



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -



كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تداولية الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي

- مقياسا علم الدلالة ونص أدبي قديم أنموذجا -

مذكرة معدة لمتطلبات نيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي تخصص لسانيات عامة

إشراف الدكتور :

إعداد الطالبتين:

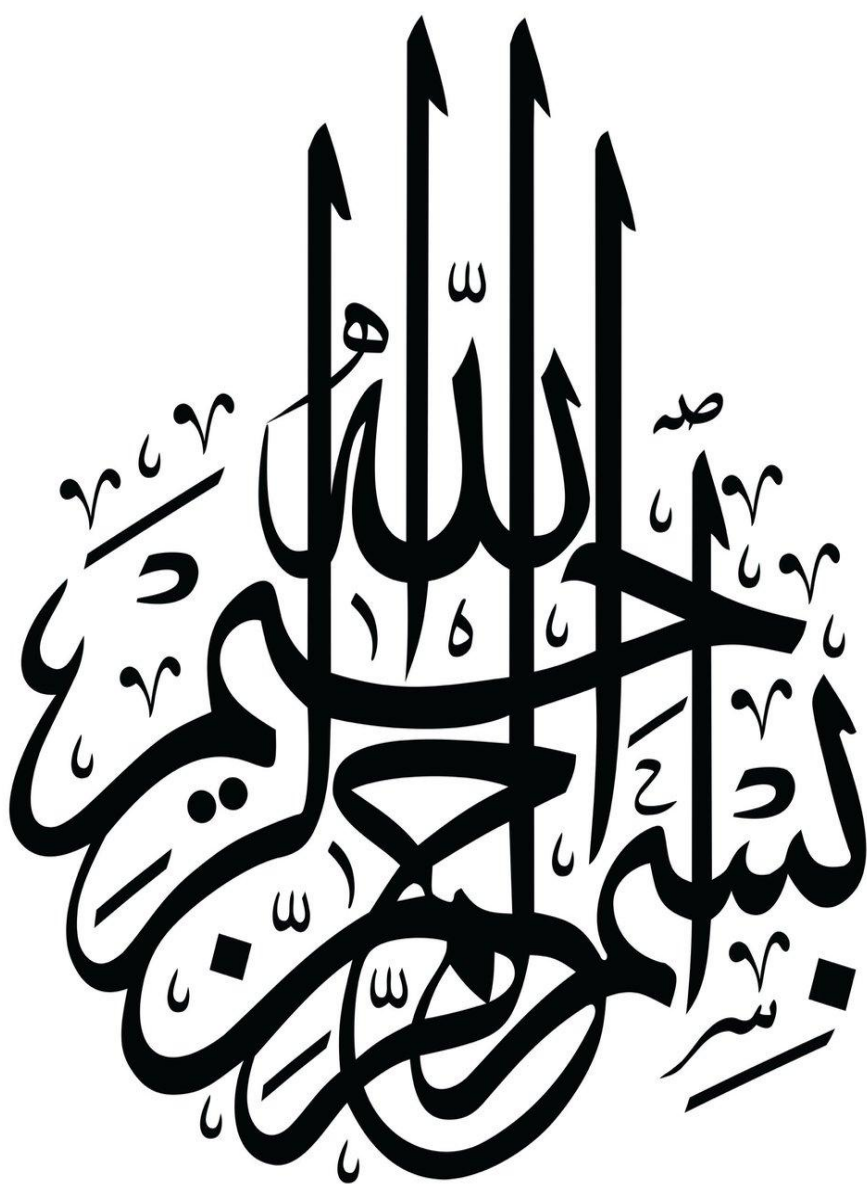
✓ أسماء دهنون لزهر كرشو

✓ فضيلة مباركي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. محمد الصديق معوش	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا
د. لزهر كرشو	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا ومقررا
د. دلال وشن	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 1438/1439 هـ - 2017/2018 م





رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي

أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ

صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي

عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿١٩﴾

النمل: ١٩

شكر وعرفان

بسم الله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى سيدنا
وحبيبنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم ، أما بعد : قال
تعالى {لئن شكرْتُمْ لأزِيدَنَّكُمْ} [إبراهيم:7]

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان للأستاذ المشرف
الدكتور "لزهركرشو" على توجيهاته البناءة ومجهوداته الجبارة في
إنجاز هذا البحث .

كما نتقدم بخالص عبارات الشكر والعرفان بالجميل لكل من
رافقنا في هذه المرحلة العلمية ، ونخص بالذكر الأساتذة الكرام:
نور الدين مهري، قويدر قيطون، العربي طريل، مليك جوادي،
سليم حمدان، فتحي بحة، محمد الصديق معوش، دلال وشن .
كما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى زميلنا المحترم
يوسف بن ديبلي الذي كان له الفضل في إتمام هذا البحث .

أسماء دهنون ، فضيلة مباركي

مقدمة

تعد اللغة من أكثر الظواهر الإنسانية التي لاقَت اهتماما كبيرا وإقبالا من طرف العلماء والدارسين منذ القديم، نظرا لأهميتها في تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع وتبادل المعارف بينهم، هذا الاهتمام أفرز العديد من التيارات اللسانية في العصر الحديث، وقد اتسمت بالتباين و الاختلاف لتباين واختلاف الأسس والمبادئ التي بنيت عليها والغايات التي ترمي إليها، ومن أبرز هذه التيارات "التداولية" التي حاولت سد ثغرات التيارات التي سبقتها في اهتمامها بكل جوانب المعنى، من حيث مقاصد المتكلم والظروف المحيطة بإنتاج الخطاب وتلقيه، ذلك بتركيزها على كيفية استعمال العلامات اللغوية بنجاح، من خلال السياق والمقام الذي ينجز ضمنه الخطاب، وبحثها أيضا عن العوامل المساهمة في إنجاح الخطاب، ويعد الخطاب التعليمي من أكثر الخطابات المتوفرة على العناصر التداولية لقيامه على طرفي العملية التعليمية (الأستاذ والطالب) اللذين يجسدان ظاهرة التواصل الاجتماعي بكل حيثياته، بتوفر فيهما شروط التواصل وعناصره من مُلقٍ ومُتلَقٍ وخطاب، ونجاح العملية التعليمية متوقف على نجاح الخطاب التعليمي المتداول بين هذين الطرفين .

ومن هنا يمكن صياغة الإشكالية التالية: ما هي العناصر التداولية الحاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي؟ و إلى أي مدى يخضع هذا الخطاب إلى شروط التداول التي نص عليها طه عبد الرحمن في كتابه "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام"؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة فرعية أخرى هي كالتالي:

-ما هي طبيعة الخطاب التعليمي الجامعي؟

-إلى أي مدى يراعي الأستاذ في تقديمه الدرس تفعيل الحوار و المناقشة مع الطلبة؟

هل يمكن اعتبار ردود أفعال الطلبة سبيلا ناجعا في تقييم مدى نجاح العملية التعليمية؟

للإجابة عن هذه الإشكاليات تمت صياغة عنوان البحث كالتالي:

"تداولية الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي - مقياسا علم الدلالة ونص أدبي
قدم أنموذجا -"، حيث خصّصنا البحث في جامعة الوادي ، وبالتحديد في قسم اللغة
والأدب العربي بكلية الآداب واللغات، وقد تم حصر التطبيق في مقياسين .

وبما أن موضوع الخطاب التعليمي هو من الموضوعات التي لم تنل نصيبها الوافر من
الدراسة والاهتمام، كان الجدير بنا تسليط الضوء عليه من خلال تناوله من زاوية جديدة وفق
منهج حديث النشأة ، بعيدا عن التحليلات الكلاسيكية النازرة إلى الخطاب بمعزل عن
المتكلم والمتلقي والسياق .

ولتحقيق الأهداف المرجوة قسمنا البحث إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة؛ فجعلنا
الفصل الأول فصلا نظريا بحثا معنونا ب"الجهاز المفاهيمي العام" مقسما إلى عنصرين، عنصر
يهتم بالتداولية من حيث المفهوم والنشأة و علاقتها بالحقول المعرفية الأخرى وأهميتها ،
وعنصر آخر يهتم بالتعليمية من حيث مفهومها وأنواعها وأجيالها وخصائصها ومكونات
دائرتها وعلاقاتها التفاعلية وخطابها .

ثمّ جعلنا الفصل الثاني مزيجا بين التنظير والتطبيق معنونا^أ بالإجراء التداولي في الخطاب
التعليمي الجامعي من منظور أفعال الكلام والإشارات؛ وقد قسمناه إلى قسمين : قسم
خاص بأفعال الكلام تحدّثنا فيه عن مفهوم أفعال الكلام و مراحلها عند أوستن وسيرل،
محاولين رصدنا في الخطاب التعليمي الجامع ي بنوعيه؛ المعرفي الناقل للمادة العلمية

والتواصل الناقل لثقافة طرفي العملية التعليمية، من خلال تطبيقها عليه بالاعتماد على الاستبيانات لتدعيم النتائج المتحصل عليها من التطبيق .

والطريقة نفسها اعتمدنا عليها في القسم الآخر الخاص بالإشاريات ، حيث حددنا فيه معنى الإشاريات وأبرز أنواعها، محاولين رصد ما في الخطاب التعليمي الجامعي بنوعيه؛ المعرفي والتواصل عن طريق التطبيق، معززين النتائج المتحصل عليها بالاستبيانات.

أما عن الفصل الثالث فقد عالجنا فيه الخطاب التعليمي الجامعي بالطريقة ذاتها التي اعتمدنا عليها في الفصل السابق ، وقد كان عنوانه الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور الاستلزام التخاطبي والحجاج، عرضنا فيه ماهية الاستلزام التخاطبي بالتركيز على مبد أي التعاون والتأدب والقواعد المتفرعة عنهما ، وبيّنا مدى حضوره في الخطاب التعليمي الجامعي بنوعيه، من خلال التطبيق عليه بالاستناد إلى الاستبيانات للبرهنة على النتائج المتحصل عليها ، والأمر ذاته نجده في القسم الآخر الخاص بالحجاج ، حيث تطرقنا إليه كونه وسيلة إقناعية لها آلياتها المؤدية إلى ذلك ، من خلال محاولة رصده في الخطاب التعليمي الجامعي بنوعيه كذلك، عن طريق تطبيق الآليات الحجاجية عليه والاستعانة بالاستبيانات لتأكيد النتائج المتحصل عليها.

وفي الأخير خاتمة عرضنا فيها أهم النتائج المتحصل عليها من هذا البحث.

وقد اعتمدنا في بناء هذه الخطة على المنهج التداولي المحيط بعملية التفاعل الخطابي بين باث ومستقبل، ورسالة تشتمل على المادة التعليمية في شقيها المعرفي والتواصل، كما

استعنا بالمنهج الوصفي في وصف المفاهيم العامة والمنهج التحليلي في تحليل الاستبيانات المدعمة للإجراء التداولي .

ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمد عليها البحث ما يلي: استراتيجيات الخطاب لعبد الهادي بن ظافر الشهري، البراجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ لمحمود عكاشة، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام لطف عبد الرحمن، بلاغة الإقناع دراسة نظرية وتطبيقية لعبد العالي قادا، الدليل البيداغوجي، لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية لمحمد صالح حثروبي، المرجع في التعليمية الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس لعبد القادر لوسي .

وقد واجه هذا البحث بعض الصعوبات أثناء جمع المدونة وهي رفض بعض الأساتذة التسجيل الصوتي، وصعوبات كذلك في الإلمام بجوانبه لاتساع موضوعه وكثرة المراجع فيه التي جعلتنا نختار الأنسب منها للبحث .

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إتمام هذا البحث ونخص بالذكر الأستاذ المشرف " لزهركرشو " الذي لم ييخل علينا بتوجيهاته القيّمة المذلة للكثير من الصعوبات .

وختاماً نحمد الله حمداً يليق بجلال وجهه، وعظيم سلطانه على نعمته علينا وعونه لنا في إنجاز هذا البحث.

الفصل الأول

الجهاز المفاهيمي العام

أولاً: التداولية

أ. مفهوم التداولية

ب. نشأة التداولية

ج. علاقة التداولية بالحقول المعرفية الأخرى

د. أهمية التداولية

ثانياً: التعليمية

أ. مفهوم التعليمية

ب. أنواع التعليمية

ج. أجيال التعليمية

د. خصائص التعليمية

هـ. مكونات الدائرة التعليمية

و. العلاقات التعليمية التفاعلية

ز. الخطاب التعليمي

الفصل الأول: الجهاز المفاهيمي العام .

أولاً: التداولية.

تمهيد:

تعد التداولية من التغيرات الملحوظة التي شهدتها اللسانيات من خلال تجاوزها للغة كنظام لساني، يدرس في ذاته ولذاته إلى دراستها كنظام للتواصل الفعال، مركزة على المقام الذي تحدث فيه الخطابات والعناصر المكونة له، فأعادت بذلك الاعتبار للعامل غير اللساني في ساحة الدراسات اللسانية بجعل ظروف المقام من بين شروط نجاح العملية التواصلية .

أ- مفهوم التداولية:

1- لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور "دول: الدَّولة والدُّولة: العقبة في المال والحرب سواء... والإدالة الغلبة. وأدالنا الله من عدونا: من الدَّولة يقال: اللهم أدلني على فلان وانصرني عليه وفي حديث وفد ثقيف: ندال عليهم ويدالون علينا... والدَّولة: الانتقال من الشدة إلى حال الرخاء"¹. وجاء في القاموس المحيط: "وقد أداله ودالت الأيام دارت والله تعالى يداولها بين الناس"². أما في معجم الوسيط وردت "تداولت الأيدي الشيء: أخذته هذه مرة وهذه مرة، ويقال: تداول القوم الأمر"³.

¹ ابن منظور، لسان العرب، تصحيح أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار حياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج4، ط3، 1999م ص 444 .

² الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ج3، ط3، 1989 ص 366.

³ مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط3، 2004م، ص 304.

ومن خلال تتبعنا لمادة "دول" في المعاجم العربية، وجدنا كلها تصب في معاني الانتقال والدوران والتعاقب والتناوب على الشيء وهذه المعاني لا تبعد كثيرا عن المعنى الاصطلاحي للتداولية، ذلك لاعتنائها باللغة وهي منتقلة من حال إلى حال من متكلم إلى سامع بالتناوب، مما يجعلها تحقق تواسلا لغويا، ومنه كان مصطلح التداولية أكثر نجاعة من غيره من المصطلحات.

2-اصطلاحا: يترجم مصطلح **Pragmatique*** بعدة كلمات باللغة العربية

فهناك: الذرائعية والتداولية والبراكماتية والوظيفية والاستعمالية والتخاطبية والنفعية والتبادلية... لكن أفضل مصطلح في منظورنا هو التداولية، لأنه مصطلح شائع بين الدارسين في ميدان اللغة واللسانيات من جهة، ولأنه يحيل على التفاعل والحوار والتخاطب والتواصل والتداول بين الأطراف المتلفظة من جهة أخرى¹.

وقد وردت العديد من التعريفات لهذا المصطلح نذكر منها:

يعرفها رائدها الأول تشارلز موريس بأنها دراسة العلاقة بين العلامات ومفسيها². أي أنها لا تهتم باللغة فقط بل بمنتجها أيضا ، مما جعل هذا التعريف الوعاء الذي انصبت فيه التحديدات التي ترى أن اللغة محتكمة إلى عوامل ذاتية وموضوعية ، ويرى فرانسيس جاك أن تداولية تنطرق إلى اللغة في أبعادها الخطابية والتواصلية والاجتماعية معا³ ، ويقصد بهذا اهتمامها باللغة دون عزلها عن سياقاتها ومستعملها وعرفها الاجتماعي.

*هناك فرق بين **pragmatisme** و **pragmatique** فالأول يستخدم بكثرة في المجال اللغوي والثاني في المجال الفلسفي والثقافي وغالبا ما

يترجم الأول بالتداولية والثاني بالنفعية، ينظر نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث ،إربد، 2009م، ص161.

1جميل حمدوي، التداوليات وتحليل الخطاب، مكتبة المثقف، ط1، 2015م، ص06 .

2بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السيّاب، لندن، ط1، 2012م، ص31.

3محمد محمود السيد أبو حسين، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010م، ص05.

ويحصر "ديكرو" و"جان ماري شيفر" مفهوم هذا المصطلح في أن التداولية بما هي دراسة لكل ما ينصرف إلى معنى الملفظ، تحرص على طبيعة الوضع الذي يستعمل فيه الملفظ وليس على مجرد البنية اللسانية للجملة المستعملة¹، أي أن التداولية تهتم بكل ما يؤدي إلى معنى، من خلال رصد الكيفية التي استعمل بها اللفظ للوصول إلى المقصود، دون الوقوف على المعنى الحرفي الذي تنقله الجملة.

وهناك من يرى أنها دراسة كل جوانب المعنى التي تحملها النظريات الدلالية، وهذا التعريف يدل على قصور النظريات الدلالية في الوصول إلى المعنى المراد من طرف المتكلمين، مما جعل التداولية تهتم بالسياقات والظروف الخارجية وبأحوال المتكلمين والمستمعين من أجل الوصول إلى المعنى².

ويرى مسعود صحراوي بأنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال³ ويعني بذلك دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية وعدم الاقتصار على حدودها المعجمية وتراكيبها النحوية.

ومن خلال ما سبق نستخلص أن التداولية هي علم حديث النشأة لا يكتفي في دراسته للغة بالوصف والتفسير والوقوف عند الشكل الظاهر لها، بل يتعدى ذلك إلى دراستها في مجال الاستعمال بوصفها نشاطا كلاميا.

¹ عباس حشاني، خطاب الحجاج والتداولية دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014م، ص95.

² محمد محمود السيد أبو حسين، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص05.

³ مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، ط1، ص16.

ويمكن أن نلخص خصائص التداولية في:¹

- البحث في توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي للكلام.

- لا تملك وحدات تحليلية تميزها، ومباحثها غير مترابطة.

- دراسة اللغة في التداولية تكون من الوجهة الوظيفية.

- تشكل التداولية جسرا تلتقي عنده علوم متعددة.

وقد تطرح بين اللسانيين التداوليين سؤال مؤداه: ما موضوع اشتغال اللسانيات التداولية هل

هو الكفاية أم الإنجاز؟

تشير أعمال اللسانيين التداوليين إلى مسارين أو جدولتين تصديا للإجابة عن هذه المسألة

المعرفية:

1. **التداولية نظرية في الإنجاز:** وهذا التقليد دشنه غرايس * **P. Grice** ويقوم على أساس هو

أن التقابل لسانيات - تداولية، يوافق التقابل كفاية - إنجاز، ويرى أن المبادئ التداولية تعنى

بالإنجاز، أي بالتحقق الملموس للقواعد اللغوية أثناء التواصل الفعلي، ولا تعنى بالكفاية أي

بالنسق المجرد من القواعد اللغوية التي تشكل معرفة المتكلم بلغته.²

1 ذهية هو الحاج، مصطلح التداولية: إشكالية الوضع والاستعمال في الدرس اللساني العربي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، العدد 13، ج2، جانفي 2018م، ص98.

* فيلسوف أمريكي (1913-1988) من أبرز فلاسفة اللغة ممن كان لهم أثر كبير في توجيه الدرس الفلسفي للمعنى وكيفية تشكل من اللغة انطلاقا من فهم آليات المحادثة، صاغ نظريته في الدلالة القصدية من خلال محاضراته الشهيرة التي ألقاها بمبارفارد سنة 1968م، ينظر آن روبول جاك موشلار التداولية علم جديد في التواصل تر: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، دار الطبعة، بيروت، ط1، 2003م، ص245.

2 مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين، دار الأمان، الرباط، دار ومكتبة عدنان، بغداد، ط1، 2015م، ص22.

- **التداولية نظرية في الكفاية:** مبدأ هذا التقليد "بنفينست" وواصله "ديكرو" *O.Ducrot ويرى أن الجوانب التداولية موجودة في النظام اللغوي (اللسان) وفي النظام (اللسان) نفسه تعليمات تحدد استعمالاته الممكنة، وهذا هو تصور التداولية المدججة.

وقد تفتن الدكتور أحمد المتوكل إلى الصورة المتجزأة التي تقدمها معظم الدراسات في تصورهما لهذه المسألة فقال: "ليس صحيحا ما شاع عن الدرس التداولي بأنه يتخذ من التحقيقات الفعلية للغة أو الظواهر المرتبطة بالإنجاز موضوعا له ... فالجوانب التداولية "الوظيفية" للغة تشكل جزءا من معرفة المتكلم - السامع المجردة للغة، أي قدرته اللغوية وليست مجرد ظواهر إنجازية"¹

ومن هنا يمكن القول بأن التداولية تستوعب جميع جوانب اللغة كفاية وأداء ، من خلال عنايتها بالبنى والأبعاد الذهنية للغة بما يتصل بمعرفة المتكلم بجهازه اللغوي، إلى جانب عنايتها بإنتاج الأقوال وإنجازيتها عند التواصل.

ب - نشأة التداولية:

1- عند الغرب:

قطعت التداولية في تاريخها الممتد من خمسينات القرن العشرين إلى حدود الآن أشواطا مهمة، بل ظهرت بوادرها منذ أن بدأ فلاسفة الإغريق في دراسة المعنى، فبعدما كانت تنعت قبل عقود بسلة المهملات، أضحت حقلا معرفيا خصبا ومتجددا، لحدود تحده، ولا حواجز تمنعه من اقتحام حقول أخرى، وقد أوجزت آن روبول**تاريخ التداولية في ثلاث محطات².

* مدرس جامعي في عدة جامعات ولد 1930 اهتمت أعماله بتاريخ اللسانيات والعلاقة بين اللغة والمنطق وركزت بحوثه في الفترات الأخيرة على التداولية، مكلف بالبحوث في المركز الوطني للبحث العلمي في فرنسا من سنة 1963 إلى سنة 1968 وشارك في أعماله ندوة أندريه مارتنيه صاحب المؤلفات عديدة في مجال فلسفة اللغة والتداولية، ينظر آن روبول جاك موشلار التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص244.
1مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين، ص22.
**دكتورة في اللسانيات وفي الفلسفة باحثة في المركز الوطني للبحث العلمي، فرنسا، ينظر آن روبول، جاك موشلار التداولية اليوم علم جديد في التواصل ص180.

2جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار الكنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م، ص20.

فبدايات التداولية تعود إلى العالم السيميائي بيرس الذي كان له اليد الطولي في المنعطف الحاسم الذي حصل صوبها ؛ فالعالم بالنسبة إليه يتم إدراكه بواسطة التفاعل مابين الذوات والنشاط السيميائي، أي أن هذا يتم أساسا بفضل الدلالة.¹

وقد عرض بيرس فكرة مفهوم التداولية على وليام جيمس الذي طبق مبدأه من بعده على الديانة، ثم على الفلسفة، وذلك سنة 1893، قبل أن يحوله إلى نظرية للحقيقة سنة 1906.²

وقد تحدث موريس سنة 1938 عن السيميوزيس في أبعادها الثلاثة: البعد التركيبي والبعد السيميائي الدلالي وأخيرا البعد التداولي. ولم يكتف بدراسة البنية اللغوية دراسة وصفية شاعت بين الدارسين تأثرا برائد البنيوية اللسانية دي سوسير، بل أضاف إليها دراسة المعنى ودراسة علاقة اللغة بمستخدمها، ونص بهذا الجانب التداولية اللسانية، وطرح أول تعريف لها: دراسة علاقة العلامات بمستخدميها، ورأى أيضا أن التداولية لا تدرس اللغة المنطوقة وحدها بل تدرس أيضا العلاقة بين الرموز أو العلامات المستخدمة وما تشير إليه، وعلاقة العلامات ببعضها ببعض ، والعلاقة بين العلامات المؤولة ومستخدميها أو مجال الاستعمال، وتعد التداولية أهم إضافة في جهود موريس إلى جانب استحداثه نظام الشيفرة³، ومع مرجعية الاستعمال أصبح الاستعمال هو مرجع العلامات ومعه المستعملون هم المحددون لهذه المرجعية خلافا للتركيب أو الدلالة اللذين يقصيان الاستعمال من مرجعيته م.⁴

¹ ينظر: محمد يجياتن، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، دط، دت، ص 08.

² ينظر: عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، دط، 2007، ص 391، 390.

³ محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ص 30.

⁴ محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصل، دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2010، ص 39.

إلا أن التداولية في هذه الحقبة ظلت حبيسة الإشارة تقتصر على دراسة الضمائر والخطاب وظيفي المكان والزمان، كما أن تعريف موريس ظل واسعاً متعدياً للحدود اللغوية إلى السيميائية.

أما مرحلة الخمسينات فكانت حاسمة في صياغة معالم التداولية خاصة سلسلة المحاضرات التي ألقاها أوستين في جامعة أكسفورد بين عامي 1952م و1954م، كما ألقى مجموعة أخرى من المحاضرات في جامعة هارفارد عام 1955م، وقد جمعت في كتاب بعد وفاته عام 1962م وعنوانه: "كيف نفعل الأشياء بالكلمات" أو "كيف ننجز الأفعال بالكلمات" ويتلخص فكر أوستين في نقطتين أساسيتين هما: رفض ثنائية الصدق والكذب والإقرار بأن كل قول هو عبارة عن فعل أو عمل.¹

حيث ليس ثمة صدق أو كذب في الجمل جميعها؛ فالدعاء جملة ولكنه لا يكون صادقا أو كاذبا قط²، كما أنه لا يوجد قول لا يحمل في طياته قوة إنجازه تجسد فعلا أو عملا وهذا ما عرف بأفعال الكلام التي طورها فيما بعد سيرل. والمرحلة المهمة في تاريخ التداولية تزامنت مع انفتاحها على العلوم المعرفية، والأبحاث المتعلقة بالذكاء الاصطناعي؛ وهي أبحاث غيرت الوجه العام للتداولية، وأعلنت ميلاد ما يعرف بالتداولية المعرفية مع نظرية الملائمة لسبيربر وولسن، أما ديكر وفأضفى على التداولية بعدا دلاليا، حينما حاول التأسيس لتداولية مندمجة في الدلالة ضمن ما يعرف بنظرية الحجاج في اللغة³، كما رأى أن التلفظ هو عملية بسيكولوجية تسمح بإنتاج الملفوظ وهذا بطريقة تهدف فيه اللسانيات التداولية إلى الكشف عن العمليات الخفية الداخلة في ممارسة الكلام.⁴

¹ العيد جيلولي، نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل، عدد خاص بأشغال الملتقى الدولي الرابع حول تحليل الخطاب، مجلة الأثر، قاصدي مرباح، ورقلة، فيفري 2009م، ص53.

² حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، تساؤلات التداولية وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص24.

³ جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص21.

⁴ ذهبية هو الحجاج، من اللسانيات إلى اللسانيات التداولية في إشكالية التحول والتطور، ضمن كتاب حافظ إسماعيل علوي التداوليات وتحليل الخطاب بحوث محكمة، دار كنوز المعرفة، الأردن، عمان، دط، 2013، ص161.

ونظرا للصعوبات التي واجهتها نظريته دفعته إلى تبني أطروحة الباحثة ماريون كاريل المعروفة بنظرية المجموعات الدلالية، وهي نظرية تنفتح على النظرية العامة لتعدد الأصوات.¹

من هذا المنطلق نجد التداولية قد تخطت مرحلة التأسيس إلى الثبات على اتجاه قائم بذاته له انشغالاته الخاصة، ومع ذلك نجدها لا تزال مهمشة من طرف بعض الدارسين لما فيها من توسع في الحدود والمفاهيم وكثرة صلاتها بالحقول المعرفية الأخرى.

2. عند العرب:

لم يكن العرب تابعين للغرب في مجال الدراسات التداولية؛ وإنما كان لهم مجال الريادة والسبق، فقد أخذوا يحللون الأساليب اللغوية، وتوصلوا إلى نظرية المقاماتية أو المقام، لأن الكلام يختلف من شخص لآخر، بل يختلف من الشخص نفسه إذا تغير حاله وحال من يتلقى منه الكلام.²

إن الدراسات بهذا الشكل ترجع إلى الدراسات التنظيرية الأولى عند الجاحظ³ في جعله شروط التواصل الناجح، أن يراعي المتكلم مخاطبه⁴، فلا "يكلم سيّد الأُمّة بكلام الأُمّة، ولا المملوك بكلام السوق"⁵ أي لا عبّرة أن ينتقي المتكلم الألفاظ وينظمها بحسب قصده دون أن يراعي أحوال السامع.

1 جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، ص21.

2 محمد محمود السيد أبو حسين، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص9.

3 قالط بن حجي العنزي، التداولية في التفكير البلاغي دراسة في غرر البلاغة لـ هلال بن المحسن الصباي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014م، ص02.

4 نوري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009م، ص34.

5 الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانج، القاهرة، ج1، ط7، 1998م، ص92.

كذلك نجد أبي هلال العسكري وابن قتيبة والقرطاجني ممن أسهموا في الدرس التداولي أيضا. يذكر الدكتور عبد الفتاح البركاوي أن مالىنوفسكي لم يكن يعلم وهو يصوغ مصطلحه الشهير أنه مسبوق إلى هذا المصطلح بألف سنة أو ما فوقها.

لقد سجله القدماء في كتبهم تحت اصطلاح "المقام"، ولكن كتبهم هذه لم تجد من الدعاية على المستوى العالمي، ما وجده اصطلاح مالىنوفسكي من تلك الدعاية بسبب انتشار ن فود العالم الغربي في كل الاتجاهات وبراعة الدعاية العربية الدائبة.

ومما يؤكد به الباحث أسبقية العرب في الدارسة التداولية ما ذكره الدكتور البدرابي زهران من أن الفصل السابع من الكتاب الثاني لخطابة أرسطو وعنوانه ملائمة الأسلوب ألصق بما يسميه علماء البلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال. ويرى أن للعرب الفضل في دقة المصطلحات التي وضعوها، وكذلك اختيار الشواهد من كلامهم. وابن قتيبة يرجع إليه السبق أيضا في قضية التواصل الأدبي في كتابة الشعر والشعراء، من خلال حديثه عن تهيئة المخاطب نفسيا؛ ليتقبل ما يقصده الخطاب والانفعال به انفعالا ظاهرا.

ولا ننسى دور الإسلام الواضح في هذا المجال؛ فالدين الإسلامي دين يحث على العلاقات الاجتماعية بين المسلمين، ورسالته معجزة في حد ذاتها.¹

يقول الدكتور بوقرة: " ولما كانت العرب أمة دينية بطبعها، ولأن الرسالة الدينية نصية في شكلها فإنها أسست لكيفية استثمار المقولات الدينية في الحياة الإنسانية، ثم وجهت بطريقة غير مباشرة الفكر للنظر في الكون والوجود بكل أبعاده النفسية والاجتماعية والحضارية والأدبية واللغوية".²

¹ محمد محمود السيد أبو حسين، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص 10، 11.

² نعمان بوقرة، مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إريد، ط 1، 2008، ص 19.

أما عن ظهور مصطلح التداولية في العالم العربي وانتشاره بين اللغويين، فيشير الدارس في هذا الصدد إلى أن أول المؤسسين العرب للدرس التداولي في العصر الحديث هو الدكتور طه عبد الرحمن، وذلك بوضعه مصطلح التداولية مقابل المصطلح الأجنبي المترجم **pragmatics**، وذلك عام 1970م.

ومن أبرز كتب طه عبد الرحمن الممتلئة بالفكر التداولي ما يأتي:

- في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع بيروت، 1987م.

- اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1998م.¹

ومن هنا نستخلص بأن البحث اللغوي العربي زاخر بالإشارات التي توحى بأنه منظم بطريقة منهجية وأدائية²، مما يستوجب علينا الربط لهذا الحقل المعرفي الجديد- التداولية- ببيئتنا وثقافتنا العربية بدلا من تبني هذا الحقل بكل خلفياته ومرجعياته الغربية.

ج- علاقة التداولية بالحقول المعرفية الأخرى:

لقد ساهمت العديد من الروافد المعرفية فلسفية ولسانية و أنثربولوجية ونفسية في إغناء حقل التداولية بجملة من المفاهيم والفرضيات، فتحوّلت بذلك إلى ملتقى العديد من العلوم والاختصاصات، على نحو ما سنبينه كالاتي:

1-علاقتها بالفلسفة التحليلية: تشمل بحوث رواد فلسفة اللغة الطبيعية والفلسفة التحليلية

التي تعد المنبع الذي نشأت فيه التداولية في الواقع، من خلال أعمال فريجه وروسل فيما قدماه للجوانب الدلالية والجوانب التداولية للغات الطبيعية وفي إلحاحهما على وصف اللغة في استعمالاتها دون تجريدها من تداولها العادي³.

¹ محمد محمود السيد أبو حسين، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، ص10.

² صلاح الدين ززال، إرهابيات التداولية في التراث اللغوي العربي، مجلة الأثر، العدد الخاص بأشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، دط، ص74.

³ خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2009م، ص50.

كما أكد لودفيغ فثجنشتين* سنة 1921 حينما نشر "رسالة في المنطق والفلسفة" أن الأقوال المنطقية هي من تحصيل الحاصل ، أي أنها فارغة من المعنى بما أنها لا تحيل على الواقع وعقب سنة 1930م جعل مهمة الفلسفة وصف الاستعمال للغة ودراسة حالات ورودها (ألعاب اللغة).¹

وقد شكلت هذه التوصية أرضية عملية لأبحاث مدرسة أكسفورد بزعامة أوستين وشتراوس وغرايس.²

وقد كانت نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام لأوستين محاولة جادة³

ساوى فيها بين بنية اللغة وبنية التفكير، واللغة في مفهومه تتجاوز وظيفة الاتصال إلى وظيفة التأثير، وقدم بشأن فعل الكلام ، حيث رأى كل قول ملفوظ يعد عملاً⁴ ، وكان إسهامه المهم في نظرية الفعل الكلامي هو توسيع المنظومات اللغوية المعروفة ذات الربط المزدوج بين الصيغة اللغوية للأصوات والأشكال والأبنية النحوية ومستوى المضمون أو الدلالة ، لتمتد إلى مجال ثالث يضم القوة والتأثر التواصلية.⁵

نستنتج مما سبق أن جهود أعلام الفلسفة التحليلية كان لها أثرها البالغ في التوجه نحو دراسة الكلام أو اللغة الطبيعية أثناء الاستعمال، هذا ما أسهم بدوره في بروز التداولية كعلم يهتم باللغة أثناء الاستعمال.

* ولد في فيينا، من أصل يهودي، درس هندسة الطيران وفلسفة الرياضيات ثم انشغل بقضايا المنطق متأثر براسل ينظر نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ص183.

1 فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، دار الحوار ، سوريا، ط1، 2007م، ص31.

2 هوارى بلقندوز، التداولية النصية مقارنة في فهم الخطاب وتأويله، إشراف أحمد يوسف، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في لسانيات الخطاب، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008م، 2009م، ص44.

3 حسن خميس الملق وأخرون، التداولية ظلال المفهوم وآفاقه، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2015م، ص09.

4 خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، ص53.

5 كارل ديتربونفنج، المدخل إلى علم اللغة ، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص298.

2- علاقتها بعلم الدلالة: علم الدلالة يتناول معاني الكلمات وعلاقتها ببعضها وما يطرأ عليها من تغيرات¹، وهو يشارك التداولية في دراسة المعنى على خلاف العناية ببعض مستوياته²، فالتداولية لا تدرس دلالة المستوى الصوتي والصرفي ولا تهتم بالمعنى المعجمي، وتدرس علاقة العلامات بالمؤولين³. إلا أن شاهر الحسن يرى أنه لا يصح حصر الدلالة في دراسة المعنى بمعزل عن السياق، فالسيمانتية تعالج معنى الجملة في إطار أدنى من الإشارة إلى المقام، بينما التداولية تتولى المعنى ضمن إطار المقام المحدد المعالم والمقاصد، ومن هنا يتضح التداخل والتكامل بين العلمين؛ فالتداولية تبدأ من حيث تنتهي الدلالة⁴ ورغم التمييز بين المصطلحين إلا أنه يبقى هناك جهاز قواعد دلالية يغذي القواعد التداولية، دون أن يتغذى منها، لكن لم يدافع إلا القليل من الباحثين بصريح العبارة عن هذه الفرضية.⁵

3- علاقتها باللسانيات: اللسانيات هي تلك المنظومة المختصة بمعالجة المعطيات اللغوية⁶ وهي وهي الشكل الحديث لعلم اللغة الذي يعرف بعلم اللغة التقليدي ومباحثه التقليدية التي تقوم في الغرب على دراسة اللغة وحدها⁷، أما التداولية فهي تهتم بدراسة لكلام، وهو الجانب الذي أبعدته اللساني فرديناندي سوسير من مجال دراسته حين وضع ثنائته الشهيرة: (لغة / كلام).⁸

وقد صرّح بأن "دراسة اللسان تتكون من جانبين: الجانب الأساسي وهو هدفه اللغة وهو اجتماعي مستقل عن الفرد، والجانب الفرعي هدفه الجزء الفردي من اللسان أي الكلام، وكلا الهدفين مرتبطين ببعضها البعض حيث يعتمد إحدهما على الآخر... ويستطيع المرء إذا اقتضت الضرورة

1 عبد الغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، دد، مصر، ط2، 1987م، ص105.

2 محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة، مصر، دط، 2002م، ص10.

3 محمود عكاشة، البرهانية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، ص61.

4 يوسف تغزوي، نماذج تداولية الكلية المتعددة التخصصات، جامعة محمد الأول، الناظور، المغرب، الموسم الجامعي 2016/2017م، ص26.

5 راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، نقله عن الانجليزية وقدم له عبد الرزاق بنور، راجعه مختار كريم، دار سيناترا، تونس، دط، 2010م، ص208.

6 آن روبول وجاك موشلار، التداولية علم جديد في التواصل، ص85.

7 محمود عكاشة، النظرية البرهانية اللسانية (التداولية)، ص69.

8 يوسف تغزوي، نماذج تداولية، ص25.

إطلاق لفظة علم اللغة على كل من الفرعين، فيقال علم لغة الكلام، ولكن ينبغي الفصل بين علم لغة الكلام والعلم الحقيقي الذي يهدف إلى دراسة اللغة¹.

من هذا التصريح نلاحظ أن سوسير وضع التداخل القائم بين دراسة اللغة ودراسة الكلام ومن ثمة تبين العلاقة المتكاملة بين اللسانيات والتداولية؛ فالأولى موضوعها اللغة والثانية الكلام، كما أشار إلى ضرورة الفصل بينهما، مما يبين وعيه باختلاف منهج كل منهما، ومن هنا يمكن القول بأن سوسير لم يلق الكلام كما يزعم بعض الدراسين بل أجله إلى مرحلة متأخرة لينال حظه من قبل التداولية.

ويصف رادلفكارناب التداولية بأنها قاعدة اللسانيات² مؤكداً أن أي لسانيات هي بالضرورة بالضرورة تداولية مادامت تحيل على المتكلم، وحتى على مفهوم القاعدة بما أن كل قاعدة يوجد لها الاستعمال³.

تقول آن روبول وجاك موشلار أن التداولية تطورت بفضل اللسانيين، فهي تسعى إلى أن تكون مندمجة في اللسانيات لا كتكملة لها، كما عرضها أوزوالديكرو منملاحظة أن الدلالات اللغوية تتأثر بشروط الاستخدام للغة، وهي شروط مقننة ومتحققة في اللغة⁴.

ومن هنا نتوصل إلى أن الحقلين متداخلان مع بعضهما البعض، وكل واحد منهما يحتاج إلى الآخر؛ فاللسانيات تعد من الجوانب النظرية التي تعتمد عليها التداولية، والتداولية بدورها أيضاً تعد من الجوانب التطبيقية التي ترى فيها اللسانيات نجاعة قواعدها.

1 ينظر فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة بوثيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985م، ص37.

2 نوازي سعود أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، ص21.

3 مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني، ص18.

4 آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ص47.

4- علاقتها بالسمياء: تعنا السميائية كما قال أمبرتو إيكو بكل ما يمكن اعتباره علامة

وتتضمن ليس فقط ما نسميه في الخطاب اليومي علامات ، لكن أيضا كل ما ينوب عن شيء آخر¹، و السميائية هي تساؤلات حول المعنى ودراسة للسلوك الإنساني باعتباره حالة ثقافية منتجة للمعاني²، والفكر يعد علامة على فكر آخر هو علامته المؤولة ويؤول إلى سياق مستمر غير محدود³، والتداولية قد نشأت في كنف علم العلامات الذي أسسه شارل بيرس ، فهي تحمل المبادئ التي وضعها، والتي بلورها شارل موريس فيما بعد، وتميزت السمياء التداولية عند بيرس بتصورها الشمولي و الدينامي للعلامة، فقد عدتها كيانا ثلاثيا تتفاعل داخله العناصر التركيبية والدلالية والتداولية في إطار منظومة تسمى بالسميوزيس⁴. ويعد المنهج السميائي الراعي الحقيقي لولادة التداولية لما تضمنته من رؤى مفصلية حددت بموجبها المفاهيم وازدياد المطالبة بالاهتمام بالواقع واحترامه بمعرفة ما تؤديه الوظائف اللغوية من تأثيرات في المتلقي⁵.

من هنا يتبين فضل السمياء على التداولية من خلال اهتمامها بالعناصر غير اللغوية المساعدة في الوصول إلى المعنى المقصود ، هذا ما يجعل التداولية تهتم باللغة في إطارها الاستعمالي الواقعي.

1 ينظر دانيال تشاندلر، أسس السميائية، ترجمة طلال وهبة، مراجعة ميشال زكريا، بيت النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص28.

2 هامل شيخ، التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي من البنية إلى الأفق التداولي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016م، ص122.

3 فرانسواز أرميكيو، المقاربة التداولية، ص15.

4 محمود عكاشة، النظرية الرجمائية (التداولية)، ص6.

5 بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، ص73.

5-علاقتها بتحليل الخطاب:

ترد التداولية وتحليل الخطاب في غير موضع بوصفهما مترادفين، أو مصطلحين مختلفين لمفهوم واتجاه واحد، وترد التداولية أحيانا بوصفها نوعا من تحليل الخطاب¹.

ولقد أسهمت التداولية بكل نظرياتها المعروفة في إثراء مفاهيم تحليل الخطاب، ومن بين فروعها الأساسية "نظرية أفعال الكلام"، ومنها أيضا الدراسات التي قدمها مجموعة من اللسانيين في أبحاث التلفظ مثل: "إميلبنفينست" و "أنطوان كوليلي" والتلفظ الأدبي عند "ميخائيلباختين"²، ويتدخل التلفظ باعتباره إجراء اللغة بمقتضى فعل فردي في الاستعمال في مصطلح التداولية كمفهوم للممارسة والتفاعل ضمن ارتباط الممارسة بالاستعمال دون نفي الغرض المحدد من خلال التفاعل مع الآخر، فالتداولية تنطلق من فكرة جريان الكلام على الألسن، أي من التلفظ ذاته كعملية خاصة بالفرد، والتي تتجلى في ممارسة اللغة إلى هدف إيصال الرسالة أو الخطاب إلى المخاطب والتأثير عليه³.

كما تعد أبحاث "غرايس" و "ديكرو" في قوانين الخطاب من أهم الأدوات التي قدمتها التداولية لتحليل الخطاب، هذا إضافة إلى أبحاث الحجاج ابتداء من البلاغة الجديدة عند بيرلمان إلى أبحاث ديكرو و أنسكومبر وغيرهم.

¹ بهاء الدين محمد مزيد، من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، تبسيط التداولية، دار شمس للنشر والتوزيع، قسم اللغة الانجليزية، كلية آداب جامعة سوهاج، القاهرة، ط1، 2010م، ص86.

² محمود طلحة مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين عالم الكتب الحديث إريد الأردن، اللغة العربية وآدابها جامعة الأغواط، الجزائر، ط1، 2014م، ص22.

³ ذهبية حمو الحجاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل، دط، دت، ص118.

ويقوم التداخل المفهومي بين التداولية وتحليل الخطاب أساساً في مجموعة من النقاط نجملها فيما يلي:¹

- 1/- الاهتمام بدراسة السياق بشكله العام أي المقام التواصلية والمعارف المشتركة بين المتخاطبين، ومن المهم في تحليل الخطاب بيان قيمة المقام التواصلية الذي جرى فيه الخطاب وتحليل الأفعال الكلامية الموجودة فيه وصولاً إلى الأفعال الكلامية الكلية التي لها دور أساسي في تحديد جنس الخطاب، كما تدرس بعض الأدوات مثل الإشارات والمبهمات ومضمرات القول وحضورها في الخطاب مع التركيز على دراسة الملفوظات الحجاجية وتوظيفاتها في السياقات التواصلية.
- 2/- النظر في الخطاب أو النص باعتباره تواصلاً إنسانياً، وإن كانت التداولية قد اهتمت في أول أبحاثها بوحدة جزئية هي الملفوظ أو الجملة في سياق التلفظ، فإن هذه الوحدة لم تكن كافية بحسب بعض الدراسات، فدخلت مفاهيم التداولية في تحليل الخطاب واللسانيات النصية وعملت على إثراء دراسة هذه الوحدة الجديدة بمزيد من المفاهيم الوصفية والتحليلية، ونتج عن هذا الاهتمام دراسة أساليب الانسجام الدلالي في العبارات وكيف تكون ذات معنى.
- أما التداولية فقد تطورت فيها نظرية الملازمة وصارت بحوثها تولي بعض الاهتمام بالخطاب والنص، وأما تحليل الخطاب فينظر في ذلك من خلال الانسجام.
- 3/- النظر في وظيفة الكلام، مثل ما تنجزه اللغة عبر الأفعال الكلامية وهي النظرية الأثرية في التداولية، ومن خلال تحليل الحمولة الإيديولوجية للغة أو الحجاج من وجهة أخرى في تحليل الخطاب.
- يذهب كل من براون ويول، في كتابها (تحليل الخطاب) (1937م)، إلى أن محل النص ومؤوله عليه أن يراعي مجموعة من العناصر المهمة في عملية التداول هي: المتكلم والمخاطب والسياق الذي تبلور فيه النص بمعرفة الزمان والمكان، وقد يؤدي القول الذي قيل في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين، ويعني هذا أن السياق يتحكم في بنية تأويل الخطاب... ويحدد الناقد التداولي حين التعامل

1 محمود طلحة، مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين، ص 24، 23.

مع الخطاب الأدبي القدرة الكفائية التي يمتلكها صاحب النص أو الخطاب الأدبي، وتتمثل هذه القدرات - حسب فان دايك في خمسة ملكات رئيسية هي:

الملكة اللغوية (إنتاج عبارات لغوية متعددة في سياقات موقفية معينة)، والملكات المنطقية (توظيف معارف قائمة على الاستدلال الاستنباطي أو الاستقرائي أو الاحتمالي)، والملكة المعرفية (استثمار المعارف المنظمة في تأويل العبارات اللغوية المنتجة)، والملكة الإدراكية (إدراك المحيط واستثمار معارف المحيط في إنتاج العبارات، والملكة الاجتماعية (تعني أن المتكلم على دراية تامة في يقوله، بل يعرف كذلك كيف يستعمل ما يعرفه من جمل ومعارف في سياق تواصل معي¹).

ويشارك تحليل الخطاب مع التداولية في الاهتمام أساساً بتحليل الحوار، ويقتسمان عدداً من المفاهيم الفلسفية واللغوية كالطريقة التي تفرع بها المعلومات في جمل أو نصوص والعناصر الإشارية والمبادئ الحوارية.

وكان من نتيجة هذا التداخل واتساع مجالات التداولية وتنوعها، أن أصبح من العسير وضع تعريف لها جامع مانع.²

ومنه يمكن إن نستنتج إن علاقة التداولية بتحليل الخطاب تتضح من كون الخطاب وحدة تواصلية تامة والتداولية مشروع شاسع يهتم بالخطاب وبدراسة التواصل بشكل عام، بدءاً من ظروف إنتاج الملفوظ وصولاً إلى ما يمكن أن يؤثر في السامع وعناصر السياق.

¹ جميل حمداوي التداوليات وتحليل الخطاب، ص 37.

² محمد وأحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 11.

6 - علاقتها بالتعليمية:

لقد عرفت التعليمية أو صناعة التعليم ثراء كبيرا في العصر الحديث وذلك من خلال البحوث التداولية التي ساهمت في إثراء التعلم، حيث تؤكد بأن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة.

وتجاوز التعليم مهمة التلقين لتحصيل كفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتران على تعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، أما البحوث التداولية فقد أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة، وعدت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية، وإلى جانب ذلك فقد انتقدت طرق تدريس اللغات الأجنبية التي تتعامل مع لغات مثالية وأناس مثاليين...، بعيدا عن أي سياق اجتماعي، مما جعل الدارسين أنفسهم يعتقدون أن ظاهر اللغة هو الهدف من تدريسها، فاهتموا بالشكل ولم يعلّموا اللغة التي هي جوهرها ملكة استخدام اجتماعي، ودعت إلى تجاوز تدريس أنماط الترميز (القواعد اللغوية...) إلى تدريس أنماط التأطير (ما يتعرف عليه المجتمع في الحديث، طقوس التجاوز، العبارات الاصطلاحية...).¹

1 خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم بيت الحكمة، ط1، 2009م، ص133.

ويؤكد الجليلي دلاش بقوله: "أن اللسانيات التداولية قد أحدثت الأثر الأكبر في صناعة التعليم سواء تعلق الأمر بتعليم اللغة الأم أو اللغات الأجنبية".

إن صناعة التعليم للجيل الثالث بعد قطيعتها مع المناهج التي لم تؤت ثمارها قد أخذت حسب أ.آبوا **A. Abbou** تعنى بالمتعلم ومقام التبليغ، هناك شعار واحد يشغل أهل هذا الاختصاص: الملكة والتبليغ: أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها.

إن الأمر لم يعد يتعلق بتلقين بنية نحوية معينة بل إنه يتعلق بتوفير الوسائل اللسانية التي تسمح للمتعلم بإجراء اختبار بين مختلف الأقوال وذلك بحسب المقام. والظاهر من هذا التعريف أن الجليلي دلاش " قد أعطى الأولوية والأسبقية لمفهوم التبليغ على اللغة حيث يقول: «لقد بات أساسيا توسيع مجال المكتسبات من جهة، وقلب ترتيب الأولويات من جهة أخرى، وذلك لأن مفهوم التبليغ هو الذي يجيء أن يكون الأسبق والمحرك وليس اللغة، لأن الاهتمام بالتعلم يعني الاعتراف الكلي بأن هدفه هو التبليغ لا إحكام اللغة وحذفها وأن هذا وأن الوجه الأخير ليس سوى غاية في حد ذاته ووسيلة واحدة ضمن وسائل أخرى»¹.

¹الجيلاني دلاش، مدخل اللسانيات التداولية، (لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها) الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، ص 46، 49.

د/ أهمية التداولية:

تهدف التداولية في محصولها العام، للإجابة عن أسئلة تطرح نفسها بقوّة، والتي عجزت حتى المناهج الأخرى في معالجتها والإجابة عنها:

-من يتكلم وإلى من يتكلم؟

-ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟

-ما هو مصدر التشويش والإيضاح؟

-كيف يتكلم بشيء ونريد قول شيء آخر؟

من ثم تستدعينا التداولية للإجابة عن هذه الأسئلة إلى استحضار مقاصدنا، وأفعال لغتنا، وسياق تبادلنا الرمزية، والبعد التداولي لهدف اللغة المستعملة¹.

وتتجلى أهمية التداولية في دمجها المستويات اللغوية المختلفة في منظومة واحدة، ودراسة على أساسها، أثناء الاتصال اللساني (دراسة اللغة قيد الاستعمال)، فتجعل المتلفظ بالخطاب (المرسل) يرتبط بالمقام، فيتنبأ بما يستلزمه الموقف، ليراعيه أثناء إنجاز خطابه، وبذلك يغدو معنى الملفوظات هو القيمة التي يكتسبها الخطاب في سياق التلفظ.

وهذا ما يجعل المتلفظ بالخطاب هو المتحكم في المعنى لا اللغة نفسها، وبذلك يستطيع ضمان حصول عملية الفهم والإفهام، حيث يوظف مستويات اللغة بما يتجنب لقصده، متكثراً في ذلك على السياق، بعده مؤثراً مهماً في نظام الخطاب المنجز وهذا أهميته الدراسات البنيوية الصورية.

1 ينظر: فرانسواز أرمينيكو: المقاربة التداولية ترجمة سعيد علوش، مركز الاجماع القومي، الرباط، 1986م، ص1.

فاللسانيات التداولية تهتم بدراسة المعنى اللغوي أثناء الاستعمال ولذلك وسمت ب: (لسانيات الاستعمال اللغوي)، وهذا ما يجعلها أكثر دقة وضبطاً في معالجتها للغة وبالتالي، فإن قدرة التداولية على التدخل في إثراء معاني الكلام والذهاب في تأويل المسكوت عنه، هي من الغنى والسعة، ما يثري الخطاب بتمكينه من إثمار قراءات لم تكون دلالة اللغة البسيطة تحتملها ولا قدرة على تمثيلها... ثم إن اتساع مجال البحث في التداولية نتيجة تعدد المشارب التي تمنح منها جعلها درسا لغويا غزيراً وحيوياً يمد الدراسات اللغوية والمعرفية بعدد من الأفكار والمفاهيم والرؤى الجديدة، إلى يستضيء بها الباحثون في دراساتهم، ويصلون من خلالها إلى نتائج قيمة ما كانت لتبرز إلا في ضوء اللسانيات التداولية¹.

كما تتضح أهمية التداولية من حيث إنها مشروع شاسع في اللسانيات النصية، تهتم بالخطاب ومناحي النصية فيه، نحو: المحادثة، المحاجة، التضمن... ولدراسة التواصل بشكل عام، بدءاً من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيما للأحداث الكلامية قصد محدد، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع، وعناصر السياق²

وتتلخ ص مهام التداولية في:

- دراسة "استعمال اللغة"، التي لا تدرس "البنية اللغوية" ذاتها، ولكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها "كلاماً محدداً" صادراً من "متكلم محدداً" وموجهاً إلى "مخاطب محدداً" بلفظ محدداً في "مقام تواصل محدد" لتحقيق غرض تواصل محدد.
- شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.
- بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.
- شرح أسباب فشل المعالجة اللسانية البنيوية الصرفة في معالجة الملفوظات.³

1 ينظر باديس لهو يمل مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي (ت262هـ) عالم الكتب الحديث، اريد، لبنان، ط1، 2014م، ص41، 40.

2 خليفة بوجادي في اللسانيات التداولية مع محاولة لتصيلية في الدرس العربي القديم، ص135.

3 مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، صص 27، 26.

ثانيا: التعليمية

تمهيد :

إن الجهود المكثفة التي بذلت في ميادين التعليم خلال عشرات السنين الأخيرة بغية تحسين الفعل التعليمي انتهت إلى ضرورة فهم العملية التعليمية أكثر، من قبل القائمين عليها، وإلى معرفة حقة بأقطابها المتمثلة في المرسل (المعلم)، والمتلقي (المتعلم)، والمادة التعليمية (المعرفية)، والعلاقة الثنائية التي تربط كل عنصر بآخر .

ولا تقتصر أهمية موضوع التعلم على علم خاص وحده، وإنما تمتد إلى فروع أخرى عديدة، بل وتمتد إلى حياة الإنسان بمعناها الواسع وتطبق أغلب أساليب سلوكه.

ونظرا للدور المهم الذي يلعبه كل عنصر من العناصر الثلاثة السالفة الذكر في العملية التعليمية والأثر الذي يتركه كل واحد في العنصر الآخر برزت إلى الساحة ما اصطلح عليه بالتعليمية .

أ- مفهوم التعليمية:

1- لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (علم): "عَلِمْتُ الشيءَ عَلَّمُهُ عَلِمًا: عَرَفْتَهُ. قال ابن بري: وتقول عَلِمَ وَفَقِهَ أَي تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ... وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ وَأَعْلَمَهُ إِياه فتعلمه، وفرق سيبويه بينهما فقال: علمْتُكَ أَذْنْتَ، وأَعْلَمْتُكَ أَذْنْتَ، وعلمته الشيءَ فتعلَّم، وليس التشديد هنا للتكثير.

ويقال: تَعَلَّمَ في موضعٍ اعْلَمْ... وعلم الأمر وتعلَّمه: أَتَقَنَهُ"¹.

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس في مادة (علم): " العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يميز به عن غيره، ومن ذلك العلامة، وهي معروفة، يقال: عَلَّمْتُ على الشيء علامة. ويقال: أعلم الفارس، إذا كانت له علامة في الحرب.

1 ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، مجلد 12، ص 422، 416.

والعلم: الراية، والجمع أعلام والعلم: نقيض الجهل... وتعلمت الشيء، إذا أخذت علمه والعرب تقول: تعلم أنه كان كذا، بمعنى اعلم.¹

أما في المعجم الوسيط وردت مادة "تعلم" الأمر: أتقنه وعرفه.²

ونستنتج مما سبق أن التعليمية من الناحية اللغوية مصطلح مقرون بمصطلح "التعليم"، وهذا الأخير مشتق من علم أي وضع علامة أو سمة للدلالة على الشيء دون إحضاره.

2- اصطلاحا:

التعليمية هي ترجمة لكلمة **didactique** التي اشتقت من كلمة **didaktites** اليونانية³ التي تعني "فلنتعلم". ومن الفعل **didasken** الذي يعني "التعليم". ولم يتم بعد الاتفاق على التسمية العربية لهذا الاختصاص في البلاد العربية، ففي الجزائر ترجم إلى "تعليمية"، وفي تونس إلى "تعليمية"، وفي مصر إلى "علم التعليم"، وفي الأردن إلى "أصول التدريس"، وفي العراق إلى "تدريسية"، أما في المغرب الأقصى تم تعريبه إلى "ديداكتيك"⁴ تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح.

وقد عرّف جان كلود غانيون (j.c.Gagnon) في دراسته له أصدرها سنة 1973 بعنوان:

ديداكتيك المادة (La didactique d'une discipline) التعليمية كمايلي⁵:

إشكالية إجمالية تتضمن:

- تأملا وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

1 ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ج4، (دط)، (دت)، ص ص 110، 109.

2 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 2004، ص624.

3 محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (دط)، 2012م، ص126.

4 ينظر باجي بوبكر، ديداكتيك العلوم الطبيعية السنة الرابعة، المدرسة العليا للأساتذة، قسم العلوم الطبيعية، القبة، الجزائر، دط، ص39.

5 بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث إريد الأردن ط1، 2007م، ص09.

- وإعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع... إلخ.

- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها حيث لها خدمات كبيرة لإنجاز عملية التعليم داخل الفصل الدراسي فهي ليست علماً نظرياً يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط ولكنها علم تطبيقي ينبغي أن يأخذ الممارسة بعين الاعتبار¹. ويعرفها أيضاً **peuchlin** في 1974م بأنها مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة²، ويكون ذلك مرتبطاً بسياقات النضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية³. ويعرفها كذلك محمد الدريج بأنها هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية، معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي، أو الحس الإدراكي⁴، أي هناك قوانين مضبوطة تحكم عملية التدريس مخطط لها مسبقاً للوصول إلى الأهداف المرجوة ويعرفها لجوندر **Le gendre** 1988 على أنها علم إنساني موضوعه إعداد وتدريب وتقييم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية. وتناقش التعليمية أسئلة أساسية هي كالتالي⁵:

- ماهو النقاش الذي ينبغي أن يحظى بالأولوية بين الأساتذة ماذا ندرس؟ أم كيف ندرس؟
- ما أهم عائق ذاتي أمام تعلم المتعلمين؟ وكيف نتجاوزه؟

1 ينظر سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث إريد، الأردن، ط1، 2009م، ص42.

2 سعيدة الجهوية، إنطلاة فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح آيت مهدي، المركز الطبي للوثائق التربوية الجزائر دط، 2009م، ص44.

3 مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص134.

4 صالح ذهب وآخرون، التعليمية مفهومها تطورها مكوناتها خصائصها مصلحة التكوين والتفتيش، مديحة التربية لولاية الوادي، وزارة التربية الوطنية، دط، 2012-2013م، ص 02.

5 حبيب مشري، مذكرات في التعليمية لفائدة ممارسي التعليم كل المستويات، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، ولاية الوادي، الجزائر، د ط، 2016م، ص 08.

- هل نتعلم لنعرف أم لتصرف؟

من خلال ماسبق نستنتج أن التعليمية هي علم مستقل بذاته، له قواعده ومبادئه التي تحكمه، له أيضا علاقة بحقول معرفية أخرى، وهو يدرس كل مايتعلق بالتعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقهدراسة علمية، كما أنه علم يمزج بين التنظير والتطبيق من أجل الإجابة عن عديد من الأسئلة خاصة تلك المتعلقة بطبيعة الموضوعات المنتقاة للتعليم والمتعلقة بالوسائل التعليمية والطرائق الناجعة للوصول إلى الأهداف المرجوة.

ب- أنواع التعليمية:

ميّز معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل بين نوعين أساسيين في التعليمية يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

1-التعليمية العامة: يهتم بكل ماهو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس

العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار¹.

2- التعليمية الخاصة أو التعليمية المواد: تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو

الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين.²

ج- أجيال التعليمية:

¹علي آيتأوشان، اللسانياتوالديدأكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص21.

²نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيهي، التعليمية وعلاقتها بالآداءالبيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 8 ، 2010م ، ص37.

ميّز برونكارت **Bronchart** بث دراسته لتطور الفكر في ميدان التعليمية بين ثلاثة أجيال من التعليمية هي¹:

الجيل الأول: هو جيل يمكن أن يوصف بأنه تقليدي، ويتميز بغياب تحليل الحالة الاجتماعية التاريخية لتعليم المادة الدراسية؛ فالمعلم هنا ينطلق من شرعية الأهداف المسطرة وينظر لنفسه على أنه حامل معرفة مزدوجة، فعلى صعيد المادة المدرسة يعتبر نفسه الضامن لصحة المحتوى، وعلى صعيد تقنيات التدريس يلجأ إلى علم النفس السلوكي فهو إذن يطبق العلوم في المجال البيداغوجي كما هي عليه.

-الجيل الثاني: في هذا الجيل انتقل المعلم رغم بقائه كضمان لصحة المضامين إلى تحليل المكانة المعرفية للخطط في عملية التعليم والتعلم، وبدأ العمل بتحديد عبارة أو مفهوم ماعلى أنه وضعية حل مشكل، على المتعلم أن يواجهها، هذا الشكل من التعليمية شأنه شأن سابقه لا يأخذ في الحسبان الحالة الاجتماعية التاريخية لتعليم المادة الدراسية، وهو بذلك لم يخرج عن قالب التكنولوجيا التطبيقية.

-الجيل الثالث: يتميز هذا الجيل بالبعد الملحوظ الذي تتخذه المواد العلمية المرجعية في المجال البيداغوجي²، التي تقرب إلى المتعلم المعارف العلمية والمفاهيم الطبيعية والإنسانية من حيث مدى انسجامها وحاجيات المتعلم، وتحقق من طبيعة الوسائل البيداغوجية المستخرّة لذلك³.

تعد هذه المراحل الثلاثة أو الأجيال التي مرت بها التعليمية كمحطات حاسمة في الميدان تحاول في كل مرحلة العمل على التجديد بتجاوز الهفوات التي تقع فيها المرحلة التي سبقها ومحاولة الإضافة لها ، ذلك قصد الوصول إلى استراتيجيات فعالة في إنجاح العملية التعليمية.

1 عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، سبتمبر، 2016م، ص24.

2 يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الجزائر ، دط، 2013م، ص28.

3 عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 24 .

د/ خصائص التعليمية:

التعليمية علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي-التعلمي داخل القسم وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب الدائرة التعليمية، وتمتاز بجملة من الخصائص أهمها¹:

- جعل المتعلم محور العملية التربوية² من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين للقيام بعمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة.

- الاهتمام بمشكلات المتعلمين والتعرف إلى حاجاتهم وتحديدوها.

- الاهتمام بميول المتعلمين والاستفادة منها في تحقيق زيادة فعالية التعلم وكذا الاهتمام بتنمية قدراتهم أيضاً³، حيث أصبح ينظر إلى التعلم على أنه عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد وهذا التغيير يستمر مدى الحياة.⁴

- الخروج من إطار التلقين إلى إطار العمل، ومن إطار المحلية إلى العالمية خاصة الموضوعات ذات الصبغة العلمية⁵؛ فالتعلم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة، واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيفا مع الوضعيات الجديدة .

- إعطاء مكانة بارزة للتقويم وخاصة التقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعليمي.¹

-مراعاة الفروق الفردية بحيث نقدم المعلومات وفق المستويات المختلفة للمتعلمين.²

¹ محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص130.

² صالح ذهب وآخرون، التعليمية مفهومها تطورها مكوناتها خصائصها، ص3.

³ ينظر: فراس السليبي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، ط1، 2008م، ص58.

⁴ سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص22.

⁵ رسمي علي عابد، وسائل المواد التعليمية إنتاجها وتوظيفها، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص37.

¹ محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص130.

² فراس السليبي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ص58.

هـ/ مكونات الدائرة التعليمية:

لكي تتم العملية التعليمية في إطارها الرسمي لابد من توفر جملة من العناصر الأساسية هي كالآتي:

1-المعلم:

عرّفه (Good 1973) بأنه الشخص الذي أكمل منهاجا مهنيا في أحد المعاهد التعليمية وحصل على شهادة رسمية بإكمال إعدادة في هذا المجال³، حيث يكون مهينا لكي يقوم بمهمة التعليم عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، والحصيلة المعرفة أولا⁴ وثانيا التحسين المتواصل وهو الذي يكون محصورا في التكوين اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تدفع المعلم أن يقوم بتجديد معلوماته المعرفية ويطورها لكي يقوم بعمله على أكمل وجه⁵.

كما أن هناك مجموعة من الصفات الواجب توفرها في المعلم الجسمية، والفكرية والخلقية، والعاطفية⁶، وهناك جملة من الأدوار يجب الالتزام بها لتحقيق الأهداف المرجوة وهي كالآتي:

- دوره كوسيط تعليمي ومنظم للتواصل، وقد كان ينظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية اتصال طرفاها المعلم (مرسل) والطالب (مستقبل). يتم فيها نقل المعرفة (الرسالة) عن طريق (وسيط) تختلف أنواعه، لكن هذا لا يتفق مع النظرة الحديثة للتربية التي تؤكد تكامل عملية الاتصال¹
- مثير للتساؤلات ومناقش للنتائج².

³ أحمد عبدالمحسن الموسوي، معلم اللغة العربية في معايير إعدادة العملية والمهنية والثقافية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص65.

⁴ سعاد شابي، تعليم اللغة العربية باستعمال الوسائل البصرية، كتاب القراءة للسنة الثالثة النموذج مجلة علوم اللغة العربية وآدابها جامعة الوادي، ج1، العدد13، جانفي 2018م، ص251.

⁵ نسيم سعيدي، تعليم اللغة العربية للكبار القراءة أمودجا، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، إشراف محمد غيثري، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2005-2006م ص19.

⁶ ربيعة بلحاج، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون، من خلال مقدمة-مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. إشراف أحمد بلخضر، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2008-2009م، ص50.

1 فراس السليبي، استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق، ص314.

2 حبيب مشري، مذكرات في التعليمية لفائدة ممارسي التعليم في كل المستويات، ص26.

-موجه ومرشد وخبير تعليم.

- مشرف إداري وعضو في المجتمع.

-راعي للنمو الشامل للمتعلمين وملاحظ للسلوك¹

ويمكن رصد ثلاث وظائف للمعلم في فعل التواصل التعليمي هي:²

● **الخلفية المرجعية :** وهي مجموعة المعارف التي يبلغها للمتعلم، إضافة إلى القيم والقدرات والمهارات التي يعمل على تنميتها لديه، وتتحدد هذه العملية بجملة من العناصر أهمها: إلمام المعلم بالمعرفة في مجال التخصص، والقدرة على معرفة حاجات المتعلمين وقدراتهم كي يساعدهم على استغلالها بشكل أفضل في حل المشكلات اليومية.

● **مواقف المعلم تجاه الآخرين :** ويتحدد ذلك من خلال نظرة المعلم لذاته وللصورة التي يحملها عن المتعلمين مع نوعية العلاقة التواصلية بينهما.

● **وضعية الإرسال:** وهي أهم الوظائف التواصلية، بحيث تمثل الأثر الذي يريد المعلم إحداثه في المتعلمين من خلال الأهداف التعليمية المسطرة، بالإضافة إلى معرفة المعلم بخصائص المتعلمين وطرائف التدريس وكل مايتعلق بفعل التعليم والتدريس

2. المتعلم: هو شخص في حالة تعلم وهو ركن أساسي في العملية التعليمية التعلمية ينطبق هذا

المصطلح على الصغار والكبار خاصة، فهو أشمل من مصطلحي تلميذ وطالب وأعم منهما، ويعد المتعلم في الدراسات التربوية الحديثة محور العملية التعليمية بعد أن كان مهتمًا في الدراسات القديمة³

ومن الوسائل التي تجعله قابلاً للتعلم هي الذهن والقدرة على التفكير¹ حيث يكون الفكر راغباً في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات ، فيرجع إلى من سبقه بعلم أوزاد عليه بمعرفة أو إدراك² ،

¹ ينظر عيد أبو المعاطي الدسوقي ، معلم المستقبل والتعليم، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة. دط. 2011م. ص171 .

² علي تعوينات، لبطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، كنوز الحكمة الأبيار الجزائر، دط، 2009م، ص162 .

³ بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، ص176 .

فيكون مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى المعلم لتعليمها له.³

ويقوم المتعلم بثلاثة وظائف أساسية هي:⁴

● **الوظيفة الانفعالية أو التأثيرية :** والتي تعني تأثره بمحتوى الخطاب التعليمي مما يؤدي به إلى تغيير في تفكيره وسلوكه بما فيه اللفظي وغير اللفظي.

● **فك الرموز:** وتتطلب هذه الوظيفة معرفة المتعلم بعناصر اللغة المستعملة من قبل المعلم وإشراكه الخلفية المرجعية للخطاب

● **ردود الفعل:** لا يقتصر دور المتعلم في عملية التواصل على المجرد التلقي، بل أنه قادر على القيام بردود أفعال مختلفة ظاهرة كانت أو خفية، لفظية أو غير لفظية إيجابية أو سلبية، وكلها تعبر عن مدى رفضه أو قبوله للخطاب التعليمي الذي تلقاه من المعلم.

3 - المعرفة

هي عملية يتمكن الفرد بها من معرفة شيء ما أو الحصول على المعلومات عنه⁵، فهي موارد فطرية ومكتسبة يكون الشخص الكافي قادراً على تجنيدها وتوظيفها في وضعيات وسياقات متعددة،

1 حسن بن علي بن حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن القيم، دار حافظ، جدة، ط1، 1988م، ص127.

2 عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدمة، بعب: درويش جويدي الملتقباالعصرية، بيروت، دط، 2002م، ص401.

3 سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر1، 4.00pm، platformalmanhal.com.

4 علي تعوينات، البطء التعلمي وعلاجه من خلال أساسيات التعلي والتعلم، ص162.

5 مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، ج1، 1984م، ص28.

* إن الكفاية كما يراها الدريج سلوك يمكن التعبير عنه بلنشطة قابلة للقياس والملاحظة ويمكن أن تكون مكونة من مزيج غير متجانس من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية.. لكنها منسجمة بالنظر إلى النتيجة التي تتوخاها. ينظر: يونس(شهب وعبد العزيز حداني. مفهوم الكفاية في المجال التربوي : التعريف والنظرية البيداغوجية مجلة علوم الإنسانية، العدد44، 2010م، ص2.

ولكن المعرفة بمفردها لا تعني الكفاية* (إن الكفاية ليست امتلاك موارد معرفية فحسب، ولكنها أيضا القدرة على تعبئتها وتوظيفها).¹

وتعد المعرفة سبب وجود المعلم والمتعلم باعتبارها عنصرا أساسيا في استقطاب اهتمامهما وشدهما إلى بضعهما البعض²، وهي كمعطى كلي لا يمكن إدماجها مثلما هي عليه في البنية التعليمية حيث يجب تفكيكها وإعادة تركيبها لتلبية مطلب التعليم.³ ويمكن التمييز بين أربعة أنواع للمعرفة هي كالتالي:⁴

● **المعرفة العالمية أو العلمية:** وهي المعرفة المتخصصة في المجالات والميادين العلمية المتعارف عليها

كونيا أكانت رياضية، فيزيائية بيولوجية أو تاريخية... وتكون من نتائج العالم المتخصص، وغالبا ماتبنى على أبحاث ميدانية وتجريبية.. تأخذ بعين الاعتبار النتائج السابقة حولها، وتعمل على تقعيد نتائج جديدة مرتبطة بالتطور العلمي الذي عرفته زمنيا.

● **المعرفة التعليمية:** هذه المعرفة تدخل ضمن دائرة النظام التعليمي، الذي يعمل منفذوه على

ترجمتها إلى مجموعة من الأفكار، انطلاقا من الغايات التي تحددها الفلسفة التربوية داخل المجتمع، وتقدم للتلاميذ بهدف اكتسابها، تحقيقا للنموذج المرتقب، وتنظم هذه المواضيع داخل المواد والوحدات الدراسية المقررة بإحدى الأسلاك التعليمية بشكل بنيوي وتطوري، كما يتم إدماجها ضمن المنهاج الدراسي ككل.⁵

● **المعرفة التعليمية:** وهي المعرفة المعدة من طرف الأستاذ حيث يراعي في نقلها من الكتاب المدرسي

وغيره من المراجع خصائص الفئة المستهدفة، وهنا يدخل بجانب المعرفة عناصر متعددة كطرق

1 العربي السليمان، الكفايات في العلم من أجل مقارنة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص46.

2 محمد الصبحي السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، ص125.

3 عبد القادر لوريس، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص114.

4 محمد لمباشري، الخطأ بالديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، ص31.

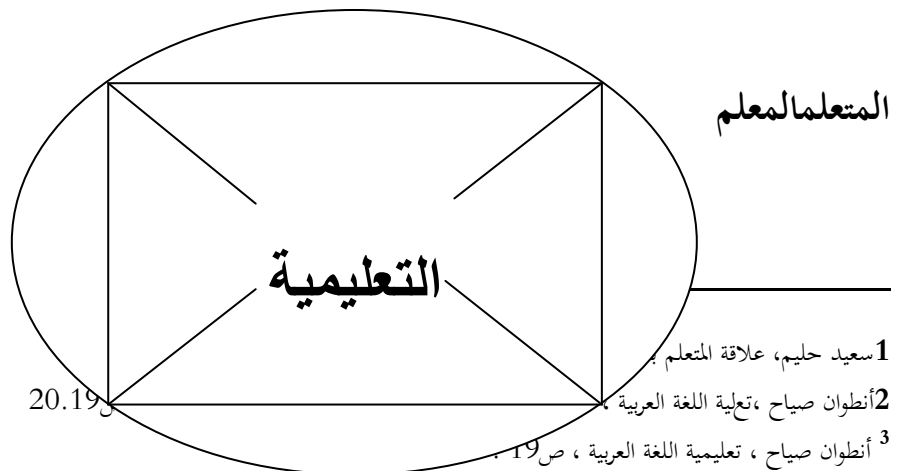
5 سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق المغرب، دط، 2012م، ص152.

- التدريس، والوسائل البيداغوجية، وطرق التقويم إضافة إلى أسلوب التدريس الذي له علاقة
 بشخصية المدرس، من حيث الحيوية، وطبيعة صوته وملامح وجهه، وطرق تعامله مع المتعلمين.
- **المعرفة المتمثلة:** وهي المعرفة التي ترسخ للمتعلم في ذهنه بعد تنفيذ الدروس وهذه المعرفة تختلف
 بحسب قدرات المتعلم النفسية، والعقلية، والمعرفية.¹

4-الوضعية التعليمية: تشكل إطار العملية التربوية التي تتم بقاء الأركان أو المكونات الثلاثة
 السابقة معرفته محصّلا للمعلومات والمهارات والكفايات ومستثمرا ما حصّله في وضعيات الحياة
 المتنوعة.²

نستخلص مما سبق إن العملية التعليمية لا تتم إلا بوجود هذه المكونات الثلاث
 المعلم، المتعلم، المعرفة)، بالإضافة إلى المكون الذي يتيح تفاعلها مع بعضها البعض وهو الوضعية
 التعليمية، حيث تعمل كلها بشكل منظم ومتكامل وأي خلل يمس أحد المكونات يلحقه بالضرورة
 خلل في مسار العملية التعليمية.

الشكل التالي يمثل الدائرة التعليمية المندرج فيها المربع الحامل للمكونات التعليمية
 الأربعة:³



المعرفة

الوضعية التعليمية

و/ العلاقات التعليمية التفاعلية

تعد الدائرة التعليمية هيكلًا عامًا لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب، لكونها تشغل كليًا، وبشكل مترابط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية التعليمية موضوع التحليل، إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الأخرى بشكل كلي متعدد الاتجاهات، الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات، كل واحد منها تحيل إلى وضعية تعليمية معينة¹.

1- علاقة المَعْلَم والمعرفة (النقل التعليمي):* لم تأت المعرفة العلمية من فراغ وإنما هي نابعة من نشاط شخص أو مجموعة أشخاص في الميدان العلمي عملوا على وجودها². وتحليل المضمون

¹ عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي مقارنة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، 2012م، ص 371.
² محمد الصبحي السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية الأساسية النظرية والخصوصيات التطبيقية، دار الكتب الوطنية الوثائق والإعلام، تونس، ط1، 2009م، ص 127.

*هو تعريب **transposition didactique** وهو مصطلح وضعه مـ شـ ريل فـ رـيـ M. Verret في علم الاجتماع خلال السبعينات ليحلل به حركة المعرفة في المستوى دوائرها المختلفة ثم أخذه " شـ بـ لـ لـ 1985 yverchevillard، ووسع في إطار تعليمية الرياضيات ليستوعب حركة المعرفة من مظاهرها إلى متعلّمها ينظر: مجيد الشاربي وفتحـ فارس، مدخل إلى التعليمية اللغة العربية، دار محمد علي لنشر، تونس، ط1، 2013م، ص 33.

المعرفي يكون من طرف المعلم وما ينتج عنه من قضايا مرتبطة بالنقل التعليمي¹ الذي يقوم به معدوا البرامج في مرحلة أولى وينجزه المعلم في مرحلة ثانية².

النقل الديدانكتيكي هو نقل المعرفة من مجالها العالم الصرف إلى مجال تكون فيه قابلة للتدريس أي نقلها من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية ، لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية، وهذا العبور من مجال التخصص إلى مجال التعليم، يهتم بإجراءات النقل التعليمي ومن أهمها:³

- التجرد من السياق الخاص للمعرفة ، حيث تنفصل هذه المعرفة العالمة عن محيطها الإبيستيمولوجي الأصلي الذي بلورها وسمح بوجودها وإقصاء وتجاهل المسارات الفعلية والظروف الحقيقية التي خلف ميلادها.

- تجزء الأطر النظرية للمعرفة إلى حقول محددة تسمح بظهور ممارسات تعليمية متخصصة.
- تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة يفصلها عن صاحبها لتكسب مصداقيتها واستقلاليتها عن الحوافز الذاتية للباحث ولأهوائه.

- قابلية المعرفة للبرمجة في إطار مقاطع مركزة تتيح للمتعلّم فرصة الاكتساب التدريجي للتعلمات بتقديم أو تأخير بعض المفاهيم في عملية التدريس.

- إشهار المعرفة وترويجها حيث إن عزل نص المعرفة عن السياق الإبيستيمولوجي الذي تنتمي إليه وعن الطابع الشخصي للذات المنتجة له قد أصبح بعد هذه المعالجة نصا قابلا للعرض والإشهار.

1 حسن محمد علي أزروال ، ديدانكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس ، عالم الكتب الحديث، إربيه الأردن، ط 1 ، 2016م ، ص 02 .

2 مجيد الشاربي وفتحي فارس، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية ، ص 33.

3 حسن محمد علي أزروال، ديدانكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس ، ص 02.

ويمكن تفعيل أنشطة النقل الديدانكتيكي من خلال إجراءات يلزم المدرس إيلائها الأهمية اللازمة عندما يواجه موضوعاً دراسياً معيناً وهي:

- إدماج موضوع المعرفة بشكل محكم في السياق الخاص للفصل الدراسي.
- انتقاء المعرفة وتبسيطها لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم.
- اختيار لغة واضحة مفهومة من لدن المتعلمين دون إجهاد قدراتهم الذهنية والوجدانية.
- عرض المحتوى التعليمي على المتعلمين بدء بالمعلوم إلى المجهول وبالتدرج في سلم المعرفة (من بسيطة إلى مركبة إلى معقدة).
- خلق روابط ذاتية وشخصية (ومسؤولة) بين كل متعلم وموضوع المعرفة الجديدة بهدف تشجيع اكتشافاته الشخصية لها (المعرفة)، ووصلها بالخوافز الذاتية والمنطلقات القيمة.¹

2 - علاقة المتعلم بالمعرفة (التمثلات): *

التمثلات أو التصورات هي إحدى مظاهر العلاقات التي تربط بين المتعلم والمعرفة في المثلث التعليمي¹، وهي الطريقة الفريدة التي يستخدم بها فرد معين معارفه السابقة في وضع وزمان

¹ حسن محمد علي أزروال، ديدانكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، ص 03.

محددin، أي أن لكل متعلم تصوراتـه الخاصة الصحيحة أو الخاطئة ، كسبها من خلال تفاعلاته الاجتماعية. والتعليم دينامية مستمرة أساسها دمج المعارف القديمة مع الجديدة ، لذا يجب التعرف على المعارف الموجودة عند المتعلم من خلال التقييم التشخيصي²، فالمتعلم بإمكانه التحكم في تعلمه وفي بناء معرفته إذا توافرت له الشروط الموضوعية الملائمة ، فعلى خلاف الدراسات النفسية والتعليمية القديمة أصبح اليوم للمتـعلم دور أساسي في الفهم .

وهنا ترد الأسئلة التالية:

كيف نساعد المتعلم على الفهم والإلمام بالمعرفة؟ كيف نجعله يدرك تمثلاته ويحللها؟ ماهي العوائق التي تحول بينه وبين التمثل السليم للمعرفة؟ كيف يتجاوزها؟ وكيف يعالجها ...، ومرد هذه الأسئلة إلى أنه لايمكن تطوير معارف المتعلم إذا لم يتم الانطلاق من تمثلاته والعمل على الكشف عنها لا من أجل تغييرها فقط، ولكن أيضا من أجل تعزيزها أو إلغائها. فالمتعلم لا ينتقل من اللامعرفة إلى المعرفة وإنما ينتقل من تمثل إلى آخر أكثر تطورا وتقدما وفاعلية³.

وعليه يجب جعل المتعلم يتكلم ويفرغ مخزونه العقلي، باستمرار على أساس أن النشاط التمثلي يسجل حضوره قبل الدرس وبعده ، إذ أن فهم الموضوع هو في حد ذاته إعادة تمثـل، وهذه الصيغة حسب بياجيه تتيح استحضار أربعة عناصر⁴:

- الواقع كما يتحدد من خلال التصور.

*يقول اصطـلفي: " يمكن اعتبار مفهوم التمثال أنهم مفهوم استنبطته تعليمية المواد وهو مفهوم مستورد من علم النفس الاجتماعي ، أعطته التعليمية بعدا جديدا وطريفا، وقد بينت أعمال باشلار وبياجيه ورونار عن وجود تمثلات ما قبل عملية يحملها الطفل حول الظواهر الطبيعية والاجتماعية التي يتعايش معها، وذلك قبل امتلاكه للمعرفة العلمية أو المدرسية : ينظر أحمد شبشوب: تعليم المواد منهج وتطبيقه، ط 1 ، 1997م، ص 52 .

1 ينظر : باجي بوبكر، ديداكتيك العلوم الطبيعية، ص 50.

2 محمد حميد فرحات ، دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني ، دار النشر جيطلي، برج بوعريـج، السداسي الأول، 2017م، ص 89.

3 محمد الزهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية بالسلـك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1 ، 1998، ص 19 .

4 كمال عطاب، ديداكتيك التربية الإسلامية من الاستمولوجي إلى الـيداغوجي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، دط، ص 112.

- المفهوم الذي يضفي الموضوعية على الواقع.
- الصورة التي تناسب الطريقة التي يقدم بها الواقع في غيابه.
- الوظيفة المحددة للتفكير الناتج عن الصور العقلية.
- وتواجه المتعلم عراقيل تقف أمام تطور تمثلاته من بينها ماييلي¹:
- نقص المعلومات لديه.
- عدم رغبته في تغيير تصورات.
- عدم تحفيز المشكل المعالج له.
- عدم إثارة المعلم لانشغالاته هذا ما يضعه أمام وضعيات تطرح نوعاً من التحدي أين تكون "نماذج التفسيرية غير كافية" والتي تحدث زعزعة لأفكاره ومعتقداته في محاولته لتفسيرها .
- من هنا يتوجب على المعلم متابعة تمثلات متعلميه بالفهم والتعديل والتصويب، وتبني سبل وطرق تخفف من حدة العراقيل التي يواجهونها وذلك لمساعدتهم في تطوير تمثلاتهم وترسيخها بالشكل الصحيح.

3- علاقة المعلم بالمتعلم (العقد التعليمي):

يعرف بروسو العقد التعليمي بكونه مجموع العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلب الحالات ما هو مطلوب من المعلم والمتعلم أن يقوموا به خلال حصة تعليمية معينة.¹

1 محمد حميد فرحات، دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني ، ص 89.

فهو يحدد الوضعيات التي يحصل فيها التعلم، ويتطلب ذلك عدة مراحل:

- تشخيص ماهو منتظر من المتعلمين وتحديد النشاط المنتظر.
- ضبط المكتسبات القبليّة للمتعلّمين وتعيين النشاطات التعليمية التي يمكن إنجازها للوصول إلى الأهداف المسطرة.
- تحديد معايير تحقيق الأهداف وتحديد أساليب وأدوات التقييم².
- توفر المهارة العالية في التعامل مع المتعلمين. أي التمتع بالذكاء الاجتماعي وعليه التمتع بالقدرة على ضبط النفس في مواجهة السلوكيات المختلفة الصادرة عن المتعلمين³.
- القدرة على مراعاة حاجات المتعلمين ورغباتهم والوعي بمشكلاتهم المختلفة ومساعدتهم على إيجاد الحل المناسب، بالإضافة إلى تشجيعهم على البحث.
- القدرة على تقبل وجهات نظر متعلميه وآرائهم وأفكارهم ومنحهم الحرية الكاملة في التعبير دون تقييد⁴.
- النظر إلى جلسة المتعلمين ومدى مناسبتها للدرس والنظر كذلك في كل أنحاء الحجرة للكشف عن جاهزيتها للتعلم.
- الانتباه من انتهاء الوقت في منتصف نشاط الدرس⁵.

1أحمد شبشوب، تعليمية المواد منهج تطبيقه، ص46.

2طيب بلّيت وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل تيزي وزو، ط1، سبتمبر 2004م، ص 46.

3رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي في أطر عملية، دار البداية، عمان، ط1، 2013م، ص 328.

4رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي في أطر عملية، ص329.

5جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، دار النجاح للكتاب، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2016م، ص 58.

-تسخير جميع الوسائل والإمكانيات لتنمية الملكات العقلية عند المتعلمين وابتكار وسائل وطرق تربوية لتحقيق الغاية من ذلك¹.

وقد أكدت البحوث التي تمت في مجال التعليم بأن المعلم ذو أثر فعال في متغيرات هامة في العملية التعليمية كالتحصيل الدراسي واتجاهات المتعلمين نحو العمل المدرسي، كما انتهت هذه البحوث إلى أن المتغيرات المتصلة بالمعلم في حجرة الدراسة ترتبط ارتباطا دالا بالمتغيرات التي تحدث في المتعلم وخاصة نموه التحصيلي، وتكوين اتجاهات أكثر إيجابية لديه نحو العمل المدرسي، حيث أن المتغيرات المتصلة بالمعلم تشكل إلى درجة كبيرة المناخ السائد داخل حجرة الدراسة، والذي يؤثر بدوره إلى حد كبير في النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للمتعلمين وفي تميزهم السلوكية².

ز-الخطاب التعليمي:

●الخطاب: Discourse-Speech-Discours

الخطاب هو الكلام الذي يقصد به الافهام سمي الكلام في الأزل خطابا لأنه يقصد به الإفهام في الجملة³ ويحدد الخطاب بأنه اللغة التي يسيطر عليها المتكلم في حالة استعمال⁴.

وهناك من يعرف الخطاب، بالنظر إلى مايميزه بالممارسة داخل إطار السياق الاجتماعي بغض النظر عن رتبته حسب تصنيف النحويين، أي بوصفه جملة أو أكثر أوأقل فلا فرق بين هذه المستويات النحوية في الخطاب، لأنه الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل،والمقصود بذلك الفعل الحيوي لإنتاج ملفوظ مابواسطة متكلم معين في مقام معين وهذا الفعل هو عملية التلفظ⁵.

1عسوس محمد ، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات ، دار الأمل ، تيزي وزو، ط2، 2016م، ص 101.

2 جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ ، دار الوفاء لندنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، دط ، 2001م، ص12.

3محمد علي الهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ، تح : رفيق العجم، علي دحروج، مكتبة لبنان ، مجلد 1 ، ط ، 1996م، ص 750.

4أحمد مداس لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري عالم الكتب الحديث إربد، الأردن ، جدار الكتاب العالمي ، عمان ط2 ، 2004م، ص 37.

5 عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان ، ط 1 ، 2004م، ص37.

والخطاب عند بنفست : هو كل تلفظ يفترض متحدثا ومستمعا، يكون للطرف الأول نية التأثير في الطرف الثاني بشكل من الأشكال¹.

وهو مدار التفاعل بين المرسل والمتلقي ونتاج التفاعل بينهما، وهو المحتوى الفكري المعرفي الجمالي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المستقبل ، حيث يتجلى التواصل وفق أشكال وصور مختلفة ، ومرد ذلك إلى المقام الذي يكون فيه المرسل ونوعية المستقبل لهذا الخطاب والظروف المحيطة به.²

-وهناك الكثير من الخصائص التي يتميز بها الخطاب نذكر منها:

●الشمول:

- حيث يصل إلى شمولية الجميع.
- التأثير في المتلقى بما يحتويه من منافع.
- أن يكون حجاجا يستميل المتلقى بما يحتويه من منافع .
- اعتماده على الأساليب اللغوية المتداولة والطرق الاستدلالية في المقارنة والتعريف والتماثل والرد والوصف.³
- التنوع وذلك بالانتقال من طريقة إلى أخرى عند عرض الجوانب المختلفة للموضوع الواحد.
- تغيير العناصر اللغوية وعدم تكرارها في الموضوع الواحد.
- التمييز بالوضوح والبساطة والواقعية بعيدا عن الخيال والمغالاة في المثالية.
- مراعاة سنة التدريج والابتعاد عن الفوضى اللفظية⁴

1 محمد الباردي، إنشائية الخطاب في رواية العربية الحديثة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط ، 2000م، ص 5.

2لبوخ بو جملين، شيباني الطيب ، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية ، مجلة الأثر ، العدد 10 ، ص 71.

3حيزية كروش، الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم والمتعلم، إشراف: مختار درقاوي، ملحق التعليمية، قسم اللغة العربية، جامعة حسينية بوعلي، الشلف ، الجزائر ، المجلد 4 ، العدد 11 جوان 2017م ، ص 80.

4حيزية كروش، الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم والمتعلم ، ص 80.

● الخطاب التعليمي:

وهو عبارة عن خطاب تُحوّل فيه المادة العلمية إلى مادة ذات طابع تعليمي¹، يتم فيها تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقام والمقاصد المراد تحقيقها.²

● الخطاب التربوي:

هو المادة الخطابية التي تشكلها الملفوظات التي يتم إنجازها من قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة، فهذا الخطاب يمتاز بوجود علاقة بين ثلاثة فواعل: أحدهم يدرس شيئا لآخر، فهذا النوع من الخطاب نجد فيه العملية التلفظية تتكون من هيئة خاصة ومكررة في آن واحد، إلا أن هذه الهيئة الخطابية معقدة، تتكون من مختلف المستويات الخطابية.³

● الخطاب العلمي:

يعتبر الخطاب العلمي شرطا لا بد منه لضمان الاتصال البيداغوجي بين أعضاء الجامعة، ولهذا فهو ينظر إليه على أنه عملية مقصودة، ويقودنا هذا إلى الاعتراف الضمني بوجود أهداف لها، ومفهوم

¹ ينظر: نورة بوعباد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، إنسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، 2001م .

² الجليلي دلاش ، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ' لطلبة معهد اللغة العربية وآدابها ، ص 46 .

³ ينظر: نورة بوعباد دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، إنسانيات ، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، 2001م .

الأهداف في الوسط التعليمي مفهوم قديم متجذر، وقد تطور بفضل التفاعل بين الأفكار والنظريات وأصبح يمثل حقلاً للدراسة.

● الخطاب التعليمي الجامعي العلمي:

هو خطاب قيل من قبل على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة (الملتقي). ففعل التعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة كما نعتقد عن علم المعرفة ، فالدرس الجامعي كهيئة خطابية مسلم بها، تجري ضمن مقام، تسمح (الهيئة الخطابية) التعبير عن "أنا" الفردية حيناً، وعن "أنا" المزدوجة أو المتعددة حيناً آخر، هذا من جهة ، وتؤخذ بعين الاعتبار "أنت" الملتقي الذي لا يأخذ الكلمة ، ولكنه دائم الحضور ، هذا من جهة أخرى.¹

انطلاقاً من القول نستنتج بأن الخطاب التعليمي الجامعي هو خطاب تعليمي وتربوي وعلمي في آن واحد.

¹ ينظر: نورة بوعباد دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية.

الفصل الثاني

الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي
من منظور أفعال الكلام والإشارات

أولاً: أفعال الكلام

أ. توطئة نظرية

ب. أفعال الكلام في الخطاب التعليمي الجامعي في جامعة الوادي

ج. تحليل الاستبيانات

ثانياً: الإشارات

أ. توطئة نظرية

ب. الإشارات في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي

ج. تحليل الاستبيانات

الفصل الثاني: الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور أفعال الكلام والإشارات.

تمهيد :

اهتمت التداولية بالظواهر الكلامية التي كانت مهمشة في الدراسات اللسانية السابقة حيث غيرت النظرة السابقة للغة على أنها نظام من الأدلة مخزون في أدمغة المتكلمين تحكمه علاقات تركيبية معينة خاصة بكل إنسان لكونها نشاط يتحقق في وضعية خطابية تبادلية بين المتكلم والسامع، ولها شروط وقيود خاصة ، وتعد الأفعال الكلامية من بين أهم هذه الظواهر، وأول ما برزت كان في مدرسة كمبرج في أعمال "أوستين"، ولاحقا في أعمال فيلسوف اللغة "جون سيرل".

أولا: أفعال الكلام :

أ. توطئة نظرية :

إن مصطلح أفعال الكلام هو ترجمة للمقابل الانجليزي "speech acts" الذي كثر استعماله من قبل الباحثين العرب¹، ويقصد بالفعل الكلامي إنجاز فعل في حال قول شيء ما مع مراعاة مقتضى المقام، على خلاف إنجاز فعل ما بمجرد القول وإيراده عاريا من القرائن الدالة.² أي أن التكلم بلغة ما أو التحدث بها يعني تحقيق أفعال كلامية³، حيث لا تنتهي عند حدود صياغة الجملة ومعرفة قيمة الحقيقة فيها، بل تتعدى ذلك إلى فعالية تلفظ الجملة، ودور هذا التلفظ في تغيير مجال اجتماعي مخصوص وتحويل موضوع الجملة الواقعي من موضع إلى آخر.⁴

¹ ينظر: محمد مدور، نظرية الأفعال الكلامية بين التراث العربي والمناهج الحديثة دراسة تداولية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، قسم اللغة العربية و آدابها، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، العدد 16، 2012 م، ص 50.

² ينظر: أوستين: نظرية أفعال الكلام كيف تنجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، دط، 1991 م، ص 120.

³ ينظر: ليلي سهل ، نظرية الحداثة اللغوية بين التأسيس والضبط المنهجي ، التواصل في اللغات والثقافة والأدب ، قسم الآداب واللغة العربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 31، سبتمبر 2012 م، ص 94.

⁴ عمار ناصر، الفلسفة والبلاغة مقارنة حجائية للخطاب الفلسفي، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص 68.

ويتميز الفعل الكلامي بمجموعة من المميزات حددها مويشلر كما يلي:¹

1. إن الفعل الكلامي هو تحقيق لفعل (حدث) (**action**)، ولنشاط يهدف إلى تحويل

الواقع **laRealité**

2. إنه فعل قصدي (**intentionnel**)؛ لأن تأويله مشروط بإدراك المخاطب للطابع

القصدي لعملية التلفظ.

3. أنه فعل اصطلاحي (**conventionnel**).

4. أنه فعل مقامي (**contesctrol**)

5. أنه فعل سياقي

6. أنه فعل مؤسساتي.

نستنتج مما سبق أن الفعل الكلامي هو حدث يخرج عن نطاق اللغة بفعل اللغة،

ليشكل شكلا من أشكال السلوك الاجتماعي في تمثيله للممارسة اللغوية والتفاعل

التواصلي.

- أفعال الكلام عند أوستين:

لقد كانت الإرهاصات الأولى لأفعال الكلام عند فتجنشتاين، من خلال اهتمامه

باللغة العادية كما هي في الواقع²، وإثباته بمصطلح ألعاب اللغة، حيث أوجب فهم اللغة

¹ حسن بودوح، المطورة، مقارنة تداولية، علم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2012، ص156.

² ينظر: جمال حمود، فلسفة اللغة عند لودفيغ فيتغنشتاين، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دط، دت، ص255.

على أنها فاعلية، وقال إن ألعاب اللغة تتألف من أفعال متواترة للعب عبر الزمان، ومن حيث هي كذلك، فهي دينامية تتغير على الأرجح على طول الزمان¹.

ونظر إليها على أنها تشبه شكلا من أشكال الحياة، فالنشاط اللغوي ينطوي على تنوع غير متناه، وهكذا لا توجد طريقة واحدة لاستخدام جملة ما بل ثمة عدد غير متناه من الطرق².

وقد تجلت أفعال الكلام أكثر عند أوستين في محاضراته التي ألقاها في أكسفورد ما بين سنتي (1952-1954) ومحاضرات أخرى في هارفارد سنة 1955م، والتي اختار لها جامعتها إرمسون (ermsson) سنة 1960م عنوانا مميزا هو: ماذا نصنع بالكلمات؟³ **How to do things with word?**، حيث بين أن وظيفة اللغة لا تنحصر في نقل خبر أو وصف واقعة، ولا بإيصال معلومة إلى المتلقي، يبعث بها المتكلم عن طريق العلامات الصوتية، فهناك في اللغة أفعال تنجز أو تحقق ما تحمله من المعاني بمجرد اللفظ بها.⁴

1 ينظر: هانس سلوجا، فتجنشتين، ترجمة وتقديم صلاح إسماعيل، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2014م، ص127.

2 ينظر: الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ص20.

3 ينظر: نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، إربد، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009م، ص185.

4 ينظر: نعمة دهش فرحان الطائي، الملمح التداولي في النحو العربي تحليل واستنتاج، مجلة محكمة، قسم اللغة العربية، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ع8، 2013م، ص461.

ويمكن عرض الجوانب الرئيسية لمساهمة أوستين في ثلاث مراحل:

- تقسيم الجمل ذات الصيغة الخبرية إلى وصفية وإنشائية:

قام أوستين بتقسيم الجملة الخبرية إلى وصفية وإنشائية، بانبا هذا التقسيم على أساس أن ما وضعه تحت الإنشائيات هو جمل تقال لا لوصف أو سرد أو تصوير أي شيء؛ فهي ليست صادقة أو كاذبة¹، بل العكس تستخدم لإنشاء الأحداث والأفعال² وتغيير الواقع.

في هذه المرحلة عمّق أوستين مفهوم الجملة التي تقبل الصدق والكذب، بحيث لم تعد مجرد جملة ذات صيغة خبرية، بل علاوة على ذلك يجب أن تكون جملة وصفية، مستقطعا بذلك من الجمل ذات الصيغة الخبرية، الجمل التي لا يراد بها الوصف، بل يراد بها الفعل لتكون القسم الآخر من الجمل ذات الصيغة الخبرية وهي الجمل الإنشائية.

- إعادة النظر في التقسيم السابق:

تبين لأوستين أن تقسيم الجملة الخبرية إلى وصفية وإنشائية غير جامع ولا مانع، لذا حاول إعادة تقسيم الجمل الإنشائية إلى قسمين: إنشائيات أولية وإنشائيات أو صريحة من ناحية أخرى، فإن هناك مشكلات في الجملة الخبرية لم يتمكن الفلاسفة من حلها بالاستناد إلى قيمتي الصدق والكذب، فوجد أوستين أنها تقبل الحل بالاستناد إلى قيمتي النجاح والفشل اللتين كان يتصورهما خاصتين بالإنشاء³، ومن خلال استنادها إلى قيمتي النجاح والفشل غير الصدق ستكون حاملة لصفات إنشائية لا محالة، ومنه تقسيم الجملة الخبرية إلى وصفية وإنشائية لن يحاكي الواقع.

1 طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، دط، 1994م، ص ص 04، 05.

2 خميس فزاع عمير، نظريات المنهج التداولي عند علماء جامعة أكسفورد تحليل وصفي تطبيقي، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، الألوكة، العدد 5، أبريل 2016م، ص 05.

3 طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص ص 6، 7.

-توحيد الجمل وتحليلها إلى قوة وفعل(التصنيفات):

رأى أوستين أنه من المناسب الرجوع إلّالوراء قليلا للبحث في موضوع دراسته بحثا دقيقا وللإجابة عن التساؤل حول الوجوه والمعاني المحصلة منكلامنا ، وهي كيف أن أقول شيئا ما هو الأداء والتصرف، وبعبارة أخرى أن أقول شيء مايعني أننا قد تصرفنا أو فعلنا شيئا ما.¹

ومن خلال هذا التساؤل ميّز بين أفعال ثلاثة مرتبطة بالقول:

-**فعل القول**(Locutionaryact) : فعل إنتاج الأصوات² سليمة من الناحية الصرفية والنحوية، وبالتالي يفضي إلى إنتاج معنى ومرجع.³

-**الفعل المتضمن في القول** (ellocutionaryact):يراد به الحدث الذي يقصده المتكلم بالجملة كالأمراء النصيحة، وهذا الصنف من الأفعال الكلامية هو المقصود من النظرية برمتها.

-**الفعل الناتج عن القول** (perlocutionaryacts): التأثير العملي للقول أو الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي المتلقي، ورد فعل المتلقي أو توليد فعل آخر مرار القول⁴، وهذا الفعل قد يكون إيجابيا أو سلبيا على حسب المتلقي وعلى حسب الظروف المحيطة به.

—

¹ ينظر: أوستين نظرية أفعال الكلام العامة كيف تنجز الأشياء بالكلام،ص94.

² جان سيرفوني،الملفوظية، دراسة، ترجمة قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب،دمشق،دط،1998م،ص95.

³ معاذ بن سليمان الدخيل،منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية العربية(مقاربة تداولية)نادي القصيم الأدبي،دار محمد علي، تونس ، دار التنوير ، لبنان، مصر،ط1،2014م،ص41.

⁴ معهود عكاشة،النظرية البرهاتية اللسانية(التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ،ص100.

-تقسيم أوستين لأفعال الكلام:

- قدم أوستين تصنيفا لكل ما يمكن أن نفعله باللغة استنادا إلى المعاجم، بعد محاولته استقراء أفعالها الإنشائية، وردها إلى أقسام خمسة قائمة على قوى القول:¹
1. **الحكميات** verdictives: وهي بجوهرها إطلاق أحكام على واقع أو قيمة مما يصعب القطع به.
 2. **الإنفاذيات** exercitives: وهي تقوم على استعمال الحق أو القوة وما إليها.
 3. **الوعديات** commissives: وهي قد تكون إلتزامات للمتكلم بأداء فعل ما، كما قد تكون إفصاحات عن نواياه .
 4. **السلوكيات** behabitives: وهي مرتبطة بإفصاحات عن حالات نفسية تجاه ما يحدث للآخرين أو بالسلوك الاجتماعي.²
 5. **التبيينيات** expositives: هي أفعال تفسير وتقييم وجهات النظر وتوصيل الحجة وتوضيح الاستعمالات والدلالات .³
- أفعال الكلام عند سيرل:

لقد قام سيرل بتطوير نظرية أفعال الكلام وضبطها، مستندا في ذلك على ما قدمه أستاذه أوستين متجاوزا المزالق والهفوات التي وقع فيها، بإضافة بعض التعديلات على النظرية حيث اتفق معه في أمور واختلف معه في أمور أخرى، يتجلى ذلك في كتابة أفعال الكلام **sheepats**.

¹ ينظر: معاذ بن سليمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في نظرية النحو العربية، ص42.

² طالب السيد الطببائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، ص 10، 11.

³ صالح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص223.

وتعد هذه المرحلة هي المرحلة الأساسية الثانية للنظرية، ظهرت فيها نظرية منتظمة لاستعمالات اللغة بمصطلحات الأفعال الكلامية، قائمة على أن الكلام محكوم بقواعد مقصدية وأن هذه القواعد يمكن أن تحدد على أسس منهجية واضحة ومتصلة باللغة. ويمكن تحديد أهم ما قام به سيرل فيما يأتي:¹

- **تعديل التصنيف الذي قدمه أوستين:** جعله أربعة أصناف، أبقى منها على

الصنفين الإنجازي والتأثيري لكنه جعل القسم الأول وهو الفعل القولي قسمين:

- أحدهما: الفعل النطقي **utternacts** وهو يشمل الجوانب الصوتية والنحوية والمعجمية.

- الثاني: الفعل الفعالي **propositionalacts** وهو يشمل المتحدث عنه أو

المرجع **reference**، والمتحدث به أو الخبر **predication**، ونص على أن

الفعل الإنجازي هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي.²

- والفعل التأثيري عند سيرل ليس له أهمية كبيرة لأنه ليس من الضروري أن يكون لكل

فعل تأثير في السامع يدفعه إلى إنجاز فعل ما.³

- **توسيع مفهوم الفعل الكلامي:** الفعل الكلامي عند سيرل أوسع من أن يحدد بقصد

المتكلم، بل هو مرتبط بالعرف اللغوي والاجتماعي، وقد دمج تحليلات غرايس المتعلقة

بمقاصد المتكلم ودراسة المعنى، والتي عارض غرايس فيها المفهوم الشكلي في نظرية الدلالة

للقائل: إن المعنى العام المتعارف عليه للكلمة يحدد من معاني الكلمة في استخداماتها

المختلفة، ولكن غرايس رأى أن معنى الكلمة يستنبط من وراء قصد المتكلم من النطق

بالكلمة، فهو يؤكد أن يعنيه متكلماً أو كاتب ما بعلامة ما في مناسبة ما قد ينحرف عن

¹ ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص72.

² ينظر: محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص72.

³ ليلى سهل، نظرية الحدث اللغوي بين التأسيس والضبط المنهجي، ص110.

المعنى القياسي لتلك العلامة، واستفاد سيرل أيضا من مفهوم المعنى العام (المعجمي) والمعنى السياقي في البديل كما وظفهما غرايس.¹

-شروط نجاح القوة المقصودة بالقول:²

لقد ضبط سيرل شروطا أربعة تضمن نجاح القوة المقصودة بالقول وهي متوالية:

- شرط المضمون القضوي: ويتحقق هذا الشرط بكون الكلام ذا معنى قضوي وهو المعنى الأصلي للقضية.

- الشرط التمهيدي: ويتحقق إذا كان المتكلم قادرا على إنجاز الفعل.

- شرط الصدق: ويتحقق حين يكون المتكلم مخلصا في أداء الفعل، فلا يقول غير ما يعتقد.

- الشرط الأساسي: ويتحقق حين يحاول المتكلم التأثير في السامع لينجز الفعل.

- التمييز بين الأفعال الكلامية المباشرة والأفعال الكلامية غير المباشرة: اعتمد سيرل فصلا منهجيا من الأفعال الكلامية:

- أفعال كلامية مباشرة: وهي أفعال تطابق القوة الإنشائية لجملة فيها مراد المتكلم، فيكون مايقوله المتكلم مطابقا لما يعنيه.

- أفعال كلامية غير مباشرة: وهي أفعال تخالف القوة الإنشائية لجملة فيها مراد المتكلم فيكون مايقوله المتكلم غير مطابق لما يعنيه ، ومثل لذلك بقول رجل لآخر على المائدة: هل تناولني الملح؟؛ فالقوة الإنشائية الأصلية تدل على الاستفهام الذي يحتاج إلى جواب، ولكنه غير مراد للمتكلم، بل هو طلب مهذب يؤدي معنى فعل إنشائي مباشر: هو تناولني الملح. فالفعل اللغوي غير المباشر لا تدل هي على التركيبية على زيادة في المعنى الإنشائي الحرفي، وإنما الزيادة مكتسبة من معنى المتكلم من خلال وصول السامع إليه عن طريق

1محمود عكاشة، النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية)، ص104.

2ينظر: معاذ بن سليمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية العربية، ص:52، 51.

استراتيجية الاستنتاج¹، كما أن العمل القولي هو لازم يستدل منه على عمل غير مباشر يمثل ملزوما له.²

- تقسيم أفعال الكلام:

■ استخدم سيرل ثلاثة معايير للتفريق بين خمس مجموعات كبرى وهي:

- الغرض الإنجازي للفعل الكلامي: ويمكن أن توصف المقاصد الاتصالية والعملية

بالغرض الإنجازي التي يتوخاها متكلم ما بمنطوقه، ويعد سيرل هذا الجانب بالسمة الأهم للتفريق.

- الموقف النفسي: الذي يعبر عنه المتكلم بالفعل الكلامي، ويمكن أن يكون مواقف

نفسية مثلا: الرغبة والقصد والاعتقاد والأسف...

- اتجاه المطابقة بين الكلمات والوقائع: هذا المعيار يمكن توضيحها بمثلة: فإذا نطق

متكلم فعلا توجيهيا أو التزاميا، فإن الواقع ينبغي أن يتغير على نحو ما يشار إليه في الفعل

الكلامي (في الكلمات)، وهكذا يتعلق الأمر بأنه بناء على المنطوق يتغير العالم بحيث

يطابق المحتوى القضوي للفعل الكلامي، ومع الإخباريات يكون الأمر عكس ذلك، هنا

يتعلق الأمر بأن المنطوق " يصدق " أي أن الكلمات تطابق الواقع.³

- استنادا إلى هذه المعايير كان التقسيم كالتالي:

¹ ينظر: معاذ بن سليمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية العربية، ص: 51، 52.

² شكري المبخوت، دائرة الأعمال اللغوية مرجعات ومقترحات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط1، مارس 2010م، ص172.

³ جوتس هنده لانج، مدخل إلى نظرية الفعل الكلامي، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة أهرام الشرق، القاهرة، ط1، 2012م، ص87.

+الإخبارياتassertives:وتعرض هذه الحالة الكلامية حالة صادقة أو كاذبة صحيحة أو غير صحيحة، وفيها يتم توفير معلومة أو خبر للمتلقي كالتقرير والزعـم والتنبؤ والإيضاح التشخيصي والوصف.

+التوجيهاتdirectives: وفيها يُحمل السامع أو المتلقي على فعل أو عمل شيء أي يتخذ موقفا معينا وذلك عن طريق الطلب والأمر والدعاء والرجاء والإرشاد والالتماس والنصح والتوصية.¹

+الالتزاميات: commissaives: محتواها جعل المتكلم ملتزما بإنجاز عمل ما ، وبحيث يجب أن يطابق العالم الكلمات، وحيث الحالة النفسية الواجبة هي صدق النية.²
– وينطبق ذلك على الوعد والنذر والعهد والتهديد والبرهان والعقد وغيرها.

– التعبيريات:expressives وهي تعبير عن موقف نفسي للمتكلم وعن الحالة التي يكون فيها كالشكر والتهنئة والاعتذار والتعزية والشكوى والترحيب والتحية.

–الإعلانيات:declarations وفيها يؤدي الإنجاز الموقف إلى توقف بين المضمون القضوي والواقع، والإعلانيات تحدث وحدها بمقتضى حال أن تنجز بنجاح وذلك كالتعيين وإعلان الحرب والحزن والإهداء والإنذار والفصل والتواصل السابق.³

1رانيا فوزي عيسى،علم اللغة النصي رسائل الجاحظ نموذجاً، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،دط،2014 م،ص309.

2لطيف حاتم عبد الصاحب الزاملي،الكلام عملاً مقارنة تداولية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة القادسية،المجلد16،العدد1، 2013م،ص52.

3رانيا فوزي عيسى،علم اللغة النصي رسائل الجاحظ نموذجاً،ص310.

ب - أفعال الكلام في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي .

وصف المدونة

لقد اخترنا الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة حمه لخضر بالوادي كعينة للدراسة بالأخذ من مقياسين مختلفين يدرسان في قسم اللغة العربية بكلية الآداب واللغات، وهما مقياسا "نص أدبي قديم" يدرس لطلبة سنة أولى ليسانس، ومقياس "علم الدلالة" يدرس لطلبة سنة ثالثة ليسانس، ويعد الأول مقياسا أدبيا، والآخر مقياسا لغويا، وقد رمزنا للأستاذ الذي يدرس مقياس نص أدبي قديم بحرف "ب"، والأستاذ الذي يدرس مقياس علم الدلالة بحرف "أ". واعتمدنا في جمع

المدونة على التسجيل الصوتي عن طريق الهاتف النقال مع تسجيل بعض الملاحظات الخاصة بالسلوكات والتصرفات المصاحبة للأستاذ أثناء تقديمه للدرس في كراس كالإيماءات والحركات غير اللغوية وحتى الطلبة كالعلامات الدالة على الفهم أو الضجر.

ومن خلال ما سجلناه وملاحظناه وجدنا أن الخطاب التعليمي الجامعي نوعين من الخطابات، الأول معرفي و الثاني تواصل، حيث يتميز الأول بطابع علمي وتعليمي بحث وهو المهيمن على الدرس، والثاني يتميز بملفوظات دالة على الذاتية خارجة عن موضوع الدرس كالنكت أو بعض الحوادث التي عاشها الأستاذ، وهذا النوع يستثمر فيه الأستاذ المقام والسياق لتوجيه الطلبة وتمرير رسائل معينة يرى أنها مهمة ومؤثرة، و يلجأ إليه أيضا لكسر الرتابة والملل الذي قد يصيب الطالب أثناء الحصة .

وطبقنا على هذه المدونة كل من أفعال الكلام والإشارات والاستلزام التخاطبي والحجاج.

تمهيد:

الأفعال الكلامية هي من أهم العناصر التي تتسم بها العملية التعليمية، وذلك من خلال علاقة المؤثر والمتأثر التي تميز الأستاذ والطالب، حيث يتبادلان الأدوار في كل مرة على حسب المواقف، فالملفوظات الصادرة عنهما لها تأثير على كل منهما، وإن كانت ألفاظ الأستاذ تغطي في غالب الأحيان على ألفاظ الطالب.

وقد رصدنا في الخطابات التعليمية الجامعية نوعين من الأفعال الكلامية واحدة مباشرة وأخرى غير مباشرة، موزعة على الخطاب المعرفي والخطاب التواصلية.

1- الإخباريات:

— عند الاستاذ "أ"

—في الخطاب المعرفي:

أفعال كلامية مباشرة:

الدالة على التقرير: "يرى رمضان عبد التواب أنه لا توجد صلة بين اللفظ ومعناه" لقد أقر الأستاذ هنا بنظرة رمضان عبد التواب إلى علاقة اللفظ بالمعنى.

" يرى فارس الشدياق وجورجي زيدان أن هناك صلة بين اللفظ بالمعنى ومعناه"

وفي هذا المثال نجد الأستاذ يقر برأي معارض للرأي الأول من خلال نظرة فارس الشدياق وجورجي زيدان إلى علاقة اللفظ بالمعنى.

الدالة على الإيضاح: "نظرا لتغيير أنماط المعيشة نلاحظ كلمة سفر أصبحت تطلق

على النقل ووسائل النقل أي عن النقل ومشتقاته، لكن الأصل في وضعها أن السفر

لم يكن يدل على هذا بل كانت تدل على الكشف فيقال امرأة سافرة أي امرأة

كاشفة عكس المرأة المستورة" نلاحظ الأستاذ هنا حاول صياغة خطابه بشكل دقيق

الدم من فكيتها، فازداد غضب تلك الأفعى وظنت أن هذا المنشار يعاديها ويريد قتلها، فالتفت حوله وعصرته وماهي الحقيقة إلا تعصر في نفسها، فعصرت نفسها حتى ماتت". الهدف من توظيف الأستاذ لهذه القصة المزعومة ليس من أجل الإخبار بها بل من أجل توجيه الطلبة إلى توخي حسن الظن بالغير.

– عند الأستاذ "ب"

– في الخطاب المعرفي:

– أفعال كلامية مباشرة:

– الدالة على التقرير: "وهكذا فإن النقائص في العصر الأموي كانت استمرارا للهجاء الذي عرف في العصر الجاهلي بين قبيلتين أو أسرتين" الأستاذ هنا يقر بأن النقائص هي استمرارية للهجاء المعروف في العصر الجاهلي.

" جرير والفرزدق والأخطل هم من شعراء النقائص في العصر الأموي"

يقر الأستاذ هنا بانتساب الشعراء الثلاثة إلى شعراء النقائص الذي ظهر في العصر الأموي.

– الدالة على الإيضاح: "ظهر عندنا ما يسمى بالحلول أي أن الله يحل داخل

الجسد " نلاحظ الأستاذ هنا لجأ إلى التبسيط والشرح قصد توضيح المصطلح الصوفي "الحلول" خاصة وأن المصطلحات الصوفية يشوبها الغموض، كما أنها جديدة على الطلبة.

– " والأخطل لقب غلب عليه، والسبب في ذلك أنه هجا رجلا من قومه، فقال له: يا غلام إنك أخطل "، نلاحظ أن الأستاذ توخى توضيح تسمية غياث بن غوث بالأخطل، وذلك بذكر الموقف الذي كان سبب في ذلك.

– الدالة على الوصف: " أدب الرحلات يتميز بوضوح الحبكة القصصي في سرد

الأحداث واختيارها وامتلاك ناصية السرد والرواية والقدرة على جذب انتباه القارئ

"،لقد اعتمد الأستاذ هنا على الوصف في نقله لمعلومة، حيث قدم أوصافا متعددة تميز أدب الرحلة.

الدالة على الزعم: " يقال إن عنتره قتل من قبل رجل بصير"

لقد أورد الطالب معلومة غير مؤكدة حول مقتل عنتره، وهذا من خلال تلفظه بكلمة " يُقال".

—أفعال كلامية مباشرة

_ الدالة على التقرير: " إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر، يقول الرسول صلى

الله عليه وسلم: ومن لم ترهه صلاته على الفحشاء والمنكر، فلا صلاة له" يقر

الأستاذ هنا بفضل الصلاة في النهي عن الفحشاء والمنكر ، مستشهدا بالحديث النبوي في ذلك.

_ الدالة على الوصف: " كان عندي أخي يسافر إلى بلاد كثيرة جدا لم يترك إلا

القليل من البلدان... فلما عاد عاد عالما"، لقد استعمل الأستاذ العديد من الأوصاف المتوفرة في أخيه التي جعلت منه عالما.

—أفعال كلامية غير مباشرة:

الدالة على الإيضاح: "باسل معناها شديد لكن هذا اللفظ مستعمل أيضا في لهجتنا

بمعنى ثقیل الدم وهو صحيح"نلاحظ أن الأستاذ قد قدم تبسيطا موضحا لمعنى "باسل"

من خلال ربطه باستعمالاته في اللهجة، لكن هذا الربط لم يكن لغاية الإخبار بحسب بل لغاية تبين مدى قرب اللهجة السوفية من الفصحى.

الدالة على التقرير: " أتعبتموني اليوم"، نلاحظ الأستاذ استعمل هذه العبارة لغرض

اللوم والعتاب لا لغرض الإخبار، ونجد ردود أفعال الطلبة أغلبها دالة على الخجل من

خلال التزامهم الصمت .

استنتاج:

من خلال ما رصدناه من خطابات الأستاذين (أ) و (ب) وجدنا أن الإخباريات هي أكثر الأفعال المميّزة للعملية التعليمية ، لأن الغاية من التعليم تزويد الطالب بلقدر الكافي من المعلومات .

2-التوجيهيات:

– عند الأستاذ "أ"

–في الخطاب المعرفي:

– أفعال كلامية مباشرة:

الدالة على الاستفهام: " لماذا أقصى علماء اللسان البحث في دلالات الألفاظ من

اهتماماتهم؟" نجد في هذا السؤال طلب مباشر من الأستاذ يدعو فيه الطلبة إلى الإتيان بالداعي الذي أدى بعلماء اللسان إلى إقصاء البحث في دلالات الألفاظ، ونجد في هذا الاستفهام ردة فعل بعض الطلبة دالة على استغلاق الفهم من خلال طلب توضيح السؤال أو التزام الصمت لدى البعض الآخر .

" ما المقصود يا إكرام بتضييق الدلالة؟"، في هذا السؤال نجد أن الأستاذ سؤاله مباشر، يهدف من ورائه لمطالبة الطالبة بتعريف مظهر من مظاهر التغير الدلالي، وهو التضييق أو التخصيص، وردة فعل الطالبة كانت بالإجابة فوراً .

الدالة على الاقتراح: "كلمة الحاجب كانت تدل على الوزير في عصر من العصور أو في العصر الأندلسي إذا شئتم" ، نلاحظ في هذا المثال اقتراح الأستاذ على الطلبة كتابة " العصر الأندلسي" بدل إبقاء العصر مبهم، وهذا لجعل المعلومة أكثر دقة.

–في الخطاب التواصلية:

– أفعال كلامية مباشرة:

–الدالة على الاستفهام: " أين توقفنا؟"، استعمل الأستاذ هذا السؤال لمطالبة الطلبة بإخباره عن آخر نقطة تطرقوا إليها في الدرس.

- الدالة على الأمر : " اقرئي وارفعي صوتك"، نلاحظ الأستاذ هنا يوجه خطابه لمطالبة الطالبة أمرا إياها بالقراءة مع رفع الصوت، أي طلبه مباشر .

- الدالة على الدعاء:" ربي يعافيكم ويسترکم إن شاء الله"، هذا دعاء حقيقي من الأستاذ سائلا فيه المولى عز وجل العافية والستر لطلبته.

- الدالة على الرجاء:" أرجو أن تطلعوا على ه ذا الحوار الجميل" لقد فضل الأستاذ استعمال أسلوب الرجاء بدل الأمر قصد التأثير أكثر في الطلبة للأخذ برأيه، وما لوحظ من ردود أفعال بروز ابتسامة دالة على التشوق والتحمس للاطلاع على المرجع المحتوي على هذا الحوار .

- أفعال كلامية غير مباشرة:

- الدالة على الاستفهام:" واضح؟" ، يستعمل هذا السؤال من طرف الأستاذ كثيرا في نهاية الشرح أو البرهنة، وهو أسلوب غير مباشر المقصد منه الاطمئنان على نسبة حصول الفهم لدى الطلبة ، لإعادة الشرح أو الانتقال إلى جزئية أخرى.

" أليس كذلك؟" ، يستعمل هذا السؤال أيضا كثيرا في نهاية الشرح أو البرهنة، والمقصود منه البحث عن آراء الطلبة إذا ما كانت تشاطره الرأي أم لا.

الدالة على النهي:" لاتدخلوا معارك تأخذ منكم جهدا أو تأخذ منكم حياتكم وأنتم لستم بحاجة إليها"، نجد في ظاهر هذا المثال أسلوب النهي، إلا أنه يحمل في باطنه النصيح والإرشاد بعدم حشر النفس فيما لا يعينها، وقد التمسنا استجابة الطلبة لنصيحة الأستاذ، من خلال هز الرأس الذي يدل على تأييد أستاذهم .

- الدالة على الدعاء:" كسر الله أسنانكم"، دعاء الأستاذ على الطلبة بكسر الأسنان هو دعاء غير حقيقي، الغاية منه إضفاء جو الدعابة والترفيه داخل القاعة لطرد الملل وكسر روتين الدرس، وتمثلت ردة فعل الطلبة في الضحك .

- عند الأستاذ "ب"

—في الخطاب المعرفي:

- أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الاستفهام: "ما هو الشعر العذري؟" في المثال نجد الأستاذ يطلب من الطلبة تعريفا للشعر العذري، وطلبه هذا صريح.

" ماهي أهمية الرحلة على الفرد والمجتمع؟"، وفي هذا المثال أيضا نجد الأستاذ مصرحا بطلبه في مطالبته للطلبة باستنتاج أهمية الرحلة على الفرد والمجتمع.

—في الخطاب التواصل:

- أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الاستفهام: "ماذا قال الشاعر في البيت الموالي؟" جاء هذا الخطاب في شكل استفهام والغرض منه طلب مواصلة قراءة ماجاء في بقية القصيدة.

- الدالة على الأمر: "لاحظوا المعنى"، نرى في هذا المثال الأستاذ يأمر الطلبة بالتمعن في معنى القصيدة .

- الدالة على الدعاء: "حفظكم الله جميعا"، هنا الأستاذ يدعو حقيقة لطلبته بالحفظ من كل سوء .

— أفعال كلامية غير مباشرة:

- الدالة على الاستفهام: "من الذي يأمر الناس بأن تستعد؟ ومن الذي يأمر الجنة بأن

تتهيأ؟ ومن الذي يحشر الخلائق يوم القيامة؟"، لقد أورد الأستاذ مجموعة من

الاستفهامات غير مباشرة والغرض منها هو تبين عظمة المولى عز وجل لتشيت الوازع الديني لدى الطلبة.

" هل يمكنني أن آتي لأضحك معكما قليلا؟"، لقد استعمل الأستاذ صيغة الاستفهام

قصد توبيخ الطالبتين بطريقة غير مباشرة وغير محرجة.

- الدالة على النداء: "أستاذ أستاذ" يستعملها الطالب كعبارة غير مباشرة يهدف من ورائها جذب انتباه الأستاذ والتعبير له على الرغبة في الإجابة.

استنتاج:

من خلال ما رصدناه في خطابات الأستاذين "أ" و "ب" نجد أن التوجيهيات من أكثر الأفعال المفعلّة لجو المناقشة والحوار داخل القسم حيث ترد في أغلبها دالة على الاستفهام والأمر، هذا ما يجعل الخطاب أكثر تداولية .

3- الالتزاميات:

- عند الأستاذ "أ":

-في الخطاب المعرفي:

- أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الوعد: "سوف نعود للآمدي حينما نتحدث عن الحقول الدلالية عند العرب"، نلاحظ من خلال هذا القول أن الأستاذ يلزم نفسه، ويعد الطلبة بأنه سيتحدث عن أعمال هذا العلم عند الوصول إلى موضوع الحقول الدلالية.

"أما العوامل الأخرى غير المقصودة والتي تتم بلا تعمد فقد حظيت باهتمام الدارسين من خلال استقراء اللغات الإنسانية وتاريخها وأطوارها المختلفة، فحددوا أسباب وعوامل سوف نذكر أهمها"، نجد هنا الأستاذ يلزم نفسه بذكر أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى التغير الدلالي.

-في الخطاب التواصلية:

- أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الوعد:"العام الماضي كنت سأقدم حصة في إذاعة الوادي حول الأخطاء اللغوية، لكن بحول الله سأفعل ذلك في الأيام القادمة"، نلاحظ هنا الأستاذ يعد الطلبة بأنه سيقدم على تقديم الحصة في الأيام القادمة .

- الدالة على التهديد:"اغلقي الهاتف وإلا سأحيلك إلى المجلس التأديبي"، في هذا القول الأستاذ يهدد الطالبة تهديدا مباشرا بالإحالة على المجلس التأديبي في حالة عدم الاستجابة.

- أفعال كلامية غير مباشرة:

- الدالة على التهديد: "يحكى أن ديكا كان يؤذن كل صباح، جاء صاحبه وقال له إمّا أن تتوقف عن الصياح والآذان، وإلا نتفت ريشك، فكر الديك كثيرا وقال ما الضير إن توقفت عن الصياح والآذان وديوك الحي قد تكفيني ذلك، فتوقف الديك عن الصياح، ثم عاد له صاحبه بعد أسبوع، وقال له إما أن تنزل عن مكانك الذي أنت فيه وتدخل الخم مع الدجاجات وإلا قطعت لحمك، ففكر الديك كثيرا وقال وما الضير في ذلك إن عشت مع الدجاجات، نزل الديك عن عرشه ودخل الخم، بعد أسبوعين عاد إليه صاحبه وقال إما أن تبيض كما تبيض الدجاجات أو سأجعل لحمك طعاما للأضياف، أطرق الديك رأسه، وقال ليتني مت وأنا أؤذن خير من أن أموت وأنا أبيض"، وظف الأستاذ الطابع الحكائي القصصي المتضمن التهديد بغية النصح والإرشاد وتبيين أن التنازل على المبادئ والقيم يجعل من الشخص ذليلا أبد الدهر.

-عند الأستاذ "ب"

-في الخطاب المعرفي:

- أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الوعد: " سنأخذ نصين نص للفرزدق ونص لجريير"، نلاحظ أن الأستاذ يلزم بتناول كلا النصين في الحصة، ولهذا سيعمل الأستاذ على محاولة تغطية ماجاء في كلا النصين لتنفيذ وعده، ومن الردود الملاحظة تشويق وتحمس الطلبة لقراءة النصين عن طريق رفع الإصبع لأخذ إذن القراءة من الأستاذ .

- في الخطاب التواصلي

—أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الوعد: "ستحدث عنه بعد قليل"، نلاحظ في هذا المثال الأستاذ يعد الطلبة بالتطرق إلى الموضوع في وقت لاحق غير بعيد، وهذا يبين أن الأستاذ يفضل التدرج في الدرس، والأمر ذاته في عبارة " سنشرح معنى الكلمة فيما بعد".

استنتاج:

من خلال ما رصدناه في خطابات الأستاذين "أ" و "ب" نستنتج أن الالتزاميات الأكثر ورودا في الخطاب التعليمي الجامعي هي الالتزاميات الدالة على الوعد، وهذا ما يؤكد حرص الأستاذين على تقديم المعلومات الكافية للطلبة .

4- التعبيرات

- عند الأستاذ: "أ"

—في الخطاب التواصلي:

- أفعال كلامية مباشرة

- الدالة على التهئة : "فتيحة ما شاء الله تحصلت على 19.5 في الامتحان، فريحة أيضا تحصلت على عشرين ربي يبارك فيها، أسماء كذلك عندها تسعة عشر ما شاء الله".

نجد العبارات " ما شاء الله " و"ربي يبارك" يستعملهما الأستاذ في تهئة الطلبة المتفوقين لتحصلهم على نقاط ممتازة، وهذا ما يثبت له تمكنه من توصيل المعلومة وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المقياس، وما لوحظ من ردود أفعال الطلبة دالة على التأسف من قبل بعضهم على نقاطهم، و علامات دالة على ال عزيمة والإصرار على العمل من قبل البعض الآخر .

-أفعال كلامية غير مباشرة:

- الدالة على التهئة : " صفر هنيئا لك"، لقد استعمل الأستاذ عبارة التهئة " هنيئا لك" دلالة على التوبيخ لا التهئة.

- الدالة على الشكر: "شكرا" يستعملها الأستاذ كثيرا أثناء التواصل مع الطلبة بغية التحفيز والتشجيع.

- عند الأستاذ "ب"

-في الخطاب التواصلية

- أفعال كلامية مباشرة:

– الدالة على التحية: "السلام عليكم"، هذه العبارة يشترك فيها طرفا العملية التعليمية، فكل من الأستاذ والطالب يلقي التحية على الآخر وهذا من باب الاحترام المتبادل بينهما.

– الدالة على التهئة:مبارك عليك" استعمل الأستاذ هذه العبارة لتهئة الطالب على إجابته الصائبة.

الدالة على الحزن: "لكل زمان كرة تشغل الناس وتأخذ عقولهم للأسف الشديد"، نلاحظ هنا الأستاذ يعبر عن شدة حزنه على حال الأمة التي لا تزال تختلف على أتفه الأسباب .

– أفعال كلامية غير مباشرة:

الدالة على الشكر: "شكرا"، هذه العبارة يستعملها الأستاذ عند انتهاء الطالب من قراءة القصيدة أو عند الإجابة الصائبة، وهي بمثابة دافع تحفيزي للطالب على المواظبة في الاجتهاد والمشاركة.

الدالة على التهئة: يستعمل الأستاذ كثيرا عبارات التهئة "جيد، أحسنت ، مليح" لإظهار إعجابه بالإجابة، وهذا السلوك متعمد من طرف الأستاذ لرفع معنويات الطالب وحثه على الاجتهاد أكثر

استنتاج :

من خلال ما سبق نستنتج أن التعبيرات من الأفعال التي لها دور في إنجاح العملية التعليمية، حيث تعد وسيلة تقرب الأستاذ من الطلبة من خلال استعماله عبارات التهئة

والشكر ، كما تعد وسيلة للتحكم في سير الدرس من خلال إظهار الأستاذ الجدية والحزم عند تشويش الطلبة بجعلهم أكثر انضباطا، وهي غالبا ما تكون غير مباشرة لغاية التحفيز والتشجيع على الدراسة

5 - الاعلانيات:

- عند الأستاذ "أ"

—في الخطاب المعرفي:

— أفعال كلامية مباشرة:

— الدالة على البدء: " اليوم بحول الله سنتناول محاضرة بعنوان إشكالية الدلالة بين التطور والتغير"، نرى أن الأستاذ هنا قد أعلن عن بداية الدرس، والتصريح بعنوان المحاضرة يعد كتهيئة للطلاب للاستعداد والدخول في جوّ الدرس.

—في الخطاب التواصلي:

— أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على البدء: "هيا ابدأ ، بسم الله"، نلاحظ الأستاذ هنا يعطي إشارة للطلاب بالبدء في الإجابة.

— أفعال كلامية غير مباشرة:

- الدالة على البدء: "بسم الله، الصلاة والسلام على رسول الله"، تعد البسملة التي

يبدأ بها الأستاذ في أغلب الأحيان، عبارة افتتاحية يعلن بها الأستاذ عن بداية الدرس

ونجدها تتضمن كذلك معنى الطلب بالتزام الصمت والتركيز مع الدرس.

- الدالة على الفصل: " انتهى " ، هذه العبارة تدل على إنهاء الأستاذ للدرس أو انتهاء

وقت الحصة ، وتتضمن كذلك السماح للطلبة بالانصراف ، وما يلاحظ من ردود أفعال

جمع الأغراض والاستعداد للخروج .

- عند الأستاذ "ب"

-في الخطاب المعرفي

- أفعال كلامية مباشرة:

الدالة على البدء:"محاضرتنا اليوم بعنوان المراثي النبوية "، لقد أعلن الأستاذ في هذه

العبارة على بداية الدرس إعلانا مباشرا مما يجعل الطالب يستعد نفسيا لاستقبال المعرفة.

-في الخطاب التواصلي:

- أفعال كلامية مباشرة:

- الدالة على الفصل: "هذه آخر قراءة"، تعتبر هذه العبارة كتصريح على إنهاء فترة

القراءة والانتقال إلى فترة الشرح والتبسيط لما جاء في القصيدة.

"لنتنقل بسرعة حتى لا أطيل الحديث"، جاءت العبارة على شاكلة إعلان مباشر عن

نهاية الموضوع للدخول في موضوع آخر جديد.

" نكتفي بهذا القدر" هذه عبارة تعد إعلانا مباشرا عن نهاية الدرس والأمر ذاته نجده في

عبارة " نتوقف هنا".

– أفعال كلامية غير مباشرة:

– الدالة على البدء: "بسم الله الرحمن الرحيم" يستعمل الأستاذ هذه العبارة كثيرا والتي

تدل على ابتداء الدرس لكنها تتضمن معنى طلب الانتباه والتزام الهدوء.

استنتاج :من خلال ما رصدناه في خطابات الأستاذ "أ" و "ب" نستنتج أن الإعلانات في

الخطاب التعليمي لها دور كبير في تهيئة الطالب نفسيا لتقبل المعلومات، ولها دور أيضا في

الانتقال بين عناصر الدرس ، حيث نجد أغلبها تدل على البدء والانهاء .

خلاصة:

من خلال ماترقنا إليه في الخطابات المعرفية والتواصلية للأستاذين "أ" و "ب"، وجدنا أن الأفعال المباشرة تكثر في الخطابات المعرفية ، وذلك لطبيعة الخطاب المعرفي الذي يتحرى فيه الأستاذ البساطة والوضوح، أما الأفعال غير المباشرة فهي تكثر في الخطابات التواصلية، وقد لاحظنا أن جل الأفعال التعبيرية والأفعال الالتزامية والإعلانات هي متضمنة في الخطاب التواصلية، على خلاف الأفعال الإخبارية والأفعال التوجيهية التي تمزج بين ماهو معرفي وماهو تواصلية.

وقد حاولنا رصد نقاط الاتفاق والاختلاف عند الأستاذين، فوجدنا أن كلاهما يعتمدان في الإخبار على التقرير والتوضيح والوصف، إلا أن الأستاذ "ب" أكثر استعمالا للوصف، وهذا ما تتطلبه طبيعة المقياس. أما في التوجيه لاحظنا أن كلاهما يركزان على الاستفهام والأمر، إلا أن الأستاذ "أ" يستعمل النهي في بعض الأحيان، كما تكثر في خطاباتهما التوجيهية الأفعال غير المباشرة، وهذا ما نجده أيضا في الأفعال التعبيرية ، حيث يستعملان بكثرة الشكر والتهنئة لتشجيع الطلبة وتحفيزهم على الاجتهاد في طلب العلم فضلا عن كونهما عبارات دالة على الاحترام.

أما الالتزاميات والإعلانات فهما ليسا بكثرة مقارنة بما سبق ذكرهم حيث نجد في الالتزاميات يعتمدان على الوعد فقط إلا أن الأستاذ "أ" يستعمل التهديد في بعض

الأحيان للتحكم في سير الدرس، وفي الإعلانات نجهدهما يستعملان فقط تلك الدالة على بداية الدرس أو انتهائه.

نستخلص مما سبق أن الأفعال الكلامية هي من العناصر المميزة للعملية التعليمية، وهي تكشف مدى نجاح التواصل بين طرفي الخطاب التعليمي (الأستاذ والطالب) ومدى تحقق الأهداف المرجوة من تدريس المقياس، وهذا مايجقق لنا شرطا من شروط التداول وهو الاعتقادية.

ج - تحليل الاستبيانات :

لقد قمنا بتوزيع استبيانات* على الأستاذين "أ" و "ب"، وعلى طلبتهما قصد تدعيم العينة المسجلة للوصول إلى نتائج علمية دقيقة تبين مدى توظيف المنهج التداولي في الأداء التعليمي الجامعي، ومن خلال الأجوبة المتحصل عليها، حيث وزعنا استبيانين واحد للأستاذ "أ" وآخر للأستاذ "ب"، ومئة استبيان للطلبة، منها خمسون استبيان لطلبة الأستاذ "أ" وخمسون لطلبة الأستاذ "ب"، آملين في ذلك الوصول إلى نتائج مشخصة للواقع التعليمي الجامعي تشخيصا علميا معززا للدراسة التحليلية المطبقة على المدونة.

وقد اعتمدنا على الاستبيان في كل من أفعال الكلام والإشارات والاستلزام التخاطبي والحجاج.

1 - تحليل استبيانات الأساتذة:

س1- كيفية تقديم المعلومات للطلبة.

*تعتبر من أكثر أدوات البحث شيوعا حيث تستخدم في معظم مجالات البحث العلمي و الدراسات الميدانية والعيانية ونظرا لأهميتها أفردت لها كتب ومراجع البحث العلمي أجزاء خاصة وتناولتها من كل جوانبها من حيث التصميم والشروط والمحتوى وأساليب التعامل معها. ينظر: حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي- انجليزي/ انجليزي-عربي)، دار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، أكتوبر 2003م، ص34

الإملاء	إجابة الأستاذ "أ"
المزاوجة بين المطبوعة والإملاء	إجابة الأستاذ "ب"

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن الأستاذ "أ" يعتمد على الإملاء ، وهذا لغاية مفادها ضمان تركيز الطلبة أثناء إلقاء الدرس وتسهيل المراجعة لهم في الامتحان من خلال حصر المعلومات المراد تقديمها، مايجعلهم أكثر استحضارا له ١, وبالتالي تحصيل نتائج جيدة, ولكن مايعاب على هذه الطريقة أنها تقتل الوقت وتضيعه وتحجب الكم المعرفي اللازم للطلاب، حيث تعد منجزا معرفيا مرحليا, وهي بهذا تناسب الطلبة الضعاف .

أما الأستاذ "ب" فهو يزاوج بين المطبوعة والإملاء وهذا لإكساب الطلبة كما هائلا من المعلومات وتعميق الفهم أكثر مع تمكينهم من التحضير الجيد للامتحان من خلال الإملاء، وبهذا تعد طريقة مناسبة لكل الطلبة كونها منجزا معرفيا مرحليا من جهة ومنجزا معرفيا مكونا للطلاب على المدى البعيد من جهة أخرى .

ومن هنا نقول بأن ١ لإخباريات من أكثر الأفعال الكلامية التي يمتاز بها الخطاب التعليمي الجامعي ؛ ذلك أن غرض العملية التعليمية تزويد الطالب بأكبر قدر ممكن من المعلومات, وبهذا تكون طريقة الأستاذ "ب" أنجح من طريقة الأستاذ "أ".

س2- كيفية تحفيز الطلبة على الاهتمام بالدراسة

إجابة الأستاذ "أ"	التوجيه المباشرة+ تنمية الرغبة+ الإشعار بالمسؤولية
إجابة الأستاذ "ب"	التوجيه المباشر

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذين يعتمدان على التوجيه المباشر في تحفيز الطلبة على الاهتمام بالدراسة ، وهذا من أجل إبعادهم عن الركود والخمول وحثهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم لتحقيق نتائج أفضل وهذا ما صرح به الأستاذ "أ" إلى جانب الإشعار بالمسؤولية الذي يهدف من ورائه جعلهم أكثر اعتمادا على أنفسهم في الدراسة ويمكن تفسير عدم لجوء الأستاذين إلى إضافة النقاط وسرد التجارب الخاصة في النجاح إلى كون النقاط تجعل من الطالب يهتم بالدراسة لغاية المصلحة لتحصيل أكثر عدد ممكن من النقاط لا لغاية العلم في حد ذاته ، أما التجارب الخاصة في النجاح فلأنها قد تبعث في نفسية الطالب الشعور بتكبر الأستاذ وغرورهما يجعله أقل اقتداء به في الكثير من الأحيان.

س3- مدى التزام الأستاذ بالإجابة على أسئلة الطلبة.

إجابة الأستاذ "أ"	الإجابة على كل الأسئلة
إجابة الأستاذ "ب"	الإجابة على كل الأسئلة

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا الأستاذين يلتزمان بالإجابة على كل الأسئلة المطروحة من قبل الطلبة، وهذا ما يؤكد تفانيهما في العمل بتوجيههما كل السبل المؤدية إلى إفهام الطلبة، كما يبين أيضا تطبيقهما مبدأ المساواة بين كل الطلبة. ومنه نقول إن الالتزام طيت حاضرة عند كلا الأستاذين وذلك بحرصهما على تأدية الواجب المهني على أكمل وجه.

س4- مدى رضى الأستاذ بنتائج الطلبة.

إجابة الأستاذ "أ"	لا ترضيني لأنها لا تعكس الجهد المبذول
إجابة الأستاذ "ب"	لا للأسف ربما تعود إلى ضعف المستوى

نلاحظ من خلال الجدول أن الأستاذين غير راضيين بنتائج الطلبة ما يبين مدى تدني مستوى الطلبة من جهة ومدى إهمالهم للدراسة من جهة أخرى، حيث يرى الأستاذ "أ" أن النتائج غير عاكسة لجهد المبذول؛ هذا ما يبين استناده على النتائج لم عرقف مدى قدرته وتمكنه من إنجاح العملية التعليلية، أما الأستاذ "ب" فيراها دالة على ضعف مستوى الطلبة، حيث تعد الامتحانات بالنسبة له الفصيل في الكشف عن مستوى الطلبة . ومن خلال ماسبق نقول بأن التعبيرات حاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي ، وغالبا ما تكون حاضرة بقوة في فترة الامتحانات .

س5- مدى توطئة الأستاذ لموضوع الدرس.

إجابة الأستاذ "أ"	توطئة
إجابة الأستاذ "ب"	توطئة

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذين يعتمدان على التمهيد قبل الولوج في الدرس وهذا قصد تهيئة نفسية الطلبة لاستقبال المعلومات وحثهم على زيادة التركيز وخلق جو ملائم للدراسة بالتزامهم الهدوء وتفادي الفوضى، وهذا بغية الوصول إلى الأهداف المرجوة في وقت وجيز. ومن هنا نستنتج أن الإعلانات لها دورها في إنجاح العملية التعليمية م ن خلال تمكين الأستاذ من شد انتباه الطلبة .

2- تحليل استبيانات الطلبة :

س1: كيفية إخبار الأستاذ بعدم استيعاب الدرس

الإجابة	تكثيف الأسئلة	الإيماءات الموحية بعدم الفهم	طلب التوضيح في نهاية الحصة
التكرار	أ	14	26
	ب	2	32
النسبة	أ	%28	%52
	ب	%4	%32
			%20
			%64

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 14% من طلبة الأستاذ "أ" يعتمدون على تكثيف الأسئلة للتعبير عن عدم الفهم ، في حين نجد من يعتمدون ذلك عند طلبة الأستاذ "ب" قدرت نسبتهم بـ 4%، وهذا الفارق بين النسبتين يوضح كثرة انتباه الطلبة متابعة طلبة الأستاذ(أ) مما يجعلهم أكثر حرصا على إبلاغ الأستاذ بعدم حصول الفهم عن طريق تكثيف الأسئلة وغالبا ما تمثل هذه الفئة الطلبة المتفوقين، وهناك بعض الطلبة يلجؤون إلى الإيماءات الموحية بعدم الفهم وقد قدرت نسبتهم بـ 52% عند طلبة الأستاذ "أ" و32% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يدل على نجاعة الإشارات غير اللغوية في تحقيق التواصل ويمكن تفسير ارتفاع نسبة طلبة الأستاذ "أ" بكثرة انتباه الأستاذ وتدقيق نظره في الطلبة مما يجعلهم يجدون في الاشارات غايتهم في الإخبار بعدم الفهم، كذلك هناك فئة تلجأ إلى طلب التوضيح مباشرة ، وقد قدرت نسبتهم بـ 20% عند طلبة الأستاذ "أ" و64% عند طلبة الأستاذ "ب" ، وهذا يدل على هيبة طلبة الأستاذ "أ" من التصريح لأساتذتهم بعدم الفهم على عكس طلبة الأستاذ "ب" الذين أغلبهم يلجؤون إلى أسلوب مباشر في الإخبار وهذا راجع لطبيعة الأستاذ وتعود الطلبة على الأسلوب المباشر.

ومن هنا نقول بأن الإخبار عند الطلبة غالبا ما يكون بأسلوب غير مباشر، وهذا مجسد أكثر عند طلبة الأستاذ "أ" لنجاعة الأسلوب غير المباشر في تحقيق المراد من خلال الأثر الذي يحدثه في نفس المتلقي.

س2- العمل بنصائح الأستاذ:

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
التكرار	أ	17	3
	ب	33	2
النسبة المئوية	أ	%34	%6
	ب	%66	%4
			30
			15
			%60
			%30

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين أجابوا بـ "نعم" قدرت نسبتهم بـ %34 عند طلبة الأستاذ "أ" و %66 عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يدل على أن الأستاذ "ب" أكثر تأثيرا في نفوس الطلبة من الأستاذ "أ"، وذلك من خلال أسلوبه اللين في النصيح والتوجيه على عكس الأستاذ "أ" الذي يمتاز بالصرامة والجدية في التوجيه، وهناك فئة قليلة جدا من الطلبة لا تعمل بنصائح الأستاذ وقد قدرتنسبتها عند طلبة الأستاذ "أ" بـ %6 عند طلبة والأستاذ "ب" بـ %4 وهي نسب متقاربة تدل على وجود فئة من الطلبة تنصف بالإهمال واللامبالاة عند كلا الأستاذين.

أما بالنسبة للطلبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" فقد قدرت نسبتهم عند الأستاذ "أ" بـ %60 وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ %30 مما يعكس وجود حواجز بين الأستاذ "أ" وطلوبته مؤدية إلى نفورهم وعدم تأثرهم بالنصائح التي يقدمها لهم ، على خلاف طلبة

الأستاذ "ب" الذين في القليل ما يتجاوزون نصائح الأستاذ مما يعكس قرب الأستاذ من الطلبة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن التوجيهيات حاضرة عند الأستاذين إلا أن ردود أفعال الطلبة متفاوتة حيث يعد طلبة الأستاذ "ب" أكثر تجاوبا مع أستاذهم من طلبة الأستاذ "أ" .

س3- مدى التزام الطالب سجل التطبيقات الموكلة إليه من قبل الأستاذ

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
التكرار	44	2	4
	36	0	14
النسبة	88%	4%	8%
المئوية	72%	0%	28%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب الطلبة يلتزمون بحل التطبيقات الموكلة إليهم من قبل الأستاذ، حيث قدرت نسبة طلبة الأستاذ "أ" بـ 88% ونسبة طلبة الأستاذ "ب" بـ 72%، وهينسب مقارنة تدل على اهتمام الطلبة واجتهادهم من جهة ، وعلى هيئة الأستاذ من جهة أخرى ، خاصة الأستاذ "أ" الذي يمتاز بالصرامة والشدة، وهذا ماتؤكدده نسبة الطلبة الذين أحيانا ما يلتزمون بحل التطبيقات حيث قدرت نسبتهم بـ 8% عند الأستاذ "أ" وهي قليلة جدا إذا ما قورنت بنسبة طلبة الأستاذ "ب" التي قدرت بـ 28% والتي تدل بدورها على تساهل الأستاذ وتقبله لأعذار الطلبة.

وبالنسبة للطلبة الذين لا ينجزون التطبيقات فقد قدرت نسبتهم عند الطلبة الأستاذ "أ" بـ 4% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 0%، وهذا يدل على الإهمال الذي يتميز

به بعض طلبة الأستاذ "أ" وعدم قدرتهم على التوفيق بين حياتهم الخاصة وحياتهم الدراسية على خلاف طلبة الأستاذ "ب" الذين يجدون متعة في إنجاز التطبيقات ، وهذا راجع إلى طبيعة المقياس في حد ذاته وإلى حرصهم على ترسيخ المعلومات واستدراك النقائص.

من خلال ما سبق نستخلص أن الالتزاميات حاضرة بكثرة عند طلبة الأستاذين.

س4- كيفية تعبير الطالب عن تدمره من الفوضى التي يحدثها زملاؤه أثناء الحصة:

الإجابة	طرق الطاولة	إطالة النظر والتمعن فيهم	الإشارة إلى الأستاذ بعد السماع
التكرار	أ	13	9
	ب	8	16
النسبة	أ	%26	%18
المئوية	ب	%16	%32

من خلال الجدول أعلاه نجد أغلب الطلبة يعبرون عن تدمرهم من الفوضى التي يحدثها زملاؤهم أثناء الحصة بالإشارة إلى الأستاذ بعدم السماع، حيث قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 56% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 52% ونسبتان متقاربتان إلى حد ما، مما يدل على نجاعة هذه الطريقة في إشعار الطالب زملاؤه بمدى تدمره من الفوضى التي يحدثونها، وهذا ما يجعلهم يلتزمون الهدوء والصمت، كما تعد رسالة غير مباشرة إلى الأستاذ بتمثيل دور السلطة للتقليل من الفوضى.

وهناك بعض الطلبة يرون في إطالة النظر والتمعن وسيلة مجدية في التعبير عن التذمر من الفوضى، حيث قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 18% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 32%، مما يدل على أن الإشارات اللغوية (لغة العيون) في بعض الأحيان أكثر إبلاغا

وتأثيراً من الإشارات اللغوية ، وهي أكثر حضوراً عند طلبة الأستاذ "ب" من طلبة الأستاذ "أ"، مما يدل على تميزهم بقوة الملاحظة وتمكنهم من التواصل بالإشارات.

ونجد بعض الطلبة يلجؤون إلى طرق الطاولة للتعبير عن التذمر من الفوضى ، وقد قدرت نسبتهم عند الأستاذ "أ" ب 26% والأستاذ "ب" ب 16%، وهذا يدل على شدة التذمر الذي يصل إليه بعض الطلبة خاصة طلبة الأستاذ (أ) والذي يعود إلى طبيعة المقياس الذي يحتاج إلى هدوء وتركيز كبيرين لحصول الفهم والإفهام.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن التعبيرات حاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي إلا أن طرقها مختلفة من طالب إلى آخر وغالبا ما تكون بطرق غير مباشرة.

س5- كيفية تنبيه الأستاذ عن انتهاء وقت الحصة

الإجابة	النظر إلى الساعة	جمع الأدوات وإدخالها في الحقيبة	تنبيه الأستاذ مباشرة
التكرار	أ	12	30
	ب	16	28
النسبة	أ	24%	60%
المئوية	ب	32%	56%
			12%

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن أغلب الطلبة يقومون بجمع الأدوات وإدخالها في المحفظة لتنبيه الأستاذ على الانتهاء وقت الحصة وقد بلغت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" ب 60% وعند طلبة الأستاذ "ب" ب 56%، وهذا يوحي بتحرج معظم الطلبة من إيقاف الأستاذ وإعلامه بانتهاء الوقت خاصة طلبة الأستاذ (أ) الذين يهابون ردة فعله .

وهناك بعض الطلبة يعتمدون على النظر إلى الساعة في تنبيه الأستاذ ، وقد قدرت نسبتهم بـ 24% عند طلبة الأستاذ "أ" و 32% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا لتذكير الأستاذ بوجوب التقيد بالوقت المخصص للحصة وهذه الطريقة يلجأ إليها طلبة الأستاذ "ب" أكثر من طلبة الأستاذ "أ"، ويرجع هذا إلى تقيد الأستاذ "ب" بالتزام الوقت المحدد للحصة على خلاف الأستاذ (أ) الذي لا يراعي الوقت كثيرا.

أما بالنسبة للطلبة الذين ينبهون الأستاذ مباشرة فقد قدرت نسبتهم بـ 16% عند طلبة "أ" و 12% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يدل على وجود فئة جرئية من الطلبة لا تتحرج في إعلام الأستاذ عن انتهاء وقت الحصة.

من خلال ما سبق نستخلص أن الإعلانات حاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي إلا أن حضورها غالبا ما يكون بأسلوب غير مباشر.

3 - النتائج المستخلصة من الاستبانات:

من خلال تحليل الاستبانات نستنتج ما يلي:

- اعتماد الأستاذ على المزاجية بين الإملاء والمطبوعة يُمكن الطالب من ترسيخ و
حصر المعلومات أثناء المراجعة للامتحان من جهة ، وعميق الفهم وتوسيع المعارف من
جهة أخرى .

- الإشارات غير اللغوية من أنجع السبل في شد انتباه الطلبة وتحميد المادة العلمية .
- وظيفة الأستاذ لا تقتصر على التعليم فحسب ، بل تتعداه إلى التوجيه والإرشاد .
- التزام الطالب بحل التطبيقات الموكلة إليه ، يزيد من تثبيت المعلومات .
- عدم التزام الطلبة بالهدوء أثناء لا حصة يثبط سير العملية التعليمية .
- تدني نتائج الطلبة في الامتحان من أكثر العوامل المؤدية إلى تدمير الأستاذ، لشعوره بعدم جدوى الجهد المبذول .
- التمهيد للدرس يساعد على تهيئة الطالب لاستقبال المعلومة.

ثانيا : الإشارات.

تمهيد:

إن كل لغات العالم لها كلمات وتعبيرات، لا يتحدد معناها ولا يمكن تفسيرها إلا من خلال السياق الواردة فيه، والمرجع الذي تحيل إليه، وهذا ما يسمّى بالإشارات ، وهي ثلاثة أنواع أساسية وهي: الإشارات الشخصية ، والإشارات الزمانية، والإشارات المكانية، كما لها نوعان هامشيان وهما: الإشارات النصية، والإشارات الاجتماعية، لكن كلها لها دورها في تحديد المعنى ليس فقط من خلال معناها النحوي، بل لاقتضائها المعنى الخارجي للإلمام بمعناها ولالإلمام بعناصر محيطية بعملية التخاطب.

أ- توطئة نظرية

1- مفهوم الإشارات: هي الإحالة التي تتحدد من خلال العنصر اللغوي و السياق الخارجي، ومن ثم تمثل دراسة البعد الإشاري للعلامة اللغوية جزء من مقاصد الخطاب¹؛ فالإشارات من العلامات اللغوية التي لا يتحدد مرجعها إلا في سياق الخطاب التداولي² لأنها خالية من أي معنى في ذاتها، فبالرغم من ارتباطها بمرجع، إلا أنه مرجع غير ثابت لكنها شرط ضروري لتحقيق الملفوظ ، حيث يعتمد المخاطب إلى استعمال ما يحتاج منها في كلامه، كي يضمن نجاعة خطابه وعدم إبهامه، حيث تقوم الإشارات بتبوية تعويض مدلولات الأسماء والإحالة إليها.³

ويلفت لفسوننا إلى أن التعبيرات الإشارية تذكير دائم للباحثين النظريين فيعلم اللغة بأن اللغات الطبيعية وضعت أساسا للتواصل المباشر بين الناس وجها لوجه.

وتظهر أهميتها البالغة حين يغيب عنا ما نشير إليه فيسود الغموض ويستغلق الفهم.

1 محمود عكاشة، النظرية البراجماتية، ص74.

2 عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص79.

3 باديس لهوبل، مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي، ص34.

من هنا كانت النظريات الدلالية الشكلية عاجزة عن معالجة هذه الإشارات وقد أفضى هذا إلى ظهور ما يسمى علم الدلالة المقامي على النحو الذي وجدناه عند باروايز وبري، حيث بذلت محاولات جادة لإدخال الجوانب السياقية في التفسير الدلالي، فأصبحت الإشارات تتجلى مشتركة بين علم الدلالة والتداولية وإن كان بعض الباحثين لا يزال يراها أدخل في التداولية منها في علم الدلالة.¹

2 - أنواع الإشارات:

ميز الباحثون بين خمسة أنواع للإشارات وهي كالتالي:²

- الإشارات الشخصية:

هي اللواحق التي تشير إلى معان في شخص المتكلم أو السامع أو الغائب؛ فالذات المتلفظة تدل على المرسل في السياق، فقد تصدر خطابات متعددة عن شخص واحد، فذاته المتلفظة تتغير بتغير السياق الذي تلفظ فيه، وهذه الذات هي محور التلفظ في التلفظ تداوليا، لأن الأنا، قد تحيل على المتلفظ الإنسان أو المعلم أو الأب.

وممارسة التلفظ هي التي تدل على المرسل في بنية الخطاب العميقة، مما يجعل حضور الأنا يرد في كل خطاب، ولهذا فالمرسل لا يضمنها خطابه شكلا في كل لحظة، لأنه يعول على وجودها بالقوة، في كفاءة الملتقي، وهذا مايساعده على استحضارها لتأويل الخطاب تأويلا مناسباً فلو تلفظ المخاطب بالخطاب التالي مخبرا غيره .

نزل المطر، فإنه يُضمن بعدا إشاريا هو: أأأ أقول، نزل المطر.

1محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. ص22.

2خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مقارنة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012 م، ص54.

وما يدل على حضور الأداة الإشارية أن في ذهن المتلقي هو إحالته لفظاً، على المخاطب، عندما ينقل هذا الخبر إلى غيره من الناس، وشك أحد في صحة قوله:

هو قال : نزل المطر.

أي أنها حال القول على المخاطب الأصل باستعماله أداة إشارية تتناسب مع المحال عليه أفراداً وتذكيراً وغيبية.

والضمائر المستترة في النحو العربي ضرب من الإشارات التي تدرك الإحالة عليها من السياق ، فلا يتلفظ بها المخاطب لدلالة الحال عليها، ويتطلب البعض منها حضور أطراف الخطاب حضوراً عينياً، في الأمر والنهي مثلاً.¹

1 الإشارات الزمانية:

هي كلمات تدل على زمان يحدده السياق قياساً إلى زمان المتكلم، حيث يعد هذا الأخير مركز الإشارة الزمانية، فإذا لم يعرف هذا المركز التبس الأمر على السامع أو القارئ، وذلك نحو قول القائل: سنلتقي بعد ساعة فلا يمكن التكهن بزمان اللقاء إلا بعد معرفة زمن التلفظ.² وهناك نوعين من الزمن:³ زمن نحوي وزمن كوني خارجي و النحوي هو زمن الجملة، أما الكوني فهو الظروف التي تحيل إلى العالم الخارجي مثل: الظروف وأسماء الوقت والزمن التي يكون تقديرها في العالم الخارجي.

1 عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص ص82،84.

2 باديس لهوئل، مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي، ص35.

3 محمود عكاشة النظرية البراجماتية، ص85.

2 الإشارات المكانية:

هي تلك التعبيرات الدالة على مكان من السامع والمتكلم،¹ ويكون لتحديد المكان أثره في اختيار العناصر التي تشير إليه قربا أو بعدا أو وجهة. ويستحيل على الناطقين باللغة أن يستعملوا أو يفسروا كلمات مثل هذا وذاك وهنا وهناك ونحوها إلا إذا وقفوا على ماتشير إليه بالقياس إلى مركز الإشارة إلى مكان، فهي تعتمد على السياق المادي المباشر الذي قيلت فيه، ومثل هذه التعبيرات أمثلة واضحة على أن أجزاء من اللغة لا يمكن أن تفهم إلا في إطار المعنى الذي يقصده المتكلم فإذا قال شخص أحب أن أعمل هنا، فهل هو يعني في هذا المكتب أو في هذه المؤسسة أو في هذا المبنى، أو في هذا الجزء من المدينة... فكلما هنا تعبير إشاري لا يمكن تفسيره إلا بمعرفة المكان الذي يقصد المتكلم الإشارة إليه.²

- الإشارات النصية:

تعد من خواص الخطاب، وتتمثل في العبارات التي تذكر في النص، مشيرة إلى موقف خاص بالمتكلم، فقد يتحير المتكلم في ترجيح رأي على آخر فيقول "مهما يكن" وقد يستدرك فيدرج "لكن"، وقد يضيف فيقول: "فضلا عن ذلك"³، وقد تلبس إشارات الخطاب بالإحالة إلى سابق أو لاحق، ولذلك أسقطها بعض الباحثين من الإشارات، ولكن منهم من ميز بين النوعين؛ فرأى أن الإحالة يتحدد فيها المرجع بين ضمير الإحالة وما يحيل إليه مثل زيد كريم وهو ابن كرام أيضا: فالمرجع الذي يعود إليه زيد وهو واحد، أما الإشارات الخطائية فهي لا تحيل إلى ذات المرجع، بل تخلق المرجع فإذا كنت تروي قصة ثم ذكرت بقصة أخرى فقد تشير إليها، ثم تتوقف قائلا: لكن تلك قصة أخرى، فالإشارة هنا مرجع جديد، على أن هذا التمييز بين إشارات الخطاب والإحالة

¹ رانيا فوزي عيسى، علم اللغة النص رسائل الجاحظ نموذجا، ص 305.

² محمود أحمر نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 22.

³ باديس لهويل، مظاهر التداولية في مفتاح العلوم لسكاكي، ص 35.

إلى عنصر فيه ليس حاسما، ذلك بأن الإحالة في قصارها ضرب من إشارات النص، أو هي أساس فيها.

وقد يبدو طبيعيا أن تستعار إشارات الزمان وإشارات المكان لتستخدم إشارات للخطاب فكما يقال: الأسبوع الماضي يمكن أن يقال: الفصل الماضي من الكتاب أوالرأي السابق، وقد يقال: هذ النص للإشارة إلى نص قريب أو تلك القصة إشارة إلى قصة بعد بها القول.¹

- الإشارات الاجتماعية:

هي التعبيرات التي تشير إلى مكانة المشاركين في الحدث الكلامي ومدى رسمية الخطاب من عدمه،² والعلاقة الرسمية في الخطاب يدخل فيها صيغ التبجيل في مخاطبة من هم أكبر سنا ومقاما من المتكلم كاستعمال أنتم في اللغة العربية للمفرد المخاطب ونحن للمفرد المعظم لنفسه، وهي تشمل أيضا ألقاب مثل فخامة الرئيس ، الإمام الأكبر، جلالة الملك، سمو الأمير، كما تشمل أيضا السيد،السيدة الآنسة،.... أما الاستعمال غير الرسمي فهو منفك من هذه القيود جميعا، وينعكس هذا في استعمال بعض الضمائر للدلالة على المفرد المخاطب مثل : أنت وفي النداء بالاسم المجرد،أو اسم التدليل أو نحو ذلك ، فضلا عن التحيات التي تتدرج من الرسمية إلى الحميمة مثل: صباح الخير،صباح الفل...

وربما وجدنا ظلالا للإشارات الاجتماعية في دلالة استخدام بعض الألفاظ على طبقة اجتماعية بعينها مثل : حامل وحبل، وكنيف ومرحاض ودورة مياه. ومنها استخدام عقليته وحرمة وزوجته وامراته.والظاهر أن الإشارات الاجتماعية من المجالات المشتركة بين التداولية وعلم اللغة الاجتماعي.³

¹ محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص23

² رانيا فوزي عيسى، علم اللغة النصي رسائل الحاجظ نموذجاً. ص305.

³ محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ص 26.

ب – الإشاراتفي الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي :

تمهيد:

تعد الإشاراتمن بين العناصر الحاضرة والفاعلة في الخطاب التعليمي الجامعي من خلال مساهمتها في تمكين الأستاذ من التأثير في المدخرات المعلوماتية للطلاب ،وكذا في استمرارية جذب انتباهه للدرس، مما يجعلها من العناصر اللغوية المسهلة لعملية التواصل .

وقد رصدنا في الخطاب التعليمي الجامعي مجموعة من الإشاراتمنها :

1- الإشاراتالشخصية :

رصدنا ثلاثة أنواع من الإشاراتالشخصية موزعة بين الخطاب المعرفي والخطاب التواصلية.وهي كالتالي :

- عند الأستاذ "أ"

- في الخطاب المعرفي :

●إشارات شخصية دالة على المتكلم :

"في مادة ذأب نجد أنه يقال تذأبت الريح الرجل أي أتنه من كل جانب " نلاحظ في

هذا المثال استعمال الأستاذ ضمير مستتر دال على المتكلم "نحن" في كلمة

"نجد"كإشارية شخصية غايتها مشاركة الطلبة في الدرس والحفاظ على جذب انتباههم .

الطالب : "أنا مع الرأي الذي يقول باعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول " ،ورد

الضمير المنفصل "أنا" كإشارية شخصية دالة على المتكلم وهو الطالب.

●إشارات شخصية دالة على السامع :

"لَمَّا تتأمل في كلامنا تجد أنه استعارة لكن يخلو من الجمالية" نجد إشارية شخصية دالة على السامع وهو الطالب في كلمة "تأمل" وكلمة "تجد" ، وقد جاءت ضميرا مستترا تقديره "أنت" ، ويدل هذا على أن الأستاذ في هذه اللحظة يصب تركيزه على طالب واحد.

"كانت العلامة على اختلاف مظهرها بؤرة التحليل السيميائي,فقد غدت محل تفكير من قبل الفلاسفة واللغويين القدماء، فتناولوها من حيث هي شيء مادي محسوس ، ومن حيث ارتباطها بالدلالة", في هذا المثال نجد مجموعة من الإشارات الدالة على الغائب في الكلمات التالية (مظهرها, ارتباطها,تناولوها) وهي عائدة عليها أيضا وهو الضمير "هي" ,أما الضمير المستتر نجده في كلمة "غدت" ، كذلك هناك إشارات شخصية دالة على الغائبين وهم الفلاسفة واللغويين في كلمة "تناولوا" على شكل ضمير مستتر .

●إشارات دالة على الغائب:

"أرسطو أسس لفكر سيميائي يستمد مرجعيته من المنطق والرياضيات" ، نجد في هذا المثال إشارية شخصية دالة على غائب وهو الفكر السيميائي في كلمة "مرجعيته" والتي تمثلت في الضمير المتصل, وفي كلمة "يستمد" وردت ضميرا مستترا.

في الخطاب التواصلية :

●إشارات شخصية دالة على المتكلم :

"لم أقل لك اشرح الدرس" وردت الإشارة الشخصية الدالة على المتكلم على شكل ضمير مستتر في كلمة "أقل" .

"تكلمت كثيرا على ما أعتقد" هنا جاءت الإشارة الشخصية الدالة على المتكلم (الأستاذ)على شكل ضمير متصل في كلمة "تكلمت" وهو التاء ، كما ورد أيضا ضمير مستتر دال على المتكلم (الأستاذ)في كلمة "أعتقد".

●إشارات شخصية دالة على السامع:

"اكتبوا معي" نجد في كلمة اكتبوا إشارة شخصية دالة على السامع وهي ضمير الواو المتصل الدال على الجماعة أي الطلبة، وهنا يتبين لنا أن خطاب الأستاذ موجه لكل الطلبة دون استثناء .

"واصلي" نجد هنا إشارة شخصية دالة على سامع، على شكل ضمير مستتر تقديره "أنت" أي أن الخطاب موجه إلى طالبة ، والأمر ذاته نجده في مثال آخر فقط الخطاب موجه إلى سامع مذكر مقدر بـ"أنت" وذلك في قول الأستاذ "يجب عليك أن تدرك وأن تستوعب دلالات الألفاظ في الجمل".

استنتاج :

من خلال ما سبق نلاحظ أن الإشارات الأكثر حضورا عند الأستاذ "أ" هي تلك الإشارات الدالة على المتكلم والسامع التي ترد أكثر في الخطاب التواصلية ، وهذا راجع إلى طبيعة العملية التعليمية المرتكزة في نجاحها على الأستاذ والطالب، كما أن هذه الإشارات غالبا ما ترد ضميرا مستترا ، أما الإشارات الدالة على الغائب فقلما يستعملها الأستاذ في الخطاب التواصلية حيث يقتصر عليها في الخطاب المعرفي .

– عند الأستاذ "ب":

–في الخطاب المعرفي :

●إشارات شخصية دالة على المتكلم :

"أنا أتحدث عن فترة تبدأ من نزول القرآن الكريم إلى سنة 40هـ"، نلاحظ في هذا المثال استعمال الأستاذ الضمير "أنا" ، وهو إشارية شخصية دالة على المتكلم مقصد جلب الانتباه إليه .

"نقول زاهد أو متصوف على سنة النبي صلى الله عليه وسلم" ، وردت في هذا المثال إشارية دالة على المتكلم، وهي الضمير المستتر المقدر بـ"نحن" في كلمة "نقول" ويلجأ الأستاذ إلى هذا النوع من التعبير للحفاظ على انتباه الطلبة ولإشعارهم بالمشاركة في الدرس.

●إشارات شخصية دالة على السامع:

"جاء المنجمون وقالوا له لا تخرج الآن، اخرج عندما ينضج التين والعنب"، نجد في هذا المثال إشاريتين تدلان على السامع وهما في كلمة "تخرج" وكلمة "اخرج" وقد وردتا ضميرا مستترا تقديره "أنت" .

"تجده يقول لك ما في الجبة إلا الله" ، في هذا المثال نجد في كلمة "لك" إشارية شخصية دالة على السامع وهو الطالب ، وقد وردت ضميرا متصلا هو الكاف، والهدف من هذا الاستعمال هو جعل الطالب يندمج مع المعارف .

●إشارات شخصية دالة على الغائب :

"حسان ثابت وهو شاعر مخضرم " , كلمة " هو " في هذا المثال تعد إشارية دالة على غائب وقد وردت ضميرا منفصلا.

"فأمر بالجيش أن يجهز العتاد " , نجد في كلمة " يجهز " إشارية شخصية دالة على غائب وقد وردت ضميرا مستترا مقدرا بـ "هو".

"الفرزدق وجربير كلاهما تميمي " في هذا المثال نجد الضمير المتصل "هما" إشارية دالة على غائب , والغاية في المثالين ربطية نسقية
في الخطاب التواصلية :

●إشارات شخصية دالة على المتكلم :

"سأقرأ القصيدة " نجد في كلمة "سأقرأ" إشارية شخصية دالة على المتكلم وتمثلت في ضمير مستتر مقدر بأننا، قصد جلب الانتباه إليه .

"لسنا في الابتدائي أو المتوسط " , نجد في كلمة "لسنا" إشارية دالة على المتكلم وقد وردت ضميرا متصلا.

●إشارات شخصية دالة على السامع :

"التعود على هذه القراءة يمكنكم من معرفة البحر " , في هذا المثال نجد في كلمة "يمكنكم " إشارية شخصية دالة على السامع أي الطالب ، وقد وردت ضميرا متصلا وهو الكاف .

"من حقك يا طالبة"، هنا أيضا وردت ضميرا متصلا في كلمة "حقك" الدالة على "الطالبة" للإشعار بالكيان المستقل الذي تتمتع به .

●إشارات شخصية دالة على الغائب :

—في الخطاب المعرفي :

في الخطاب التواصلية :

" إن الله عندما خلق الرحمة خلق مائة رحمة ، أمسك عنده تسعة وتسعين وأنزل إلى الخلائق رحمة واحدة يتراحمون بها" ، نجد في هذا المثال إشارات شخصية دالة على غائب في الكلمات التالية: (خلق, أمسك, أنزل)، وهي ضمائر مستترة مقدرة بـ"هو", أما في "يتراحمون" نجد إشارة شخصية دالة على غائبين وقد وردت أيضا ضميرا مستترا مقدرا "هم".

استنتاج:

من خلال الأمثلة المرصودة في خطاب الأستاذ "ب" نجد أن أكثر الإشارات الشخصية الأكثر استعمالا هي تلك الدالة على المتكلم والسامع وهي ما تضمن استمرار العملية التعليمية كما أنها غالبا ما ترد ضميرا مستترا ، أما الإشارات الشخصية الدالة على الغائب فهي موجودة بكثرة أيضا في الخطاب المعرفي وكذا الخطاب التواصلية ، وهذا راجع إلى خروج الأستاذ عن الموضوع خاصة في سرده للأحداث.

2 - الإشارات الزمانية :

— عند الأستاذ "أ":

في الإشارات الزمانية رصدنا نوعين من الزمن، وهما كالتالي :

- زمن نحوي:

—في الخطاب المعرفي :

—الدالة على الماضي : "من المعلوم أن اللغة البشرية نشأت من مكون إشاري وحيد هو الذي ساد عملية الاتصال بين الأفراد"، نجد في كلمة "نشأت" و "ساد" إشارية زمانية دالة على زمن نحوي ماض ، وهذا الاستعمال هدفه ربط المعلومات الحاضرة بمعلومات ماضية للتدرج في الدرس بسلاسة.

— دالة على الحاضر : "يقول إبراهيم أنيس: وينحرف الناس عادة باللفظ من مجاله المألوف إلى آخر غير مألوف حين تعوزهم الحاجة في التعبير وتتزاحم المعاني في أذهانهم..." نجد في هذا المثال كلمات دالة على الزمن الحاضر(يقول ينحرف ، تعوزهم، تتراكم)، والهدف من استعمال هذه الإشارات الزمانية هو جعل الطالب يشعر باستمرارية المعلومة المقدمة له.

—في الخطاب التواصلية :

—الدالة على الماضي: "ابن خلدون فضحنا نحن العرب" نجد في كلمة "فضحنا" إشارية زمانية دالة على الماضي ، وقد وظفها الأستاذ هنا عند الإشارة إلى علم من أعلام الزمن الماضي، وهي دالة على تحقق الفعل منذ زمن، وفيه تأكيد وتقرير.

-الدالة على الحاضر : "تقول الحكاية مايلي " نجد في كلمة "تقول" إشارية زمانية دالة على الحاضر، وهذا للدلالة على الاستمرارية في الحكي .

- زمن كوني :

- في الخطاب المعرفي :

-الدالة على الماضي : " ثم جاءت مرحلة أخرى مثلها المفكرون الألمان والإنجليز في القرن 17م"،نجد في عبارة القرن السابع عشر ميلادي إشارية زمانية كونية دالة على زمن ماض تمثلت في اسم وقت وهذا التوظيف غايته توثيق المعلومة زمنيا.

-الدالة على القبلية : "ابن سينا من قبله قد جعل أيضا عنصري الدلالة" وهنا كلمة "قبله" دالة على القبلية والأسبقية.

-دالة على البعدية : "فبعد أن كان الشكل أغلب اهتمام الألسنيين أصبح المعنى أيضا من اهتماماتهم" كلمة "بعد" تدل على البعدية والترتيب اللاحق .

- في الخطاب التواصلية :

-الدالة على حيادية : " سوف تظهر مع الأيام الكثير من الثغرات " ، كلمة "أيام" تعد إشارية زمانية كونية حيادية،الأمر ذاته في كلمة الآن في المثال "ماذا قلت أنا الآن" .

- الدالة علىالقبلية : "أين توقفنا الأسبوع الماضي" , عبارة"الأسبوع الماضي" تدل على القبلية ، والأمر ذاته في عبارة "العام الماضي" في المثال "تناولتم العام الماضي الحذف والتقديم والتأخير" .

استنتاج:

نستخلص مما سبق أن الأستاذ (أ) تكثر في خطابه الإشارات الزمانية النحوية الدالة على الحاضر خاصة في الخطاب المعرفي , كما تكثر أيضا الإشارات الكونية الدالة على القبلية والبعدية التي تستعمل لغرض المقارنة غالبا .

- عند الأستاذ "ب":

- الزمن النحوي :

- في الخطاب المعرفي :

-دالة على الماضي:"كانت العرب تعتقد أن لكل شاعر شيطانا " ،نجد في هذا المثال إشارية زمانية دالة على زمن ماض في كلمة "كانت " ، والأمر ذاته نجده في مثال "عاش الأعشى عمرا طويلا وأدرك الإسلام ولم يسلم" ، وذلك في كلمة "عاش" وكلمة "أدرك"، وقد ناسب الحدث مع زمنه الواقع فيه.
ومن الإشارات الدالة على الزمن الحاضر مايلي:

-الدالة على الحاضر:"تمتاز المعلقات بوفرة معانيها ، وتنوع أغراضها ، وجمعها بين السهولة والغربة في اللفظ ، وبين الرقة والمتانة في الأسلوب" نجد في كلمة "تمتاز" إشارية زمانية دالة على الزمن الحاضر ، وهذا الاستعمال للزمن الحاضر القصد منه الاستمرارية.

-في الخطاب التواصلية :

-الدالة الماضي:"هل قرأتم القصيدة"، في كلمة "قرأتم" إشارية زمانية دالة على زمن ماضي , ودلت الإشارة إلى السؤال عن التحضير المسبق.

- زمن كوني :

- في الخطاب المعرفي :

- الدالة على القبلية : "يبدأ ظهور الشعر العربي في الفترة الزمنية المسماة بالعصر الجاهلي، والتي سبقت ظهور الإسلام"، تعد كلمة "سبقت" إشارية زمانية كونية دالة على القبلية على سبيل الترتيب والتمييز بين المراحل الزمانية.

- الدالة على البعدية : "وهكذا فإن شعر الغزل نام نوما عميقا، ولم يستيقظ إلا بعد أن انتقلت الخلافة إلى دمشق"، كلمة "بعد" تعد إشارية زمانية كونية دالة على البعدية، والقصد منه الترتيب لغرض التعليم .

- الدالة على الحيادية : "والواقع أن بداية الشعر غير واضحة لعدم دقة تحديد أول شعر قيل في العصر القديم"، كلمة "العصر القديم" إشارية زمانية كونية حيادية .

- في الخطاب التواصلية :

- الدالة على القبلية : "محاضرة الأسبوع الماضي سنعوضها اليوم" نجد في عبارة "الأسبوع الماضي" إشارية زمانية كونية دالة على القبلية .

كما تعد أيضا كلمة "اليوم" إشارية زمانية دالة على الحيادية، والأمر ذاته في كلمة "الآن" في المثال "الآن عندنا تطبيق".

استنتاج:

من خلال ما سبق نخلص إلى أن الأستاذ "ب" تكثر في خطابه الإشارات الزمانية النحوية الدالة على الماضي ، والتي تستعمل في سرد الأحداث والوقائع إلى جانب الإشارات الزمانية الكونية الدالة على القبلية والبعدية التي تضمن تسلسل هذه الأحداث وترتيبها.

3- الإشاراتالمكانية :

- عند الأستاذ "أ"

- في الخطاب المعرفي :

-الدالة على البعيد : " اشترطت هند أن يسوق جملها حافي القدمين الحجاج بن يوسف من العراق إلى الشام " ،ونجد في هذا المثال كلمة "العراق" وكلمة " الشام" هما إشاريتان تدلان على مكان بعيد بالنسبة للمكان الذي يدرّس فيه الأستاذ.

-الدالة على القريب : "قد نجد اللفظة هنا في منطقة الوادي هي ليست اللفظة ذاتها عند أهل قمار أو الزقم " ، كلمة هنا تعد إشارية مكانية دالة على مكان قريب ما يدل على أن مركز الخطاب هو في جامعة الوادي .

- في الخطاب التواصلي:

-الدالة على البعيد: "أنت هناك" كلمة هناك هي إشارية مكانية تدل على مكان بعيد أي أن الأستاذ يخاطب طالبا في آخر القسم غير قريب منه .

-الدالة على الجهة : "أمامكم النص" كلمة "أمامكم" هيإشارية مكانية تدل على الجهة.

استنتاج:

من خلال ماذكر سابقا نجد أن الإشاراتالمكانية الأكثر استعمالا في خطابات الأستاذ "أ" هي الدالة على المكان القريب،خاصة في الخطاب التواصلي، وهذا راجع إلى حركية الأستاذ في القسم

-عند الأستاذ "ب":

-في الخطاب المعرفي :

-الدالة على البعيد: "الأحوص من سكان المدينة " تعد كلمة "المدينة" إشارية مكانية تحيل على مكان بعيد من الأستاذ .

"تقع مدينة الخزرج في العراق " , كلمة " العراق "أيضا تعد إشارية مكانية دالة على مكان بعيد من الأستاذ.

استنتاج :

من خلال ماسبق نخلص إلى أن الأستاذ"ب" تكثر عنده الإشاراتالمكانية الدالة على المكان البعيد، وهذا راجع إلى الأمكنة الموظفة في الخطاب المعرفي، حيث تكاد تنعدم الإشاراتالدالة على القريب، وهذا نظرا لقلّة حركية الأستاذ داخل القسم.

4- الإشاراتالخطابية :

- عند الأستاذ "أ"

- في الخطاب المعرفي :

"هناك ثنائيات أخرى تقف إلى جانب الدال والمدلول " نجد في عبارة "ثنائيات أخرى " إشارية خطابية تحيل إلىالمعلومات جديدة غير المذكورة سابقا .

"هذا النص للجاحظ " نجد اسم الإشارة هذا يعد إشارية خطابية إلى نص قريب ،قصد ربط انتباه الطالب مع الجهة المطلوبة للتركيز.

-في الخطاب التواصلي :

"سوف نأتي إلى تفصيل هاته الأمور في التطبيق " , نجد عبارة " هاته الأمور" هي إشارية خطابية مرجعها كل المعلومات المقدمة في المحاضرة .

استنتاج:

ما يلاحظ على الأستاذ "أ" استعمال الإشاراتالخطابية لغاية التذكير بما سبق من دروس حيث يراها الأستاذ وسيلة ناجعة لتهيئة الطلبة نفسيا لتقبل المعلومة.

- عند الأستاذ "ب" :

-في الخطاب المعرفي :

"نجد كلمة حلاب في رواية وحلب في رواية أخرى " , تعد عبارة " رواية أخرى " إشارية خطابية دالة على مرجع جدي غير المرجع المذكور.

"قلت من قبل هذه الرواية فيها مبالغة " , نجد عبارة "من قبل " إشارية خطابية دالة على رأي المتكلم، وقد وظفت لتفادي التكرار.

في الخطاب التواصلي :

"هناك نص آخر سنقرأه " ،تعد عبارة "نص آخر" إشارية خطابية محيلة إلى مرجع جديد ، قصد الاستعداد والتحضير الذهنيين.

استنتاج:

استعمال الأستاذ "ب" للإشارات الخطابية بكثرة يعودل عاملين؛الأول تعلق الدروس ببعضها البعض مما يستوجب الرجوع إلى الدرس السابق للانطلاق في الدرس الجديد ،
والعامل الآخر كثرة خروج الأستاذ عن الموضوع .

5 - الإشارات الاجتماعية :

عند الأستاذ "أ":

تتجلى الإشارات الاجتماعية غالبا في الخطاب التواصلي، حيث نجد علاقة الأستاذ بالطالب أثناء التواصل، هي علاقة بين الرسمية وغير الرسمية، فمناداة الطالب للأستاذ بكلمة "أستاذ" دون مناداته باسمه يتبين من خلالها العلاقة الرسمية ، والأمر نفسه حينما ينادي الأستاذ الطالب بكلمة "طالب" دون ذكر اسمه، كذلك توظيف الأستاذ الضمير "نحن" الدال على تعظيم نفسه مثل: قوله "نحن نعاملكم كطلبة علم" تدل على الرسمية في المعاملة .

وقد يتغلى الأستاذ عن الرسمية أحيانا في مناداته لبعض الطلبة بأسمائهم ، خاصة الكثيري المشاركة والمناقشة ، أضفإلى ذلك استعماله لعبارات التحية مثل "صباح الخير" كذلك تحية الإسلام "السلام عليكم" والتي تعد إشارية اجتماعية دالة على اتفاق الأستاذ والطلبة في العقيدة وهي الدين الإسلامي.

وهناك إشارات اجتماعية تدل على المرحلة التعليمية الجامعية أيضا مثل استعمال ألفاظ "المدرج الكلية ، الجامعة ، القسم ، المذكرة ، الإشراف ، ..."، و هناك إشارات أيضا تدل على طبيعة المقياس الأدبية مثل "الشعر ، البحر ، القافية ، الغزل ، الهجاء ، عنتره "

استنتاج:

نلاحظ أن ما يميز الأستاذ "أ" في أغلب الأحيان هو الالتزام والانضباط في التعامل مع الطلبة إلا أنه أحيانا ينتقل من الرسمية إلى غير الرسمية في التعامل مع الطلبة ,خاصة مع الطلبة المتفوقين والمجتهدين.

عند الأستاذ "ب"

تبرز الإشاراتالاجتماعية في الخطاب التواصلى ، إذ نجد الأستاذ في تواصله مع الطلبة يتحرى الابتعاد عن الرسمية في الكثير من الأحيان من خلال استعماله عبارات التحية مثل "السلام عليكم" التي كما ذكرناها سابقا تدل على الاشتراك في العقيدة ، وعبارات التهئة والشكر أيضا، ومناداة الطلبة بأسمائهم أحيانا .

وقد يتوخى أحيانا الرسمية في التعبير عن الضجر من الفوضى الجماعية أو الرغبة في جعل الطلبة أكثر انتباها مثل قوله "الصمت رجاء"، وهناك أيضا إشارات اجتماعية تدل على المرحلة التعليمية الجامعية"المكتبة،القسم، المدرج" ، وهناك إشاراتأيضا تدل على طبيعة المقياس اللغوية مثل"اللسانيات ، الدال والدلول ، تخصيص الدلالة، النظرية".

استنتاج:

ما يلاحظ على الأستاذ "ب" هو التعامل باللين والعطف مع كل الطلبة وهذا راجع إلى طبيعة الأستاذ الهادئة الميالة إلى التقرب من الطلبة بالنصح والإرشاد .

الخلاصة

بعد تطبيق الإشارات على خطابات الأستاذين "أ" و "ب" ، لاحظنا أن الخطاب التعليمي يتوفر على الإشارات لكن بنسب متفاوتة، وتعد الإشارات الشخصية من أكثر

الإشارات البارزة فيه خاصة الدالة على المتكلم والسامع المشيرة إلى طرفي العملية التعليمية "الأستاذ والطالب"، كذلك الإشارات الزمانية لا تقل شأنًا عن الشخصية حيث تستعمل لتوثيق المعلومات تاريخيًا وللتدرج في الدرس من خلال الظروف الزمانية الدالة على القبلية والبعدية، أما الإشارات المكانية فتستعمل في الإشارة إلى مكان قريب على الأغلب كون الطالب والأستاذ في حجرة واحدة في الخطاب التواصلي، والإشارات الخطائية تعتمد في إبراز رأي الأستاذ أو في الانتقال من فكرة إلى أخرى. وبالنسبة للإشارات الاجتماعية فهي تبين لنا طبيعة العلاقة بين الأستاذ والطالب والتي غالبا ما تكون بين الرسمية وغير الرسمية.

وقد حاولنا إيجاد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الأستاذين فوجدنا أنهما يعتمدان على الإشارات الشخصية الدالة على المتكلم والسامع ، أما الدالة على الغائب فيدرجها كثيرا في الخطابات المعرفية، وبالنسبة للإشارات الزمانية لاحظنا أن الأستاذ "ب" أكثر استعمالا لها، وذلك لاحتواء مقياسه على الجانب التاريخي، أما الإشارات المكانية فنجد الأستاذ "ب" يستعملها أكثر في الخطاب المعرفي للإشارة إلى بعض الأماكن، لكن الأستاذ "أ" كثيرا ما يستعمل الإشارات الدالة على المكان القريب (هنا، هناك) وذلك لكثرة تحركه وتنقله داخل القسم مقارنة بالأستاذ "ب" ، وبالنسبة للإشارات الخطائية نجد أنهما يستعملانها في الانتقال بين الأفكار، أما في الإشارات الاجتماعية فنجد كلاهما يمزج بين الرسمية وغير الرسمية إلا أن الأستاذ "أ" أكثر رسمية من الأستاذ "ب" .

نستنتج مما سبق أن الإشارات هي من العناصر اللفظية المساعدة في نجاح العملية التعليمية والتي لها حضور في الخطاب التعليمي الجامعي، مما يبرز توفر شرط من شروط التداول وهو شرط النطقية.

ج - تحليل الاستبيانات

1- تحليل استبيانات الأساتذة:

س1- تطبيق مبدأ التفاعل مع الطلبة أثناء إلقاء الدرس

إجابة الأستاذ "أ"	نعم
إجابة الأستاذ "ب"	نعم

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا الأستاذين يطبقان مبدأ التفاعل مع الطلبة أثناء إلقاءهم الدرس، وهذا يوحي بارتكاز العملية التعليمية على التعاون القائم بين الأستاذ والطلبة من خلال تبادل الأدوار بينهم مما يجعل الدرس أكثر نجاحا.

ومن هنا نقول إن الإشارات الشخصية حاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي خاصة تلك الدالة على المتكلم والسامع، والتي كثيرا ما يستعمل فيها الأستاذ ضمير الجمع "المتكلم" قصد إدماج الطلبة مع الدرس لاكتساب الخبرات وتوظيفها بشكل متكامل.

س2- الفترة المناسبة لتقديم الدرس

إجابة الأستاذ "أ"	الفترة الصباحية
إجابة الأستاذ "ب"	الفترة الصباحية

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذين يفضلان الفترة الصباحية لتقديم الدرس ، وذلك لأنها الأكثر إنجاحا للعملية التعليمية كون الأستاذ والطالب في كامل استعداداتهم العقلية والبدنية مما يسهل ذلك على الأستاذ الشرح وعلى الطالب الاستيعاب والفهم.

س3- وضعية الأستاذ أثناء إلقاء الدرس

إجابة الأستاذ "أ"	متحركا داخل القسم
إجابة الأستاذ "ب"	متحركا داخل القسم

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا من الأستاذين يعتمدان على التحرك داخل القسم أثناء إلقائها الدرس، وهذا يدل على نجاعة تغيير المكان في شد انتباه الطلبة والحفاظ على تركيزهم، ومنه ضمان حصول الفهم والاستيعاب حيث كلما زادت حركة الأستاذ في القسم زاد نشاط الطلبة واستيعابهم للدرس.

ومنه نقول إن الإشارات المكانية الأكثر ورودا أثناء العملية التعليمية هي تلك الإشارات الدالة على القريب.

س4- الإحالة إلى الدرس الماضي لبناء الدرس الجديد

إجابة الأستاذ "أ"	الإحالة إلى الدرس الماضي
إجابة الأستاذ "ب"	الإحالة إلى الدرس الماضي

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذين يعتمدان في بناء درسيهما على الإحالة إلى الدرس السابق، مما يؤكد نجاعة هذه الإحالة في تنشيط الذاكرة لدى الطلبة وفي تثبيت المعلومات السابقة لديهم، فتعمل بذلك على جعل الدروس أكثر تسلسلا ، مما يجعلها تضمن للطلبة سهولة الحفظ والاسترجاع في الامتحان.

ومنه نقول إن الإشارات الخطابية لها دور كبير في بناء الدرس وبالتالي في إنجاح العملية التعليمية.

س5- معاملة الأساتذة للطلبة:

إجابة الأستاذ(أ)	الشدة
إجابة الأستاذ(ب)	اللين مع الجميع

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك فارقا بين الأستاذ "أ" والأستاذ "ب" حيث يمتاز الأول بالشدة والصرامة في التعامل مع الطلبة في حين يمتاز الآخر باللين والتساهل في التعامل، وهذا ما يعكس رسمية العلاقة السائدة بين الأستاذ "أ" وطلبته ولعل مرد هذا إلى رغبة الأستاذ في التحكم في سير الدرس قصد إعطاء القدر الكافي من المعلومات ، لكن هذه العلاقة قد يكون لها أثر سلبي في تحصيل الطالب، حيث تجعله أكثر نفورا من الأستاذ، ومنه أكثر إهمالا للمتابعة والإصغاء له أثناء الحصة، أما الأستاذ "ب" فهو على خلاف ذلك حيث تبعد علاقته عن الرسمية في معاملته مع كل الطلبة مما يجعلهم أكثر تعلقا به ، ومنه أكثر اهتماما بالمقياس ما يؤدي إلى التحصيل الجيد لهم ، لكن في بعض الأحيان يكون لها أثر سلبي في سير الدرس حيث يعد تساهل الأستاذ عاملا مساعدا على تجاوزات الطلبة بعدم التزامهم الحضور وحل التطبيقات .

2- تحليل استبيانات الطلبة:

س1- إشارة الأستاذ إلى الطالب:

الإجابة	المناداة بالاسم	استعمال ضمير	الإشارة عن طريق
---------	-----------------	--------------	-----------------

الأصبع	المخاطب (أنت)			
6	4	40	أ	التكرار
16	8	26	ب	
%12	%8	%80	أ	النسبة
%32	%16	%52	ب	المئوية

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة الطلبة الذين يشير إليهم أستاذهم عن طريق مناداتهم بأسمائهم، قد قدرت بـ 80% عند طلبة الأستاذ "أ" و 52% عن طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يدل على قوة الذاكرة التي يتمتع بها الأستاذان من جهة ، وعلى معرفتهما بالواقع الذي تحدثه المناداة بالاسم على نفسية الطالب من جهة أخرى ، و مايمكن ملاحظته أن الأستاذ "أ" أكثر حفظا لأسماء الطلبة من الأستاذ "ب"، و هذا راجع لفارق السن بينهما. وبالنسبة للطلبة الذين يشير إليهم الأستاذ باستعمال ضمير المخاطب (أنت)، فقد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ (أ) بـ 80% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 16%، وهما نسبتان ضئيلتان ترميان إلى كون الأستاذ في بعض الأحيان تخونه الذاكرة مما يتوجب عليه استعمال الضمير المخاطب (أنت)، أما بالنسبة للطلبة الذي يشير إليهم الأستاذ بالإصبع فقد قدرت نسبتهم 12% عند طلبة الأستاذ "أ" و 32% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا ما يدل على قلة تفاعل بعض الطلبة مع الأستاذ مما يصعب عليه حفظ الأسماء.

ومن خلال ماسبق نستخلص أن الإشارات الشخصية الأكثر حضورا في الخطاب التعليمي الجامعي، هي تلك الدالة على المتكلم والسامع ، وذلك كون الأستاذ والطالب الركيزتان الأساسيتان اللتان تقومان عليهما العملية التعليمية.

2- مدى مناسبة التوقيت الزمني لاستيعاب الدرس:

الفصل الثاني:الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور أفعال الكلام والإشارات

الإجابة		نعم	لا
التكرار	أ	34	16
	ب	34	16
النسبة	أ	%68	%32
المئوية	ب	%68	%32

من خلال الجدول نلاحظ أن نسب الإجابات كانت متساوية عند كل من طلبة الأستاذ "أ" وطلبة الأستاذ "ب"، فقد قدرت نسبة الإجابة ب "نعم" بـ %68 أي أن أغلب الطلبة يناسبهم التوقيت الزمني في استيعاب الدرس مع العلم أن التوقيت المقصود هو الفترة الصباحية، هذا ما يؤكد على أن الفترة الصباحية هي من أكثر الفترات التي تساعد على التركيز والاستيعاب حيث يكون فيها الطالب في كامل استعداداته العقلية والبدنية .

أما بالنسبة للفئة التي أجابت بعدم مناسبة التوقيت الزمني فقد قدرت نسبتهم بـ %32 وهذا راجع إلى كون هذه الفئة من الموظفين الذين يتزامن توقيت عملهم مع توقيت الدراسة، مما يصعب عليهم الحضور.

ومن هنا نستنتج بأن عامل الزمن له دور كبير في إنجاح العملية التعليمية .

3- وضعية الأستاذ التي يفضلها الطالب أثناء إلقاء الدرس.

الإجابة	واقف	جالس
التكرار	أ	48
	ب	44
		2
		6

الفصل الثاني:الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور أفعال الكلام والإشارات

النسبة	أ	%92	%8
المئوية	ب	%88	%

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الطلبة يفضلون التزام الأستاذ بالوقوف أثناء إلقاء الدرس حيث بلغت نسبتهم 92 % عند طلبة الأستاذ "أ" و 88 % عند طلبة الأستاذ "ب" وهم نستبلن متقاربتلن نوعا ما، تدلان على نجاعة هذه الوضعية في شد انتباه الطلبة وزيادة تركيزهم مع الأستاذ، ونلاحظ أن الأستاذ "أ" أكثر نشاطا وتحرك داخل القسم ، ومنه أكثر شدة الانتباه الطلبة .

وهناك بعض الطلبة يفضلون وضعية جلوس الأستاذ أثناء إلقاء الدرس حيث قدرت نسبتهم بـ 8 % عند طلبة الأستاذ "أ" و 12 % عند طلبة الأستاذ "ب" وهم نستبلن قليلاتانتدلان على امتلاك بعض الطلبة رهبة وخوف شديدين من الأستاذ، مما يجعلهم يفضلون الابتعاد عنه، خاصة طلبة الأستاذ "أ" لصرامته وتشدده، لكن هذه الوضعية كثيرا ماتكون باعثا للركود والملل.

من هنا نستخلص أن الإشارات المكانية الموظفة في الخطاب التعليمي الجامعي هي الإشارات الدالة على القريب ولعلها أكثر ورودا عند الأستاذ (أ) لكثرة نشاطه وتحركه داخل القسم.

4- أهمية الإشارة إلى الدرس السابق في استيعاب الدرس الجديد:

الاجابة	نعم	لا
التكرار	أ	46
		4

الفصل الثاني:الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور أفعال الكلام والإشارات

0	50	ب	
8%	92%	أ	النسبة
0%	100%	ب	المئوية

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب الطلبة يرون في الإشارة إلى الدرس السابق عاملاً مساعداً لاستيعاب الدرس الجديد حيث قدرت نسبتهم بـ 92% عند طلبة الأستاذ "أ" و100% عند طلبة الأستاذ "ب"، ويدل هذا على نجاعة هذه الطريقة في تهيئة الطلبة لاستقبال المعلومات الجديدة ولاستدراك مافاتهم من معلومات فارطة، مما يجعلها عاملاً مثبتاً ومرسناً للمحصول المعرفي لدى الطالب خاصة إذا كانت الدروس متعلقة ببعضها البعض، وهذا ما نجده في إجابات طلبة الأستاذ "ب" التي تعبر عن ترابط كل دروس مقياس النص الأدبي القديم على خلاف مقياس علم الدلالة الذي قد ترد فيه بعض الدروس غير متعلقة ببعضها البعض، وهذا ما تؤكدُه أيضاً انعدام النسبة القائلة بـ "لا" عند طلبة الأستاذ "ب" وورود نسبة 8% عند طلبة الأستاذ "أ" التي تبين نفور بعض الطلبة من الإطناب في الشرح لاستيعابهم الدرس الفارط وهذه الفئة تمثلها فئة الطلبة المتفوقين.

5- علاقة الأستاذ بالطالب:

غير رسمية	رسمية	الإجابة	
14	36	أ	التكرار

34	16	ب	
%28	%72	أ	النسبة
%68	%32	ب	المئوية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة الذين تمتاز علاقتهم بأستاذهم بال رسمية، قد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" ب %72 في حين قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "ب" ب %32 هذا ما يوحي إلى شدة هوية طلبة الأستاذ "أ" من أستاذهم نتيجة الصرامة والجدية التي يتميز بها على خلاف الأستاذ (ب) الذي لا يهابه إلا فئة قليلة من الطلبة نتيجة خجلهم ورهبتهم من الأستاذ وهذه الفئة غالبا ماتكون فئة الطلبة الضعاف. وبالنسبة للطلبة الذين تمتاز علاقتهم بأستاذهم بغير الرسمية قد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" ب %32 وعند طلبة الأستاذ (ب) ب %68، وهذا فارق كبير بين النسبتين يؤكد تساهل الأستاذ "أ" مع مجموعة قليلة من الطلبة فقط، وهذه المجموعة غالبا ماتمثل الطلبة المجتهدين والمتفوقين على خلاف الأستاذ (ب) الذي يمتاز باللين ورحابة الصدر في التعامل مع كل الطلبة، ولعل هذا راجع أيضا إلى كون الأستاذ "ب" ابن المنطقة أي يشترك مع الطلبة في الكثير من الأمور الاجتماعية على خلاف الأستاذ (أ).

ومن هنا نقول إن الإشارات الاجتماعية هي من الإشارات المبينة لعلاقة الأستاذ بالطالب والتي غالبا مانجدها عند الأستاذ "أ" تمتاز بالرسمية على خلاف الأستاذ "ب" الذي يحاول التجرد منها قصد إعطاء صورة حسنة للأستاذ الجامعي.

3 - النتائج المستخلصة من الاستبيانات :

من خلال تحليل الاستبيانات استخلصنا ما يلي:

- التفاعل والتجاوب بين الأستاذ والطالب يؤدي إلى التحصيل الجيد.

- الفترة الصباحية هي من أنسب الفترات للتدريس كون الأستاذ والطالب في كامل استعداداتهم العقلية و البدنية.
- حركة الأستاذ داخل القسم لها دور كبير في ضمان حيوية ونشاط الطلبة وبهذا تكون مساعدة في إنجاح العملية التعليمية بزيادة تركيز الطلبة.
- ربط الدروس بعضها ببعض يساعد الطالب على تثبيت المعلومات وترتيبها.
- ابتعاد الأستاذ عن الصرامة مع التحكم في سير الدرس يجب الطالب في المقياس وبالتالي العمل على التحصيل الجيد.

الفصل الثالث

الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي
من منظور الاستنزام التخاطبي والحجاج

أولاً: الاستلزام التخاطبي

أ- توطئة نظرية

ب - الاستلزام التخاطبي في الخطاب التعليمي الجامعي في جامعة الوادي

ج - تحليل الاستبيانات

ثانياً: الحجاج

أ- توطئة نظرية

ب - الحجاج في الخطاب التعليمي الجامعي في جامعة الوادي

ج - تحليل الاستبيانات

الفصل الثالث: الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور الاستلزام التخاطبي والحجاج

أولاً: الاستلزام التخاطبي .

تمهيد:

يعد الاستلزام التخاطبي من أبرز الظواهر المميزة للغات الطبيعية، فكثيراً ما تجعل عملية التخاطب معان عديدة غير محصورة في الدلالة الصورية لها، خاصة وأن الاستلزام التخاطبي يحمل في طياته المعاني الصريحة والضمنية على حد سواء يحددها السياق الواردة فيه. فهذا ما جعل الفيلسوف الأمريكي غرايس يضع نحواً مستنداً على ضوابط تداولية للخطاب، من شأنها أن يساهم في تواصل عملية التخاطب وفي ضبطها من خلال إخضاع طرف التخاطب إلى قواعد معينة، تجلت هذه الأخيرة في محاضراته التي ألقاها - غرايس - في جامعة هارفارد سنة 1967م تحت عنوان "المنطق والتخاطب" ومحاضرات سنة 1971م بعنوان الافتراض المسبق والاقتضاء التخاطبي.

أ - توطئة نظرية

1 - مفهوم الاستلزام التخاطبي: ابتكر غرايس مصطلح الاستلزام **Implictaur** والفعل

Implicate، واشتق من الفعل **ImPLY** بمعنى يتضمن أو يستلزم، وقد اشتق من الفعل

اللاتيني **Plicare** بالمعنى نفسه، وانطلق من فكرة أن جمل اللغة تدل في أغلبها على معان صريحة

وأخرى ضمنية تتحدد دلالتها داخل السياق الذي وردت فيه، هذه الظاهرة سماها غرايس الاستلزام

التخاطبي **theory of conversation** أو نظرية التخاطب أو نظرية الاقتضاء¹.

1 كادة ليلي، ظاهرة الاستلزام التخاطبي في التراث اللساني العربي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها دورية أكاديمية محكمة متخصصة يصدرها معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي، بالوادي العدد 1، مارس 2009 م، ص 105.

ويعرف الاستلزام التخاطبي بأنه " عمل المعنى أو لزوم شيء عن طريق قول شيء آخر، أو شيء يعنيه المتكلم ويوحى به ويقترحه ولا يكون جزءاً مما تعنيه الجملة بصورة حرفية" ¹ فاستعمال جملة: " ناولني الكتاب من فضلك" على سبيل المثال، المنجزة في مقام محدد، يخرج بمعناها من الطلب (الأمر) إلى معنى الالتماس، وهو ما تفيده القرينة "من فضلك". ²

ونظرية لتعذر التأويل الدلالي للعبارات في اللغات الطبيعية بالاختصار على الشكل الظاهري لهذه العبارات اقترح غرايس مايلي: ³

-معنى الجملة المتلفظ بها من قبل متكلم في علاقته بمستمع.

-المقام الذي تنجز فيه الجملة.

-مبدأ التعاون.

كما رأى أيضاً أن الاستلزام النوعان: استلزام عربي **conventionnelimplicature**

واستلزام تخاطبي **conversationnelimplicature**؛ فأما الاستلزام العربي فقائم على ما تعارف عليه أصحاب اللغة من استلزام بعض الألفاظ دلالات بعينها لا تنفك عنها مهما اختلفت بها السياقات وتغيرت التراكيب، مثل لكن في العربية تستلزم دائماً أن يكون ما بعدها مخالف لما يتوقعه السامع مثل: زيد غني لكنه بخيل، أما الاستلزام التخاطبي فهو متغير دائماً بتغير السياقات التي يرد فيها. ⁴

¹ صالح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2005م، ص79.

² العياشي أدراوي، الاستلزام الحوارية في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، منشورات الاختلاف الجزائر العاصمة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011م، ص19.

³ العياشي أدراوي، الاستلزام الحوارية في التداول اللساني، ص17.

⁴ محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصرة، ص33.

2- مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عنه:

عندما يتحاور المتخاطب ان يتبعان عددا معينا من القواعد الضمنية اللازمة لاشتغال التواصل. والمبدأ الأساسي هو "مبدأ التعاون"، وفي العادة ما يتقاسم هدا مشتركا إذا انعدم لن يكون ثمة سبب للتواصل، وقد لا يتم على الأرجح.

وتتفرع عن هذا المبدأ قواعد نوقش عددها وخصائصها كثيرا وأعيدت صياغتها أكثر من مرة، أجمعها غرايس في أربع مجموعات هي كالآتي:

-**الكم:** يتمثل في إعطاء المخاطب للمتلقى القدر اللازم من المعلومات ليتحقق الخطاب ويجب عليه أن يكون أكثر إخبارا، وهذا ما يدعى بقانون الإخبار.¹

-**الكيف:** تمثل في عدم تأكيد المخاطب إلا ما يعتقد أنه صحيح وعدم تأكيد إلا ما يستطيع تبرئته² وهي تنطبق على التأكيدات والإخبارات ولكن أيضا على التساؤلات والالتماسات والوعود والأقسام، هي قاعدة جوهرية من وجهة نظر غرايس.³

-**العلاقة:** يجب أن يناسب مقال المخاطب لمقامه.⁴ أي أن يتحدث في الوقت المناسب وبالكيفية المناسبة.⁵

¹ ذهبية هو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2012 م، ص190.

² ماري آن يافو وجورج الياسر فاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2012 م، ص369.

³ كاترين كيربرات، أوريكوي، المضمّر، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة جوزيف شرتم، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان، ط1، ديسمبر 2008 م، ص359.

⁴ طه عبد الرحمن، الكلام، الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت ط2، 2000 م، ص106 ص104.

⁵ مولزيتما و أوريكوي، في التداولية المعاصرة والتواصل فصول مختارة، ترجمة وتعليق محمد نظيف، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2014 م، ص132،

-**الطريقة:** يجب على المخاطب أن يتوخى الوضوح ويتجنب الإبهام في التعبير واللبس وأن يكون كلامه منظما موجزا خال من كل إطناب غير مفيد.¹

لما كانت هذه القواعد تضبط التخاطب المثالي والصريح بين المتحاورين باعتبارهما ملتزمين أبدا بمبدأ التعاون المنصوص عليه، فمتى بدأ من أحدهما ظاهر الإخلال بهذه القاعدة أو تلك، وجب على الآخر أن يصرف كلام مجاوره عن ظاهره إلى معنى خفي يقتضيه المقام، وهذا المعنى المصروف إليه يحصل بطريق الاستدلال من المعنى الظاهر ومن القرائن، وذلك بالذات ماعبر عنه بالاستلزام التخاطبي.

وإذا صيغ الموقف بطريقة أخرى ، وقبل بأن المحاور إذا خالق قواعد التخاطب على مستوى المنطوق، فإنه يتبعها اتباعا على مستوى المفهوم يتبين مدى ارتباط الاستلزام التخاطبي بالقياس وهذا الذي يعرفه البعض بكونه الاستدلال الذي يستنبط به المفهوم.

وبهذا يصبح في الإمكان استنتاج الاستلزمات المعلولة لقواعد التخاطب بطريق الاستدلال القياسي في صورتيه العامتين وهما: دلالة المفهوم الموافق ودلالة المفهوم المخالف.

ولتوضيح ذلك، نذكر مثال التوصية بشخص يرغب في تدريس الفلسفة جاء فيها: أنه متمكن من اللغة، فالاستلزام التخاطبي الناتج عن المقام وعن التزام مبدأ التعاون، هو أن ذلك الشخص غير متمكن من الفلسفة، وهذا بالذات ما يعرف بدلالة مفهوم المخالفة.²

لقد قام بعض العلماء بتطوير نظرية الاستلزام لغرياس لما تحتويه من عناصر حوارية مهمة وقبولها التطوير، ومن أشهرهم هارنيش (harnich) الذي أضاف بعض التعديلات منها: الجمع بين مبدئي الكم، والكيف، وقد أشار صاؤك (saddock) إلى إمكان تقليص بعض مبادئ غرياس، وعالج بعض المفاهيم الخطائية في مبادئ المحادثة عند غرياس، وتمكن صاؤك من إضافة معايير أخرى لاختبار هذه المفاهيم.³

1 جاك موشرلآرنبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ص 215.

2 طه عبدالرحمن، الكلام الحوار وتحديد علم الكلام، ص 104.

3 محمود عكاشة، النظرية البراهمية، ص 94.

وقد تناول كل من ويلسون (wilson) وسبربر (sperber) نظريته بالنقد والتعديل، إذ ذهبوا إلى أن الحاجة لقواعد غرايس الأربع (قاعدة الكم والكيف والعلاقة والطريقة)، فالعلاقة وحدها كافية لتفسير التواصل، وهي تعوض عن جميع القواعد الأخرى، وهكذا استبدل قاعدة الطريقة أو المناسبة بمبدأ العلاقة أو المناسبة الذي يسترشد به المتخاطبون، ووضع التفاصيل والتفريعات الدقيقة لهذا المبدأ، وبيننا كيف أن قدرته التفسيرية تفوق كل القواعد، فقاما بتفسير كل الظواهر مثل التهكم وأفعال الكلام والاستعارة.... بالاستعمال المبدأ نفسه.¹

3- مبدأ التأدب:

صاغت روبين لأكوف هذا المبدأ في مقالها: منطق التأدب، وترمي في هذا المقال الباحثين بتهمة التقصير والجمود، لما يكتفي به أحدهم من الوقوف في الدراسة اللغوية عند حد الشكل اللغوي والاكتفاء به للحكم على صحة الجمل، واتخاذ المعيار الوحيد فالإقتصار على صحة المعيار التركيبي لوحده، لا يفضي إلى تفسير مقبول لبعض التراكمات، ولذلك تدعو إلى ضرورة الاهتمام بسياق التلفظ، بما فيه من افتراضات منطقية وأخرى تداولية، كما ترى أن الجمل هي التي تعكس توجه المرسل نحو سياقه الاجتماعي في الحالات المعقدة تلك، وبالتحديد افتراضاته نحو²:

- الناس الذين يتواصل معهم من حيث: شعورهم نحوه، ورتبتهم الاجتماعية مقارنة برتبته.

- موقفه الحقيقي في المحيط الذي يتواصل فيه، من حيث: مدى أهمية المعلومات التي يريد

تبليغها، وهل يريد تبليغها؟ ودرجة رسمية موقف التلفظ.

- قرارته المبنية على الافتراضين (1،2)، حسب الأهداف التي يريد تحقيقها من خلال فعله التواصل، هل يريد تعزيز الفروق التراتبية بينه وبين المرسل إليه؟ أم يريد محوها؟ أم أن كل ذلك لايهمه بتاتا. وهل

¹ دان سبيروديدري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والادراك، ترجمة هشام ابراهيم عبدالله الخليفة، مراجعة عراس عواد معروف، دار

الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2016م، ص 07

² عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، ص 98

يريد أن يضيفي على المرسل إليه شيئاً من الأهمية وأن يسمه بالظرف؟ أو هل يريد تغيير العالم الحقيقي؟ أم لا؟ وغير ذلك من الأسئلة وتصل من هذا إلى نتيجة مهمة، ومفادها أنه يجب اعتبار المحتوى التداولي للفعل الكلامي وذلك عند الحكم على قبول الجملة، تماماً كما كان ينظر إلى أهمية المستوى التركيبي عامة، وكما ينظر حالياً إلى أهمية المستوى الدلالي، فهذا يسهم في رفع اللبس الذي يحدث في بعض أنواع الخطاب. وبالتالي فإن العلاقة بين طرفي الخطاب هي التي تعطي الخطاب معناه وتبرز قصد المخاطب، والمثال التالي بين ذلك:

- من فضلك أغلق النافذة.

إذ يعد الملفوظ الأول خطاباً ثانوياً، باعتبار المخاطب أدنى درجة من المتلقي، أو في درجة مساوية له، ولكن ليس بينهما علاقة حميمة ولهذا " فمن فضلك " قد تعني في هذا الملفوظ أطلب منك أن تفعل ذلك مساعدة منك مادمت لا أستطيع إجبارك على ذلك، ولكن معنى " من فضلك " يختلف فيما لو كان المخاطب أعلى درجة من المتلقي، إذ يحكم العرف استعمالها، لتعني حقيقة مامعناه أطلب منك فعل ذلك، وذلك لأبدو مهذباً وبالرغم من امتلاك السلطة لدفعك لذلك. والفرق بين حالتي المتلقي واضحة، إذ يستطيع الرفض في السياق الأول، أما السياق الثاني، فالأولى بأن لا يرفض دون مبرر كاف.¹

وتعتقد روبن لأكوف أن الحوار يخضع لقاعدتين تسميهما قواعد الكفاءة التداولية وهما الوضوح والتأدب، وأن المبدأ التعاوني الذي طوره غرايس قد وفي حق الوضوح، لكنه لم يعر التأدب الاهتمام اللائق به.

من هنا وتأسيساً على أطروحات غرايس، طورت روبن لأكوف طرحها عن التأدب.²

1 عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 99.

2 بهاء الدين محمد مزيد، تبسيط التداولية، ص 57.

ويعكس الهدف من الحوار غلبة حضور إحدى القاعدتين مقابل حضور قاعدة أخرى إذ تغدو الغلبة أحيانا لقاعدة التأدب، في الحوارات غير الرسمية، مقابل قاعدة الوضوح ومرد ذلك هو أولوية تقوية أواصر العلاقات الاجتماعية على تبليغ المعلومات.

وعلى العكس من ذلك، فقد تغدو قواعد مبدأ التعاون هي الأقوى حضورا، وذلك عندما يكون الحوار رسميا وجادا، كما هو الحال في المحاضرات العلمية.

كما فرعت لأكوف ثلاث قواعد عن مبدأ التأدب سمتها قواعد تهذيب الخطاب

إذ يتلفظ المخاطب بخطابه وفقا لواحد منها أو أكثر، وهي:¹

- قاعدة التعفف: لا تفرض نفسك على المتلقي، ولا تتطفل على شؤون الآخرين.

- قاعدة التخيير: اجعل المتلقي يتخذ قرارته بنفسه، ودع خياراته مفتوحة.

- قاعدة التودد: إظهار الود للمتلقي، أي كن صديقا.

ومن هنا نستنتج أن هناك علاقة بين مبدأ التعاون ومبدأ التأدب حيث يتفقان في قاعدة التعفف التي تقتضي الوضوح والرسمية في إنتاج الخطاب وفي تبليغ المعلومات للمتلقي، ويختلفان في قاعدتي التخيير والتودد اللتين تخترقان مبدأ التعاون.

¹ عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، ص102.

ب - الاستلزام التخاطبي في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي

تمهيد:

يظهر في العمل التربوي التعليمية علاقة تخاطبية بين الأستاذ والطالب مبنية على معايير مساعدة في بناء الخطاب، إذ يحاول كل منهما إفهام الآخر، لكن هذه المعايير قد تخترق أحيانا، مما يستلزم عليهما الاستناد إلى المعارف المسبقة لفك شفرات الخطاب، وإلى جانب هذه المعايير هناك معايير أخرى مقامية تضمن استمرار التواصل بينهما.

وقد حاولنا رصد هذه المعايير المحتواة ضمن مبدأ التعاون ومبدأ التأدب في خطاب الأستاذين "أ" و "ب".

1- مبدأ التعاون

عند الأستاذ "أ"

قاعدة الكم:

المثال 1:

الطالبة: هناك العديد من المصطلحات لكن الضبط المصطلحي هو الذي كان غائب

الأستاذ: نعم، الضبط المصطلحي وإشاعته واستعماله.

نجد في رد الأستاذ خرقا لقاعدة الكم من خلال الإضافة التي زادها على إجابة الطالبة، وهذا ما يستلزم إدراك الطالبة بأن إجابتها مقتضبة تحتاج إلى توسيع الرصيد المعرفي حول قضية المصطلح.

المثال 2:

الطالب: ابن سينا يقول أن المسموع يستحضر مفهوما من المفاهيم الكامنة في النفس.

الأستاذ: نعم، يستحضر المسموع المفهوم.

نجد في إجابة الأستاذ تحقيق لقاعدة الكم، حيث رد بالقدر المطلوب من المعلومات على إجابة الطالب.

قاعدة الكيف:

مثال 1:

الأستاذ: قال تعالى : "ونحشر المجرمين يومئذ زرقا"

المطالب: أين تقع هذه الآية؟

الأستاذ: أعتقد في سورة طه.

في هذا الحوار انتهك الأستاذ مبدأ الكيف الذي يقتضي تأكيد الأستاذ من السورة التي وردت فيها الآية قبل الاستشهاد بها، حيث يستلزم الفعل "أعتقد" بحث الطالب على صحة المعلومة بالتأكد من موقع الآية .

المثال 2:

الأستاذ: " قال الجرجاني: وبعد أن كنا لانشك في أن لا حال للفظه مع صاحبها تعتبر إذ أنت عزلت دلالتها جانبا وأي مساغ للشك في أن الألفاظ لا تستحق من حيث هي ألفاظ أن تنظم على وجه دون وجه ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ دلالتها، لما كان شيء منها أحق بالتقديم من شيء ولا يتصور أن يجب فيها ترتيب ونظم " دلائل الإعجاز 41.

نلاحظ في هذا المثال تحقق قاعدة الكيف، وذلك بتوثيق الأستاذ للمعلومة من المصدر الذي أخذها منه مما يجعلها صحيحة وسليمة .

المثال 3:

" يقول الخليل: وكأنهم توهّموا في صوت الجندب استطالة ومدا فقالوا صر وتوهّموا في صوت البازي تقطيعا فقالوا صرصر " في هذا المثال نرى أن قاعدة الكيف محققة ذلك من خلال استشهاد الأستاذ بقول الخليل في إثبات رأي العرب القدماء في وجود العلاقة الطبيعية بين اللفظ والمعنى.

قاعدة العلاقة:

المثال 01:

- " اللغة ليست شيئا ماديا يمكن حسه لايمكنك أن تضبطها، قد تسهم المجامع اللغوية أو الدارسون لتصحيح الأخطاء , حتى في القنوات هنا في الجزائر كانت هناك حصة للأستاذ محمد فارج عنوانها صحح لغتك توفي منذ عامين أو ثلاثة , هذه الحصة كانت جيدة " ، نلاحظ في قول الأستاذ اختراق لقاعدة العلاقة وذلك بخروجه عن الموضوع الذي يتناول التغير الدلالي للغة إلى موضوع آخر يتناول الحصص التلفزيونية ، وهذا ما يستلزم من الطلبة إدراك دور الإعلام في توجيه الرأي العام .

المثال 2:

- " وهذا التغير يتخذ أشكالا ومظاهر , ماذا نقول مظاهر أو مظاهراً. لماذا لانقول مظاهرا عطفاً على أختها " أشكالا" ، نقول مظاهر لأنه من صيغ منتهى الجموع الممنوع من الصرف على وزن مفاعل وبالتالي الممنوع من الصرف هو ممنوع من التنوين. " نجد في هذا المثال خرقاً لقاعدة العلاقة، وذلك بخروج الأستاذ من موضوع الدرس الذي يتناول مظاهر التغير الدلالي إلى موضوع آخر في النحو وهذا ما يستلزم من الطلبة توخي السلامة النحوية.

قاعدة الطريقة:

" تعميم الدلالة يعني أن المعنى يتوسع ويصبح أشمل وأعم مما كان عليه سابقا وقد يحدث هذا التعميم في الدلالة، إما لقصور في المحصول اللغوي أو لقلّة التجارب مع الألفاظ" ، نلاحظ في هذا القول إن الأستاذ يتحرى الدقة في التعبير والوضوح في المعاني ، وتوحي الإيجاز كذلك، لكن هذا لا يعني أنه دائم الاختصار حيث نجد في بعض المواقف يستفيض في الشرح والإطناب ، ويحدث ذلك خاصة إذا استشعر استغلاق الفهم لدى الطلبة من ذلك قوله : "مظاهر التغير الدلالي لم تكن محصورة في زمن من الأزمان أو حقبة من الأحقاب ، فهي ممتدة عميقة ومستمرة قد تقوى في فترة معينة ولكن لا يمكن حصرها في العصور المتأخرة " ، نجد في هذا المثال إطنابا كثيرا حيث كان بإمكانه اختصاره أكثر بقوله مثلا: "مظاهر التغير الدلالي لم تكن محصورة في زمن من الأزمان بل هي مستمرة" ، لكنه تعمد الإسهاب في الشرح بغية منح الطلبة الضعاف فرصة الفهم والاستيعاب، هذا ما يبين أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة.

استنتاج:

من خلال الأمثلة المرصودة في خطاب الأستاذ "أ" لاحظنا أن مبدأ التعاون قليلا ما يتحقق، حيث كثيرا ما تخترق قاعدتي الكم والطريقة وذلك لطبيعة المقياس الجافة التي تستلزم من الأستاذ الشرح والتوسيع مع الإكثار من الأمثلة لتحقيق الفهم لدى الطلبة، أما قاعدة العلاقة فهي أقل اختراقا من القاعدتين السابقتين ، وذلك راجع لانضباط الأستاذ وصرامته بتعمده عدم الإطالة في العدول عن الدرس، وبالنسبة لقاعدة الكيف فهي متحققة كثيرة لاستناد الأستاذ على المراجع والمصادر في انتقاء المعلومات .

عند الأستاذ "ب":

قاعدة الكم:

المثال 1:

الأستاذ: متى كانت فترة صدر الإسلام؟

الطالب: فترة صدر الإسلام تبدأ من البعثة المحمدية إلى سنة 40 للهجرة.

من خلال الإجابة نلاحظ أن الطالب قد تقيّد بقاعدة الكم حيث أجاب بالقدر اللازم من المعلومات التي تطلبها سؤال الأستاذ.

مثال 2:

الأستاذ: ما معنى عليه بالنبوة خاتم؟

الطالب: أي أنه خاتم الأنبياء.

الأستاذ: الطالب أجاب من ناحية كونه آخر الأنبياء ، ويقصد الشاعر بقوله خاتم أي أن هناك طابع النبوة كالبيضة الصغيرة بين كتفي النبي صلى الله عليه وسلم .

نجد في رد الأستاذ على إجابة الطالبة خرقاً لمبدأ الكم ، حيث لم يخبرها بخطأ إجابتها رفعاً للخرج لكن من خلال شرحه فيما بعد استلزم من الطالبة إدراك الخطأ.

قاعدة كيف:

المثال 1:

" ورد في لسان العرب أن الصعلوك الفقير الذي لا مال له ، وقد تصعلك الرجل إذا كان

كذلك"، نلاحظ في هذا المثال أن الأستاذ قدم معلومات صحيحة حول تعريف كلمة صعلوك لغوياً

من خلال توثيق هذه المعلومات، وهذا ما يعتمد عليه الأستاذ في تقديم دروسه، حيث يستند إلى

المصادر والمراجع التي تبحث في مجال مقياسه .

المثال 2

" بارك الله فيك"، هذه العبارة قالها الأستاذ لطالبة بعدما رنّ هاتفها في الحصة، وتعد خرقاً لقاعدة الكيف حيث انظم الأستاذ غيظه مظهرًا- تهمكًا- الشكر والعرفان، هذا ما استلزم من الطالبة إغلاق الهاتف ووضعها في المحفظة.

قاعدة العلاقة:

"التصوف مبحث هام من مباحث الفكر الإسلامي وقد أثار التصوف الإسلامي جدلاً كبيراً بين المستشرقين والباحثين العرب والمسلمين حول مفهومه ومصطلحاته ومصادره وأبعاده المنهجية والمرجعية"، نلاحظ في هذا المثال الذي بدأ به الأستاذ درس شعر الزهد والتصوف وهو تمهيد يتناسب مع موضوع الدرس من خلال البدء بمكانة التصوف في الفكر الإسلامي وبالناية التي حظي بها من طرف الباحثين، حيث يعد كتهيئة للطالب قبل الولوج إلى شعر التصوف، هذا ما بين لنا تقيد الأستاذ بقاعدة العلاقة .

المثال 2

"في الرحلات وآدابها صور وافية ومعلومات دقيقة عن الأحوال الاقتصادية والاجتماعية ، لانقول الاقتصادية والاجتماعية لأن هذا خطأ همزة وصل، كقاعدة الفعل الخماسي والسداسي ماضيهما وأمرهما ومصدرهما همزته همزة وصل لأدري إن كنتم تعرفونها من قبل أم لا." نرى في هذا المثال اختراقاً لمبدأ العلاقة، من خلال خروج الأستاذ عن موضوع الدرس بانتقاله من موضوع أدب الرحلة إلى موضوع آخر في الإملاء وهذا ما يستلزم توشي الطلبة السلامة اللغوية.

قاعدة الطريقة:

المثال 1

"النقيضة هي أن يتجه الشاعر إلى آخر بقصيدة هاجيا، مفتخرا ملتزما البحر الذي اختاره الأول، والقافية وحركة الروي"، ابتعد الأستاذ هنا عن الإبهام واللبس متوخيا الدقة والإيجاز من أجل تمكين الطلبة من ترسيخ المعلومة خاصة وأنهم طلبة سنة أولى أي أنهم متعودون على المعلومات البسيطة الموجزة، أضف إلى ذلك طبيعة المعلومات التي يحتويها المقياس التي تقترب كثيرا من المعلومات المقدمة لهم في مادة اللغة العربية أثناء مرحلة الثانوية مما يجعل الأستاذ مطمئن نوعا ما في تقديمه للدرس.

استنتاج:

من خلال الأمثلة المرصودة في خطاب الأستاذ "ب" لاحظنا أن مبدأ التعاون قليل التحقق، حيث كثيرا ما تخترق قاعدتي الكم والعلاقة وذلك لكثرة إيجازه في تقديم المعلومات لكثرة خروجها عن الموضوع وهذا راجع إلى طبيعة المقياس السهلة التي لا تتطلب من الأستاذ جهدا كبيرا ، أما قاعدة الطريقة فهي أقل اختراقا لكثرة توخي الأستاذ البساطة والوضوح في الشرح ، وبالنسبة لقاعدة الكيف فهي متحققة كثيرا لاعتماد الأستاذ على المراجع والمصادر في تحضير الدروس .

2 مبدأ التأدب:

عند الأستاذ "أ"

قاعدة التعفف

المثال 1:

"وأنا دائما أذكر الطالب بأن يضبط بشكل دقيق مصطلحاته" نجد في هذا المثال توجيه ١ من الأستاذ للطلبة بمراعاة ضبط مصطلحاتهم، لكن هذا التوجيه لا يحمل في طياته إلزاما، أي أن الأستاذ لا يفرض نفسه على طلبته، مما يوضح تقيده بقاعدة التعفف. إلا أن الأستاذ في بعض الأحيان يكسر هذه القاعدة بإجباره لبعض الطلبة على الإجابة، أما بالنسبة للتطفل فالأستاذ غير متطفل على شؤون طلبته.

قاعدة التخيير :

"الدرس اللغوي الحديث قد بُني على تلك الإشارات القديمة أو على تلك البحوث القديمة إذا شئتم"، نلاحظ هنا تحقق قاعدة التخيير إذ أن الأستاذ لم يفرض على الطلبة تعبيرا محددا، بل ترك لهم الخيار في ذلك، الأمر ذاته نجده في المثال التالي:

"أرجو أن تطلعوا على هذا الحوار الجميل المسمى بسؤالات نافع ابن الأزرق لعبد الله بن عباس - رضي الله عنهما - وهذا تجدونه إما في الجزء الأول من كتاب الإتقان في علوم القرآن للسيوطي، أو في كتاب عائشة بنت عبد الرحم ان بنت الشاطي في كتابها الإعجاز القرآني وسؤالات نافع بن الأزرق" إذ نجد أن الأستاذ قد ترك للطلبة الخيار في قراءة الكتابين. قاعدة التودد:

هذه القاعدة محققة في أغلب الأحيان بين الأستاذ والطلبة حيث كل منهما يستعمل العبارات الدالة على الاحترام ، من ذلك عبارات التحية (صباح الخير، السلام عليكم، مرحبا) وعبارات الشكر والتهنئة.

استنتاج:

من خلال الأمثلة السابقة نخلص إلى أن قواعد التأدب محققة في الأغلب عند الأستاذ "أ" بإعطائه حرية الاختيار في إبداء الوأي للطلبة، ومحاولته الحفاظ على الاحترام المتبادل بينهم، إلا أنه يخترق قاعدة التعفف في الكثير من الأحيان بإلزام الطلبة على الإجابة وهذا راجع إلى الصرامة التي يتميز بها.

عند الأستاذ "ب"

قاعدة التعفف

المثال 1

"من يقرأ القصيدة؟" يتوفر هذا السؤال على قاعدة التعفف حيث إن الأستاذ لم يفرض نفسه على طالب معين بالإجابة على السؤال.

وهذه القاعدة تكثر عنده في طرحه للأسئلة، حيث لا يجبر الطلبة على الإجابة من ذلك قوله أيضا:

"من يلخص لي شعر الحماسة في الجاهلية؟"

كما أنه لا يتطفل على خصوصيات الطلبة

- قاعدة التخيير

مثال 1:

"نقول دعة أو إسراف" نلاحظ هنا تحقق قاعدة التخيير من خلال ترك الأستاذ الحرية للطلبة في

اختيار اللفظ وهذه القاعدة يستعملها كثيرا في الشرح.

- قاعدة التودد:

نلاحظ أن العلاقة بين الأستاذ والطالب هي علاقة احترام متبادل خاصة لدى الأستاذ أثناء تفعيل جو المشاركة في القسم، حيث تكثر عبارات الشكر والتهنئة، إضافة إلى ذلك عبارات التحية التي يتبادلها مع الطلبة (السلام عليكم، مساء الخير...)

استنتاج:

من خلال ماسبق نلاحظ أن كل قواعد التأدب محققة عند الأستاذ "ب" لتوخيه الابتعاد عن كل التصرفات التي تشعر الطلبة بالتقييد، وهذا راجع إلى التساهل الذي يتميز به هذا الأستاذ خاصة في تعامله مع طلبة سنة أولى.

خلاصة:

من خلال ما رصدناه في خطابات الأستاذين "أ" و "ب" وجدنا أن الخطاب التعليمي لا يتقيد بقواعد مبدأ التعاون، حيث تخترق قاعدة الكم في الكثير من الأحيان بعدم تقيد الأستاذ بإعطاء القدر الكافي من المعلومات لخروجه عن الموضوع وتقيده بالوقت والبرنامج، وبالنسبة لقاعدة الكيف هي محققة في الأغلب كون المعلومات المقدمة من طرف الأستاذ موثقة من المصادر والمراجع، مما يضمن صحتها، أما قاعدة العلاقة فكثيرا ما يعدل عنها الأستاذ بخروجه عن الموضوع لاعتماده على أمثلة من الواقع في الشرح المؤدية به إلى التطرق إلى مواضيع أخرى لا علاقة لها بالدرس، وغالبا ما يحدث هذا الأمر بعفوية، وبالنسبة لقاعدة الطريقة فغالبا ما تتحقق .

ويعد ما ذكرناه سابقا أوجه تشابه بين الأستاذ "أ" والأستاذ "ب"، لكن هذا لا يعني عدم وجود اختلافات بينهما، حيث نجد سبب انتهاك الأستاذ "أ" لقاعدة الكم هو الإطناب في الشرح والخروج عن الموضوع أحيانا لكن الأستاذ "ب" سببه الخروج عن الموضوع وذلك لاطمئنائه على امتلاك كل الطلبة كتابه المقرر للمحاضرات، وفي قاعدة العلاقة نجد الأستاذ "ب" أكثر اختراقا لها من الأستاذ "أ"

عكس قاعدة الطريقة التي نجد فيها الأستاذ "أ" أكثر اختراقاً لها لعدم توخيه الإيجاز بسبب الإسهاب في الشرح .

إلى جانب مبدأ التعاون هناك مبدأ آخر متحقق بكثرة في الخطاب التعليمي وهو مبدأ التأدب الذي يفرض على طرفي العملية التعليمية تبادل الاحترام في الكلام واستمرارية العلاقة بينهما، وما سجل على الأستاذين أن الأستاذ "أ" أكثر فرضاً لرأيه من الأستاذ "ب" وانطلاقاً مما سبق نخلص إلى أن الاستلزام التخاطبي من بين العناصر الحاضرة في الخطاب التعليمي والمساعدة لطرفي العملية التعليمية ذلك ما يؤكد لنا توفر شرط من شروط التداول وهو شرط الاجتماعيتي.

ج - تحليل الاستبيانات :

1 - تحليل استبيانات الأساتذة

س1- الحجم الساعي لشرح الدرس.

إجابة الأستاذ "أ"	غير كاف
إجابة الأستاذ "ب"	كاف

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذ "أ" لا يكفيه الوقت لشرح الدرس على عكس الأستاذ "ب" الذي يمكنه ذلك، وهذا راجع إلى كون الأستاذ "أ" كثير الإسهاب والإطناب في الشرح على عكس الأستاذ "ب" الذي يتميز بالإيجاز والاختصار، كذلك اعتماد الأستاذ "أ" على الإملاء عكس الأستاذ "ب" الذي يعتمد على كتابه المقرر للمحاضرات، وبهذه العوامل نجد الأستاذ "ب" أكثر تحكماً في الوقت من الأستاذ "أ".

ومن هنا نستنتج أن قاعدة الكم مختزقة عند الأستاذ (أ) بفعل الوقت وهذا لا يعني أن الأستاذ (ب) متحقق عنده دوما فكثيرا ما يكون الإيجاز أحد عوامل الاختراق.

س2- مدى مراعاة الجودة العلمية في انتقاء المراجع.

إجابة الأستاذ "أ"	مراعاة الجودة العلمية
إجابة الأستاذ "ب"	مراعاة الجودة العلمية

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا من الأستاذين يراعيان الجودة العلمية في انتقاء المراجع، وهذا قصد إعطاء معلومات جيدة وصحيحة للطلبة تجعلهم أكثر تمكنا من المقياس، هذا ما يجعل قاعدة الكيف متحققة كثيرا عند الأستاذين.

س3- علاقة المقياس المدّرس بالمقاييس الأخرى

إجابة الأستاذ "أ"	نعم . له علاقة بالمقاييس الأخرى
إجابة الأستاذ "ب"	نعم . له علاقة بالمقاييس الأخرى

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا المقياسين لهما علاقة بالمقاييس الأخرى وهذا ما يخوّل للطلبة سرعة الفهم والاستيعاب، مما يسهل الشرح على الأستاذين وبالتالي الانتقال إلى باقي الدروس بسلاسة، ما يضمن للطلبة إثراء رصيدهم المعرفي في وقت وجيز، وبهذا تكون العلاقة القائمة بين المقاييس عاملا مساعدا في تحقيق مبدأ التعاون بين الأستاذ والطلّاب.

س4- طريقة الأستاذ أثناء تقديم الطلبة

إجابة الأستاذ "أ"	أغير طريقة أحيانا
إجابة الأستاذ "ب"	أغير بين الإلقاء والحوار

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا الأستاذين يغيران الطريقة من حين إلى آخر ، مايعكس مراعاتهما للفروق الفردية لدى الطلبة، حيث كلما استشعرا استغلاق الفهم لدى الطلبة حاولا تغيير الطريقة لتقريب الفهم والاستيعاب من أذهانهم، فنجدهما يلجآن إلى الإطناب في التعامل مع الطلبة الضعاف والإيجاز في التعامل مع الطلبة المتفوقين، ونجد في إقرار الأستاذ "ب" بمزجه بين الإلقاء والحوار غاية مفادها إدماج الطلبة في بناء الدرس، ومنه زيادة التركيز، كما لا ننسى استعانتهم بالوسائل التعليمية. وبهذا نقول أن قاعدة الطريقة مختزقة عند الأستاذين بـإنتهاجهما كل السبل المؤدية إلى نجاح العملية التعليمية.

س5- توظيف الأسئلة الاختيارية في الامتحان:

إجابة الأستاذ "أ"	لا أوظف الأسئلة الاختيارية
إجابة الأستاذ "ب"	لا أوظف الأسئلة الاختيارية

من خلال الجدول نلاحظ أن كلا الأستاذين لا يوظفان الأسئلة الاختيارية في الامتحان ، وهذا فيه نوع من الإلزام والتقييد بجعل الطالب يجب على أسئلة معينة قد تكون إجابتها غير حاضرة في ذهنه ما يؤدي به إلى الشعور بالضغط والإكراه وبالتالي التحصل على نتائج غير مرضية أحيانا، فنفسية الطالب تؤدي دورا كبيرا في تحقيق الأهداف المرجوة حيث كلما أحس الطالب بالحرية في اختيار أسئلة الامتحان كان مبدعا أكثر في الإجابة.

ومن هنا نستنتج أن قاعدة التخيير في مبدأ التأدب مختزقة كثيرا من قبل الأستاذين ولعل ذلك راجع إلى اختصار الجهد أثناء التصحيح.

2 - تحليل استبيانات الطلبة :

س1- إجابة الأستاذ عن الأسئلة المطروحة من قبل الطلبة:

الاجابة	بقدر حجم السؤال	مطولة	مختصرة
التكرار	"أ"	22	24
	"ب"	24	14
النسبة	"أ"	%44	%48
	"ب"	%48	%24

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين يرون أن إجابة الأستاذ بقدر حجم السؤال قد قدرت ب %44 عند طلبة الأستاذ "أ" و %48 عند طلبة الأستاذ "ب" وهذا يوحي بتوخى الأستاذين الالتزام بالوقت والبرنامج بإعطاء كل سؤال القدر المطلوب من الإجابة ويوحي أيضا على نوعية الأسئلة المطروحة فكلما كانت الأسئلة بسيطة كان الجواب بسيطا أيضا ، وهناك طلبة يرون أن إجابة الأستاذ مطولة حيث بلغت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" %48 وعند طلبة الأستاذ "ب" %24 وهذا يدل على استشعار الأستاذ لأهمية الأسئلة المطروحة والتي غالبا ما تكون موحية بعدم وصول الرسالة التعليمية على أكمل وجه مما يستلزم منه الإسهاب في الإجابة لاستكمال النقص الحاصل في فهم الطلبة ويحدث هذا خاصة إذا كانت الأسئلة المطروحة من قبل الطلبة المتفوقين مما يؤكد له استغلاق الفهم لدى كافة الطلبة ، ويعد الأستاذ "أ" أكثر إطالة في الإجابة من الأستاذ (ب) وهذا راجع لجفاف مقياس علم الدلالة الذي يتطلب شرحا مسهبا بمعية أمثلة موضحة على عكس مقياس النص الأدبي القديم الذي يخوّل للطلاب نوعا ما الحرية في التأويل، وهذا ماتؤكدده نسبة الطلبة القائلة باختصار الأستاذ الإجابة حيث نجدها عند طلبة الأستاذ "أ" %8 وهي نسبة ضئيلة وعند طلبة الأستاذ "ب" %28 مما يبين قلة الاختصار لدى الأستاذ "أ" مقارنة بالأستاذ "ب" وهذا

الاختصار غالبا ما يلجأ إليه الأستاذ عند إجابته على الأسئلة التي لا علاقة لها بموضوع الدرس ولعلها ترد أكثر عند الأستاذ "ب" نتيجة كثرة خروجه عن موضوع الدرس.

ومن خلال ماسبق نخلص إلى أن قاعدة الكم مختقة في الكثير من الأحيان إما بالزيادة أو بالنقصان حيثثقل الأولى الأستاذ "أ" والثانية الأستاذ "ب"

س3-إحالة الأستاذ على المراجع:

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
التكرار	15	15	20
"أ"	24	12	14
"ب"	30%	30%	40%
النسبة	48%	24%	28%
"أ"			
"ب"			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين أجابوا بإحالة الأستاذ على المراجع التي يعتمدونها قد قدرت عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 30% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 48% وهذا يدل على توثيق الأستاذين للمعلومات التي يلقونها أثناء الدرس ، ويعد الأستاذ "ب" أكثر توثيقا للمعلومات من الأستاذ "أ" لاعتماده على كتابه المقرر الذي يسهل للطلبة الرجوع إلى المراجع المعتمدة، وهناك بعض الطلبة يرون أن الأستاذ لا يميل أبدا على المراجع المعتمدة ، وقد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 30% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 24% وهذا يوحي بأن هذه الفئة من الطلبة غير ملتزمة بحضور الحصص وغير مهتمة بالدراسة خاصة عند طلبة الأستاذ "أ" ولعل مرد هذا اهتمامهم بإنجاز المذكرة على حساب الدراسة.

وهناك أيضا بعض الطلبة يقولون بأن الأستاذ أحيانا ما يميل على المراجع المعتمدة في الدرس وقد قدرت بـ 40% عند طلبة الأستاذ "أ" و 28% عند طلبة الأستاذ "ب" وهذا نتيجة تقيّد الأستاذ بالوقت، مما يجعله يصب اهتمامه على الشرح وإغفال الإحالة على المراجع وهذا الإغفال موجود بكثرة عند الأستاذ "أ" مقارنة بالأستاذ "ب" لاعتماده على الإملاء أثناء الحصة مما يجعله أكثر تقيّدا بالوقت. من خلال ماسبق نستنتج أن قاعدة الكيف محققة إلى حد بعيد في الخطاب التعليمي الجامعي بتوخي الأستاذين إعطاء المعلومة الصحيحة للطلبة حيث يلجآن إلى الإحالة على المراجع المعتمدة من حين إلى آخر لطمأنة الطلبة على ذلك وهذا الأمر نجده بكثرة عند الأستاذ "ب".

س4- مدى تقيّد الاستاذ بموضوع الدرس:

الإجابة	يتقيد بموضوع الدرس	يخرج عن الدرس من حين الى اخر
التكرار	24	26
	14	36
النسبة	48%	52%
	28%	72%

من خلال الجدول نلاحظ أن الطلبة الذين يرون أن الأستاذ يتقيد بموضوع الدرس قد بلغت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" 48%, وعند طلبة الأستاذ "ب" 28%, وهذا التباين ملحوظ في النسبتين يؤكد أن الأستاذ "أ" أكثر حرصا على التقيّد بموضوع الدرس من الأستاذ "ب" وهذا لاعتماده على الإملاء أثناء الحصة، مما يجعله أكثر تقيّدا بالوقت والبرنامج على خلاف الأستاذ "ب" الذي يعتمد على الشرح فقط لاتكاله على كتابه المقرر في تثبيت المعلومات لدى الطلبة.

وهناك بعض الطلبة يرون أن الأستاذ يخرج عن الموضوع من حين إلى آخر وقد قدرت نسبتهم بـ 52% عند طلبة الأستاذ "أ" و 72% عند طلبة الأستاذ "ب" وهذا التفاوت في النسبتين يدل على كثرة خروج الأستاذ "ب" عن الموضوع مقارنة بزميله "أ" ، ويدل كذلك على اختلاف التأويل لدى الطلبة حيث كثيرا ما يرون في الأمثلة الواقعية خروجاً وعدولاً عن موضوع الدرس .

إلى هنا نستخلص أن مبدأ التعاون كثير الاختراق في قاعدة العلاقة وهذا نجده أكثر عند الأستاذ "ب" مقارنة بزميله "أ".

س5- طبيعة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ

الإجابة	أسئلة تصورية عميقة لا يجيب عنها إلا صاحب اطلاع	أسئلة تصديقية تدريجية موحية بالجوانب يستطيع الإجابة عنها من لم يكن على اطلاع مسبق
التكرار	"أ"	18
	"ب"	44
النسبة	"أ"	36%
	"ب"	88%

من خلال النسب الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب الطلبة يصرّحون بإمكانهم من

الإجابة على الأسئلة التي يطرحها الأستاذ دون اطلاع مسبق حيث قدرت عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 64% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 88%، وهذا يعكس مراعاة الأستاذين للفروق الفردية لدى الطلبة قصد إتاحة الفرصة لتفعيل جو المناقشة داخل الحصّة، ولعل أسئلة الأستاذ "ب" أكثر سهولة من أسئلة الأستاذ "أ"، وذلك راجع لطبيعة مقياس النص الأدبي القديم الذي يتميز بشيء

منالانطباعية في التحليل على خلاف مقياس علم الدلالة الذي يتميز بالمعيارية أكثر ، كما أن الأستاذ "ب" يحاول صياغة أسئلة قريبة من الأسئلة التي اعتاد عليها طلبة سنة أولى في الثانوية لإدماجهم أكثر في المقياس، كما نجد نسبة قليلة من الطلبة يرون أن أسئلة الأستاذ عميقة يصعب الإجابة عنها وقد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 36% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 12%، وهذا يدل على تدني مستوى بعض الطلبة من جهة ، وعلى نفورهم من المقياس من جهة أخرى ولعل هذا النفور حاصل أكثر عند طلبة الأستاذ "أ" لتطلب المقياس الكثير من الانتباه والتركيز.

من خلال ماسبق نستخلص أن قاعدة الطريقة محققة بشكل كبير في الخطاب التعليمي الجامعي خاصة عند الأستاذ (ب) لتوخيه الوضوح في صياغة الأسئلة مما مكن الطلبة من الإجابة.

س6- تعامل الأستاذ مع أسئلة الطلبة:

الإجابة	التقبل	التذمر
التكرار	"أ"	43
	"ب"	49
النسبة	"أ"	86%
المثوبة	"ب"	98%

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الطلبة يلاحظون التقبل على الأستاذ عند طرحهم للأسئلة وقد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 86% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 98% وهذا يبين التزام الأستاذين بأخلاقيات المهنة وتفانيهما في العمل.

وهناك بعض الطلبة يلاحظون التذمر على الأستاذ عند طرحهم للأسئلة وقد قدرت نسبتهم بـ 14% عند طلبة الأستاذ "أ" و 2% عند طلبة الأستاذ "ب"، ويمكن تفسير هذا التذمر بشعور الأستاذ

أحيانا بعدم جدوى جهده المبذول في إفهام الطلبة، ولعل هذا وارد أكثر عند الأستاذ "أ" لكثرة تحضيره وبذله الجهد في إفهام الطلبة على خلاف الأستاذ "ب" الذي نادرا ما يتذمّر من أسئلة الطلبة لرحابة صدره وتعوده على أسئلة الطلبة.

نستنتج مما سبق أن مبدأ التأدب متحقق إلى حد بعيد بين الأستاذ والطالب ، من خلال الاحترام المتبادل بينهما، الذي من شأنه يضمن السير الحسن للدرس ..

3- النتائج المستخلصة من الاستبيانات

من خلال تحليل الاستبيان نستخلص مايلي:

- عدم توافق الحجم الساعي مع البرنامج له أثر سلبي على فهم الطلبة واستيعابهم .
- نوعية الأسئلة المطروحة من قبل الطلبة تعد معيارا يستند إليه الأستاذ في قياس مدى نجاح الدرس.
- يراعي الأستاذ في بناء الأسئلة على الفوارق الفردية لدى الطلبة.
- مراعاة الأستاذ الجودة العلمية في انتقاء المراجع التي يبنى عليها الدرس تمكن الطالب من تحسين المستوى والإحاطة بجوانب الدرس.
- خروج الأستاذ عن موضوع الدرس يعد عاملا مؤديا إلى حجب الكم المعرفي المطلوب، رغم أنه يعيد النشاط و الحيوية للطالب.
- تداخل المقاييس فيما بينها له دور كبير في مساعدة الأستاذ على شرح الدرس من خلال انطلاقه من المعارف المسبقة لدى الطلبة.
- توظيف الأسئلة الاختيارية من أهم السبل التي تتيح للطالب الشعور بالراحة أثناء الإجابة.

- تقبل الأستاذ لأسئلة الطلبة يساعد على تفعيل جو المناقشة والحوار داخل الحصة ودمج الطالب في بناء الدرس ، مما يساهم في إنجاح العملية التعليمية

ثانيا: الحجاج .

تمهيد:

يعد الحجاج من أهم مواضيع التداولية، وقد نال حظله من الدراسة منذ القدم في ثنايا الدرس البلاغي لدى الغرب وكذا العرب، حيث تجلّى عند اليونان في أعمال الفلاسفة السوفسطائيين وأرسطو في كتابه "فن الخطابة"، كما تجلّى عند العرب في أعمال عبد القاهر الجرجاني والسكاكي والقزويني إلا أنه تجلّى أكثر عند الجاحظ في كتابه البيان والتبيين ، وقد نال حظا أوفر في العصر الحديث حيث أصبح نظرية قائمة بذاتها لها مبادئها وقوانينها، كما أنه مازال في طريق التوسع وربما هو في طريقه إلى الانفصال عن التداولية ليصبح علما قائما بذاته، ومن بين الأعلام الغرب يمين الذين اهتموا به في هذا العصر نجد برلمان وتيتيكا وميشال مايروديكرو، أما الأعلام العرب فنجد أبا بكر العزاوي ، ومحمد العمري، وطه عبدالرحمن. كل الأعلام السابق الذكر لهم جهود قيمة في الحجاج للمعايير العلمية والموضوعية.

أ - توطئة نظرية :

1- تعريف الحجاج:

- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور "التحاجّ: التخاصم.... واحتج بالشيء: اتخذ حجة، قال الأزهري: إنما سميت حجة لأنها تحج أي تقصد لأنها القصد بها وإليها".¹ و جاء في معجم الوسيط: "الحجة" الدليل والبرهان و صك البيع والعالم الثبت و عند المحدثين: من أحاط على ثلثمائة ألف حديث متنا وإسنادا، وبأحوال رواته جرحا وتعديلا وتأريخا. الجمع حجج وحجاج، والمحجاج الذي يكثر الجدل".²

1 ابن منظور ، لسان العرب، ج3، ص54

2 مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص157

نجد الحجاج في اللغة أخذ معان عدة منها الدليل والبرهان والمخاصمة والجدل والقصد وهذه المعاني غير بعيدة عن المعنى الاصطلاحي له، فالحجاج يقوم على أدلة وبراهين مقصودة من أجل استمالة السامع لكن عدم حدوث الاستمالة قد يؤدي إلى الجدل والمخاصمة.

-اصطلاحاً:

لقد اتسع مجال البحث في الحجاج والنظر في قضاياها مما أدى إلى تعدد التعاريف الاصطلاحية له وتنوعها ومن بينها مايلي:

يعرفه برلمان وتيتيكا بأنه "الخطاب الذي يؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو تزيد في درجة ذلك التسليم" ويعرفانه عند حديثهما عن غرض الحجاج بالقول " غاية كل حجاج أن يجعل العقول تدعن لما يطرح عليها أو يزيد في درجة ذلك الإذعان".¹ هذا التعريف ينظر إلى الحجاج بوصفه فعلاً متصلًا بسياق نفسي واجتماعي وثقافي وباعتباره تصنيفات من التقنيات الحجاجية المجردة في الآن ذاته.²

ويعرفه باتريك شارودو "الحجاج حاصل نصي من مكونات مختلفة تتعلق بمقام ذي هدف إقناعي"³ والهدف الإقناعي يعني به الحصول على موافقة المستمع ودفعه للفعل.⁴

1 مركز كانو الثقافي الحجاج أطره ومطلقاته وتقنياته، فضاءات الوسط، العدد 2778، أفريل 2016م ص06

2 أمينة الدهري، الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، شركة النشر والتوزيع المدارس. الدار البيضاء ط1، 2011م، ص06

3 بلقاسم دفة، استراتيجية الخطاب الحجاجي، دراسة تداولية في الإرسالية الإشهارية العربية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 10، 2014م، ص496.

4 محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول إفريقيا الشرق المغرب، ط2، 2005م، ص16

أما بروتون فيربان " الحجاج هو وسيلة لتقاسم رأي مامع الغير وهي بعيدة عن ممارسات العنف الإقناعي مثلما تتباعد عن أساليب التضليل وحتى البرهان العملي،إنها تمثل نوعا خاصا، يدخل في إطار عائلة الأفعال الإنسانية التي هدفها الإقناع اليقيني"¹.

هذا التعريف يتقاطع كثيرا مع تعريف طه عبد الرحم ان في ترك مطلق الحرية للسامع في الاقتناع أو عدمه حيث يعرفه " بأنه كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها".²

فالتكلم يقدم قولاً أو مجموعة أقوال موجهة غايتها جعل السامع يقبل قولاً آخر أو مجموعة أقوال سواء، كان ذلك صريحا أم ضمنيا،³ لكن هذا الهدف قد يتحقق وقد لا يتحقق.

لكن ما ذهب إليه ميشال آدم يختلف عما سبقه، حيث اعتبر الوظيفة الحجاجية وظيفة سابعة من وظائف اللغة، إضافة إلى الوظائف الست التي اقترحها جاكبسون.⁴

وانطلاقاً مما سبق يمكن حصر تعريف الحجاج بأنه عملية تفاعلية تداولية تقوم على مجموعة من الآليات قصد إقناع واستمالة المستمع.

¹ محمد بركان، الاتصال الإقناعي في فن الخطابة دراسة تحليلية لخطب الإمام علي بن أبي طالب، النشر الجديد الجامعي، تلمسان الجزائر، دط، 2017م، ص76

² طه عبد الرحمن اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت، ط1، 1998م، ص226

³ شكري المبخوت، نظرية الحجاج في اللغة، ضمن كتاب فريق البحث في البلاغة والحجاج بإشراف حمادي صمود، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، كلية الآداب منوبة جامعة الآداب و الفنون والعلوم الإنسانية، تونس، دط، ص360

⁴ نورة حلقوم، حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في مرحلة الثانوية مقارنة تداولية لغة - كلام، مجلة فصلية محكمة تعنى بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والتواصل تصدر عن مختبر اللغة والتواصل، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني لتدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، بالمركز الجامعي بغيليزان، الجزائر، مجلد3، العدد2017، ص76

2- خصائص الحجاج:

يمكن الإشارة إلى جملة الخصائص العامة للحجاج كما يحددها فن ديك، ممثلة في:¹

- الحجاج طريقة معينة في صياغة اللغة واستعمالها، ومكونات الموقف الاجتماعي، وبالتالي فنتظرية الحجاج مطالبة بتفسير البنيات والاستراتيجيات التي تعطي للخطاب صفة حجاجية.
- للحجاج قيود تداولية أكثر حرية، وللحجاج في الغالب طبيعة إثباتية عامة، كما هو الحال في الأفعال الكلامية.
- يستند الحجاج إلى قضيتين فأكثر يكونان مجالاً للتداول وتبادل الرأي بشأنها، ومن ثم فليس هو فعل لغوي خالص دائماً.

- يشغل الحجاج بوصفه نسقاً معرفياً واستراتيجية خطابية إقناعية، نحو المبادلات الخاصة للنسق الاعتقادي للمتلقى.

3- الآليات الحجاجية:

يعتمد الحجاج على مجموعة من الآليات والتقنيات التي توصله إلى هدفه المنشود وهو الإقناع يمكننا حصر هذه الآليات في ثلاثة أنواع هي كالآتي:

- **آليات لغوية صرفة:** هي تلك الاختيارات اللفظية والتركيبية الموظفة لغاية حجاجية ، حيث يقود اللفظ المحدد المتلقي إلى غاية ما، ويعتمد تركيب دون آخر لإقناعه بما.²

1 نوري سعودي أبوزيد، ممارسات في النقد واللسانيات، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012م، ص130

2 سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنية وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2011م ، ص102

من بينها: ألفاظ التعليل، والوصل السببي والتراكيب الشرطية والأفعال اللغوية، والحجاج المتبادل والوصف وتحصيل الحاصل.¹

– **ألفاظ التعليل:** هي من الأدوات اللغوية التي يستعملها المخاطب لتركيب خطابه الحجاجي وبناء حججه فيه، ومنها: المفعول لأجله، وكلمة سبب، ولأن وكي الناصبة ولكي واللام الناصبة للفعل المضارع بأن المضمرة واللام الجارة المعللة، والوصل السببي، والتركيب الشرطي، إذ لا يستعمل المخاطب أي أداة من هذه الأدوات، إلا تبريراً أو تعليلاً لفعله.²

– **الأفعال اللغوية:** يرى فان إيميرنوجروتندورستأن الأفعال تسهم بأدوار مختلفة في الحجاج، إذ يضطلع كل منها بدور محدد في الحجاج بين طرفي الخطاب ، وتترتب الأفعال حسب مقدار الاستعمال، فالأفعال الالتزامية تستعمل للتعبير عن قبول وجهة النظر أو الرغبة في الحجاج من عدمه وفي تدعيم موقف المرسل الذي اتخذته لقبول التحدي والدفاع عن موقفه، وتستعمل كذلك للتعبير عن الموافقة على مناصرة الدعوى أو معاداتها، واتخاذ القرار ببدء النقاش مع الموافقة على ضوابطه .

أما الأفعال التوجيهية فلا يستعمل المرسل جميع أصنافها وذلك لطب يجهتها التي لا تناسب ماتقتضيه طبيعة النقاش، فيقتصر المخاطب على استعمال البعض منها: مثل التحدي للدفاع عن وجهة نظر أو طلب حجاج.

¹ نواري سعودي أبو زيد، ممارسات في النقد واللسانيات، ص 132

² عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجية الخطاب، ص 478-483

- **الوصل السببي:** يعني المرور في اتجاهين من السبب إلى النتيجة ومن النتيجة إلى السبب ¹ وغايته تقويم الأحداث والأشياء ، وهو ²: إما حجاج يرمي إلى ربط بين حدثين متتابعين بواسطة رابط سببي: اجتهد فتنجح.

أو حجاج يرمي إلى استخلاص من حدث واقع سبب أحداثه وأدى إليه: نجح لأنه اجتهد.
أو حجاج يرمي إلى التكهن بما سينجز عن حدث مامن نتائج: هو يجتهد فسينجح.

- **الوصف:** يشمل الوصف عددا من الأدوات اللغوية منها: الصفة واسم الفاعل واسم المفعول. ³
تستعمل لتدعيم دليل أو تعويضه حيث يمكنها إنشاء برهنة ⁴ بأكملها.

- **تحصيل الحاصل:** هناك من يعد بعض الخطابات مجرد حشو أو تحصيل حاصل لا تقدم شيئا في الخطاب والحق أن كل جزء من الخطاب يضطلع بدلالته الحجاجية. ويظهر في: ⁵

- تكثير الذوات بالأوصاف لذات واحدة.

- الإحالة على السمات اللازمة للذات المعروفة عنده دون التصريح بها.

- الإحالة على مبهم بأدواته اللغوية.

- الإحالة إلى مبهم بالإشارات.

¹ عبدالله صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، ص50.

² عبدالعالي قادا، بلاغة الاقناع دراسة نظرية وتطبيقية، ص171.

³ عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص486.

⁴ باتريكشارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب عن كتاب نحو المعنى والمبنى، ترجمة أحمد الوديني، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بنغازي . ليبيا، ط1 ، 2009م. ص 92.

⁵ عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص ص، 493، 494.

- التكرار.¹

- **الحجاج بالتبادل:** تتعلق هذه الحجج بوضعيتين متماثلتين وتمثلهما ضروري لتطبيق قاعدة العدل التي تقتضي معاملة واحدة لكائنات أو وضعيات داخلية في مقولة واحدة، ويمثل له عبدالله صولة بالحديث النبوي الشريف " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".²

• **آليات بلاغية:** وهي أيضا وسائل لغوية، لكنها تعكس تصورا وطريقة تعامل خاصة من المخاطب مع المضمون بغية تبليغه بدرجة ونوعيته نفسها للمتلقى، وأبرز ما يتجلى ذلك في التقسيم والتمثيل والإستعارة والكناية والبديع.³

- **تقسيم الكل إلى أجزائه :** تصور الكل على أنه مجمل أجزائه تبني عليه طائفة من الحجج يمكن تسميتها حجج التقسيم أو التوزيع كقولنا: الكلام اسم وفعل وحرف. ويشترط في تعداد الأجزاء الشمول ، فالغاية الأساسية من التقسيم حسب بيرلمان هي البرهنة على وجود المجموع ومن ثم تقوية الحضور.⁴

التمثيل : هو أداة حجاجية يقوم على إبراز تشابه العلاقات، وإن كان مصدرها من مجالات مختلفة.⁵
كقوله تعالى(ج چ د ذ ذ ذ ذ ذ ر ر ر ك ك ك ك ك گ گ گ) [العنكبوت:41]

- **الاستعارة:** هي المجاز اللغوي وهي تشبيه حذف أحد طرفيه وتنقسم إلى قسمين:³

¹ محمد العيد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، دط، 2013م، ص178.

² عبدالعالي قادا، بلاغة الإقناع دراسة نظرية و تطبيقية، ص168

³ نوارى سعودي، أبوزيد، ممارسات في النقد واللسانيات، ص132

⁴ عبدالله صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر، تونس، ط1، 2011م، ص48.

⁵ عبد اللطيف عادل ، بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات الضفاف ، بيروت ، لبنان ، منشورات الاختلاف ، الجزائر العاصمة ، دار الأمان ، الرباط ، ط1 ، 2013م ، ص94.

³ مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية تأصيل وتجديد، منشأة المعارف ، الاسكندرية، دط، 2002م، ص104.

استعارة تصريحية يذكر فيها لفظ المشبّه به ويراد المشبّه.

استعارة مكنية لا يذكر فيها المشبّه به بل يحذف ويكتفي عنه بذكر صفة من صفاته.

ونجد تقسيمات أخرى عند كل من كونراد الذي قسمها إلى قسمين: استعارة لغوية واستعارة جمالية وكذا رتشارد وجورج لايكوف ومارك جونسون وآخرين.

ويطلق على النوع الأول اسم الاستعارة الحجاجية وذلك لأن الاستعارة تدخل ضمن الوسائل اللغوية التي يستغلها المتكلم بقصد توجيه خطابه، وبقصد تحقيق أهدافه الحجاجية، وهي النوع الأكثر انتشاراً. أما النوع الثاني فهو استعارة غير حجاجية لأنها لا ترتبط بمقاصد المتكلمين وأهدافهم الحجاجية، وإنما هدفها إظهار التمكن من اللغة والجمالية.

-الكناية: الكناية هي أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكر باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود فيومىء إليه ويجعله دليلاً عليه.¹

ويعتبرها "برلمان" حجة لاصورة أسلوبية، فهي تنبني كما يقول على شاكلة المماثلة، والتي هي تكثيف يعمل لها بفضل الاندماج بين الموضوع والمثيل. لذلك نجد "برلمان" يستخدم عبارة أرسطو "مساء الحياة". والتي يقصد بها التقدم في السن، ويراد منها الاقتناع بأنها النهاية، فالمماثلة المكثفة هنا هي: التقدم في السن (أ) بالنسبة للحياة (ب) مثيل المساء (ج) بالنسبة لليوم (د). هنا تختفي المحاور (أ) و (د) وتندمج في صيغة واحدة مع المحاور (ب) و (ج).²

+البديع: البديع كما عرفه الخطيب القزويني في كتابه التلخيص هو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة،¹ لكن دوره لا يتوقف عند زخرفة الخطاب فحسب بل يتعداه إلى

¹ عبد العزيز عتيق، البلاغة العربية علم البيان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1985م، ص211.

² فيليب بروتون وجيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجج، ترجمة محمد صالح نادي الغامدي، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ط1، 2011، ص56.

¹ عبد العزيز عتيق، البلاغة العربية علم البديع، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، دت، ص07.

دور حجاجي يهدف إلى الإقناع والبلوغ بالأثر مبلغها الأبعد، والبلاغة العربية مليئة بهذه الصور والإمكانات، ومليئة بالشواهد التي تثبت أن الحجاج من وظائفه الرئيسة.²

حجة السلطة: وهي حجة تستمد قوتها الإقناعية من النفوذ الذي يمتلكه مصدرها فأعمال أشخاص معينين أو أحكامهم قد تكون حجة دامغة على صحة أطروحة ما، وهذه السلطة قد يمثلها الفلاسفة أو الأنبياء أو الأدباء أو الإجماع أو الرأي العام أو العقيدة.³ وتقوم على جملة من الشروط حصرها "برتون" في المظاهر التالية:⁴

+الأحكام المشتركة.

+الجماعات ذات الكفاءة والسلطان.

+هيكلية الواقع وبنيته وفق شكل ما وبطريقة معينة.

+أحداث المماثلة وتجويز المشابهة.

● **آليات شبه منطقية:** وهي وإن كانت من طبيعة لغوية، إلا أنها تمثل للبنى العقلية، وطريقة استعراض

المنطق للقضايا التي يتم التواصل بشأنها، وأبرز مايمثله السلم الحجاجي بما يندرج تحته، كالروابط الحجاجية ودرجات التوكيد التي تعكس موقف المخاطب من المضمون القضوي.⁵¹

السلم الحجاجي: يقوم على التدرج القائم بين الأقوال والحجج في علاقتهما بالنتائج، حيث إذا كانت مجموعة من الأقوال تمثل حججا تدعم نتيجة واحدة، فإن هذه الحجج تتفاوت من

²عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص498.

³عبداللطيف عادل، بلاغة الاقناع في المناظرة، ص94.

⁴علي الشعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل بحث في الأشكال والاستراتيجيات، دار الكتاب الجديد المتحدة بنغازي، ليبيا، ط1، مارس2010م، ص391

⁵نوازي سعودي أبو زيد: ممارسات في النقد واللسانيات، ص132.

حيث¹ قوتها، ويعرفه طه عبدالرحمن أن " بأنه مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودة بعلاقة ترتيبية ومستوفية للشرطين² التاليين:

- كل قول يقع في مرتبة مامن السلم يلزم عنه مايقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال الأخرى.

- كل قول في السلم كان دليلا على مدلول معين ، كان مايعلوه مرتبة دليلا أقوى .

وتكمن أهمية السلم الحجاجي في إخراج قيمة القول الحجاجي من حيز المحتوى الخبري للقول الخاضع لشروط الصدق المنطقي إلى قول حجاجي ذي وجهة حجاجية تحدد قيمته باعتباره يدعم نتيجة ما³. ومنه القيمة الحجاجية هي الأولى بالنظر إلى القيمة الإخبارية.⁴

قوانين السلم الحجاجي:⁵

- **قانون النفي:** إذا انتمت حجة ق إلى القسم الحجاجي الذي تعينه النتيجة ن، فإن نفيها لا.ق سيعد حجة تدعم النتيجة لا.ن.

قانون القلب: ينص على أن سلم الأقوال السلبية هي عكس سلم الأقوال الإيجابية، فإن كانت ق 1 هي أقوى من ق في السلم الحجاجي الذي تحدده النتيجة ن، فإن قانون القلب ليتكهن بأن السلم السليبي يجعل من لا.ق حجة أقوى لا.ق 1 بالنسبة إلى النتيجة لا-ن.

1عبدالعالى قادا، بلاغة الاقناع دراسة نظرية وتطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م ص181

2طه عبدالرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص106

3حاكمي لخضر، المظاهر الحجاجية لبعض الاختبارات الأسلوبية في لامية ابن الوردي، مجلة العلامة دورية علمية أكاديمية محكمة تصدر عن مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد5، ديسمبر 2017، ص153.

4صابر حباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص ، صفحات للدراسات والنشر، سورية، دمشق، ط1، 2008م ، ص22.

5جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين إشراف عزالدين مجذوب مراجعة ميلاد خالد، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، دط، 2010م . ص304.

– **قانون الخفض:** إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم، فإن نقيضه يصدق في المراتب التي تقع تحتها.¹

القرائن الحجاجية:

الروابط الحجاجية: هي مكونات لغوية تداولية تربط بين قولين أو أكثر داخلين في استراتيجية حجاجية واحدة ، بحيث تسمح بالربط بين المتغيرات الحجاجية بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة من الحجج.² ومن بين هذه الروابط:³ غني عن القول، لكن حتى، بل، فضلا عن، وتعمل هذه الروابط على تقوية الحجة.⁴

درجات التوكيد : يستعمل التوكيد بترتيب درجاته لغويا، وذلك عند إنتاج الخطاب الخبري في ثلاث درجات من التوكيد، طبقا لثلاثة سياقات ، كما يصنفها السكاكي: الخبر الابتدائي، الخبر الطلبي، الخبر الإنكاري.

الإحصاءات: من الآليات الحديثة في الحجاج استعمال الإحصاءات، فهي تنوب عن كلمة كثيرا التي كانت تستعمل في الخطب قديما، للدلالة على قوة الحجة. ويشترط فيها عدم توظيفها بوصفها أرقاما جوفاء، أو أن تكون مراجعها ذات ضعف واضح عند الاحتجاج بها وإقناع الناس بما لا يقنع عادة. **التعددية:** هي ترتيب الأشياء في سلم ، بعقد العلاقة بينها، رغم عدم وجود هذه العلاقة قبل التلفظ بالخطاب. وتكون بصيغتي افعّل التفضيل وصيغ المبالغة.¹

ب - الحجاج في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي :

1 طه عبدالرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ص106.

2 عبداللطيف عادل، بلاغة الاقتناع في المناظرة، ص100.

3 عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص508.

4 عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين، دار نحي صفاقس، ط1، 2011، ص133.

¹ عبدالمهدي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص ص525، 526.

تمهيد:

يعد الحجاج من أكثر الأساليب التي تبرز في الخطاب التعليمي الجامعي، حيث يستند إليه الأستاذ أثناء تقديم الدرس لإقناع الطلبة بالمع ارف المقدمة لهم، ومن ثمة تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المقاييس، كما يستند إليه الطالب هو الآخر لإقناع الأستاذ بالإجابة .

ومن الآليات الحجاجية التي رصدناها في الخطاب التعليمي الجامعي ما يلي :

1- آليات لغوية صرفة

– عند الأستاذ "أ":

● ألفاظ التعليل :

– في الخطاب المعرفي :

– التعليل بكلمة " سبب " : "في هذه الأسباب الاجتماعية هي أهم الفواصل جميعا فقد ينتقل اللفظ بسببها من محسوس إلى مجرد وربما العكس وقد يتسع معناه او يضيق "أراد الأستاذ هنا إقناع الطلبة بنتيجة مفادها التغير الدلالي للألفاظ حاصل في كل لغة من خلال إirاده الحجة الأهم وهي العوامل الاجتماعية باستعمال لفظ التعليل " سبب".

– التعليل بـ " لأن " : "وقد بالغ بعضهم حين رأى الكلمات لا معنى لها على الإطلاق خارج مكانها في النظم أو في السياق إلا أن "أولمان" يرى هذا الرأي مبالغة ضخمة لأن الكلمات المفردة لها معان يتواضع عليها المتكلمون والسامعون ثم تدون في المعجم ومع أن بعض الكلمات يعترها الغموض الشديد فلا بد أن يكون لها معنى أو عدة معان مركزية "أراد الأستاذ دحض الرأي القائل بانعدام المعنى عند انعدام السياق بإيراده رأي أولمان للوصول إلى نتيجة مفادها

المبالغة وذلك من خلال الاستناد إلى حجة تواضع المتكلمين والسامعين على المعاني باستعمال لفظ التعليل " لأن " .

– التعليل باللام الجارة المعللة: " هناك فترات زمنية تضعف فيها اللغة لضعف الناطقين بها

أو لعدم الاهتمام بتعلمها أو لقبولها للوافد الجديد" استطاع الأستاذ باستعمال اللام الجارة المعللة أكثر من مرة للدفاع عن نتيجة مفادها إمكانية تعرض اللغة للضعف بإيراد مجموعة من الحجج المؤدية إلى ذلك .

– التعليل بـ فاء السببية: " إن ضرورة الإحاطة بالبعد اللغوي الاجتماعي والثقافي والنفسي وتبعية المعنى، وافتحاجها أمام علماء اللسانيات، فاستبعدوا بذلك الخوض في دراسة المعنى، وركزوا بحوثهم على شكل الكلمات " استعمل الأستاذ الفاء السببية من أجل تقديم حجج مدعمة لاهتمام الألسنيين بالشكل على حساب المضمون والتي كانت في مجملها تصب في اتساع المعنى .

– الخطاب التواصلية :

" حينما ترى حوادث المرور نقول في تلك اللحظة لن أقود السيارة مجددا ، لأنها تؤثر فيك"، أراد الأستاذ تبرير الموقف الذي يقبل عليه الإنسان عند رؤية الحوادث المرورية بإيراد حجة الأثر النفسي الذي يؤثر على ردة فعله ، من خلال استعمال لفظ التعليل "لأن " .

ولقد لاحظنا بعض ردود الأفعال على الطلبة الدالة على تأثرهم بحديث أستاذهم ، فمنهم من صمت، ومنهم من حرك رأسه لتأييد قول الأستاذ ، ومنهم من تأسف بشدة لذلك.

● الوصف :

– في الخطاب المعرفي :

- الصفة: " اكتشاف المعاني القديمة للكلمات " نجد الوصف " القديمة " حجاج ا يزبل كثيرا من التساؤلات حول نوعية المعاني المكتشفة للكلمات . " لاحظ شارل موريس أن الاستجابات تتعدد لمثير واحد وهذا يشير إلى اشتراك الدلالات المتعددة في صيغة لغوية واحدة" وظف الأستاذ الصفة " المتعددة"لغاية حجاجية مفادها البرهنة على حقيقة وجود التغير الدلالي .

- اسم الفاعل : " النظرية السلوكية أعطت اهتماما للجانب الممكن ملاحظته بأن ارتكزت على وسائل التجريب والملاحظة وبالمشاهدة العلمية ،وهي في هذا قد أغفلت الأفكار وكل ماهو عقلي غير قابل للملاحظة ". لقد استعمل الأستاذ اسم الفاعل " قابل " الذي نفاه ب " غير " من أجل البرهنة على قصور النظرية السلوكية في الإحاطة بكل جوانب المعنى .

-الخطاب التواصلي :

- الصفة:" هذه الطالبة إجابتها دقيقة في التعبير، لغتها سليمة تشعر أنها لا تستعمل بضاعتكم ردت إليكم " لقد استعمل الأستاذ الصفة السليمة مع الوصف " الدقيقة " للبرهنة على أحقية الطالبة في الحصول على علامة جيدة، ومن الردود التي لوحظت على الطلبة تحريك الرأس للدلالة على التأييد وطأطأة الرأس للبعض الآخر للدلالة على التأسف والخجل من مستواهم المتدني.

● تحصيل حاصل :

- في الخطاب المعرفي :

الإحاطة على السمات الازمة للذات المعروفة عنده دون التصريح بها : "كما درستهم العام الماضي الحقول الدلالية " لقد أحال الأستاذ إلى المعرفة مستقلة لدى الطلبة حول موضوع الحقول

الدلالية لكنه لم يصرح بما يتناوله هذا الموضوع ، وهذا من أجل دعوة الطلبة إلى استحضار المعارف المسبقة لتسهيل السير في الدرس بسلاسة ، حيث تعد المعرفة بتعريف الحقول الدلالية وأنواعها (الكلمات المتردفة ، الأوزان الاشتقاقية ...) والتقسيم الثلاثي لهاليجوايتبرج (الكون، الإنسان، الكون والإنسان) حججا لدعوة الأستاذ .

- التكرار :

" أنت تتحدث عن اللغة يتكلمها الخواص والعوام ، لا يمكنك لا يمكنك أن تضع لها حواجز وموانع تمنعها من أن تقع فريسة في هذا التغير" ، لقد وظف الأستاذ التكرار في "لا يمكنك" ، لكنه ليس تكرارا لفظيا فقط، بل هو تكرار حجاجي يهدف الأستاذ من ورائه إلى البرهنة على صعوبة التحكم في معاني اللغة .

- الخطاب التواصلية :

"في بعض مذكرات التخرج تجد الطالب بحثه حول دراسة الخطاب الشعري دراسة سيميائية لكن لما تأتي للمضمون تجده دراسة تداولية أو صوتية مثلا، فنجده يخلط بين العلوم لا يستطيع لا يستطيع التمييز بينها " لقد وظف الأستاذ التكرار " لا يستطيع لا يستطيع " لغاية حجاجية وهي البرهنة والتأكيد للطلبة على عدم قدرة بعض الطلبة على الفصل بين العلوم اللغوية .

●الحجاج بالتبادل:

-في الخطاب المعرفي

" كلما تغير اللفظة تغيرت الدلالة " لقد وظف الأستاذ هنا التبادل من أجل إقناع الطلبة بأن الدلالة لا تقل أهمية عن اللفظ ومنه الدعوة إلى الاهتمام بالدلالة شأنها شأن اللفظ.

ونجد الأمر ذاته في قول الطالب " عندما يتغير مخرج الحدث يتغير المعنى بأكمله " .

—عند الأستاذ " ب "

●ألفاظ التعليل

—في الخطاب المعرفي

— التعليل بكلمة " سبب ": "لقد سميت المعلقة بهذا الاسم تشبها لها بعقود الدر التي تعلق في النحور، وقيل في سبب تسميتها إن العرب كتبوها بماء الذهب على القباطي وعلقوها على أستار الكعبة " لقد استخدم الأستاذ كلمة سبب في عرض قول يتضمن حجة داعمة لتسمية المعلقة، وهي تعليق القباطي التي كتبت عليها المعلقة على الكعبة .

— التعليل بـ " لأن " : "من أشهر ما قالت رابعة العدوية في محبة الله : أحبك حين حب الهوى...وحبا لأنك أهل لذاك" ، لقد وظف الأستاذ هذا البيتين شدة زهد رابعة العدوية من خلال تبرعها باستعمال " لأن " سبب محبتها للمولى عز وجل ، وهو مقامه الذي يستحق كل التبجيل والمحبة ، حيث لا يظاهايه فيأحد من الخلائق .

— التعليل باللام الجارة المعلقة : "الشعر السياسي كان يفرح ويهمل للفتوحات الإسلامية ، ويحزن ويبكي لضياح بعض البلاد وسقوطها في يد الأعداء" استعمل الأستاذ اللام الجارة المعلقة مرتين لإقناع الطلبة بأن الشعر السياسي كان حاضرا دوما في بلاد المغرب والمشرق، سواء كان السبب في تهيج القريحة الشعرية فرحا أو حزنا .

—التعليل بـ " كي " : "أما الأخطل، فقد أرسل إليه أحد أسياد قبيلة مجاشع بألف درهم وكسوة وبغلة كي يدعم الفرزدق في حربه ضد جرير "،أورد الأستاذ حجة الدعم في الحرب لتبرير دعوة أسياد قبيلة مجاشع للأخطل وذلك بفضل استعمال " كي " .

—في الخطاب التواصلية :

—التعليل بـ " لأن " : "في خدمة الوطنية قسوة شديدة وتدريب مكثف وهذا مقصود لأن الجيش يحتاج إلى الصلابة والقوة والشدة بخلاف الشعب المدني " وظف الأستاذ "لأن" لتبرير المعاملة القاسية في الخدمة الوطنية، من خلال إيراد حجة وجوب تحلي الجيش بالصلابة والقوة بخلاف الشعب المدني وكذلك لترغيب الطلبة الذكور في تأدية الخدمة الوطنية ، ولقد كانت ردة فعل الطلبة في ظهور علامات الدهشة والانبهار من المعاملة التي يتلقاها العسكري أثناء القيام بتأدية واجبه الوطني .

—التعليل باللام الناصبة للفعل المضارع المضمر: " ترك الله تسعة وتسعين رحمة ليوم القيامة لتسبق رحمته غضبه " لقد برر الأستاذ باستعمال اللام الناصبة للفعل المضارع بأن المضمر إمساك الله تسعة وتسعين رحمه عنده، من خلال إيراد حجة مدعمة ، وهي تمكنها من سبق الغضب يوم القيامة، وبهذا نستشف دعوة من الأستاذ إلى الطلبة بتوحي تقوى الله سبحانه وتعالى .

—التعليل بـ كي الناصبة : "سنقرأ مع بعضكم نتيح الفرصة للذي يخجل من القراءة" وظف الأستاذ "كي" لتبرير القراءة الجماعية من خلال حجة إتاحة الفرصة للطلاب الخجول .

●الوصف :

—في الخطاب المعرفي

—الصفة: " أما الجاحظ فقد حدد بداية ظهور الشعر الجاهلي بقرن ونصف أو بقرنين على أبعد تقدير، قبل ظهور الإسلام " يعد الوصف "الجاهلي" حجاجا مزيلا للبسحول الشعر

المقصود، أي أن الأستاذ هنا يتكلم حول الشعر القديم وبالتحديد الذي كان قبل الإسلام ، هذا ما يتيح للطلاب القدرة على الاستيعاب والتمييز .

اسم الفاعل: " الزهد قائم على الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم وصحابته في التخلي عن الدنيا والانقطاع إلى العبادة " استعمال الأستاذ اسم الفاعل " قائم " يعد حجاجا يرمي من ورائه إلى تأكيد نزاهة الزهد وبراءته من كل الطقوس المخالفة لأوامر الله ونبيه .

—في الخطاب التواصلية :

الصفة : " ما حدث للطائرة هو حادث أليم جدا، يدمي القلوب رحمهم الله جميعا " . لقد استعمل الأستاذ الصفة " أليم " كحجة قوية للبرهنة على شدة الحزن والتأسف على فقدان شباب الطائرة العسكرية بالجزائر، ومن ردود أفعال الطلبة الملاحظة ظهور علامات حزن وحسرة وتذمر وأسف لما جرى لضحايا الطائرة .

●تحصيل حاصل

—في الخطاب المعرفي

— التكرار: " يحتاج الرحالة إلى قوة الملاحظة، قوة الملاحظة " لقد تعمد الأستاذ تكرار عبارة "قوة الملاحظة" مرتين من أجل غاية حجاجية وهي التبيين للطلبة أن هذا الشرط هو أهم الشروط التي يجب توفرها في الرحالة .

— في الخطاب التواصلية :

— " الذين لا يصلون ربّ يهديهم إن شاء الله ويصلح بالهم، ربّ يهديهم إن شاء الله ويصلح بالهم "، لقد تعمد الأستاذ تكرار عبارة ربّ يهديهم إن شاء الله ويصلح بالهم من أجل البرهنة على شدة الغفلة التي هو فيها تارك الصلاة .

● الحجاج بالتبادل

—في الخطاب التواصلية

— "من سار على الصراط المستقيم في الدنيا سار على الصراط يوم القيامة سليما ومن تعثر في الطريق المستقيم في الدنيا تعثر يوم القيامة " لقد وظف الأستاذ هذا التبادل من أجل إقناع الطلبة بأن كل ما يُزرع في الدنيا يُحصد في الآخرة ،أي أن الإنسان يحاسب على كل أعماله الدنيوية يوم القيامة .

استنتاج :

من خلال ماسبق نستنتج أن الآليات اللغوية هي من أكثر الآليات المف ضربة إلى الإقناع ، هذا ما جعلها معتمدة من طرف الأستاذين في شرح الدرس للوصول إلى إقناع الطلبة ، وتعد ألفاظ التعليل والتكرار من أكثر الآليات حضورا في الخطاب التعليمي الجامعي إلى جانب الوصف الذي كان حاضرا بقوة عند الأستاذ "ب".

2- آليات بلاغية

—عند الأستاذ "أ"

● تقسم الكل إلى أجزائه :

—في الخطاب المعرفي :

— "أما العرب المحدثون فقد توزعوا إلى فريقين، منهم من قال بوجود الصلة الطبيعية بين اللفظ ومعناه كفارس الشدياق وجرجي زيدان، صبحي صالح، محمد المبارك، ومنهم من أنكر وجود تلك الصلة تماما كتمام حسان، إبراهيم أنيس، عبده الراجحي، رمضان عبد التواب" ، نجد الأستاذ قسّم العرب المحدثين إلى قسمين قسم مؤيد وقسم معارض، من أجل إقناع الطلبة باهتمام العرب المحدثين بقضايا اللغة وإشكالياتها .

— "وقد شاع في دراسات اللغويين تقسيمان لمظاهر التغير الدلالي الأول منطقي والآخر نفسي" تعتمد الأستاذ تقسيم تفسير مظاهر التغير الدلالي إلى قسمين منطقي ونفسي وهذا البرهنة على وجود دراسات معمقة مفسرة لهذه المظاهر .

— في الخطاب التواصلي :

هذا المثال مأخوذ من أحد عمال الإدارة بعد استئذانه من الأستاذ بالدخول للقاعة .

— " سأذكر لكم النقاط التي تؤدي إلى المجلس التأديبي؛ أن تدخل في شجار مع أستاذك أو زميلك في الحرم الجامعي، أن يعثر على اثنين وراء المدرجات أو بالقرب من المكان الخاص بالسيارات، عندما أقول اثنين يعني من جنسين مختلفين، أن تغش في الامتحان " ، لقد قسم العامل النقاط المؤدية إلى المجلس التأديبي إلى أربع نقاط، وهذا من أجل إقناع الطلبة بحقيقة وجود المجلس التأديبي في الجامعة مما يجعلهم أكثر انتباها في تصرفاتهم، ومن ردود الأفعال الملاحظة على الطلبة؛ الضحك من قبل بعضهم، وعلامات خوف ورهبة بادية على وجوه البعض الآخر .

● التمثيل :

— في الخطاب المعرفي :

— "بما أن اللغة ظاهرة اجتماعية فإنها كغيرها من الظواهر الاجتماعية عرضة للتغيير والتبدل " ،
لقد مثل الأستاذ هنا اللغة بالظواهر الاجتماعية الأخرى في التغيير والتبدل، من أجل إقناع الطلبة
بحقيقة وجود التغيير الدلالي على مستوى اللغة .

— في الخطاب التواصلية:

— " ذات مرة معلم في الابتدائي وجد تلميذه في كل تعبير يذكر له عبارة ، الجمل سفينة
الصحراء، فحاول تغيير الموضوع تماما حتى وجده وظفه مرة أخرى في تعبير هـ، بعض الطلبة
كهذا التلميذ "، الغرض من توظيف الأستاذ للتمثيل هو البرهنة على ضعف مستوى بعض الطلبة
الذي لا يليق بمستوى الجامعة .

● الاستعارة

— في الخطاب المعرفي

— "من ذلك مثلا أن تقول كان والله رجلا، فتزيد في قوة اللفظ "الله" وتتمكن من تمطيط اللام
وإيصاله الصوت بها وعليها أي رجل فاضل كريم ، شجاع " نجد الأستاذ هنا وظف استعارة
مكنية في عبارة " وتتمكن من تمطيط اللام " حيث أبقى على المشبه حرف " اللام " وحذف المشبه
به " المطاط " تاركا لازما دالا علي هو هو فعل التمطيط، وهذا الوجه البلاغي له غرض حجاجي مفاده
البرهنة على أثر الصوت في تغيير المعنى.

— "بعض الألفاظ تدخل في تهذيب اللغة " ، استعمل الطالب استعارة مكنية في العبارة " تهذيب
اللغة " حيث أبقى على المشبه " اللغة " وحذف المشبه به " الإنسان " تاركا لازما دالا عليه، وهذا
الاستعمال غايته حجاجية هدفها البرهنة للأستاذ على فهم الدرس .

● الكناية :

—في الخطاب المعرفي:

— " لو نتأمل كلامنا العامي نجده كله مجاز مثلا طال لسانك " تعتمد الأستاذ توظيف الكناية الدالة على الثثرة في " طال لسانك " للبرهنة على زئبقية اللغة وقابليتها للسخف والتبدل.

—في الخطاب التواصلية :

—هذان المثالان اللذان سيذكران أحذا من أحد عمال الإدارة :

— " عندنا ثلاث ضيوف من الوزن الثقيل في اللغة، سيحضرون معنا في الملتقى الوطني " لقد تعتمد توظيف الكناية الدالة على علو الشأن في عبارة "ضيوف من الوزن الثقيل" وهذا من أجل اقناع الطلبة بالحضور والاهتمام بالفعالية .

— " نحن نقيم الملتقيات الوطنية بصعوبة فالدولة تقول إنها في تقشف ، وأن تأتي بضيف يجب أن تحمّر وتشمّر " . لقد استعمل الكناية الدالة على الكرم في عبارة " يجب أن تحمر وتشمّر " وهذا من أجل إقناع الطلبة بالعجز عن تغطية تكاليف الملتقيات .

●البديع :

—في الخطاب المعرفي :

– الطباق : "انتقال الدلالة هو انتقال دلالة اللفظ من مجال إلّاخر كأن تنتقل الدلالة المجردة

إلى مجال الدلالة المحسوسة" ، لقد استعمل الأستاذ طباقاً لإيجاب في " المجردة / المحسوسة "

ليبرهن للطلبة على التغيير الجذري الذي يصيب المعاني في اللغة .

– السجع : "ومع ذلك ولجت اللسانيات مجالات الاتصالات الإنسانية حتى غدت ملتقى

لكل العلوم الإنسانية" وظف الأستاذ السجع في "اللسانيات""ومجالات""الاتصالات"، لغاية

حجاجية يرمي من ورائها إلى إقناع الطلبة بالتوسع والتشعب الذي شهدته اللسانيات .

– في الخطاب التواصلية :

–الطباق : " جماعة الغناء والفسق وجوهم سوداء، من أين لها البياض" وظف الأستاذ هنا

طباق الإيجاب في " سوداء /البياض" وهذا من أجل إقناع الطلبة بالابتعاد عن المحرمات وكل ما

يغضب الله عز وجل .

–المقابلة : يقال إن شخصين تجادلا أيهما أحسن فقال الأسود:

ألم تر أنّ المسك لا شيء مثله ... وأنّ بياض الفتلا شيء فاعلم

وأنّ سواد العين لا شك نورها ... وأنّ بياض العين لا شيء فاعلم

ردّ عليه الأبيض:

ألم تر أنّ البدر لا شك نوره ... وأنّ سواد الفحم حمل بدرهم

وأنّ رجال الله بيض وجوهمهم ... ولا شك أنّ السود أهل جهنم

استعمل الأستاذ هذا المثال الذي يحتوى على مقابلتين ، الأولى بين "سواد العين" و "بياض

العين" والثانية بين "رجال الله بيض وجوهمهم" و "السود أهل جهنم"، من أجل إقناع الطلبة بالابتعاد

—في الخطاب التواصلية :

—"الدول الحديثة الآن تقسم الناس إلى مدنيين وعسكريين" بهذا التقسيم أراد الأستاذ أن يبرهن للطلبة أن كل البشر لهم الخصائص ذاتها، فقط نمط الحياة هو الذي يجعلهم مختلفين .

● التمثيل :

—في الخطاب المعرفي :

— "نشأ الشعر كغيره من الفنون الأخرى بدافع من حاجة الإنسان إليه، للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه وهمومه" ، تمثيل الأستاذ للشعر بغيره من الفنون لم يكن لغاية بلاغية بل كان لغاية حجاجية مفادها إقناع الطلبة بأن كل الأشياء لا تولد من فراغ بل لها دواعادت إلى ظهورها .

● الاستعارة

—في الخطاب المعرفي :

— "وانطلقت القرائح تندب فقيده الإنسانية ومعلمها الأكبر ورسولها الأشرف ودليلها الهادي" ، نجد في قول الأستاذ استعارة مكنية شبه فيها القرائح بالمرأة التي تندب فقيدها من خلال تركه للآزم يدل عليها وهو الندب، وذلك لغرض حجاجي مفاده البرهنة على الأثر الذي تركه فقد سيد الأمة في نفوس الصحابة ومجتمعهم، مما أدى إلى بروز غرض الرثاء في تلك الحقبة على حساب الأغراض الأخرى .

— "كان شعر الحماسة في الجاهلية يأتي ممزوجا بأغراض أخرى" ، وظف الأستاذ استعارة مكنية شبه فيها الشعر بشيء مادي قابل للخلط، وترك لازما يدل عليه وهو المزج، والهدف من هذا التوظيف هو إقناع الطلبة بجودة الشعر الجاهلي الملقى على السليقة، ذلك يتمكن الشاعر من الانتقال من غرض إلى آخر في قصيدة واحدة .

—في الخطاب التواصلي :

– "ولكل زمان مبادئه"، استعمل الأستاذ استعارة مكنية شبه فيها الزمان باللعبة وترك لازما يدل عليه وهي المباراة وهذا الاستعمال غرضه بسنة الحياة في التغيير والتبدل وأن دوام الحال من المحال .

● الكناية :

—في الخطاب المعرفي:

– " قال الله تعالى في سورة العنكبوت (ژ ژ ژ ک ک د گ گ گ) [العنكبوت:41] لقد استعان الأستاذ بالكناية الموجودة في سورة العنكبوت الدالة على ضعف ووهن البيت، من أجل البرهنة على فحولة الفرزدق في بيته الموالي الذي يشبه أسلوبه أسلوب القرآن الكريم :

ضَرَبْتُ عَلَيْكَ الْعَنْكَبُوتُ بَنَسِجِهَا *** وَقَضَى عَلَيْكَ بِهِ الْكِتَابُ الْمُنَزَّلَ

—في الخطاب التواصلي:

–"هناك من الناس من يذهب إلى المسجد ليمثل فقط لا يصلي ... وليست النائحة كالشكلي"،
استعمل الأستاذ كناية على الخداع في عبارة وليست النائحة كالكتلى " لغاية حجاجية مفادها الدعوة
إلى تقوى الله فهو بكل شيء بصير .

● البديع :

—في الخطاب المعرفي

السجع : " ولعل أصدق صورة لحياة العرب قبل الإسلام هي التي رسمها جعفر بن أبي طالب حين خاطب النجاشي ملك الحبشة قائلاً: أيها الملك، كنا قوماً أهل جاهلية نعبد

الأصنام ونأكل الميتة ونأتي الفواحش، ونقطع الأرحام ونسيء الجوار، ويأكل القوي منا الضعيف، وهذا الكلام يختصر حالة العرب الدينية والاجتماعية والأخلاقية والسياسية قبل الإسلام"، نجد استعمال الأستاذ السجع في "الدينية الاجتماعية، الأخلاقية، السياسية"، لم يكن له وظيفة جمالية محسنة للكلام فقط ، بل كان له وظيفة حجاجية أيضا يبرهن بها على فضل الإسلام على العرب

– الطباق :

– "عرف العرب الرثاء في العصور الجاهلية، إذ كان الرجال والنساء يندبون موتاهم" ، وظف الأستاذ طباق الإيجاب في الرجال والنساء من أجل البرهنة على حقيقة وجود غرض الرثاء في العصر الجاهلي .

– في الخطاب التواصلي :

– "في هذا المقام نحن نتحدث عن الذين يصلون أما اللذين لا يصلون، فذاك حديث آخر" ، وظف الأستاذ طباق السلب في " يصلون" و "لا يصلون" من أجل غاية حجاجية مفادها دعوة الطلبة إلى الحفاظ على الصلاة .

● حجة السلطة

يعد الأستاذ حجة السلطة كما أشرنا سابقا، فما يلقيه في الدرس يكون مقنعا للطالب في أغلب الأحيان، ومع هذا نجده يلجأ كثيرا إلى حجة السلطة الأكثر منه كالقرآن الكريم وأقوال العلماء، وهذا بغية دفع كل عوامل الشك والريب عن الطالب، ومن ذلك نجد في قوله: " الحماسة في اللغة

عبارة عن الشدة والصلابة في الأمر والقتال، قال ابن دريد : **وَالْحُمْسُ وَالْحَمَسُ** : التشدُّدُ في المُرُوبِ سميت **الْحُمْسُ قُرَيْشٌ وَخُزَاعَةٌ** وبنو عامر بن صعصعة وقوم من بني كِنانة ؛ لأنهم تحمّسوا في دينهم أي تشددوا فسموا **الْحُمْسُ** "، نجد في هذا القول استناد الأستاذ إلى العالم ابن دريد في تعريف الحماسة لغويا، وهذا قصد إقناع الطلبة أكثر بمعنى هذه الكلمة، حيث يعد هذا العلم كحجة سلطة .

استنتاج:

من خلال ماسبق نستنتج أن الآليات البلاغية من أكثر الآليات التي يعتمد عليها الأستاذين في شرح الدرس مما يدل على مدى نجاعتها في تقريب الفهم للطلبة خاصة الطلبة الضعاف ، وتعد الاستعارة والتمثيل والبديع من أكثر الآليات المستعملة في الخطاب التعليمي الجامعي .

3-آليات شبه منطقية

ـ عند الاستاذ "أ"

ـالقرائن الحجاجية

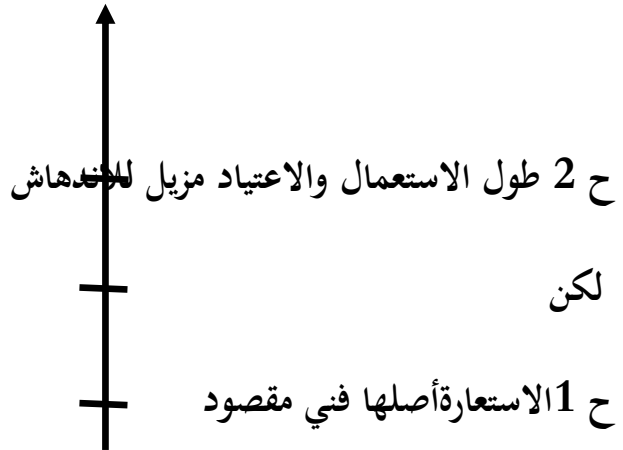
● الروابط الحجاجية

— في الخطاب المعرفي

— الرابط الحجاجي "لكن"

— "أما النوع الآخر فهو في الأصل استعارة فنية مقصودة، لكنها لطول الاستعمال الذي يولّد الاعتياد ويزيل الإثارة والاندھاش الفني، تغدو الاستعارة داوية وميتة وسرعان ما تتحول إلى المعجم"، لقد وظف الأستاذ الرابط الحجاجي "لكن" للربط بين قولين واحد أدنى السلم وآخر أعلاه لتأكيد النتيجة، حيث نجد القول بأن الاستعارة أصلها فني مقصود حجة ضعيفة مقارنة بالقول طول الاستعمال والاعتياد مزيل للاندھاش الفني في تأكيد حقيقة انتقال الدلالة ، ويمكن التمثيل لها في السلم الآتي :

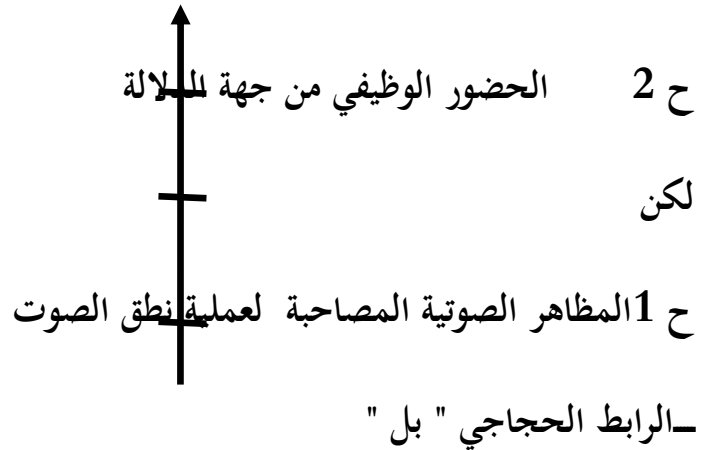
ن: انتقال الدلالة



— "وإنما هي مظاهر صوتية مصاحبة لعملية نطق الأصوات ولكنها حضور وظيفي من

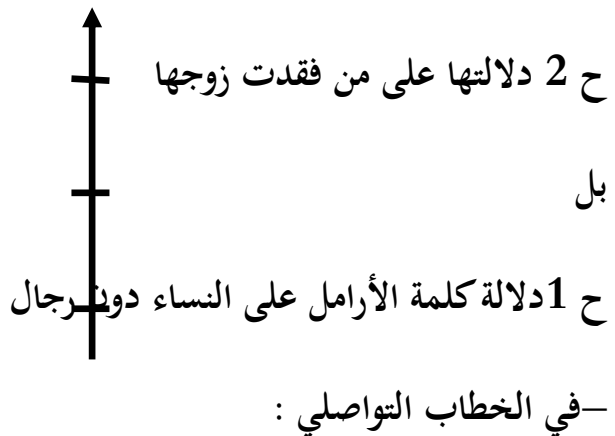
جهة الدلالة" نجد في هذا المثال قد أورد الأستاذ حجتين واحدة ضعيفة وأخرى قوية باستعمال الرابط "لكن"، حيث نجد القول "المظاهر الصوتية المصاحبة لعملية نطق الأصوات "حجة ضعيفة إذما قورن بالقول "الحضور الوظيفي من جهة الدلالة" في تأكيد وجود الدلالة الصوتية .

ن : وجود الدلالة الصوتية



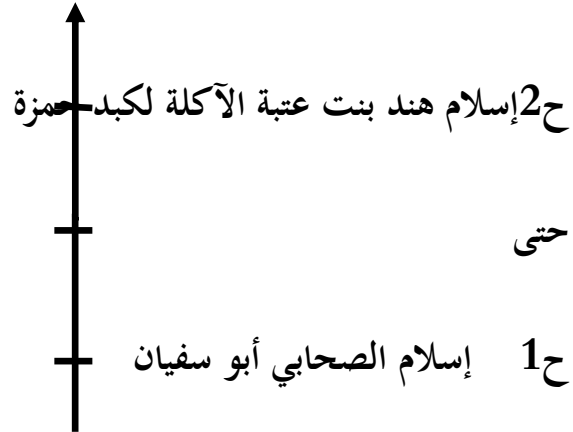
- "صارت تدل كلمة الأرامل على النساء دون الرجال بل وعلى من فقدت زوجها فحسب"، لقد استعمل الأستاذ الرابط الحجاجي "بل" للربط بين حجتين؛ واحدة ضعيفة وأخرى قوية، فالقول "تدل كلمة الأرامل على النساء دون رجال" يعد حجة ضعيفة إذا ما قورن بالقول "على من فقدت زوجها فحسب" الذي يعد حجة قوية في تأكيد مظهر تخصيص الدلالة، ويمكن التمثيل لها في السلم الآتي :

ن : تخصيص الدلالة



سفيان هو حجة ضعيفة مقارنة بالتدليل بهند بنت عتبة التي أكلت كبدة حمزة، فهذه الأخيرة تعد حجة أقوى في البرهنة على صحة الدين الإسلامي .

ن : صحة الدين الاسلامي



● الإحصاءات

—في الخطاب المعرفي

—"التعميم قد يحدث عن طريق الترادف والنعوت، تعرفون المناظرة ، التي كانت بين أبي علي الفارسي وبينابن خالويه، حين قال ابن خالويه، أحفظ للسيف خمسين اسما فرد عليه أبو علي الفارسي، أنا لا أحفظ له إلا اسما واحدا وهو السيف، فقال ابن خالويه فأين المهند والصارم و ... ، فقال أبو علي هذه صفات " ، لقد استعان الأستاذ بالعدد خمسين في المثال المذكور من أجل إقناع الطلبة بحقيقة وجود مظهر التعميم في التغيير الدلالي، فكما عممت صفات السيف إلى الدلالة على السيف في حد ذاته فهناك ألفاظ أخرى في اللغة نقلت بدورها من الخصوص إلى العموم .

—في الخطاب التواصلية :

- "أحيالك الورقة الواحدة أضحها أربع مرات أو خمسة"، لقد ساعدت الأرقام "الواحدة، أربع، خمسة" الأستاذ في البرهنة للطلبة على إتقانه للعمل وتفانيه فيه، وكذلك في مصداقية العلامات.
- "السلامة النحوية عليها نقطتان"، لقد صرح الأستاذ بوضعه نقطتين للسلامة اللغوية في الامتحان، وهذا لغاية حجاجية مفادها دعوة الطلبة إلى توخي السلامة اللغوية واجتناب الأخطاء .
- "هذه الطالبة تحصلت على عشرين" لقد استعمل الأستاذ العدد عشرين في تصريحه بنقطة الطالبة من أجل عرض حجاجي مفاده دعوة الطلبة الآخرين إلى الاقتداء بزميلتهم.

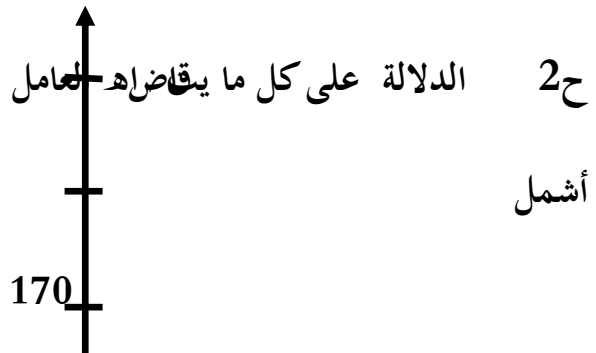
● التعددية

- في الخطاب المعرفي

- صيغة أفعل للتفضيل

- "ومن أمثلتهم الفرنسية Salaire "الراتب" المأخوذ من لفظ الملح وقد كان في البداية يطلق على ما يتلقاه الجندي من ملح مقابلاً لجهدته ثم توسع معناها فصار يدل على الراتب الذي يتلقاه الجندي ثم صارت أشمل بأن دلت على كل ما يتقاضاه كل عامل"، لقد وظف الأستاذ هنا اسم التفضيل "أشمل" من أجل ترتيب حجتي مفادها إقناع الطلبة بمظهر من مظاهر التغيير الدلالي، وهو التعميم لكن ها يتبين الحجتي متفاوتتان من حيث القوة، حيث نجد القول "دلت على كل ما يتقاضاه العامل" حجة أقوى من القول "يدل على الراتب الذي يتقاضاه الجندي" في تأكيد ما يرمي إليه الأستاذ، ويمكن تمثيله بالسلم الآتي:

ن : تعميم الدلالة



ح1 الدلالة على الراتب الذي يتقاضاه الجندي

—في الخطاب التواصلي :

—صيغة اسم التفضيل :

—"من المفروض علامتك أفضل من هذه العلامة " لقد استعمل الأستاذ اسم التفضيل " أكثر " من أجل البرهنة للطلاب على مستواه الجيد من خلال ترتيب المحتجين الأولى " من المفروض " والثانية " هذه العلامة "، حيث تعد الأولى أقوى من الثانية في تأكيد ما يصبو إليه الأستاذ .

ن : المستوى الجيد للطلاب

ح2 من المفروض علامتك

أكثر

ح1 هذه العلامة



—عند الأستاذ " ب "

—القرائن الحجاجية

—الروابط الحجاجية

—في الخطاب المعرفي

—الرابط الحجاجي " لكن "

- " جريبر من أشد الشعراء الهجائيين، كان يقول : أنا لا أبتدي لكن أعتدي " لقد وظف الأستاذ

قول جريبر الذي يحتوي على الرابط الحجاجي "لكن" الذي يربط بين حجتين متفاوتتين في القوة

فالقول "لا أبتدي" حجة ضعيفة مقارنة بالقول "أعتدي" في تأكيد صدارة جريبر في الهجاء .

ن: صدارة جريبر في الهجاء



ح2 أعتدي

لكن

ح1 لا أبتدي

- الرابط الحجاجي " بل "

- "وكان الرسول صلى الله عليه وسلم نموذجاً حقيقياً للزهد والورع والتقوى، إذا لم ينسَقْ مع

مغريات الحياة الدنيا، بل كان يكبح نفسه من أجل نيل رضى الله تعالى "

لقد وظف الأستاذ الرابط الحجاجي " بل " للربط بين حجتين؛ الأولى في القول " لم ينسَقْ من

مغريات الحياة الدنيا " والثانية في القول " يكبح نفسه من أجل نيل رضى الله تعالى " وهذه الأخيرة

هي أقوى من الأولى في البرهنة على زهد وتقوى النبي صلى الله عليه وسلم، ويمكن التمثيل لها في

السلم الآتي :

ن: حقيقة زهد النبي صلى الله عليه وسلم



ح2 كبح النفس من أجل رضى الله

بل

ح1 عدم الانسياق مع مغريات الحياة الدنيا

—في الخطاب التواصلية :

— الرابط الحجاجي " لكن "

— "عندما أصلي بسرعة في الحقيقة أنا صليت لكنني لم أصل، فهذا حال سيء، الحال الحسن عندما نتشعر عظمة الله"، وظف الأستاذ الرابط الحجاجي " لكن " لربط حجتين واحدة أقوى من الأخرى، حيث نجد القول " أنا صليت " حجة أضعف من القول " لم أصل " الذي يعد حجة قوية في تأكيد انعدام الخشوع عند السرعة في الصلاة، ويمكن التمثيل لها بالسلم الآتي:

ن : انعدام الخشوع عند السرعة في الصلاة



ح2 لم أصل

لكن

ح1 أنا صليت

● الإحصاءات

—في الخطاب المعرفي

— "حاول البحري أن ينسج على منوال أبي تمام، فألف كتاب الحماسة أيضا، وهو يتضمن قصائد ومقطوعات كثيرة في مختلف الأغراض والمعاني، حتى بلغت أبوابه 174 بابا " لقد استعمل الأستاذ العدد 174 من أجل غاية حجاجية مفادها إقناع الطلبة بمدى اهتمام البحري بأبي تمام .

—في الخطاب التواصلية :

- "ترك الله تسعة وتسعين رحمة ليوم القيامة لتسبق رحمته غضبه كي يرحم الخلائق" لقد استعمل الأستاذ الرقم تسعة وتسعين من أجل إقناع الطلبة بمدى رأفة المولى عز وجل بخلائقه .

●التعدية :

- في الخطاب المعرفي

- صيغة أفعل للتفضيل :

- "تمثل النقائض مصطلحا أدبيا لنمط شعري ظهر في العصر الأموي، وهي عبارة عن معارك شعرية دارت رحاها بين عدد من الشعراء أبرزهم الأخطل وجريير والفرزدق"، لقد وظف الأستاذ اسم التفضيل "أبرز" لترتيب حجتين متفاوتتين في القوة، حيث يعد القول "الأخطل والجريير والفرزدق" حجة أقوى من القول "عدد من الشعراء" في البرهنة للطلبة على ظهور شعر النقائض في العصر الأموي، ويمكن التمثيل بالسلم الآتي :

ن: ظهور شعر النقائض في العصر الأموي

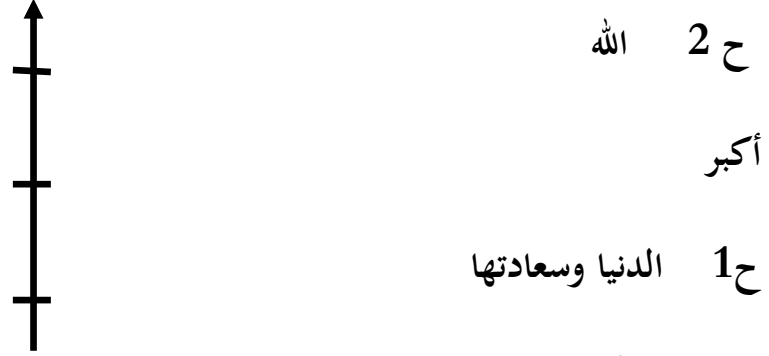


ح2 الأخطل وجريير والفرزدق
أبرزهم

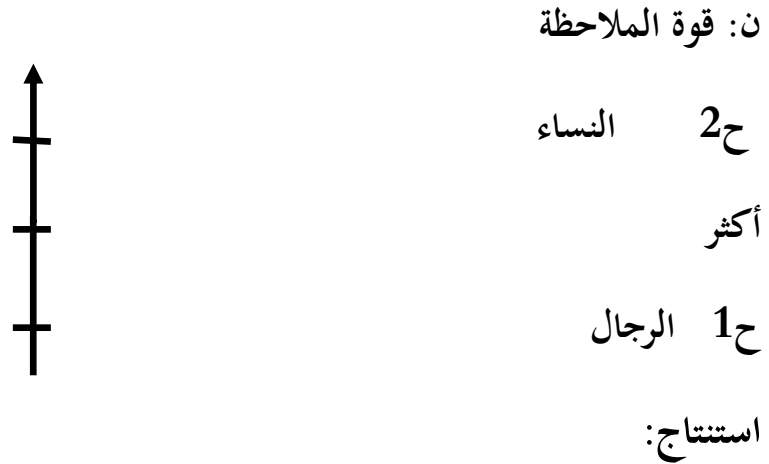
ح1 عدد من الشعراء

- في الخطاب التواصلية :

– "الله أكبر من الدنيا وسعادتها" ، وظف الأستاذ اسم التفضيل "أكبر" لترتيب حجتي متفاوتتين في القوة، فالقول "الله" حجة أقوى من القول "الدنيا وسعادتها"، في البرهنة على توخي طاعة الله وتقواه، ويكمن تمثيلها في السلم الآتي : ن: توخي طاعة الله وتقواه



– "النساء أكثر من الرجال في قوة الملاحظة" ، وظف الأستاذ اسم التفضيل "أكثر" لترتيب حجتي متفاوتتين في القوة فقول "النساء"، يعد حجة أقوى من القول "الرجال" في تأكيد قوة الملاحظة، ويكمن تمثيلها في السلم الآتي :



من خلال ما سبق نستنتج أن الروابط الحجاجية هي من أكثر الآليات الشبه منطقية ورودا في الخطاب التعليمي الجامعي لتمكنها من الربط بين الحجج وتنظيمها حسب قوتها .

خلاصة:

من خلال مآرصدناه في الخطابات المعرفية والتواصلية للأستاذين "أ" و "ب" لاحظنا أنهما يتقاطعان كثيرا في استعمالهما للآليات الحجاجية، كما يختلفان في استعمالات أخرى، حيث نجد في الآليات اللغوية يعتمدان كثيرا على ألفاظ التعليل، لكن الأستاذ "أ" أكثر تنوعا لها، أما الوصف العكس نجد الأستاذ "ب" أكثر استعمالا له مقارنة بزميله "أ"، وهذا نظرا لطبيعة مقياس النص الأدبي القديم الذي يحتاج إلى كثرة الأوصاف، وفي تحصيل الحاصل نجد التكرار موظفا بكثرة عند كليهما وهذا من أجل تبين أهمية المعلومة وترسيخها في أذهان الطلبة.

الآليات البلاغية أيضا واردة بكثرة في خطابات الأستاذين وهذا راجع إلى طبيعة التخصص الذي يشتركان فيه (الأدب العربي) الذي يهتم بالفصاحة والبلاغة في الكلام مما جعلهما متمكنين من توظيف الآليات البلاغية بسلاسة، حيث نجد حضورا مكثفا للتمثيل والاستعارة والكناية وحجة السلطة عند كليهما، أما تقسيم الكل إلى أجزاء فهو وارد بكثرة عند الأستاذ "أ" مقارنة بالأستاذ "ب".

الآليات الشبه منطقية كانت بدورها حاضرة كذلك في خطابات الأستاذين، حيث نجد الروابط الحجاجية موظفة بكثرة عندهما، لكن عند الأستاذ "ب" أكثر، أما الإحصاءات فهي موجودة بكثرة عند الأستاذ "أ" مقارنة بالأستاذ "ب".

انطلاقا مما سبق نستنتج أن الحجاج له حضور قوي في الخطاب التعليمي الجامعي وفي الخطاب المعرفي خصوصا، هذا ما يؤكد لنا توفر شرط من شروط التداولية وهو شرط الإقناعية.

ج - تحليل الاستبيانات:

1- تحليل استبيانات الأساتذة :

س1- تدقيق النظر في الطلبة أثناء إلقاء الدرس

إجابة الأستاذ "أ"	نعم أدقق النظر
-------------------	----------------

إجابة الأستاذ "ب"	أحيانا
-------------------	--------

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذ "أ" كثيرا ما يدقق النظر في الطلبة أثناء إلقاء الدرس وهذا من أجل معرفة مدى إقناع الطلبة بالمعلومات المقدمة لهم، حيث تعد الإيماءات التي ترسم على وجوههم ردود أفعال مساعدة في ذلك، هذا ما يجعله إما مستمرا في الطريقة التي يلقي بها إما مغيرا لها بإعادة صياغة تلك المعلومات بأسلوب جديد، أما الأستاذ "ب" فنجد أنه أحيانا ما يدقق النظر في الطلبة، وذلك إما لكثرة حيائه وإما لكثرة معرفته بسهولة المقياس التي تتيح لكل الطلبة سرعة الفهم والاقتران.

ومن هنا نقول بأن تدقيق النظر في الطلبة يساعد الأستاذ في اختيار الآليات الحجاجية المناسبة للإقناع، ويعد الأستاذ "أ" أكثر حرصا على إيجاد هذه الآليات، ذلك للابتعاد عن كل الهفوات والمزالق المؤدية إلى استغلاق الفهم.

س 2- فائدة التكرار في العملية التعليمية:

إجابة الأستاذ "أ"	نعم. مجد
إجابة الأستاذ "ب"	نعم. مجد

من خلال الجدول نلاحظ أن الأستاذين يصرحان بفائدة التكرار في العملية التعليمية، وهذا ما يؤكد وظيفته التعليمية في ترسيخ المعلومات وتثبيتها في أذهان الطلبة، وهذا ما يجعله وسيلة إقناعية مساعدة في إنجاح العملية التعليمية.

ومن هنا نقول بأن تحصيل الحاصل في الآليات اللغوية من الآليات الحاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي لما لها من جدوى في إنجاح العملية التعليمية.

س 3- تقسيم العناوين الرئيسية إلى عناوين فرعية.

إجابة الأستاذ "أ"	نعم أقسم العناوين الرئيسية إلى عناوين فرعية+ التوضيح برسم مخطط على السبورة
إجابة الأستاذ "ب"	لا أعتمد على التقسيم

نلاحظ أن الأستاذ "أ" يعتمد على تقسيم العناوين الرئيسية إلى عناوين فرعية ، وذلك كون العناوين الفرعية أجزاء مدعمة للعناوين الرئيسية، إذ بها يتم تقريب الفهم للطلبة خاصة عند استعائته بالسبورة، حيث تعد هذه الأخيرة مدعما بصريا يمكّن الطالب من عرض المفاهيم باستخدام المحاكاة إضافة إلى تمكينه من ترتيب وتنظيم المعلومات في الذاكرة، هذا ما يوصل الأستاذ إلى إقناع الطالب بسهولة ، أما الأستاذ "ب" فهو لا يعتمد على هذه الطريقة ولعل هذا راجع إلى سهولة المقياس الذي لا يحتاج إلى هكذا أساليب لإقناع الطلبة.

من خلال ماسبق ذكره نقول بأن تقسيم الكل إلى أجزائه آلية بلاغية ناجعة في إقناع الطلبة مما يجعل الأستاذ "أ" أكثر استعمالا لها .

س4- إعلام الطلبة بإحصائيات نتائج الامتحان

إجابة الأستاذ "أ"	نعم
إجابة الأستاذ "ب"	أحيانا

نجد الأستاذ "أ" يعلم الطلبة بإحصائيات نتائج الامتحان ، وذلك قصد إقناعهم بتدني مستواهم الدراسي، حيث تمثل نتائج الامتحان دليلا قاطعا على ذلك، مما يستوجب عليهم الاجتهاد أكثر.

أما الأستاذ "ب" فهو أحيانا ما يعلم الطلبة بنتائج الامتحان ويعود ذلك ربما إلى تخرجه من نقاطهم المتدنية.

ومن هنا نقول إن الإحصاء آلية شبه منطقية لها دورها في الإقناع ، حيث يراها الأستاذ "أ" وسيلة مجدية لحث الطلبة على الاجتهاد في الدراسة.

2 - تحليل استبيانات الطلبة :

س1- مدى تعليل الطالب لإجاباته

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
التكرار	"أ" 13	2	35
	"ب" 20	10	20
النسبة المئوية	"أ" 26%	4%	70%
	"ب" 40%	20%	40%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين يعلّلون إجاباتهم قد قدرت ب 26% عند الأستاذ "أ" و 40% عند الأستاذ "ب"، وهذا يدل على الاستيعاب الجيد للطلبة حيث كلما حصل الفهم سهل التعليل وكلما سهل التعليل سهل إقناع الأستاذ ، وهاتان النسبتان تمثلان الطلبة المتفوقين, لكن ما يلاحظ أن طلبة الأستاذ "ب" أكثر استيعابا من طلبة الأستاذ "أ".

أما بالنسبة للطلبة الذين لا يعلّلون إجاباتهم، فقد قدرت نسبتهم عند الأستاذ "أ" ب 4% وعند الأستاذ "ب" ب 20% وهذا التباين في النسبتين يدل على أن الأستاذ "أ" يصعب إقناعه مقارنة بالأستاذ "ب" الذي يتميز بالتعاطف مع الإجابات.

وهناك بعض الطلبة أحيانا ما يعلّلون إجاباتهم، وقد قدرت نسبتهم ب 70% عند طلبة الأستاذ "أ" و 40% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يدل على وجود صعوبة في فهم الأسئلة مما يجعل إجابة

الطلبة محدودة، وتعد إجابات طلبة الأستاذ "أ" أكثر محدودة من إجابات طلبة الأستاذ "ب" وهذا لعدم استيعاب الدروس جيدا ولطبيعة مقياس علم الدلالة كذلك الذي يمتاز ببعض التعقيد. نستنتج هنا أن الآليات اللغوية حاضرة في الخطاب التعليمي الجامعي بتوظيف ألفاظ التعليل التي يستعين بها الطلبة أحيانا لتبرير إجاباتهم خاصة عند طلبة الأستاذ "ب" لتمكنهم من فهم المقياس على خلاف طلبة الأستاذ "أ" الذين يحاولون توظيفها فقط بين الفينة والأخرى.

س2-مدى جدوى إسهاب الأستاذ في شرح الدرس .

الإجابة	عامل مساعد للفهم	إطناب لا فائدة منه
التكرار	"أ"	42
	"ب"	50
النسبة المئوية	"أ"	84%
	"ب"	100%

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن أغلب الطلبة يرون في إسهاب الأستاذ عاملا مساعدا للفهم، حيث بلغت نسبتهم 84% عند الأستاذ (أ) و 100% عند الأستاذ "ب" وهذا ما بين مدى نجاعة هذه الطريقة في تبسيط المعلومات وجعلها في متناول كل الطلبة ، مما يسهم ذلك في إنجاح العملية التعليمية، وما يلاحظ أن طلبة الأستاذ "ب" أكثر تقبلا لإسهاب الأستاذ من طلبة الأستاذ "أ" وهذا راجع لكون الأستاذ "ب" أكثر خروجاً عن الموضوع من الأستاذ "أ" مما يدفع بذلك كل عوامل الملل والخمول.

أما بالنسبة للطلبة الذين يرون في الإسهاب مجرد إطناب لا فائدة منه فقد قدرت نسبتهم 16% عند طلبة الأستاذ "أ" و 0% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يدل على وجود فئة من الطلبة عند الأستاذ "أ" يستوعبون الدرس بسرعة كبيرة لا يحتاجون إلى الإعادة والإطناب على عكس طلبة

الأستاذ "ب" الذين يجدون متعة في إسهاب الأستاذ، وهذا راجع أيضا لطبيعة المقياس الدافعة للملل.

ومن هنا نستنتج أن الآليات اللغوية الحجاجية حاضرة في الخطاب التعليمي من توظيف تحصيل الحاصل الذي يعد وسيلة إقناعية يستعين بها الأستاذ لإفهام الطلبة ونجد طلبة الأستاذ "ب" أكثر تحبيذا لها من طلبة الأستاذ "أ".

س3: مدى توظيف الأستاذ للصور البيانية أثناء شرح الدرس:

الإجابة	نعم	لا	أحيانا
التكرار	أ	12	26
	ب	36	4
النسبة المئوية	أ	%24	%52
	ب	%72	%80
			%20

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين يرون بأن الأستاذ يوظف الصور البيانية قد قدرت بـ 24% عند طلبة الأستاذ "أ" و 72% عند طلبة الأستاذ "ب"، وهذا يبين أن هذه الفئة من الطلبة تجد في الصور البيانية تقريبا للفهم وتجسيدها للمجرد مما يجعلهم أكثر انتباها لها واقتناعا بها والملاحظ أن الأستاذ "ب" أكثر استعمالا لها وهذا لمعرفته بمدى نجاعتها في إقناع الطلبة خاصة وأن لغة مقياس النص الأدبي القديم تطاوعه في ذلك على خلاف مقياس علم الدلالة الذي تغلب عليه اللغة العلمية وهناك طلبة ينفون توظيف الأستاذ للصور البيانية وقد قدرت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" بـ 24% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 8%، وهذا يدل على أن هذه الفئة تعجز عن تمييز الصور البيانية ما يجعلها أقل انتباها لورودها ومنه أقل تأثرا بها، ونجد هذه الفئة أكثر عند طلبة الأستاذ "أ" إذا ما قورنت بطلبة الأستاذ "ب" وهذا ما يؤكد قلة استعمال الأستاذ "أ" للصور البيانية حيث نجد

الطلبة الذين قالوا بأن الأستاذ أحيانا ما يوظف الصور البيانية قد قدرت نسبتهم بـ 52% أما طلبة الأستاذ "ب" فقد قدرت بـ 20% وهذا يدل على أن الأستاذ "أ" لا يوظف الصور البيانية إلا عند استشعاره باستغلاقالفهم لدى الطلبة ومللهم من اللغة العلمية، فيحاول توظيفها لتقريب الفهم وجعل المجردات أكثر تجسيدا.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الآليات البلاغية هي من الآليات التي يستند إليها الأستاذ في إقناع الطلبة والتي نجدها أكثر استعمالا عند الأستاذ "ب" ما يبين مدى تقبل الطلبة وتأثرهم بها.

س4: مدى توظيف الطالب لآراء الأستاذ كحجج مقنعة لإذعان زملائه

الإجابة	نعم	لا
التكرار	أ 41	9
	ب 46	4
النسبة المئوية	أ 82%	18%
	ب 92%	8%

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن أغلب الطلبة يوظفون آراء أستاذهم لإذعان زملائهم حيث بلغت نسبتهم عند طلبة الأستاذ "أ" 82% وعند طلبة الأستاذ "ب" 92%، وهذا ما يؤكد نجاعة الأساليب الإقناعية التي يعتمدها الأستاذ في إقناع الطلبة مما يخول له أن يكون حجة سلطة يستند إليها الطالب في إقناع زملائه، فالطلبة ينحازون لآراء أستاذهم ؛لأنه أكثر تجربة ومعرفة منهم، وما يلاحظ أن طلبة الأستاذ "ب" أكثر تأثرا بأستاذهم من طلبة الأستاذ "أ" ، وهذا يرجع إلى كونهم في بداية المشوار الدراسي الجامعي أي سريعي التأثير بالأساتذة الذين يدرسونهم، خاصة وأن الأستاذ "ب" كثير الاستشهاد بالقرآن الكريم مما يجعل الطلبة يقتنعون بسرعه.

أما بالنسبة للطلبة الذين لا يوظفون آراء الأستاذ كحجج لإذعان زملائهم فقد قدرت نسبتهم عند الطلبة الأستاذ "أ" بـ 18% وعند طلبة الأستاذ "ب" بـ 8%، وهذا يدل على وجود فئة من الطلبة قليلي التركيز خاصة مع الأستاذ(أ) وذلك راجع إلى صرامة الأستاذ التي تنفر الطلبة من التركيز والانتباه في بعض الأحيان.

3 - النتائج المستخلصة من الاستبيانات:

من خلال تحليل الاستبيانات نستنتج ما يلي:

- تركيز الأستاذ على ردود أفعال الطلبة أثناء إلقاء الدرس يساعده في معرفة مدى نجاح الدرس، ما يجعله أكثر حرصا في إيجاد الآلية المناسبة للإقناع .
- عدم تقديم الطلبة مبررات لإجاباتهم، يقلل من نسبة اقتناع الأستاذ بها .
- التكرار عملية مجدية في ترسيخ المعلومات وتثبيتها عند الطالب.
- يعد الأستاذ مرجعا يستند إليه الطالب في البرهنة على آرائه .
- تقسيم العناوين الرئيسية إلى عناوين فرعية يساعد الطالب على تبسيط المعلومات وتنظيمها في ذهنه.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية يساعد على زيادة الفهم والاستيعاب
- الصور البيانية لها دور في تقريب المعلومات لذهن الطالب بتجسيدها في قالب محسوس .
- تعد نتائج الامتحان من أهم المعايير التي يقاس بها مستوى الطالب

خاتمة

تناولنا في هذه الدراسة الخطاب التعليمي الجامعي باعتباره آلية تواصلية لها دورها في إنجاح العملية التعليمية، وحاولنا الكشف عن مدى نجاعة هذه الآلية في تحقيق الأهداف المرجوة من خلال رصد الواقع التعليمي الجامعي ووضعه تحت مجهر الدرس والتحليل، فخلصنا إلى نتائج أهمها:

– التداولية من المناهج الناجعة في معالجة الخطاب التعليمي الجامعي في تبيينها مدى نجاح العملية التعليمية من خلال نجاح هذا الخطاب في تحقيق الفهم والاستيعاب للطلبة، وبالتالي تحقيق التجاوب والتفاعل مع الأستاذ.

– الخطاب التعليمي الجامعي يحتوي على نوعين من الخطابات؛ الأول معرفي والآخر تواصلية، ويمتاز الأول بالصبغة العلمية كونه خطابا ناقلا للمعارف، أما الخطاب الآخر فهو يمتاز بالصبغة الاجتماعية كونه همزة وصل بين ثقافة الأستاذ وثقافة الطالب، حيث يلجأ إليه الأستاذ لدفع الملل وإعادة الحيوية للطلاب ومع أنه يتعد عن موضوع الدرس إلا أنه مدعم له في الكثير من الأحيان.

– نجاح الخطاب التعليمي الجامعي تتحكم فيه العديد من العوامل أبرزها شخصية الأستاذ نفسه وطبيعة المقياس المدرس، بالإضافة إلى مستوى الطلبة؛ فلما يكون الأستاذ ملتزما بالانضباط ورحابة الصدر وسرعة الفهم والانتباه، و يكون المقياس سهلا طيعا في صياغة لغته، ويكون الطالب مهتما ومركزا مع الأستاذ، فستحصل حتما نتائج مرضية إلى حد بعيد.

– ضرورة اعتماد التسجيل الصوتي في التعليم الجامعي إلى جانب الإلقاء والمطبوعة لنجاحته في مساعدة الطالب على المراجعة وزيادة الاستيعاب واستدراك النقائص، من خلال إتاحتها نقل الدروس نقلا تداوليا لا لغويا، ما يُسهل بدوره ثبات المعلومات ورسوخها في الذهن، كما أنها تفرض على الأستاذ الانضباط في تقديم الدرس والتقيد بموضوعه، مما يكسب الطلبة كمّا معرفيا هائلا، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة.

طبيعة المقياس تفرض على الأستاذ استعمال أساليب معينة، حيث يتناسب مع المقياس الأدبي - نص أدبي قديم - التقرير والوصف والأساليب البلاغية لاتسامه بالانطباعية، أما المقياس اللغوي - علم الدلالة - فيتناسب معه الإيضاح والتعليل والتقسيم لاتسامه بالمعيارية .

تعد الإشارات غير اللغوية من الوسائل التواصلية المؤدية إلى إفهام الطلبة لتمكنها من لفت انتباههم وإدماجهم في الدرس.

— الإخباريات والتوجيهات أكثر أفعال الكلام ورودا في العملية التعليمية، حيث نجد الأستاذ يقدم كمية من المعلومات بشكل بسيط يهدف من ورائها إلى تزويد الطلبة بمعارف جديدة ، أما التوجيهات فنجدها في الأساليب الإنشائية من إثبات وأمر واستفهام ، يستعملها الأستاذ في الحفاظ على تركيز الطلبة وتفعيل جو المناقشة داخل الحصة ، وهما يردان غالبا أفعالا مباشرة في الخطاب المعرفي أما التواصل فكثيرا ما يردان غير مباشرين، وإلى جانبهما نجد التعبير طلت أيضا حاضرة في تقييم الأستاذ لإجابات الطلبة وفي تشجيعهم لاستمرار التفاعل والاجتهاد وهي غالبا أفعال غير مباشرة.

—الإشارات لها دور في إزالة الإبهام عن الملفوظ بالإحالة إلى مرجعياته وتعد الإشارات الشخصية من أكثر الإشارات حضورا في الخطاب التعليمي الجامعي كونها تمثل في أغلب الأحيان طرفي العملية التعليمية، ما يجعلها مهمة في تفعيل جو المناقشة والحوار كما نجد الإشارات المكانية لها دورها أيضا في شد انتباه الطلبة من خلال تحرك الأستاذ داخل القسم، أما الزمانية فلها دور في استيعاب وفهم الطلبة من خلال الزمن الذي يلقي فيه الدرس ، إلى جانب هذه الإشارات نجد كذلك الإشاريتين الخطابية والاجتماعية يؤديان دورا في العملية التعليمية من خلال إتاحة الأولى إمكانية الربط بين الدروس وترتيبها، أما الثانية فهي توضح طبيعة العلاقة بين الأستاذ والطالب.

-تعد قاعدتا الكم والعلاقة في مبدأ التعاون أكثر القواعد اختراقاً في الخطاب التعليمي الجامعي، ويعود سبب اختراق الكم إلى كثرة الإسهاب في الشرح وعدم توافق الحجم الساعي المخصص للحصة مع البرنامج الموطر للمقياس ، أما العلاقة فيعود سبب اختراقها إلى الخروج عن موضوع الدرس، أما بالنسبة لقاعدتي الكيف والطريقة فهما متحققتان في الأغلب لاعتماد الأستاذ على المراجع الجيدة في تحضير الدرس وتوجيه البساطة والوضوح في الشرح.

الحجاج له اليد الطولي في نجاح العملية التعليمية من خلال آلياته التي تمكن الأستاذ من الوصول إلى مدارك الطلبة والانتهاء إلى الإقناع ، حيث يكاد الخطاب التعليمي الجامعي لا يخلو من هذه الآليات خاصة وأن الخطاب المدروس هو خطاب يولي اهتماماً بالغاً باللغة مما يُسهل على أهل الاختصاص توظيف الآليات الحجاجية بسلاسة.

القضايا التداولية الأكثر نجاعة في إنجاح الخطاب التعليمي الجامعي هي أفعال الكلام والحجاج لعنايتهما البالغة بردود أفعال المتلقي.

توفر الخطاب التعليمي الجامعي على شروط التداول الأربعة التي نص عليها طه عبد الرحمن في كتابه "في أصول الحوار وتحديد علم الكلام"، حيث تبرز الاعتقادية في أفعال الكلام من خلال فهم الطلبة لمقاصد الأستاذ ، وتبرز النطقية في الإشارات من خلال التصاق الصور اللفظية بمضامينها فكلما تحقق المرجع المشار إليه تحقق الإفهام والتأثير وبهذا تكون مجدية في استمرار العملية التعليمية، أما بالنسبة للاجتماعية فهي متجسدة في مبدأ التعاون الذي يحافظ على استمرار التواصل من خلال بناء الخطاب على معارف مشتركة بين الأستاذ والطالب، كذلك في مبدأ التأدب الذي يضمن استمرارية تبادل الاحترام بينهما، أما الإقناعية فهي مجسدة في الحجاج من خلال آلياته الناجعة في إقناع الطلبة.

ملاحق

استمارة استبيان موجهة للأستاذ خاصة بأفعال الكلام

- أستاذي الفاضل الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة التالية.
- المعلومات التي تدلي بها لن تستعمل إلا للغرض العلمي.
- البيانات الشخصية:

-التخصص:

-الأقدمية في العمل:

- الأسئلة:

س1- هل تعتمد على وضع مطبوعة أم الإملاء أثناء الدرس أم تزوج بينهما؟

.....

س2- كيف تحفز الطلبة على الاهتمام بالدراسة

☐

1-إضافة النقاط

☐

2- سرد تجاربك الخاصة في النجاح

☐

3-التوجه المباشر

4-رأي آخر:

س3-هل تلتزم بالإجابة على كل أسئلة المطروحة من قبل الطلبة أم تكتفي بالأهم منها؟

.....

.....

س4- هل ترضيك نتائج الطلبة في الامتحان؟ مع التعليل.

.....

س5- هل تقوم بتوطئة حول موضوع الدرس أم تدخل في الدرس مباشرة؟

.....

استمارة استبيان موجهة للأستاذ خاصة بالإشريات

- أستاذي الفاضل الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة التالية.
- المعلومات التي تدلي بها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.
- البيانات الشخصية:

-التخصص:

-الأقدمية في العمل:

- الأسئلة:

س1- هل تطبق مبدأ التفاعل مع الطلبة أثناء إلقاء الدرس؟

☐

1-نعم

☐

2-لا

☐

3-أحيانا

س2- ماهي الفترة التي تساعدك في تقديم الدرس بشكل جيد؟

☐

1 -الفترة الصباحية

☐

2 - الفترة المسائية

س3- كيف تلقي الدرس؟

☐

1-واقفا

2-جالسا ☐

3-متحركا داخل القسم ☐

س4- هل تبني درسك الجديد انطلاقا من الإحالة إلى الدرس الماضي أم الدخول في الدرس مباشرة؟

.....

س5-بماذا تمتاز معاملتك مع الطلبة؟

1-الشدّة ☐

2-اللين ☐

إذا كانت الإجابة باللين هل تتعامل باللين مع كل الطلبة أم مع عناصر فقط؟

.....

استمارة استبيان موجهة للأستاذ خاصة بالاستلزام التخاطبي

- أستاذي الفاضل الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة التالية .
- المعلومات التي تدلي بها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي .
- البيانات الشخصية:

- الأقدمية في العمل:

-التخصص:

- الأسئلة:

س1-هل ترى أن الحجم الساعي كاف لشرح الدرس؟

☐

1-نعم

☐

2-لا

س2- عند تحضيرك للدرس هل تراعي الجودة العلمية في انتقائك للمراجع أم تأخذ من

المراجع بصفة عشوائية؟

.....

س3- هل المقياس الذي تدرّسه له علاقة بالمقاييس الأخرى؟

.....

س4- هل تلتزم بطريقة واحدة أثناء تقديم الدرس أم تغير من حين إلى آخر؟ مع التعليل.

.....

.

س5- هل توظف الأسئلة الاختيارية في الامتحان؟

☐

1- نعم

☐

-لا

استمارة استبيان موجهة للأستاذ خاصة بالحجاج

- أستاذي الفاضل الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة التالية
- المعلومات التي تدلي بها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.
- البيانات الشخصية:

-التخصص:

-الأقدمية في العمل:

- الأسئلة:

س1- هل تدقق النظر في الطلبة أثناء إلقاء الدرس؟

☐

1-نعم

☐

2-لا

☐

3-أحيانا

س2- هل ترى أن التكرار مجد في العملية التعليمية؟

☐

1-نعم

☐

2-لا

☐

3-أحيانا

س3- هل تعتمد على تقسيم العناوين الرئيسية إلى عناوين فرعية؟

1- نعم ☐

2- لا ☐

إذا كان الجواب نعم هل توضح ذلك برسم مخطط على السبورة؟

.....

س4- هل تعلم الطلبة بإحصائيات نتائج الامتحان؟

1- نعم ☐

2- لا ☐

3- أحياناً

استمارة استبيان موجهة إلى الطالب خاصة بأفعال الكلام

- في ما يلي مجموعة من الأسئلة الرجاء منك قراءتها بتمعن والإجابة عنها.
- المعلومات التي تدلي بها بكل صدق وحرية لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي
- البيانات الشخصية:

- السنة:

- التخصص:

• الأسئلة:

س1- كيف تخبر أستاذك بعدم استيعاب الدرس؟

☐

1 بـكثيف الأسئلة

☐

2 بالإيماءات الموحية بعدم الفهم

☐

3 حـلب التوضيح في نهاية الحصة

س2- هل تعمل بنصائح الأستاذ؟

☐

1- نعم

☐

2- لا

☐

3- أحيانا

س3- هل تلتزم بحل كل التطبيقات الموكلة إليك من قبل أستاذك؟

☐

1- نعم

☐

2- لا

☐

3- أحيانا

س4- كيف تعبر عن تدمرك من الفوضى التي يحدثها زملائك أثناء الحصة؟

☐

1-طرق الطاولة

☐

2- إطالة النظر والتمعن فيهم

☐

3- الإشارة إلى الأستاذ بعدم السماع

س5- كيف تنبه الأستاذ عن انتهاء وقت الحصة؟

☐

1-النظر إلى الساعة

☐

2- جمع الأدوات وادخالها في الحقيبة

☐

4 تنبيه الأستاذ مباشرة

استمارة استبيان موجهة إلى الطالب خاصة بالإشاريات

- في ما يلي مجموعة من الأسئلة الرجاء منك قراءتها بتمعن والإجابة عنها.
- المعلومات التي تدلي بها بكل صدق وحرية لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي
- البيانات الشخصية:

-التخصص:

-السنة:

- الأسئلة:

س1- بماذا يشير إليك أستاذك:

☐

1- مناداتك باسمك

☐

2- استعمال ضمير المخاطب (أنت)

☐

3- الإشارة إليك عن طريق الإصبع

س2- هل ترى أن التوقيت الزمني للحصة مناسباً لاستيعاب الدرس؟

☐

1- نعم

☐

2- لا

س3- هل تفضل أن يلقي الأستاذ الدرس واقفا أم جالسا؟

.....

س4- هل ترى في الإشارة إلى الدرس السابق عاملاً مساعداً في استيعاب الدرس الجديد؟

1- نعم ☐

2- لا ☐

س5- بماذا تمتاز علاقتك بأستاذك؟

1 - رسمية ☐

2 غير رسمية ☐

استمارة استبيان موجهة إلى الطالب خاصة خاصة بالاستلزام التخاطبي

- في ما يلي مجموعة من الأسئلة الرجاء منك قراءتها بتمعن والإجابة عنها.
- المعلومات التي تدلي بها بكل صدق وحرية لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي
- البيانات الشخصية:

-التخصص:

-السنة:

س1- إجابة الأستاذ عن الأسئلة المطروحة هل هي:

☐

1- بقدر حجم السؤال

☐

2- مطولة

☐

3- مختصرة

س2- هل يحيلك أستاذك على المراجع التي يعتمد عليها في تقديم الدروس؟

.....

س3- هل يتقيد أستاذك بموضوع الدرس أم يخرج عنه من حين إلى آخر؟

.....

س4- أسئلة الأستاذ هل هي أسئلة تصورية عميقة لا يجيب عنها إلا صاحب اطلاع أم هي أسئلة تصديقية تدريجية موحية بالجواب يستطيع الإجابة عنها من لم يكن على اطلاع مسبق؟

.....

س5- عند طرحك للسؤال هل تلاحظ على أستاذك التذمر أم التقبل؟

.....

استمارة استبيان موجهة إلى الطالب خاصة بالحجاج

- في ما يلي مجموعة من الأسئلة الرجاء منك قراءتها بتمعن والإجابة عنها.
- المعلومات التي تدلي بها بكل صدق وحرية لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي
- البيانات الشخصية:

-التخصص:

-السنة:

س1- هل تقدم تعليلا لإجابتك عند الإجابة عن أسئلة الأستاذ؟

☐

1- نعم

☐

2- لا

☐

3- أحيانا

س2- هل ترى أن إسهاب الأستاذ في الشرح عاملا مساعدا للفهم أم مجرد إطناب لا فائدة منه؟

.....

س3- هل يوظف أستاذك الصور البيانية أثناء شرح الدرس؟

☐

1 - نعم

☐

2 - لا

☐

3 - أحيانا

س4- هل توظف أراء أستاذك كحجج مقنعة لإذعان زملائك؟

.....



قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص .

المعاجم:

1. حسن شحاتة وآخرون, معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي - انجليزي / انجليزي - عربي), دار المصرية اللبنانية القاهرة, ط1, أكتوبر 2003م.
2. ابن فارس, مقاييس اللغة, تح : عبد السلام محمد هارون, دار الفكر, ج4, (دط)(دت).
3. الفيروز أبادي, القاموس المحيط, الهيئة المصرية العامة للكتاب, مصر, ط 3, ج 3, 1989م.
4. مجمع اللغة العربية, المعجم الوسيط, مكتبة الشروق الدولية, جمهورية مصر العربية, ط 4, 2004.
5. مجمع اللغة العربية, معجم علم النفس والتربية , الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. مصر, ج1. 1984م.
6. ابن منظور, لسان العرب, تصحيح أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي, دار حياء التراث العربي, بيروت, لبنان, ط3, ج4, 1999م .

الكتب:

1. أحمد شبشوب: تعليمه المواد منهج وتطبيقه, ط1 , 1997م.
2. أحمد عبدالمحسن الموسوي, معلم اللغة العربية في معايير إعداداته العملية والمهنية والثقافية, دار الرضوان للنشر والتوزيع, عمان, ط1, 2015م.
3. أحمد مداس لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري عالم الكتب الحديث اريد , الاردن , جدار الكتاب العالمي , عمان ط2 , 2004م.
4. أمينة الدهري, الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة, شركة النشر والتوزيع المدارس. الدار البيضاء ط1, 2011م.

5. آن روبول وجاك موشلار، التداولية علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة لطيف زيتوني، دار الطبعة، بيروت، ط1، 2003م.
6. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 2008م.
7. أوستين: نظرية أفعال الكلام كيف تنجز الأشياء بالكلام، ترجمة عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، دط، 1991م.
8. باتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب عن كتاب نحو المعنى والمبنى، ترجمة أحمد الوديني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2009م.
9. باجي بوبكر، ديداكتيك العلوم الطبيعية السنة الرابعة، المدرسة العليا للأساتذة، قسم العلوم الطبيعية، القبة، الجزائر، دط، دت.
10. باديس لهويل مظاهر التداولية في مفتاح العلوم للسكاكي (ت262هـ) عالم الكتب الحديث، أريد، لبنان، ط1، 2014م.
11. بشرى البستاني، التداولية في البحث اللغوي والنقدي، مؤسسة السيّاب، لندن، ط1، 2012م.
12. أبو بكر العزاوي، اللغة الحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006م.
13. بهاء الدين محمد مزيد، من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي، تبسيط التداولية، دار شمس للنشر والتوزيع، قسم اللغة الانجليزية، كلية آداب جامعة سوهاج، القاهرة، ط1، 2010م.
14. الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانج، القاهرة، ج1، ط7، 1998م.
15. جان سيرفوني، الملفوظية، دراسة، ترجمة قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 1998م.

16. جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ ، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، دط ، 2001م .
17. جمال بن إبراهيم القرش، مهارات التدريس الفعال، دار النجاح للكتاب، برج الكيفان، الجزائر، ط1 ، 2016م .
18. جمال حمود، فلسفة اللغة عند لودفيغفجنشتاين، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان ، دط، دت.
19. جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب ، مكتبة المثقف، ط1، 2015م .
20. جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار الكنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م .
21. جوتس هنده لانج، مدخل إلى نظرية الفعل الكلامي، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة أهرام الشرق، القاهرة، ط1، 2012م.
22. الجيلالي دلاش ، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ' لطلبة معاهد اللغة العربية وآدبها ' تر: محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية ، بن عكنون، الجزائر ، (د ط) ، (د ت) .
23. حافظ اسماعيلي علوي وآخرون، تساؤلات التداولية وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م .
24. حبيب مشري، مذكرات في التعليمية لفائدة ممارسي التعليم كل المستويات ، سامي للطباعة والنشر والتوزيع ، ولاية الوادي، الجزائر، د ط ، 2016م .
25. حسن بن علي بن حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن القيم، دار حافظ، جدة، ط1، 1988م.
26. حسن بودوح، المحاورة، مقارنة تداولية، علم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2012م .
27. حسن خميس الملخ وآخرون، التداولية ظلال المفهوم وآفاقه، عالم الكتب الحديث، الاردن، دط، 2015م.

28. حسن محمد علي أزروال ، ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1 ، 2016م .
29. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مقارنة بين التداولية والشعر دراسة تطبيقية، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012 م.
30. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2009م.
31. دان سبيربروديري ولسون، نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والادراك، ترجمة هشام ابراهيم عبدالله الخليفة، مراجعة عراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2016م.
32. دانيال تشاندلر، أسس السيميائية، ترجمة طلال وهبة، مراجعة ميشال زكريا، بيت النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2008م .
33. ذهبية حمو الحاج، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط2، 2012 م.
34. ذهبية حمو الحاج، من اللسانيات إلى اللسانيات التداولية في إشكالية التحول والتطور، ضمن كتاب حافظ إسماعيل علوي التداوليات وتحليل الخطاب بحوث محكمة، دار كنوز المعرفة، الأردن، عمان، دط، 2013م .
35. رانيا فوزي عيسى، علم اللغة النصي رسائل الجاحظ نموذجاً، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 2014 م.
36. راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، نقله عن الانجليزية وقدم له عبد الرزاق بنور راجعه مختار كريم، دار سيناترا، تونس، دط، 2010م.
37. رسمي علي عابد، وسائل المواد التعليمية إنتاجها وتوظيفها، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن . ط1. 2006.

38. رويدا زهير عبد الله ، علم النفس التربوي في أطر عملية، دار البداية، عمان، ط1، 2013م .
39. سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط1، 2002م.
40. سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي بنية وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2011م .
41. سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق المغرب، دط، 2012م.
42. سعيدة الجهوية ، إثراء فريدة شنان ومصطفى هجرسي ، المعجم التربوي ، تصحيح وتنقيحات مهدي ، المركز الطبي للوثائق التربوية الجزائر د ط، 2009م.
43. سعيدة كحيل ، تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2009م .
44. شكري المبخوت، دائرة الأعمال اللغوية مرجعات ومقترحات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط1، مارس 2010م.
45. شكري المبخوت، نظرية الحجاج في اللغة، ضمن كتاب فريق البحث في البلاغة والحجاج بإشراف حمادي صمود، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، كلية الآداب منوبة جامعة الآداب و الفنون والعلوم الإنسانية، تونس، دط، دت.
46. صابر حباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص ، صفحات للدراسات والنشر، سورية، دمشق، ط1، 2008م. 1 جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الأساتذة والباحثين إشراف عزالدين مجدوب مراجعة ميلاد خالد ، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، دط، 2010م .

47. صالح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.
48. صالح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2005م.
49. صالح ذهب وآخرون، التعليمية مفهوما تطورها مكوناتها خصائصها مصلحة التكوين والتفتيش، مديرية التربية لولاية الوادي، وزارة التربية الوطنية، د ط ، 2012-2013م .
50. طالب سيد هاشم الطبطبائي، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، دط، 1994م.
51. طه عبدالرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت ط2، 2000م.
52. طه عبدالرحمن اللسان والميزان أوالتكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت، ط1، 1998م.
53. طيب نيت وآخرون ، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ، دار الأمل تيزي وزو، ط1 ، سبتمبر 2004م .
54. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيقي مقارنة لسانية بيداغوجية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39 ، 2012م .
55. عباس حشاني، خطاب الحجاج والتداولية دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014م .
56. عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدمة، تحقيق درويش جويدي المكتبة العصرية، بيروت، دط، 2002م.
57. عبد الغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، دون دار، مصر، ط2، 1987م.
58. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي ، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، دط، 2007م.

59. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان ، ط 1 ، 2004م.
60. عبدالعالي قادا، بلاغة الإقناع دراسة نظرية وتطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016م.
61. عبدالعزيز عتيق، البلاغة العربية علم البيان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1985م.
62. عبدالقادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، سبتمبر، 2016م .
63. عبداللطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات الضفاف، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013م
64. عبدالله صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر، تونس، ط1، 2011م .
65. العربي السليمان، الكفايات في التعلم من أجل مقارنة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م .
66. عز الدين الناجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، مكتبة علاء الدين ، دار نهي صفاقس، ط1، 2011م .
67. عسوس محمد ، مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات ، دار الأمل ، تيزي وزو، ط2، 2016م.
68. علي الشعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل بحث في الأشكال والاستراتيجيات، دار الكتاب الجديد المتحدة بنغازي، ليبيا، ط1 ، مارس 2010م.
69. علي آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005م.
70. علي تعوينات، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، كنوز الحكمة الأبيار الجزائر. دط. 2009م.

71. عمار ناصر، الفلسفة والبلاغة مقارنة حجائية للخطاب الفلسفي، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.
72. العياشي أدراوي، الاستلزام الحوارى فى التداول اللسانى من الوعى بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها، منشورات الاختلاف الجزائر العاصمة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2011م.
73. عيد أبو المعاطى الدسوقي ، معلم المستقبل والتعليم، المكتب الجامعى الحديث، القاهرة. دط. 2011م.
74. العيد جيلولى، نظرية الحدث الكلامى من أوستين إلى سيرل، عدد خاص بأشغال الملتقى الدولى الرابع حول تحليل الخطاب، مجلة الأثر، قاصدى مرياح، ورقلة، فيفري 2009م.
75. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمى، ط1، 2008م.
76. فرانسواز أرمينيكو: المقارنة التداولية ترجمة : سعيد علوش مركز الاجماع القومى الرباط 1986م.
77. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة بوثيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبى، دار آفاق عربية، بغداد، 1985م.
78. الفيروز أبادى، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ج3، ط3، 1989م .
79. فيليب بروتون وجيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، ترجمة محمد صالح نادى الغامدى، مركز النشر العلمى جامعة الملك عبد العزيز ، جدة، ط1، 2011م
80. فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر حباشة، دار الحوار ، سوريا، ط1، 2007م.
81. قاط بن حجي العنزى، التداولية فى التفكير البلاغى دراسة فى غرر البلاغة لـلال بن المحسن الصابئ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014م.

82. كاترين كيربرات، أوريكيوني، المضمّر ، ترجمة ريتا خاطر، مراجعة جوزيف شريم، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان، ط1، ديسمبر 2008م.
83. كارل ديتربوشنج، المدخل إلى علم اللغة ، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار القاهرة، مصر، ط1، 2003م .
84. كمال عطاب، ديداكتيك التربية الاسلامية من الايستمولوجي إلى البيداغوجي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، دط، دت.
85. ماري آن يافو وجورج الياسر فاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2012م.
86. مجيد الشارني وفتحي فارس، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية ، دار محمد علي لنشر ، تونس ، ط1 ، 2013م .
87. محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة، مصر، دط، 2002م.
88. محمد الباردي، إنشائية الخطاب في رواية العربية الحديثة ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د ط ، 2000م.
89. محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 ، 1998م .
90. محمد الصبحي السعيد، المقاربة بالكفايات التعليمية الأساسية النظرية والخصوصيات التطبيقية ، دار الكتب الوطنية التوثيق والإعلام ، تونس ، ط1 ، 2009م .
91. محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول افريقيا الشرق المغرب، ط2، 2005م.
92. محمد العيد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر ، دط، 2013م.
93. محمد برقان، الاتصال الإقناعي في فن الخطابة دراسة تحليلية لخطب الإمام علي بن ابي طالب، النشر الجديد الجامعي، تلمسان الجزائر ، دط، 2017م.

94. محمد حميد فرحات ، دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني ، دار النشر جيطلي، برج بوعرييج، السداسي الأول، 2017م.
95. محمد صالح حثروبي، الدليل البيدغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (دط)، 2012م .
96. محمد علي التهانوي ، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ، تح : رفيق العجم، علي دحروج، مكتبة لبنان ، مجلد 1 ، دط ، 1996م.
97. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1.
98. محمد محمود السيد أبو حسين، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010م .
99. محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصل، دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2010م .
100. محمد يحياتن، مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، دط، دت.
101. معهود أحمد نحلة أفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر دار المعرفة الجامعية كلية الآداب- جامعة الاسكندرية (د.ط) 2002 .
102. محمود طلحة مبادئ تداولية في تحليل الخطاب الشرعي عند الأصوليين عالم الكتب الحديث إربد الأردن، اللغة العربية وآدابها جامعة الأغواط، الجزائر، ط1، 2014م .
103. محمود عكاشة، البرجماتية اللسانية (التداولية) دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.
104. مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند القانونيين، دار الأمان، الرباط، دار ومكتبة عدنان، بغداد، ط2015، 1م .
105. مريم سليم ، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ، ط1، 2004م.

106. مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ، دار الطليعة بيروت ، د ط ، د ت .
107. مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية تأصيل وتحديد، منشأة المعارف ، الاسكندرية، دط، 2002م.
108. معاذ بن سليمان الدخيل، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية العربية (مقاربة تداولية) نادي القصيم الأدبي، دار محمد علي، تونس ، دار التنوير ، لبنان، مصر، ط2014، 1م.
109. مولزيلتمان، أوريكيوني، في التداولية المعاصرة والتواصل فصول مختارة، ترجمة وتعليق محمد نظيف، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2014 م .
110. نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث ،إربد، 2009م.
111. نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، إربد، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009م.
112. نعمان بوقرة، مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، إربد، ط2008، 1م .
113. نوري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، بيت الحكمة، الجزائر، ط2009، 1م.
114. نوري سعودي أبوزيد، ممارسات في النقد واللسانيات، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2012م.
115. هامل شيخ، التواصل اللغوي في الخطاب الإعلامي من البنية إلى الأفق التداولي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016م .
116. هانس سلوجا، فتجنشتين، ترجمة وتقديم صلاح إسماعيل، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2014 م .
117. يوسف تغزاوي، نماذج تداولية الكلية المتعددة التخصصات، جامعة محمد الأول، الناظور، المغرب، الموسم الجامعي 2016/2017م.
118. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الجزائر ، دط، 2013م

المجلات والدوريات:

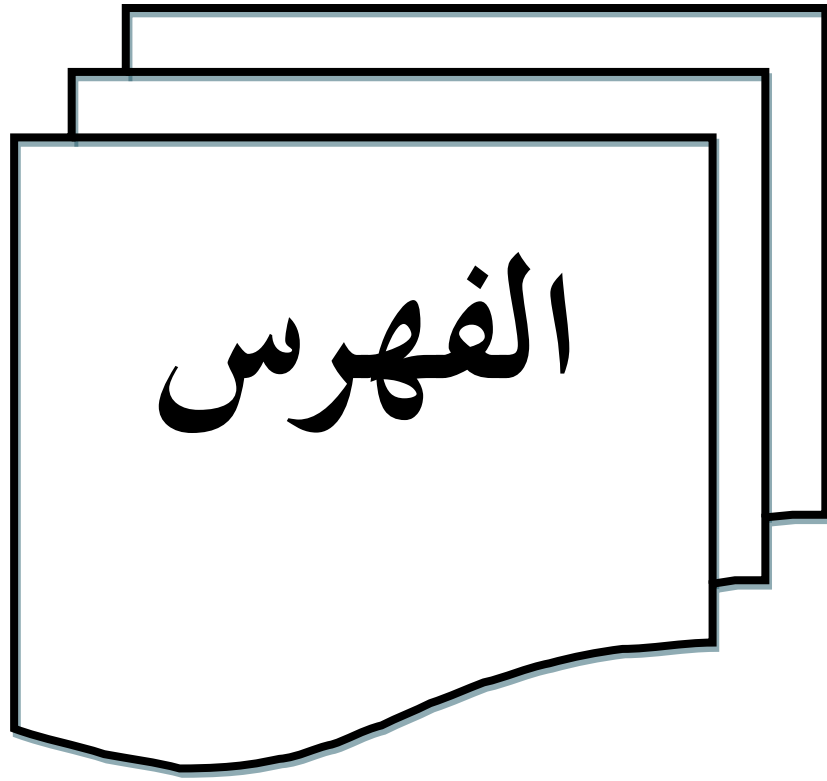
1. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية. قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار عنابة.
2. بلقاسم دفة، استراتيجية الخطاب الحجاجي، دراسة تداولية في الإرسالية الإشهارية العربية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 10، 2014م.
3. حاكمي لخضر، المظاهر الحجاجية لبعض الاختبارات الأسلوبية في لامية ابن الوردي، مجلة العلامة دورية علمية أكاديمية محكمة تصدر عن مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 5، ديسمبر 2017م.
4. حيزية كروش، الخطاب التعليمي التداولي بين المعلم والمتعلم، إشراف: مختار درقاوي، مجلة التعليمية، قسم اللغة العربية، جامعة حسيبة بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد 4، العدد 11 جوان 2017م.
5. خميس فزاع عمير، نظريات المنهج التداولي عند علماء جامعة أكسفورد تحليل وصفي تطبيقي، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانية والاجتماع، الألوكة، العدد 5، أبريل 2016م.
6. ذهبية همو الحاج، مصطلح التداولية: إشكالية الوضع والاستعمال في الدرس اللساني العربي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، العدد الثالث عشر، الجزء الثاني، جانفي 2018م.
7. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر 1، platformalmanhal.com.
8. سعاد شابي، تعليم اللغة العربية باستعمال الوسائل البصرية، كتاب القراءة للسنة الثالثة النموذج مجلة علوم اللغة العربية وآدابها جامعة الوادي، العدد 13، جانفي 2018م.

9. صلاح الدين ززال، إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي، مجلة الأثر، العدد الخاص، بأشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، دط، دت.
10. كادة ليلي، ظاهرة الاستلزام التخاطبي في التراث اللساني العربي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها دورية أكاديمية محكمة متخصصة يصدرها معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي، بالوادي العدد 1، مارس 2009 م.
11. لبوخ بو جملين، شيباني الطيب، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، العدد 10.
12. لطيف حاتم عبد الصاحب الزاملي، الكلام عملا مقارنة تداولية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة القادسية، المجلد 16، العدد 1، 2013 م.
13. ليلي سهل، نظرية الحدث اللغوي بين التأسيس والضبط المنهجي، التواصل في اللغات والثقافة والأدب، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 31، سبتمبر 2012 م.
14. محمود مدور، نظرية الأفعال الكلامية بين التراث العربي والمناهج الحديثة دراسة تداولية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 16، قسم اللغة العربية وآدابها، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، 2012 م.
15. مركز كانو الثقافي الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته، فضاءات الوسط، العدد 2778، أفريل 2016 م.
16. نعمة دهش فرحان الطائي، الملمح التداولي في النحو العربي تحليل واستنتاج، مجلة محكمة، قسم اللغة العربية، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العدد 8، 2013 م.
17. نورة بوعباد دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، إنسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، 2001 م.

18. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 8، 2010م .
19. نورة حلقوم، حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في مرحلة الثانوية مقارنة تداولية لغة - كلام، مجلة فصلية محكمة تعنى بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والتواصل تصدر عن مختبر اللغة والتواصل، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني لتدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، بالمركز الجامعي بغيليزان، الجزائر، مجلد 3، العدد 3، 2017م.
20. يونس(شهب وعبد العزيز حداني. مفهوم الكفاية في المجال التربوي : التعريف والنظرية البيداغوجية مجلة علوم الإنسانية، العدد 44. 2010م .

المذكرات:

1. ربيعة بلحاج، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون، من خلال مقدمة-مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. إشراف أحمد بلخضر، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2008-2009م.
2. نسيم سعيدي، تعليم اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجا، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. 2005-2006م.
3. هواري بلقندوز، التداولية النصية مقارنة في فهم الخطاب وتأويله، إشراف أحمد يوسف، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في لسانيات الخطاب، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008م، 2009م.



الفهرس

الصفحة	العنوان
/	البسمة
/	الآية
/	الشكر والعرفان
أ	مقدمة
<u>الفصل الأول : الجهاز المفاهيمي العام</u>	
01	أولاً: التداولية
01	أ- مفهوم التداولية .
05	ب - نشأة التداولية
10	ج - علاقة التداولية بالحقول المعرفية الأخرى
20	د - أهمية التداولية
22	ثانياً: التعليمية
22	أ- مفهوم التعليمية
25	ب - أنواع التعليمية
26	ج - أجيال التعليمية
27	د - خصائص التعليمية
28	هـ - مكونات الدائرة التعليمية
33	و - العلاقات التعليمية التفاعلية
39	ز - الخطاب التعليمي

الفصل الثاني : الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور أفعال الكلام

والإشارات

45	أولا : أفعال الكلام
45	أ - توطئة نظرية
55	ب - أفعال الكلام في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي
71	ج - تحليل الاستبيانات
81	ثانيا: الإشارات
81	أ - توطئة نظرية
86	ب - الإشارات في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي
102	ج - تحليل الاستبيانات

الفصل الثالث : الإجراء التداولي في الخطاب التعليمي الجامعي من منظور الاستلزام

التخاطبي والحجاج

113	أولا: الاستلزام التخاطبي
113	أ - توطئة نظرية
120	ب - الاستلزام التخاطبي في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي
130	ج - تحليل الاستبيانات
139	ثانيا: الحجاج
140	أ - توطئة نظرية
150	ب - الحجاج في الخطاب التعليمي الجامعي بجامعة الوادي
177	ج - تحليل الاستبيانات
186	خاتمة
190	ملاحق

207	قائمة المصادر والمراجع
222	الفهرس
225	ملخص الدراسة

ملخص

اهتم هذا البحث بتطبيق أحد النظريات اللسانية على الخطاب التعليمي الجامعي، الذي يعد من الخطابات التي لم تأخذ نصيبها الوافر من الدراسة ، وكون العناصر التواصلية من ملق وملتق وخطاب و مقام جليلة في هذا النوع من الخطابات ، كان من الأنسب تطبيق النظرية التداولية عليه من منظور أفعال الكلام و الإشارات والاستلزام التخاطبي والحجاج ، حتى نستطيع رصد مجريات الخطاب التعليمي الجامعي من منظور لساني معاصر ، ونتمكن من كشف ديناميته المعرفية والتواصلية ، قصد المساهمة في تطويره عن طريق وضعه تحت مجهر الدرس والتحليل .

الكلمات المفتاحية: التداولية ، أفعال الكلام ، الإشارات ، الاستلزام التخاطبي ، الحجاج ، الخطاب التعليمي الجامعي .

Abstract:

This research is concerned for applying one of the modern linguistic theories about the academic educational discourse, which is one of the speeches that did not take its plentiful part of the study, and that the communicative elements of the speaker, recipient, and sermon are clear in this type of discourse was more appropriate to apply the theory of deliberation from the perspective of speech actions, references, the discursive

need, and arguments. So that we can monitor the course of academic educational discourse from a modern linguistic perspective, and we can detect the dynamics of knowledge and communication, in order to contribute to developing it by putting it under the lesson monitoring and analyzing.

Key words: deliberation.speech actions, references, the discursive need, arguments.academic educational discourse.

Resumen:

esta investigación se refiere a la aplicación de una de las teorías lingüísticas modernas sobre el desarrollo de la docencia universitaria, cual es uno de los discursos que no tomó su parte de estudio y el hecho de que los elementos comunicativos del receptor y el hablante y un lugar claro en este tipo de desarrollo era más apropiado aplicar la teoría de la deliberación desde la perspectiva de los actos de habla y referencias y la invocación del diálogo y los peregrinos para que

podemos monitorear el curso del discurso de la
educación universitaria desde una perspectiva lingüística con
temporalidad y podemos detectar la de la
dinámica del conocimiento y la comunicación.

Entrada palabra clave: deliberación. actos de
habla. referencias. invocación del diálogo. discurso de la
educación universitaria