

التحصيل العلمي والتعاطي اللغوي من منظور الكفاءة التداولية في المدرسة الجزائرية  
**Academic achievement and linguistic interaction from the perspective  
 of deliberative competence in the Algerian School**

د. بكري هشام

المركز الجامعي - صالحى أحمد - النعامة (الجزائر) hi.bekri2018@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/12/31

تاريخ القبول: 2021/11/19

تاريخ الاستلام: 2021/9/21

**ملخص:** إن جدة بحثنا هذا الموسوم بالتحصيل العلمي والتعاطي اللغوي من منظور الكفاءة التداولية في المدرسة الجزائرية، تأتيه من كونه يحاول أن يعالج جانباً تربوياً هو من الأهمية بما كان في شقه المتعلق بالتحصيل اللغوي عند المتدربين في أوليات مراحلهم السنوية، ويدرس انعكاسات ذلك على التحصيل العلمي بصفة عامة. ومن ثمة وضع اليد على الخلل الذي يشوب سير العملية التربوية بناء على دراسة ميدانية، تنطلق من طرح الإشكالات التالية: كيف هي كفاءة التلميذ - لا أقول التواصلية فقط - وإنما التداولية لأنها جزء من هذه الأخيرة على اعتبار أنها تجمع اللغة بمعطيات عدة، وما مدى تأثير ذلك على تكوينه العلمي والثقافي، والاجتماعي؟ وهل يؤثر المحيط اللغوي في المستوى التعليمي للتلميذ المتدرب؟

**الكلمات المفتاحية:** التحصيل اللغوي، الكفاءة التداولية، التلميذ المتدرب، الفصحى، العامية

**Abstract:** The originality of our research, which is characterized by the duality of formal and colloquial Arabic, and their impact on the child's linguistic achievement acquired by processing educational aspect, that is of importance in what was in its part related to the linguistic achievement of the schooled child in his early stages of age, and its implications for educational achievement in general. And from there, laying a hand on the defect in the educational process. Based on a field study, it stems from posing the following problems: How is the student's competence - I don't say communicative only - but deliberative because it is part of the latter given that it combines language with several data, and the impact of all of this on his scientific, cultural and social formation?? And does the linguistic environment affect the educational level of the student being taught??

**Keywords:** Linguistic achievement, educational achievement, schooled child, formal and colloquial Arabic.

المؤلف المرسل: د. بكري هشام

## 1. مقدمة:

إن قوام المنظومة التعليمية- التعلمية ودعامتها الأولى - كما هو معلوم- هي المكتسبات اللغوية والتي يحاول أن يستثمرها المدرس ويستثمر فيها لبناء معارفه واستهداف مقاصده، فيروم بناء المعارف وفق المعطيات اللغوية المكتسبة، فتتحقق بذلك الكفاءة في جانبها اللغوي والمعرفي، ومن ثمة فإن إذكاء المعرفة يؤدي لا محالة إلى تعزيز التحصيل اللغوي، ومن جانب آخر فإن تثمين الجانب اللغوي يؤدي بدوره إلى سهولة التحصيل العلمي.

وعليه فإن هذا الطرح لا يتوخى دراسة كفاءة التلميذ التواصلية فقط، وإلا فإننا سنكون قد ظلمنا التجربة واجتزأنا جانبا مهما من الدراسة، ولم نوفها حقا من العناية العلمية، لأن اللغة في المقام الأول أداة تقوم على مجموعة من الملفوظات وهي لا تبرز إلا أحد جوانب اللغة لا غير، ولكن خطورة القضية تكمن في الجوانب والأبعاد التي تصاحب هذا التواصل. فهي "لا تقف عند تشخيص الفعل اللغوي في مستواه الأدائي، ولكن تأخذه في مسلكه الدائري.. وهي بذلك دراسة اللغة في مظهرها الأدائي والإبلاغي والتواصل" (المسدي، اللسانيات ومراتب اللغة، 1986، صفحة 20) وهذا ما كنا نصبوا إليه منذ البداية، أي دراسة هذا التواصل بناء على المعطيات التي تحيط بالتلميذ في وسطه الدراسي، خاصة الجانب العلمي منه، وقدرة المتعلم على إدارة شؤونه في ظل الروابط الثقافية والسوسيو-ثقافية التي تلف العملية التحصيلية، وأداء وظائفه التعبيرية وفق السياقات المختلفة التي تواجه التلميذ. ومن ثمة فإن هذه الدراسة تحاول أن تتجاوز جانب التواصل بين المعلم والمتعلم في إطاره الضيق، وتتخطى حدود طرح سؤال ساذج أو تقديم إجابة عرضية، أو كلام عابر، فهي بحث في خبايا الإبلاغ بناء على اختلاف السياق والقدرة على القول وحسن المناورة، وتوظيف المعارف وفق مقامات المقاصد، حيث يكون فيها المتحدث "صانعا للرسالة ينطلق فيها من بنية صورية، أساسها: الفكرة وحوافز الفكرة والغاية المنشودة من هذه الفكرة، وبعد ذلك يأتي عمله في أن يشكل هذه البنية الصورية تشكيلا محسوسا يكون كلاما أو يكون أدبا، وفي هذا المجال يظل التوفيق رهين قدرة الصانع على تحويل الفكرة إلى بناء". (المسدي و يحي، و حوار عن الخطاب اللغوي، 1986، الصفحات 39-40)

وهكذا فإننا ننطلق من التواصل لنصل إلى التداول في إطار علمي-تعليمي، لأننا نضع في الحسبان مقدرة التلميذ على القول أو التواصل في وضعيات مختلفة، ومستويات متعددة: نفسية، اجتماعية، ذهنية، تواصلية.. وهذا تماما ما تهدف إليه التداوليات على اعتبار أنها تحتفي بالمتكلم من حيث الأداء اللساني، والاستعمال اللغوي في جميع الحالات. ولما كان الحال كذلك فإنه لا غرو أن تكون هذه الدراسة ضمن هذا الكنف التداولي، بل إنها اشتغال على الكفاءة التداولية لأنها تجمع الشق اللغوي بالشق التحصيلي العلمي، وما ينتج عنها من حالات متباينة تتطلب مستويات لغوية مختلفة. فما الكفاءة التداولية إلا محصلة الجمع بين اللسان باعتباره نسقا تجريديا، والكلام باعتباره إنجازا فرديا، "ذلك أنها تدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال.. وعليه فإن الحديث عن التداولية يقتضي الإشارة إلى العلاقات القائمة بينها وبين الحقول المختلفة لأنها تشي بانتمائها إلى حقول معرفية تضم مستويات متداخلة، كالبنية اللغوية وقواعد التخاطب والاستدلالات التداولية والعمليات الذهنية المتحكممة في الإنتاج والفهم اللغويين، وعلاقة البنية اللغوية بظروف الاستعمال" (صحراوي، 2005، صفحة 16) إن تحقيق الكفاية الحقة من هذا المنظور التداولي، وإفادة مدركات التلميذ لا تتم - في رأينا - إلا بالتوفيق بين التحصيلين (اللغوي والمعرفي) فيما يشبه علاقة الفكر باللغة واللغة بالفكر في إطارها الفلسفي، ويحاكيها في مدى ارتباط أحد قطبيها بالآخر، وبالتالي فإن التمكن من المعطيات البيداغوجية وتفعيلها يستلزم تفاعلا ناجحا في مضامين التعلم من أجل تحسين الفعل التربوي. وأي خلل بين ركني هذا المعطى يؤدي بالضرورة إلى فجوة في الدينامية التعليمية، وخلل في الكفاءة التداولية.

في هذا الصدد وجب التنبيه إلى المعارضات التي تقف حائلا أمام التلميذ في سير تعلمه بسبب التباين اللغوي بين محيطي (مدرسة-خارج مدرسة)، فالمكتسبات القبلية التي أنضجت نفسية الطفل وغذت عقلية وطورت مداركه، يكشف أنها تصطدم بواقع لغوي جديد يتفاوت مع رصيده اللغوي ويتباين مع مفرداته ونظمه الذي تعود عليه في غير المدرسة، وذلك حينما تتسع الهوة بين عاميته التي كونت مخيلته وثقافته، وتواصله ومبادئه على أمه وأبيه، صاحبه وأخيه، وعلى كل الأشياء المحيطة به فيتعزز انتماءه إليها باللغة وعن طريق اللغة، وبين فصحاء التي تلجم لسانه في لحظة فارقة ساعة التعاطي العلمي

والتي تكسر تلك النمطية وألفته بين المفردة والمسميات من حوله بفعل الانزياح والتغاير والتضاد، فتجد التلميذ يتكلف عناء تحوير لسانه ليضعه في مواضعه السليمة، وتكييفه بما يتناسب مع النطق الفصيح، ليجد المتعلم نفسه متحاملاً على وعيه الصغير يستتفر مكتسباته الفصيحة ويبحث فيها بعناء جسيم ليواكب ركب التحصيل المعرفي المبني على معجمية رسمية. وذلك كله في سن يبدأ فيه الذهن يحشد استعداداته لاستقبال المعارف في مقابل اضمحلال ملكة تعلم اللغات.

هنا بالذات يحدث الشرح، الأمر الذي يجنح بالمتدرب إلى تحصيل علمي متذبذب. فبدلاً من أن يتماشى الاتجاهان بوتيرة واحدة حسب الكفاءات المستهدفة وفق المراحل العمرية والأطوار الدراسية، يسير الفعل التربوي باتجاه منحرف وذلك كله بسبب الكفاية اللغوية. الكفاية التي نقصد بها "المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة التي يكتسبها المتكلم، فتبقى راسخة في ذهنه ليتمكن في ما بعد من إنتاج العدد غير المحدود من الجمل التي لم يسمعها من قبل إنتاجاً ابتكارياً، لا مجرد تقليد ساكن" (Elured, p. 108)

وهكذا يصبح الاهتمام باللغة مطلباً في ذاته وضرورة تملئها المشتراطات البيداغوجية من أجل تحصيل علمي ناجح. ولا يمكن أن يتحقق سير الدورة التربوية بشكل جيد إلا بالتوافق الحسن بين هذا وذاك، بل تغدو هذه العلاقة من مقومات النجاح أو الفشل من حيث أن أي تحصيل علمي لا بد له من أن يمر عبر آلة اللسان، فيكون هذا النتاج شاهداً على جودة التحصيل، أو أمانة على فشل العملية برمتها.. فأني للمتعلّم أن يحصل على مآربه العلمية في ظل ضعف اللغة التي من المفروض أن تكون متكاملاً لتتقنه وتعلمه، دراسته وتطلعه؟؟ وأنى له أن يعبر عن مدركاته وأن يجيب عن متطلبات العلم وأسئلة المدرسة التي تطرحها عن إشكاليات الهوية والفكر، الإنسان وتاريخ الإنسان؟؟ وبالتالي كيف هي كفاءة التلميذ - لا أقول التواصلية فقط - وإنما التداولية لأنها جزء من هذه الأخيرة على اعتبار أنها تجمع اللغة بمعطيات عدة، كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك آنفاً، وتأثير ذلك كله في تكوينه العلمي والثقافي والاجتماعي؟؟ وهل يؤثر المحيط اللغوي في المستوى التعليمي للتلميذ المتدرب؟؟

بناء على المشيرات السابقة، والنظريات العلمية، فإنه يجب أن يكون الزاد اللغوي على قدر كاف من التحصيل العلمي الذي يتلقاه التلميذ، أو في مستواه، حتى لا يحدث الخلل فينتج عن ذلك تبعات سلبية لا تخدم القطاع التربوي.

ولعل أهمية هذه الرؤية التربوية وخطورتها جعلتنا نسقط فرضيات من جنس هذا الطرح على منظوماتنا التربوية، من حيث كونها تعيش ازدواجية لغوية متباينة ومتفاوتة في جميع المستويات. فالعامية التي يتربى عليها الطفل تختلف عن الفصحى التي يتلقى بها معارفه في محيط المدرسة، فالأولى تتربى عليها كفاءته ويتعود عليها لسانه، فتصبح مدعاة للتفكير والطلب والاعتذار، التحليل والمناداة، ليغدو بذلك مهياً ليستقبل بها معارفه الجديدة، لا لغة دخيلة عليه يتحمل عناء التحدث، والفهم والإفهام بها. مما يجعله يدرك البون بين القولين من الوهلة الأولى. مما يؤثر في عملية التخاطب والتدارس ويعزز صدع الكفاءة التداولية، ذلك أن التفاوت يتعدى من التباين بين اللسانين إلى التباين بين اللغة والتحصيل. لأن اللغة في هذه الحالة لا تسعف صاحبها في إدراك المعارف التي تترفع عن مستوى المكون اللغوي.

إن معالجة هذا الجانب التربوي في شقه اللغوي يفرض بطبيعته مجموعة من الممكنات والاحتمالات، فلم يكن بالإمكان حسمها إلا بالدراسة الميدانية والتي بلا شك ستمنح هذا الطرح مصداقيته العلمية وشرعيته الأكاديمية، من جانب، وستقطع الشك باليقين من جانب آخر، حتى وإن كانت فرضيتنا المسبوقة تعلن عن وجود خلل في سير العملية التربوية. وعليه اعتمدنا في الإجابة عن الأسئلة المطروحة سلفاً، اختباراً معروفاً عند أهل الاختصاص ممن يريدون قياس مدى تمكن المتحدث من لغته الثانية، والذي رمنا من خلاله قياس كفاءة التلميذ في اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة ثانية، أما عاميته فهي اللغة الأم. خاصة وأن الاختبار المعتمد يطرح مستويات متباينة وعلامات مختلفة تتدرج من الضعف إلى التفوق، تخول لنا معرفة مستوى كل متحدث تحت التمرين - بصفة تكاد تكون دقيقة - حسب التمكن من عدمه وفق الدرجة الممنوحة له.

## 2. اختبار قياس الكفاءة الاتصالية:

إن اختبار قياس الكفاءة التواصلية المختار في هذه الدراسة هو اختبار معهد الخدمة الأجنبية في الوم.أ والذي يهدف إلى مقارنة القدرة الكلامية والشفوية في الأداء

الكلامي للغة الثانية (براون، صفحة 396) ولقد كيفنا هذا الاختبار مع رؤيتنا التداولية التي استثمرناها في دراستنا هذه لقياس كفاءة التلميذ ليست فقط اللغوية وإن كانت هي بيت القصيد، وإنما جدارته على التعامل مع المحيطات من حوله لغويا وعلميا. فهذا الاختبار يقف عند حدود الكلمة والجملة وبثها أثناء تحقق العمل اللغوي (بلانشيه، 2007، صفحة 57) ضمن معطيات سياقية وإنشائية ليصل إلى تأويل الخطاب، وعليه فإن الاختبار يستهدف مُكْنَة الممتحن في الأداء اللغوي- في اللغة الهدف- أو البعد اللغوي في التواصل.

ولما كان تطبيق هذا الاختبار صالحا لأن يطبق على أي لغة مهما كان نوعها، طبقت على عينة من الأطفال المتمدرسين الذين يسعون إلى امتلاك اللغة العربية الفصحى كلغة ثانية باعتبارها وعاء لحمولات ثقافية ومعرفية. وعليه فإن الاختبار بقدر ما يقيس الكفاءة التداولية أو التواصلية، فإنه يقيس القدرات العلمية للتلميذ كذلك، ذلك أن كل حلقة من الحلقتين تحيلنا على الأخرى. فإذا تمكن التلميذ من لغته فسيكون ذلك من علامات التمكن العلمي، أما إذا أحكم زمام معارفه فسيعبّر عن هذه المعارف بسلاسة وإبانة لغوية.

يعد اختبار قياس الكفاية التداولية اختبارا مشهورا حيث تمثل مستوياته من المستوى الصفر إلى المستوى الخامس مؤشرات معروفة لدى المختصين يستدلون بها على كفاءة أي شخص في المهارة الكلامية في اللغة الثانية. إذ أن مستوى الصفر (0) لا يستطيع فيه المتحدث أداء أي شيء في هذه اللغة. وينتهي بالمستوى الخامس (5) وفيه تكون كفاية المتحدث معادلة لكفاية متحدث أصلي (براون، صفحة 391) وقبل عرض قياسات هذا الفحص، فإننا سنبرز أولا منهجية البحث، وإجراءاته ومجتمع الدراسة وعينة البحث ومواصفاتها.

### 3. منهجية البحث وإجراءاته:

لقد تم في هذه الدراسة توضيح إجراءات البحث ومنهجيته من تقنين لأدوات البحث، وعرض دراسة العينة ومواصفاتها والأدوات المستخدمة، وظروف جمع البيانات، وخطة التحليلات الإحصائية لنتمكن من الوصول إلى معالجة الافتراضات المطروحة في هذه الدراسة.

### 4. ميدان البحث:

أجرينا اختبار قياس القدرة الاتصالية الكلامية أو المهارة الشفوية في الأداء الكلامي بمتوسطة ابن سينا بدائرة المشرية، ولاية النعامة بالهضاب العليا الغربية الجزائرية،

وهي متوسطة بدأ العمل بها سنوات الثمانينات، وهي تقع بحي هادئ تقل فيه حركة المرور والضوضاء، كما تتوفر المدرسة على كل وسائل الراحة والهدوء، فالأقسام واسعة ومريحة. ويسهر على تعليم التلاميذ الذين تستقبلهم المدرسة أساتذة أكفاء لهم باع طويل في ميدان التعليم. كما أن ممتدرسي هذه المؤسسة يتمتعون بصحة عقلية وجسدية جيدتين، ولا يشكون من أية عيوب نطقية، الأمر الذي أتاح لنا إسقاط آليات هذا الاختبار على كل واحد من العينة.

## 5. مدة الدراسة:

أجري الاختبار في فترة كان فيها التلامذة قد استنفذوا جل البرامج التعليمية وتعودوا على الدراسة واكتسبوا خبرات جديدة. ولقد استغرقت مدة الدراسة ما يقارب الخمسة عشرة (15) يوما، كانت كافية لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها.

## 6. مجتمع الدراسة:

إن العدد الكامل لتلاميذ السنة الثالثة متوسط هو ثمانية ومئة (108) تلميذ من أقسام متوسطة ابن سينا: أ، ب، ج. وقد كان اختيارنا لهذا المستوى مؤسسا على النضج العلمي الذي يفترض أن يكون قد وصل إليه الطفل الممتدرس في هذه السن مقارنة بالمستويات الأدنى.

## 7. عينة البحث و مواصفاتها:

لقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، فكان العدد سبعين (70) تلميذا من مجموع المئة والثمانية من أقسام السنة الثالثة متوسط. ولقد كان عدد الذكور ثلاثين، أما الإناث فكان أربعين. وللعلم فإننا لم نأخذ جنس الممتحن بعين الاعتبار، وذلك لاهتمامنا بالأداء اللغوي للمتحدث بغض النظر عما إذا كان ذكرا أم أنثى.

ولقد قمنا بمواءمة الاختبار لجميع أفراد العينة لسنة الثانية متوسط، وذلك بتقنين الاجراءات وفق المعايير السيكميترية، حتى تصبح هذه الأدوات صالحة لقياس الأداء اللغوي في عينة البحث المقصودة.

## الجدول رقم (1) بيان قياس الكفاية الاتصالية:

| الدرجات | الملاحظة                                                                             |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 0       | غير قادر على أي نوع من الأداء اللغوي في اللغة المنطوقة.                              |
| +0      | قادر على تلبية حاجاته المباشرة باستعمال عبارات سبق التدريب عليها.                    |
| 1       | قادر على تلبية طلبات المجاملة القليلة وأداء محادثات بسيطة ومباشرة عن موضوعات مألوفة. |

|    |                                                                                                                                                       |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1+ | يستطيع بدء ومواصلة محادثة مباشرة عن موضوعات متوقعة وتلبية مطالب اجتماعية محدودة.                                                                      |
| 2  | قادر على تلبية المطالب الاجتماعية الاعتيادية ومتطلبات العمل المحدودة.                                                                                 |
| 2+ | قادر على تلبية معظم متطلبات العمل مستخدما استعمالات لغوية مقبولة فعالة في الغالب                                                                      |
| 3  | قادر على التحدث باللغة الهدف بدقة بنوية ومفردات كافية للمشاركة بفعالية في معظم المحادثات الرسمية في موضوعات عملية اجتماعية ومهنية.                    |
| 3+ | قادر غالبا على استعمال اللغة لتلبية حاجات مهنية في كلمات ووظائف معقدة ومتنوعة                                                                         |
| 4  | قادر على استعمال اللغة بطلاقة في كل المستويات المتصلة بالحاجات المهنية العادية.                                                                       |
| 4+ | تعد المقدرة الكلامية متفوقة باستمرار في جميع المجالات وتعادل عادة الكفاية الكلامية لمحدث أصلي للغة.                                                   |
| 5  | تعد المقدرة الكلامية معادلة من الناحية الوظيفية لمحدث أصلي للغة ومحدث بارع جدا ويعكس المقاييس والمعايير الثقافية للبلد الذي يتحدث أهله اللغة كلغة أم. |

## الجدول رقم(2) بيان بالدرجات والمستويات:

| الدرجات | المستويات   |
|---------|-------------|
| 0       | مبتدئ منخفض |
| +0      | مبتدئ عال   |
| 1       | متوسط منخفض |
| +1      | متوسط عال   |
| 2       | متقدم منخفض |
| +2      | متقدم متوسط |
| 3       | متقدم عال   |
| +3      | متفوق       |
| 4       | متفوق عال   |
| +4      | متفوق متمكن |
| 5       | متفوق جدا   |

## معامل الصدق:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا طريقة المجموعات المتضادة لحساب معامل الصدق، لذلك قسمنا عينة الدراسة الاستطلاعية إلى مجموعتين متساويتين يبلغ عدد كل مجموعة أربعاً وخمسين (54) فرداً أو بعد حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية تم حساب قيمة "ت" لمعرفة مدى صدق الاختبارين وكانت النتائج كالآتي:

### الجدول رقم (3) بيان بمعاملات الصدق لاختبارات الكفاءة الاتصالية:

| المقياس الفرعي | الفئة الأولى |       | الفئة الثانية |      | قيمة "ت" المجموعة | مستوى الدلالة |
|----------------|--------------|-------|---------------|------|-------------------|---------------|
|                | 1م           | 1ع    | 1م            | 1ع   |                   | دال عند مستوى |
|                | 32,6         | 2,80  | 18,8          | 4,75 | 4,01              | 0,01 و 0,05   |
|                | 85,1         | 13,12 | 60,82         | 7,71 | 4,75              | دال عند مستوى |
|                |              |       |               |      |                   | 0,01 و 0,05   |

وحتى نتبين نتائج الاختبار جيدا، حاولنا قدر الإمكان أن نفي جميع شروط نجاحه، فكانت البداية من توفير الهدوء والجو النفسي المريح الذي يساعد على حسن التواصل بين الممتحن والممتحن، مروراً بوضع الوسائل والوسائط في نصابها، مثل المسجلة والمطوية وجهاز الكومبيوتر... الخ، انتقالاً إلى الأسئلة التي كانت بيت القصيد في معادلة هذا الاختبار، إذ كانت مدخلا للوصول إلى كفاءة التلميذ التواصلية، فأعدناها وفق المستوى المطلوب مع إضافة عنصر الاستفزاز الأدبي مع كل سؤال والذي نحث به المُتحدِّث على مواصلة الحديث وعدم التوقف من مثل: واصل، أكمل، وماذا بعد، كيف ذلك، وما وجهة نظرك في القضية المطروحة... الخ. كما تباينت الأسئلة وتتنوعت بين مجالات مختلفة (من المقرر، وخارج المقرر)، مع جعل التلميذ في وضعيات مختلفة ومتفاوتة ومتناقضة، وذلك حتى نضع كل كفاءة في موضعها من جدول الاختبار وفق العلامة التي تستحقها حسب المقدرة على التواصل، مع الأخذ في حسابان هذا الاختبار بعضاً من بيانات كل متحن من مثل: المستوى الدراسي للوالدين، ومهنتهما، المستوى الاقتصادي، المحيط الاجتماعي، الاهتمامات والهوايات... الخ

#### 8. تحليل النتائج ومناقشتها:

لقد أبان الاختبار بعد الفحص عن نتائج كفاءة التلاميذ التداولية، وفق آليات التواصل والتي تستقصي الأداء في مقامات تواصلية متعددة داخل منظومة أو منظومات متنوعة تشي بتحقيق الذات، وتتوسل الفعل ورد الفعل لتأكيد الوجود، فأفرزت درجات متباينة ارتقت من الأدنى إلى الأعلى حسب العلامة الممنوحة إلى كل متحن بناء على المقدرة التواصلية وحسن الاسترسال باللغة الهدف من عدمه، أو بين ذلك بالزيادة أو النقصان، وسنعرضها في ما يلي تباعاً:

## جدول رقم (4) بيان بنتائج المستوى: مبتدئ عال:

| الدرجات | المستوى   | النتائج |
|---------|-----------|---------|
| +0      | مبتدئ عال | 15%     |

إن التلاميذ الذين حصلوا على (+0) أي مبتدئ عال: هم تلاميذ غير قادرين على الاسترسال والتحدث من دون مساعدة أحد، فهم لا يرددون إلا جملا سبق وأن استعملت أو حفظت، والمقدرة التداولية لديهم ضعيفة جدا وضعف نتائجهم تعكس ضعف أدائهم اللغوي. إن غالبية هذه الفئة من التلاميذ تنتمي إلى عائلات تعاني الفقر، الأمر الذي يدفع الكثير منهم مجبرين غير مخيرين إلى المساهمة في الدخل الاقتصادي، والقيام بأعمال لا تناسب أعمارهم تاركين بذلك مقاعد الدراسة- في كثير من الأحيان- خاصة وأن الكثير منهم يثوي في الأرياف، حيث يقوم التلميذ بأعمال الرعي والفلاحة، ونظرا لمحدودية ثقافة آباء هذه الفئة من المتدربين فإنهم لا يحظون بأي مساعدة وتشجيع يذكر.

## جدول رقم (5): مستوى متوسط منخفض:

| الدرجات | المستوى     | النتائج |
|---------|-------------|---------|
| 1       | متوسط منخفض | 25%     |

إن التلاميذ الذين حصلوا على (1) أي متوسط منخفض، قادرون على الحد الأدنى من الأداء اللغوي، ويتضح هذا في أجوبتهم ردا على الأسئلة بالإيجاب أو النفي، ويتجاوز ذلك أحيانا إلى جمل قصيرة لا تتعدى الخمس مفردات، من دون أي تحليل أو تعليل أو شرح. كما يلاحظ على جملهم التكرار، وغياب التنسيق والربط، علاوة على تداخل الكثير من المفردات مع العربية العامية، وكثرة الأخطاء النحوية والصرفية. وغالبية هذه الفئة من التلاميذ ينتمون إلى عائلات ميسورة الحال وآباؤهم لا يملكون قدرا من التعليم الكافي الذي يؤهلهم لمساعدتهم على الدراسة.

## جدول رقم (6): مستوى متوسط عال:

| الدرجات | المستوى   | النتائج |
|---------|-----------|---------|
| +1      | متوسط عال | 19%     |

إن التلاميذ الذين حصلوا على (+1) أظهروا نوعا من المقدرة على التواصل بجمل قصيرة ومتقطعة خاصة في مواضيع سبق لهم أن تناولوها مع المعلم، إلا أن ضعف

الاسترسال في الحديث يظهر جليا، فهم يكتفون حين التواصل مع الآخر بجمل قصيرة لا يستطيعون توسيعها ولا تمديد الحوار إذا زاد عن نطاق معين. وغالبية هذه الفئة ينتمون إلى عائلات متوسطة الدخل.

#### جدول رقم (7) مستوى متقدم منخفض:

| الدرجات | المستوى     | النتائج |
|---------|-------------|---------|
| 2       | متقدم منخفض | 12%     |

الحاصلون على (2) أي متقدم منخفض أظهروا فيها جرأة في الحديث ونوعا من الثقة، وعلى الرغم من بعض التشويش المعنوي والتوظيف الخاطئ لبعض المفردات إلا أنهم أظهروا نوعا من المقدرة الاتصالية في بعض الحوارات البسيطة والمحادثات العابرة.

#### جدول رقم (8) متقدم متوسط:

| الدرجات | المستوى     | النتائج |
|---------|-------------|---------|
| +2      | متقدم متوسط | 13%     |

أبدت هذه المجموعة التي حصلت على (+2) أي متقدم متوسط بعضا من المرونة في التواصل مقارنة ممن حصلوا على درجة أقل، وأبانت في هذا المستوى على مناقشة اهتمامات معينة في مجالات معروفة، ومحاولة توسيع الفكرة المطروحة على الرغم من بعض التردد أحيانا والبحث عن الكلمات المناسبة أحيانا أخرى.

#### الجدول رقم (9): متقدم عال:

| الدرجات | المستوى   | النتائج |
|---------|-----------|---------|
| 3       | متقدم عال | 09%     |

استطاعت هذه الفصيلة الحاصلة على العلامة أعلاه أن تسترسل في الحديث خاصة في المواضيع التي تم تناولها مع المعلم في حلقة الدرس، كما استطاعت أن تبدي تجاوبا مقبولا خاصة في الأحاديث الدارجة، واسترسلت فيها بنوع من الثقة، ولكنها تعثرت في المواضيع التي كانت تبدو جديدة عليها. أما القراءة فكانت متوسطة بين الجيد وما دون ذلك.

#### الجدول رقم (10) مستوى متفوق:

| الدرجات | المستوى | النتائج |
|---------|---------|---------|
| +3      | متفوق   | 03%     |

أظهرت هذه الثلة من مستوى متفوق، والحاصلة على درجة 3+ تمكنا من اللغة ومفرداتها، ونطقها بشكل سليم لا اضطراب فيه، وخاضت في مواضيع متنوعة وجديدة لولا أن قاموسها اللغوي لم يكن غنيا بشكل كاف ليدرك مقام المتمكن من اللغة الثانية بشكل يصل إلى الجودة والإتقان، خاصة كلما تدرجت المواضيع من السهولة إلى الصعوبة. أما القراءة لدى هذه المجموعة فكانت تكون سليمة عدا بعض الهفوات.

#### جدول رقم (11) مستوى: متفوق عال:

| الدرجات | المستوى   | النتائج |
|---------|-----------|---------|
| 4       | متفوق عال | 02%     |

تمكن هؤلاء الفرادى من التلاميذ أن يخوضوا في مواضيع شتى خوضا مقبولا، وأفصحت عن مقدرة لا بأس بها من دون تردد أو اضطراب في إيجاد المفردات المناسبة ووضعها في موضعها الملائمة، ولقد أبدت هذا التفوق الملحوظ حتى في المواضيع الخارجة عن مقررات الدراسة، وأبانت عن ليونة واضحة في التعاطي مع المتحدث في شؤون عامة، وبقاموس لغوي لا بأس به.. إن نتائج هذه الفئة تعكس هذه المقدرة الاتصالية. ولعل الذي أسهم في هذا المستوى المقبول المساعدة الجيدة التي يتلقاها هؤلاء الأبناء من الأولياء. ولقد سجلنا ساعة جمع بيانات هذه الزمرة أنها تنتمي إلى عائلات فيها كلا الوالدين يعملان ويملكان قدرا من العلم والثقافة أهلتها لتقديم الدعم المادي والمعنوي والمتابعة الجيدة.

#### الجدول رقم (12) المستوى متفوق متمكن:

| الدرجات | المستوى     | النتائج |
|---------|-------------|---------|
| +4      | متفوق متمكن | 02%     |

كشفت هذه الفئة من القائمة الممتحنة مقارنة بأقرانها عن تفوق واضح في التواصل، فأبانت عن مقدرة تداولية جيدة، فأفصحت عن بلاغة لا بأس بها، وسهولة في الاسترسال ويسر واضح للعيان في التعبير عن مواضيع شتى مدعومة بشواهد من الشعر الفصيح، وما تيسر من النثر المقروء كالرواية والخطابة والمقالة. ونتائج هذه المجموعة وكفاءتها العلمية عكست تماما كفاءتها التواصلية. أما وضع هذه الفئة اجتماعيا فهي من حال سابقتها أو يكاد يضاهيها على العموم.

إن الوقوف على هذه النتائج تبين صدق فرضيتنا واستهلال دراستنا التي سبقت استبيان هذا الاختبار والذي أكد ضعف المنظومة اللغوية التي يتعاطى بها التلميذ للحصول على معارفه، في محيط ضيق ومحدود، إذ مارست اللغة بسبب قلة الممارسة إلا في مكان معلوم كتبنا أو قمعا علميا، فقتلت الأفكار في مهدها بدلا من أن تحملها من المكنون إلى خارج المكنون، فيسأل بها المتعلم ويُسأل، يفهم بها ويشرح ما فهم، يُعقب بها وينقد.. وهذا ما عايناه من خلال مدة تطبيق الاختبار. فلا تجد المتكلم إلا متأتئا أو مضطربا لا يجد في قاموسه ما يسد عوزه اللغوي شيئا إلا تكلفا أو عامية، فيتخرج مما قال أو سيقول حينما يغيب التناسق وتكثر الفواصل، فيركن إلى الصمت أو يعدل عن البوح بما يعرفه خوفا من عدم حسن البيان. بل إن الواحد منهم يتوارى خلف هدوئه لئلا يقع في فخاخ اللغة وشراك وعورتها.. وكل ذلك على حساب المقاييس العلمية. وعليه فإن الكفاءة التداولية باعتبارها محصلة الجمع بين التحصيل واللغة، أو قدرة المتحدث على القول ضعيفة في المواقف المختلفة وربما هي أكثر من ذلك، هزيلة برمتها من المنظور التربوي.

إن العلامات المتحصل عليها في هذا الاستبيان نقودنا إلى مدى تأثير العامية في أداء المتدرسين اللغوي والتحصيلي، فالغالبية حصلت على علامات متدنية تعكس عدم التحكم المثالي في لغة من المفروض أنهم ينتمون إليها، ولكن وبكل ما تفيده (لكن) من استدراك فإن المعطيات والقرائن تحيل إلى أن انتماءهم اللغوي يعود بالدرجة الأولى إلى العامية العربية وليس الفصحى، ولو كان الأمر كذلك لتمكن الصبية المتعلمون من الهيمنة، نقول الهيمنة أو ممارسة السيطرة على مفردات اللغة ونظمها، وبالتالي التحكم في كل خصائصها. غير أن الفصحى هي من كانت تمارس تسلطا بوحشتها وغربتها عنهم وجبروتا بإدبار ألفاظها لعدم حضورها في آن الحاجة أو لعدم معرفة بها أصلا. فهي تتعاطى مع عقول صغيرة بنوع من الوعورة فتاهت بين إدراك المعارف، والوسيلة التي يتم بها استقبال هذه المعارف.

لقد عزز التلميذ كفاءته التداولية في عربيته العامية، حينما أصبح قادرا على تحقيق مقولات الذهن وإنتاج الخطاب الذي أسهم في توكيد الذات عبر قناة اللغة، وفق السياق والواقع والمأمول، "من أجل تنفيذ إرادته والتعبير عن أغراضه التي تؤدي إلى

تحقيق أهدافه من خلال استعمال العلامات اللغوية وغير اللغوية وفقا لما يقتضيه السياق، سياق التلفظ بعناصره المتنوعة"، (شهري، 2004، صفحة 63) فيصنع لنفسه عالما خاصا تلفه أنظمة لغوية ممزوجة بالثقافة والاجتماع والعادة والنفس.. ويجعل منها وسيلته وغايته التي يصل بها إلى الآخر، فيتفاعل مع كل الأشياء المحيطة به وتتفاعل معه باللغة نفسها.. أما على المستوى الفصيح فهي لا تكاد تصل إلى مقام التواصل فما بالنا بالتداول. أقول التواصل لأنها مجرد لفيف من المفردات أو شتات يحاول أن يسد بها نَهْمًا أو حاجة علمية لا يستطيع أبدا أن يجعلها في مقام التداول بمفهوم التفاعل والتأويل والاتصال والتعامل وفق السياق. فهي مجرد قناة ضيقة يمرر فيها صاحبها مجموعة من الكلمات المتراسة ليصل إلى الحد الأدنى من التعامل ليرضي مطلب المدرسة التي تفرض على منتسبيها هذا اللسان الفصيح، ولا تتعدى أبدا إلى الإبداع وخلق البواعث والدوافع وبناء المواقف. وكأنها لغة ميتة انفصلت عن شروط إنتاجها ودوافعها الخارجية من أجل تفسير الظواهر، فغدت في هذا المقام مجرد كفاءة تواصلية ضعيفة، لا ترتقي إلى درجة الكفاءة التداولية.

إن غياب بيئة لغوية توفر كامل شروط الانتماء اللغوي، لا تؤدي إلا إلى تعرية اللسان من أساليب نطقه السليم، والتحكم في آلياته التي تفضي إلى نتائج تضمن الحد الجيد من التواصل بين الجماعات، ونقصد بذلك "تسلسل أعمال اللغة في مقطع تخاطبي، يقوم فيه المتخاطبون بأدوار تداولية صرف: الاقتراح، الاعتراض، الاستدراك. فيستدعي هذا العمل القولي عملا آخر.. يتكون من كل ما يفترضه المتخاطبون، أي مقتضياتهم، بمعنى معتقداتهم، وكذلك انتظاراتهم ومقاصدهم. إنه السياق الإبستيمي للاعتقادات المشتركة بين المخاطبين. (الحباشة، 2009، صفحة 178)

إن الانفصال عن البناء التداولي الذي يوفر الأنموذج اللغوي بوصفه مسارا تداوليا يحيل إلى طرق إنتاج الدلالة. والانتقال المشروط إلى التخاطب المفرغ من محتوياته لا يفضي إلا إلى وضع تخاطبي مجرد من القيمة المعرفية والبلاغية والسياقية.

وفي مقابل ذلك فإن إحاطة الإنجاز بمعطيات التداول التي توفرها البيئة مثلما تفعل البيئة المنشأ، تجعل الإدراكات مستعدة استعدادا فطريا لإنماء الملكة، "وذلك بمقتضى

المبدأ الفطري الحافز لخلق اللغة وأدائها، حين يصبح هذا الأخير مرآة شبه عاكسة للعقل أو مركبا حيويا له." (محمد مصطفى، 2012، صفحة 225)

إذن لن تكتمل الإفادة التداولية إذا ما تعرت من مكوناتها وأبعادها، فيؤدي ذلك إلى ضمور الملكات وخمول الاستعدادات جراء عوز في النماذج التي تغني التجربة اللغوية، وبالتالي لا يمكن أن نصل إلى الإنجاز المأمول مثلما نجد مع الممارسة الصفية بفعل التضيق على مساحات التعاطي.

إن الحكم بالضعف على الكفاءة التداولية من منظور هذا الاختبار قائم على أن النتائج في معظمها انحصرت بين (0+) بنسبة 15% وعلامة (1) بنسبة 25% و(1+) بنسبة 19% وهذه الدرجات تدل على الإخفاق. أما الدرجات الأخرى والتي تراوحت بين (2) 12% و(2+) 13% و(3) 9% فهي تدل على التوسط. أما البقية على قلتها، فصلت على (3+) و(4) و(4+) بنسب مئوية على التوالي: 3%، 02%، 02% وهي درجات مقبولة وجيدة تدل على الطلاقة والفصاحة ولكنها قليلة جدا مقارنة بسابقاتها.

إن التعود اللساني الذي ينشأ عليه أبنائنا يجعلهم تحت هيمنة لسانية، تفرض سلطانها عليهم، بل إنها تجد الأرضية المناسبة للتغلغل إلى عقول الناشئة في مرحلة التكوين اللغوي، حيث يستنفد فيها الناشئ كل قدراته وطاقاته لاكتساب لسان المحيطين به فقط، لا لسانا آخر لم تتلقفه الأذان بعيدا عن لسان المدرسة، فيتشرب بواسطتها ثقافة المحيط، لتسهم بدورها في بنائه السيكلوجي والشخصي. فاللغة في هذه المرحلة بناء وانتماء وثقافة. إنها فكر اللغة ولغة الفكر، فيتحدث بها بكل تلقائية وعفوية من دون حواجز. فلا غرابة أن تتموقع في خانة الفطرة والاكتساب الطبيعي، فكانت سببا من أسباب نموه العقلي، بينما أخذت قرينتها موقعا تعليميا محضا اكتفت بنقل الرسالة لا غير.

لقد تساءل أهل الاختصاص عن واقع هذا التعليم في ظل هذه الازدواجية اللغوية المتباينة، فما هو ذا أنطوان صياح يطرح القضية من واقع لبنان اللغوي إذ يقول "لا يخفى على أي دارس للواقع اللغوي في لبنان، وللممارسة التربوية الناتجة عنه في المدارس رسمية كانت أم خاصة، أن في لبنان نوعا من الازدواجية اللغوية العربية، فنحن من ناحية نتحدث اللغة العربية العامية اللبنانية وهي لغتنا الأم، ومن ناحية ثانية نتعلم ونعلم أولادنا اللغة العربية الفصحى، فالطفل اللبناني يدخل المدرسة

بعد ثلاث سنوات يقضيها في منزل والديه مكتسبا اللغة العربية العامية بأنظمتها الصوتية والنحوية ومنتجا فيها، ونحاول أن نعلمه داخل جدران الصف اللغة العربية فما هو واقع التعليم؟؟" (الصياح، 1995، صفحة 139)

وفي هذا الصدد نشير إلى أنه لا يجب أن نقلل من أثر الازدواجية في التحصيل اللغوي بدعوى التقارب بينهما، وأن العامية ما هي إلا سليفة الفصحى، لأن كل منظومة استقلت بكيانها الخاص المختلف عن الآخر.

إننا لن نغالي إن قلنا أننا نعيش واقعا مريرا يعبر عن قصور لغوي تفشى في مدارسنا إذ " ليس غريبا ما يعاني أبنائنا في المدارس والثانويات والجامعات من أمر هذا التقلب والحيرة بين اللغتين...فيتترك هذا الانحراف آثاره الكبيرة في العقول وعلى الألسنة، ذلك أن العقل حين يأخذ يصوغ أفكاره أو مفاهيمه، ويباشر التعبير عنها، يواجه هذه الصعوبات التعبيرية حين تحرير الألسنة في الوجهة التي تتجه نحوها في البنى التنظيمية والقوانين النحوية التي تلزمها، ومثل هذه اللجة ترد مرة أخرى، فتفسد التصور الفكري، وتورثه نوعا من اللجة الفكرية." (شكري، 1990، صفحة 39) خاصة وأن القدرة على اكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة. كما ذهب إلى ذلك لينبرغ. وهنا بالذات و"عوضا أن ينصرف الجهد العقلي إلى الفكر، ينصرف إلى الشكل الذي يعبر فيه عن الفكر." (فريجة، 1989، صفحة 39) فأصبح المرء يتلبس مجبرا شخصية لغوية ثانية في القراءة والكتابة"، وهذه كتب التدريس شاهدة على صحة دعوانا، فهم يعانون من تعلم الفصحى أكثر من تعلم لغة أجنبية. في حالة كهذه يركد الفكر بدلا من أن ينشط وهذه قضية تربوية على غاية من الخطورة." (فريجة، 1989، الصفحات 22-25)

لقد تبين لنا من هذه الدراسة أن الانتقال من اللغة الأم إلى لغة التعلم فور الدخول إلى مقاعد المدرسة يربك المتعلم ويسبب له اضطرابا معرفيا، وكأن عليه تجاوز عقبة تلك النقطة اللغوية التي تصادفه. الأمر الذي أدى إلى ضعف في التعبير الوظيفي الذي يهدف إلى اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم. فتراهم يتعثرون في صوغ سؤال بالفصحى وبأسلوب ضعيف، وعبارة ملتوية وألفاظ عامية اختلطت في أذهانهم بالفصحى الذي لا يملكون منه في ثورتهم اللغوية إلا القليل. (المصري، 1982، صفحة 80)

أما الكتابة فالضعف فيها أوضح والطالب الذي لا يحسن النطق لا يحسن الكتابة غالباً، وأول ما نلاحظه في هذا المجال انصراف كثير من الطلاب عن دروس الإنشاء أو التعبير، فيمتنعون عن المشاركة في الدرس أو يتهربون من الكتابة، ويسوفون في إنجاز المطلوب لأسباب كثيرة منها النفسي ومنها المنزلي ومنها التربوي ومنها اللغوي. وإذا ما كتب التلميذ رأينا في كتاباته ضعفاً وقصوراً في الفكرة والأسلوب معاً. (المصري، 1982، صفحة 80) ففي الفكرة ترى قلة الثروة الفكرية التي تجمع بين الصحيح والزائف، وإهمال الترتيب المنطقي، والربط بين الأفكار، وعدم تقسيم الموضوع إلى فقرات وانعدام التشخيص في موضوعات الوصف. (المصري، 1982، صفحة 80) فلا عجب أن يضطرب الأسلوب وترتبك العبارة، فيصعب فهمه ويصعب عليه الفهم. فافتقدنا تلميذاً مبدعاً، مبتكراً ومندفعاً يقول ما يؤمن به قولاً جميلاً، وكيف يكون له ذلك واللغة التي تصنع كل ذلك أفلتت في شجون الصعوبة والتعقيد وعدم الممارسة، فجرت معها خيبات الفشل على جميع الأصعدة. وهذا الأمر لا يخفى على الدارس من الوهلة التي يصطدم فيها بلسان الناشئة وكتاباتها، فلا يخرج من التجربة اللسانية إلا بتسجيل التردد وتكرار "القول الجاهز بمناسبة وغير مناسبة، والانتقال المفاجئ من الخطاب إلى الغيبة، ومن الجمع إلى المفرد وعدم ملاحظة علامات الترقيم واستخدامها في مواضعها الصحيحة. ثم هناك الأغلاط الإملائية والنحوية الكثيرة والخلط بين اللفظ العامي والفصح واستعمال الألفاظ استعمالاً مشوهاً." (المصري، 1982، صفحة 80)

إن تجاوز هذه المعضلة التربوية بما تمثله من خطورة وأهمية لا تكمن في تقديم حلول جاهزة أو رؤية تربوية معدة سلفاً، يكتفي فيها المهتم أو العارف بشؤون التربية بطرح البدائل من دون تكييف أو دراسة علمية تراعي مقتضيات هذا المحيط. فيعرض المشروع من باب الطرح والاستئناس، وإثراء الرصيد العلمي واقتحام الميدان التربوي بطروحات تربوية مستلة من كتب الاختصاص خاصة الأجنبية منها، وإعادة صياغتها ومحاولة بثها في ورقة بحث من دون اجتهاد أو كنه بالواقع المعيش الذي يستلزم معالجة المشكلة من جذورها، ومن ثم عرض البديل الجاد الذي يتجاوز هذه العقبة.

وإيماننا منا بصعوبة طرح هذا البديل، فإننا سنكتفي بتقديم توصيات فقط، لا ترتقي إلى درجة الحل، وإنما هي أشبه برؤية تربوية مطروحة من منظور باحث خاض غمار شأن لغوي وسط محيط مدرسي، رام طرح مقترحاته بناء على المشكلات المدروسة في هذا البحث.

## 9. التوصيات:

نوصي في هذا المقام بتوفير بيئة تداولية تضمن مشروطات النجاح التربوي، وإلا غدا التعلم مفرغا من محتواه وأصبح المعلم والتلميذ مجرد حلقتين يمارسان شأننا تربويا فقد كل منهما الاهتمام والرغبة في أداء المهام، فتغيب بذلك كل الطاقات النفسية والذهنية والتي من شأنها أن تسهم شيئا في دفع التحصيل العلمي نحو آفاق جديدة.

وبناء على هذا التأسيس وجب إشراك عناصر المحيط بكل مقوماته التداولية، خاصة في ما تعلق بالشأن اللغوي، لتتشربه عقول الناشئة التي تصبو إلى تعليم أفضل، فتجني الفكرة وما يحيط بالفكرة من عمليات ذهنية تتجاوز حد الإخبار الساذج. فتكتسب اللغة ألوانا من البديع والعادات والثقافات، فتتمتزج بالعلم ويمتزج بها العلم. فتصبح جزءا من تركيبة التلميذ وبنيته الفكرية، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وفرنا حالة معنوية أساسها أرضية لغوية متينة تحمل مشروعا كبيرا. فإذا ما استطاع المربي أن يلف تجربته بمجموعة من الانفعالات، ويخلق وضعيات ذهنية مختلفة، وأن يضع القول في مسارات متباينة فسيتمكن من طرح بيئة تداولية مفعمة بدينامية تنأى باللغة من الجمود والسكون إلى الحركية وعنفوان القول، فتساعده على التمكن من آليات التعلم الصحيحة.

## 10. قائمة المراجع:

Elured, R. (sd) *pour aborder la linguistique*

- أنطوان الصياح، (1995)، *دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها*، دار الفكر اللبناني، بيروت
- أنيس فريحة، (1989)، *اللهجات وأسلوب دراستها*، ط1، دار الجبل، بيروت
- دوجلاس براون، (دت)، *مبادئ تعلم وتعليم اللغات*، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، القاهرة
- صابر الحباشة، (2009)، *الأبعاد التداولية، في شروح التلخيص للقرويني*، الدار المتوسطة للنشر، تونس
- عبد السلام المسدي، (1986)، *اللسانيات ومراتب اللغة*، مجلة الأقاليم، العدد السابع
- عبد السلام المسدي، حسب الله يحيى، (1986)، *وحوار عن الخطاب اللغوي*، مجلة الأقاليم، العدد الثامن
- عبد الفتاح المصري، (1982)، *لماذا ينشأ طلابنا ضعافا في اللغة العربية*، مجلة التربية، المعهد التربوي الوطني، العدد الثالث
- عبد الهادي شهري، (2004)، *استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغوية تداولية"*، دار الكتاب الجديد، بيروت
- فيصل شكري، (1990)، *قضايا اللغة العربية المعاصرة*، المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم، تونس
- فيليب بلانشيه، (2007)، *التداولية من أوستن إلى غوفمان*، ط1، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا
- مسعود صحراوي. (2005)، *التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي)*، دار الطليعة، بيروت
- هيثم محمد مصطفى، (2012)، *مفهوم القدرة بين النظريتين التوليدية والتداولية*، مجلة جامعة تكريت للعلوم، العدد الثامن