

أوجه التماثل التّواصلية بين التّداولية والبلاغة والتّعليمية في الدّرس
الجامعي
Aspects of communication symmetry between (rhetoric,
deliberative, educational) in the university lesson

الباحث: إسماعيل بشوات/طالب دكتوراه

د. أحمد محمد صغير

جامعة الدكتور يحيى فارس المدية

Bechaouet.smil@gmail.com

تاريخ النشر: 2018/11/17

تاريخ القبول: 2018/08/24

تاريخ الإرسال: 2018/07/24

ملخص البحث

مما لا شكّ فيه أنّ عنصر التّواصل يبقى أحد الشّروط الأساسية لنجاح كل ممارسة خطابية أيا كان نوعها، والتي وإن اختلفت في التّسمية والمصطلح والمفهوم من خطاب إلى آخر، إلا أنّ عنصر التّماثل والتّباين فيها يبقى حاضرا، فكيف يمكن أن نقول لا؟ خاصة إذا تعلق الأمر هنا بالمعارف المتجاورة والمتقاربة على غرار البلاغة والتّداولية من جهة، وحقل التّعليمية من جهة أخرى كميدان خصب يمكن الاستثمار فيه في مختلف الأنشطة اللغوية وغير اللغوية باعتباره علما قائما بذاته له أهدافه وغاياته، وعلى الرغم من أنّ مستوى التّماثل في مختلف المكونات المعرفية والتّواصلية بين هذه العلوم الثلاثة (البلاغة، التّداولية، التّعليمية) ليس على مستوى واحد، إلا أنّ ذلك لم يشكل عائقاً يحول دون وجود خصائص وعناصر مشتركة بينها، وهذا يعود أساساً لمستوى التقارب لبعض المفاهيم الأساسية المشكّلة لها.

فإذا كان التّماثل حاضرا بشكل كبير بين البلاغة والتّداولية في شقها المعرفي والتّواصلية فهذا يرجع بطبيعة الحال إلى التقارب الشّديد بين العلمين (البلاغة، التّداولية)، فإنّ حضوره في التّعليمية كمفهوم مقابل للتّداولية والبلاغة يكون بدرجة أقل، ولكن هذا لا يمنع من وجود عناصر تماثلية ذات صلة بذلك. وانطلاقاً من الأبعاد التّواصلية والمرجعية لهذه العلوم سنحاول تحديد أهم نقاط التّماثل ذات الدلالات التّواصلية بين التّداولية والبلاغة والتّعليمية، ولعلّ أهمها في ذلك المكون الكلامي و المرتكزات السّباقية، والقوة التّأثيرية في مختلف مستوياتها ومدى إمكانية الاستفادة منها في الدّرس الجامعي.

الكلمات المفتاحية: تماثل؛ تواصل؛ (تداولية- بلاغة- تعليمية)؛ درس جامعي.

Summary:

There is no doubt that the element of communication remains one of the prerequisites for the success of any speech practice of any kind ,which despite the discrepancy of naming ,term and concept from one speech to another, the element of symmetry an explanation remains present. The field of education, on the other hand, as a fertile field can be invested in various linguistic and non-linguistic activities as a stand-alone science with its objectives. Although the level of symmetry in the various cognitive and communicative components between these three sciences (rhetorical, pragmatics , didactics) is not at one level ,it does not make a problem to stand against the existence of similar characteristics and elements in common between them. This is due mainly to the closeness that exists between their notions. If the symmetry exists in a great portion between rhetoric and pragmatics in their knowledge and communication aspects , this refer naturally to the closeness between these two sciences.

The existence of symmetry in didactics as a notion for pragmatics and rhetoric is lesser but this doesn't forbid the presence of similar elements in relation to that. And from the communicative dimensions and the references of these sciences ,we will try to decide upon the points of similarity which have semantic and communicative notions between pragmatic, didactic and rhetoric. And maybe the most important ones are those of the elements of speech ,context and the impact of strength at all levels and to what extent we can benefit from that in a university lesson.

Keywords: symmetry, communication, (teaching - rhetoric - deliberative), university lesson



مقدمة:

يشكل التّواصل أحد شروط نجاح الفعل التّخاطبي في أية ممارسة لغوي أو غير لغوي كانت ،لأنّه يرمي إلى تحقيق غايات المتخاطبين وأفكارهم، وأكّدين وإن اختلفت مواقعهم واهتماماتهم؛ فإنّ التّواصل يبقى عنصراً أساسياً يترتب على حضوره وفاعليته تحقق النّجاح من عدمه. و يبنى التّواصل بصفة عامة على اللغة باعتبارها أداة لتحقيقه في سائر العمليات التلّفظية التي تتجسد من خلال الكلام لتحقيق غاية المتكلمين. وتزداد فاعليته هذه الفرضية كلما تعلق

الأمر بالأنشطة والعلوم اللغوية التي تتطلب حضور التّواصل الفعّال، وهذا بحكم طبيعتها المعرفية التي تفرض تحقيق ذلك، ولعلّ أهمها على الإطلاق في ذلك البلاغة العربيّة التي ارتبطت بالكلام الجميل حديثاً وقديماً.

وتبعثها في ذلك جملة من الأنشطة اللغوية الأخرى كالأسلوبية، والشّعريّة، والمقاربة التّداولية التي لا تقل أهمية في ذلك عن البلاغة باعتبارها حقلاً معرفياً جديداً ينطلق من اللغة واستعمالاتها التي تجعل من مفهوم (الاستعمال اللغوي) إلى جانب مفاهيم أخرى كالإقناع أحد القواسم المشتركة بين البلاغة والتّداولية وهو ما يفسر بوضوح التّمائل الكبير بين البلاغة والتّداولية، وما يعزز هذه الفرضية أيا كان نوعها هو وجود المرجعيّات السّابقة التي تهدف إلى تحقيق التّليغ انطلاقاً من الكلام والسّياق، وصولاً إلى البعد التّأثيري المرتبط بمهارة الإقناع في مختلف السّياقات والمواقف التي تؤسس لوجه تماثل آخر هو ميدان التّعليمية.

وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية استقراء مختلف المفاهيم البلاغية والتّداولية لتحديد أوجه التّمائل التّواصلية بينها وبين ميدان التّعليمية، ومدى إمكانية الاستفادة منها في تعليمية الدّرس الجامعي لاسيما اللغوي والبلاغي منه. وهذا ما يجعلنا في هذا المقام نطرح جملة من الأسئلة في مقدمتها: ما هي خصوصيات العناصر التّواصلية في المرحلة الجامعية؟ وفيم تكمن حدود التّمائل التّواصلية بين العلوم التّلاثة (البلاغة، التّداولية، التّعليمية)؟ وهل أوجه التّمائل على مستوى واحد بين هذه العلوم؟ وإلى أي مدى يمكن الاستفادة من نتائج التّمائل بينها في الدّرس الجامعي؟

وقبل تحديد أوجه التّمائل التّواصلية بين التّداولية والبلاغة والتّعليمية، يجب أن نحدد أولاً المفاهيم المصطلحية المتعلقة بموضوعنا، لأنّ المصطلحات هي مفاتيح الموضوع فهي تفسر وتوضح منحى الموضوع، حيث أنّ كل دراسة ناجحة مهما كان نوعها تنطلق من دراسة جملة المصطلحات المكونة له لتصل إلى الجانب التّطبيقي، فعملية نجاح كل معرفة ترتبط بدراسة مصطلحاتها من مختلف الزّوايا "فالاطلاع العميق على طبيعة المفاهيم وتكوينها وخصائصها والعلاقات فيما بينها وطبيعة العلاقة ومفهوم الشيء المخصوص وتعريفات المفهوم وكيفية تخصيص المصطلح للمفهوم والعكس بالعكس. إنّ المصطلح لا يخرج عن مقولة أن المعرفة هي بيئة تتكاثف فيها الدلالات وتتوالد و تتناص تحت تأثير الحاجة، فمسألة المصطلح إذن هي مسألة إنتاج المعرفة

لذلك أكتسى البحث المصطلحي دورا أساسيا في مجال الفكر الثقافي العالمي؛ ولذا كان أول مظهر من مظاهر اكتمال العلوم واستقلالها وتكامل رصيدها الفني هو إفرازها لثبته الاصطلاحي الخاص بها.¹

ومن ثمّ فالتكامل الاصطلاحي يخضع في تشكيله لتحديد الروابط المختلفة فيما بين المصطلحات نفسها، وهو مما ييسر للباحث دراسة موضوعه، فهو القاعدة الخليفة التي يبنى من خلالها الدارس آفاق بحثه للوصول إلى المعارف الأساسية المستهدفة في كل موضوع أو بحث، وهذا ما يجعلنا في هذا المقام نعمد إلى تحديد مختلف المفاهيم المصطلحية المتعلقة ببحثنا، وفي مقدمتها: التماثل والتواصل وخصوصيات هذه العناصر في المرحلة الجامعية.

أولا- مفاهيم واصطلاحات حول الموضوع (التماثل، التواصل، خصوصيات المرحلة الجامعية)

1. التماثل:

مما هو متعارف عليه أنّ مفهوم التماثل في شكله العام لا يرتبط بمجال محدد، فهو يتنوع من ميدان إلى آخر؛ بل من نشاط تعليمي إلى آخر، ويتجسد حضوره في مختلف الأنشطة اللغوية وغير اللغوية كالرياضيات، والتربية الفنية، واللغة العربية، وهو ما يجعل منه مفهوماً مرناً يمكن استعماله وتوظيفه في مختلف التعلّيمات العلمية، والأدبية، والفنية. وقد ورد مفهوم التماثل في معجم "مختار الصحاح" على النحو الآتي: "مثل كلمة تسوية يقال هذا (مثله) و(مثله) كما يقال شبيهه وشبهه و(المثل) ما يضرب به في الأمثال و(مثل) الشيء أيضا بفتحين صفتة و(المثال) الفرائض والجمع (مثل) بضم الثاء وسكونها (...). و(تماثل) من علته أقبل و(تمثل) بهذا البيت وتمثل هذا البيت بمعنى. (امتثل) أمره اختداه."²

ومن خلال هذا المفهوم فإنّ التماثل يُقصد به هنا الشبه، يعني الشيء ومثله، فإذا كانت مختلف المعارف الفنية والرياضية تفترض التّطابق الكلي بين الشيء وشبيهه لتجسيد مفهوم التّماثل، فإنّ التّماثل في العلوم اللغوية ليس على نفس الحال، لكون المعارف اللغوية ليست بنفس التّماثل والتّطابق الذي تتميز به هذه الأنشطة العلمية، وهو ما يجعل من عنصر التّماثل أكثر شساعةً وتنوعاً، وهو ما يفسح المجال لظهور عناصر تماثلية عديدة لاسيما اللغوية منها. ويمكن حصر أهم العناصر التي تساهم في حضور التّماثل في مختلف الأنشطة اللغوية فيما يلي:

- التَّجَاوُزُ المَعْرِفِيُّ.
- التَّقَارُبُ المَرَجِعِيُّ.
- التَّشَابُهُ المَكُونَايِيُّ.

2. التَّوَاصُلُ:

يعتبرُ التَّوَاصُلُ أحدَ المفاهيمِ الأساسية التي لطالما ارتبطت بكل ممارسةٍ تفاعليةٍ يكون مدارها الرئيسيُّ الخطاب. وهذا بطبيعة الحال يدخل ضمن مقتضيات العمليات التَّوَاصِلِيَّة ذات الصبغة اللغوية أو غير اللغوية "فالمفهومُ الَّذِي تعرضه المعاجم والكتابات الحديثة لمصطلح التَّوَاصُل لا ينأى بعيدا عن المفاهيم التي أرستها المعاجم القديمة. غير أنَّ الأولى جعلته أكثر تحديدا وخصوصية حيث إنَّها أضافت عليه صبغة منهج تفكير وتديير في الاجتماع الإنساني، فعند الرجوع إلى الموسوعة البريطانية يمكن اعتبارها المصدر الرئيسي في صياغة مفهوم التَّوَاصُل المعاصر، يعثر على مفهوم التَّوَاصُل (communication) معرُفاً بأنَّه: تبادل المعاني بين الأفراد عبر نظام مشترك للرموز." ³

ويقصدُ بالتَّوَاصُل عموماً: "عملية نقل الأفكار والتَّجَارِب، وتبادل المعارف والمشاعر والذوات والأفراد والجماعات. وقد يكون هذا التَّوَاصُل ذاتيا شخصيا أو تَوَاصِلا غيريا (...). ويفترض التَّوَاصُل أيضا- باعتباره نقلا وإعلاما- مرسلا، ورسالة، ومتقبلا، وشفرة، (...). ويعرفُ شارل كولي Charles Cooley التَّوَاصُل قائلًا: هو الميكانيزم الَّذِي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كُلاً رموز الذَّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال." ⁴

و على الرغم من أنَّ لكل من المفهومين التَّمَاثُل والتَّوَاصُل أبعاداً متعلقةً به، إلا أنَّ ذلك لا يمنعنا من المزج بين المفهومين، وهو ما سيولد لنا في هذا السِّياق مصطلح آخر هو التَّمَاثُل التَّوَاصِلِي الَّذِي يرتبط بجملة المفاهيم التي تتماثل في الجانب التَّوَاصِلِي فيما بينها لتجعل من اللغة منطلقاً لها، ولعلَّ أهمها في ذلك الكلام، والسِّياق، والتأثير، والإقناع مشكلة بذلك مكوناً تَوَاصِلياً يساهم في نجاح كل ممارسة تخاطبية مهما كان نوعها. غير أنَّ الشَّيء الَّذِي يميِّز خطاباً عن آخر هو مراكز المتخاطبين واهتماماتهم ومستوياتهم. فالخطابُ الثَّقَا فِي يختلف عن الخطاب الإعلامي وعن الخطاب التَّعْلِيمِي الَّذِي يختلف، هو الآخر من المراحل القاعدية إلى المراحل الجامعية.

كما أنّ الخطاب التّعليمي الجامعي أيضاً له مكوناته التي تميزه عن غيرها من حيث المفهوم، والفئة المستهدفة، وغايات التّعلم. غير أنّ ذلك لا يحول دون وجود عناصر مشتركة في ذلك كله هي المكونات الأساسية للعملية التّعليمية في المرحلة الجامعية، وغيرها من المراحل هي (الأستاذ، الطالب، المعرفة التّعليمية) والتي تسجل حضورها، عمومًا، في تدرسية مختلفة الأنشطة اللغوية في كالتّعليمية والبلاغة والتّداولية خصوصًا، وسنعمدُ في ورقتنا البحثية إلى تحديد أوجه التّمائل ذات البعد التّواصلية بينها وفق استحضار مختلف المرتكزات بين هذه المعارف الثّلاث ، وقبل الإشارة إلى مختلف التّمائلات التّواصلية التي تجمع بينها ، سنقوم أولاً بتوضيح مراكز التّعلم حسب مفترضات التّواصل التّعليمي في المرحلة الجامعية.

3. خصوصيات العناصر التّواصلية في الدرس الجامعي:

يشكل مفهوم التّواصل على العموم عمود كل ممارسة خطابية أي كان نوعها؛ فهو يستدعي حضور مختلف مكوناته التي يتدخل نوع الخطاب في تحديد أقطابها، من خلال ثلاثية التّواصل المتعلقة بالمرسل، والمتلقي، والرسالة، إضافة إلى العناصر الأخرى التي يتجسد حضورها بشكل كبير في الممارسات التّعليمية التي تقوم فيها عملية التّواصل على مكونات أقطابها الثلاثة (المعلم، المتعلم، المادة المعرفية)، وفيما عدا بعض الاختلافات التي تعتبر من العناصر الجانبية المساهمة في الخطاب التّعليمي، كالزّمن، والبيئة، والفوارق الفردية والتي تتشابه بدورها من المراحل القاعدية إلى المرحلة الجامعية في مستوى العمليات التّواصلية ، يبدأ أنّ مكنم الاختلاف ينحصر في مركزية التّعلم وطريقة الأداء ونوعية المعرفة المدرسة التي تختلف من المراحل القاعدية عنها في المراحل العليا. فإذا كانت مراحل التّعليم الأساسي تتسم بالعمومية والشمول فإن المرحلة الجامعية تخصصية بامتياز، و"لعلّ ما يميز مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية أنّها ليست متخصصة ولا ينبغي أن تكون وإنما هي علوم عامة يدرس التّلاميذ فيها دراسة موحدة شاملة. ولعل هذا يتفق ووظيفة هذه المرحلة من حيث أنّها وسط بين مرحلتين فعليها أن تهيئ للتلاميذ فرص الانتقال المتدرج من الطفولة إلى البلوغ، حيث التّخصص في المرحلة الثانوية والتّخصص الدقيق في المرحلة الجامعية." ⁵

ومن هنا يبرز الطابع التّشعولي لمختلف العلوم المعرفية في التّعليم الإعدادي الذي يستوجب إحداث التفاعل بين مدخلات ومخرجات المعادلة الديداكتيكية لتساير مستوى

المتعلمين وأفكارهم، وذلك من خلال الانتقال فيها تدريجياً للوصول إلى مستوى التعليم العالي الذي يختلف جملة وتفصيلاً عن غيره من المراحل الأخرى؛ حيث إنّ مختلف الأنشطة تدرس ضمن طابع تخصصي دقيق تحدده المجالس العلمية على مستوى كل جامعة، وعلى مستوى كل تخصص تعليمي لغويًا كان، أو اجتماعيًا، أو علميًا بما يلي حاجات كل مستوى تعليمي "مما يحتّم على مخططي المناهج ومنفذي طرق التدريس، التنوع في الأهداف التعليمية، التي تَتِمُّ صياغتها لهم، بحيث تتناسب مع الاختلاف والتّغير في تلك الحاجات والقدرات والاهتمامات من وقت لآخر، أو من مرحلة لأخرى." ⁶

ويزداد وجه الاختلاف واضحًا كذلك عندما يتعلق الأمر بمراكز المتعلمين واهتماماتهم، وهذه نتيجة حتمية لطبيعة التّعلّمات في كل مرحلة تعليمية؛ فإذا كانت في المراحل القاعدية تهدف إلى تحقيق بعض المفاتيح الأساسية لبناء التّعلّمات بطريقة متدرجة، فإنّها في المرحلة الجامعية تخضع في صميمها للبحث، عكس المراحل الأخرى التي تدرس وفق ما تملّيه الوثائق التربوية، وهو سينتج عنه اختلاف محورية التّعلم التي يتنازعها كل من المعلم والمتعلم، وتحددها في ذلك طبيعة الحصص نظريةً كانت، أو تطبيقيةً، وهذا بطبيعة الحال دون إغفال المعرفة العلمية التي تشكل قطبا تماثليا بامتياز، لاسيما إذا تعلق الأمر بالمرحلة الجامعية.

فعملية اكتساب المعارف ليست على مستوى واحد ولا شكل واحد وهو ما يتطلب التّدرج في عملية اكتسابها، أو نقلها، أو تحويلها. "فعندما نقدم على تحويل معرفة من المعارف، فإننا في الوقت نفسه نكون قد اكتسبنا الأصل المرجعي لهذه المعرفة أو تلك، وامتلكنا آليات تفعيلها مرتبة (المعرفة العالمية)*. وهو الأمر الذي يهيئ السبيل للانتقال بيسر إلى المعرفة التعليمية بوصفها المآل والهدف." ⁷، ويمكن تحديده مركز التّعلم في هذا المستوى (المرحلة الجامعية) على التّحو التالي:

أ- مركزية التّعلم القائمة على الأستاذ:

يتضح مركز التّعلم الذي يشكل الأستاذ محوره في المرحلة الجامعية بشكل واضح في الحصص النظرية والتي يمكن حصرها في (المحاضرة) التي يتولى من خلالها تصميم وإعداد الدرس وفق خطوات مدروسة، فهو المتحكم في مفاهيمها وتصوراتها، وهذا بطبيعة الحال يعود لخصوصية التعليم في المرحلة الجامعية، وهو ما يجعله محوراً للعمل التعليمي فيها، وذلك لطبيعية

الخصّة التي تدرس اختياري، وكذا العدد الكبير من الطلبة، حيث لا يتعدى دور المتعلمين في هذه الخصّة سوى على بعض الإضافات أو الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس المراد مناقشته، وهو ما يضعف دور المتعلمين، ويخالف ما تدعو إليه الطرائق التّعليمية الحديثة، خاصة النّشطة منها. وهذا ما سينعكس سلباً على المتعلمين وقدراتهم الإبداعية، وبالتالي فإنّ المشكلة التي يواجهها التّعليم الجامعي - والتّعليم العالي عموماً - أن طلابهم قد تكونت لديهم بالفعل عادات عدم الاهتمام بالبحث عن المعارف الجديدة، أو توظيفها، والاعتماد على الغير في الحصول على المعرفة الجاهزة.⁸، حيث يكتفي الطلبة بالنّسخ والإلصاق، و الاستظهار في أوراق الامتحان، وهذا ما يجعل هذه المعرفة تزول وتندثر بمرور الأيام "وبصفة عامة فإنّ الاستمرار أو الإفراط في استخدام أسلوب تدريس واحد لفترات طويلة يؤدي إلى التقليل من فاعلية هذا الأسلوب علاوة على ما يسببه من ملل وضجر."⁹

ب- مركزية التّعلم القائمة على الطالب:

إذا كان مركز التّعلم في المراحل القاعدية يتغيّر حسب نوع المقاربة التّعليمية وأهدافها، فإنّ الأمر في المرحلة الجامعية ليس كذلك لكونه يخضع لطبيعية الخصّة التّعليمية؛ حيث تشكل الحصص التطبيقية مجالاً خصباً يمكن المتعلم من اختيار ووضع أسس منهجية لبحثه في الإطار العام للموضوع، لأنّه يعتبر محور التّعليم فهو صاحب المعرفة والمحرك لها دون إنكار دور الأستاذ الذي لا يخرج دوره عن التوجيه والإرشاد والتّصويب، وهو ما يجعل مختلف المجالس والأقسام في بعض الجامعة والمعاهد تطلب بتفعيل دور الأستاذ باعتباره محركاً ومنتجاً للمعرفة قصد تيسير الفهم خاصة في بعض الأنشطة والمواد التي تتطلب حضور فاعلية الأستاذ لتحقيق مقتضيات المعادلة الديداكتيكية، ومحاولة الانتقال في هذا المستوى من الإرشاد والتوجيه إلى الإنتاج والاستعمال بما يتلاءم مع مفهوم جودة التّعليم.

لكنّ فاعلية الحضور تتجسد وتزداد وضوحاً من خلال خصوصية العرض والمناقشة التي يكون الطالب فيها مركزاً للتّعلم في مختلف الوضعيات الديداكتيكية انطلاقاً من الوضعية الافتتاحية وصولاً إلى الوضعية الختامية التي يعمد فيها المتعلم لتحقيق أهداف بحثه. "وتعمد طريقة المناقشة على إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس و الطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس وإدارته. فالمدرّس يبدأ بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة فيبحون عنها. وقد

تكون الإجابة على شكل: تعليقات، أو اعتراضات، أو أمثلة، وأسباب، أو استنتاجات، أو تعميمات. " 10

ج- السِّياق التَّعليمي:

يتسع مفهوم السِّياق لكونه يخضع للعلاقة القائمة بين أطراف مختلف الخطابات، ولا يقف عند هذا الحد بل يزداد اتساعاً ليشمل العلاقات والوضعية التَّعليمية، ويسمى بذلك سياقاً تعليمياً يجسدُ وضعية تعليمية في نطاقٍ زمني معين بين الأستاذ والطالب لتحقيق الأهداف المعرفية المتوخاة؛ "بحيث تتحقق الأنشطة المشتركة لكل من المتكلم والمخاطب، وبحيث توفى خواص الآن" "وهنا" من الوجهة المنطقية، والفيزيائية، والمعرفية. "11، ومن ثمَّ فأهدافُ المعرفة تتحقق من خلال المشاركة الفعالة التي يجب أن تكون مرتبطة بعنصر السياق الذي يعبر عن مفهوم كل وضعية تعليمية يكون التواصل الناجح فيها مبدأً ثابتاً لتحقيق أهداف كل مقارنة تعليمية، لكنَّ هناك من ذهب إلى أبعد من ذلك في حديثه عن السِّياق إلى ما يسمى بالمقاربة السِّياقية التي جاءت كرد فعل لممارسة المدرسة القائمة على التدريس بالأهداف حيث يرى الأستاذ محمد مكسي في هذا الشأن: " (أنَّ) المقاربة السِّياقية (تؤسسُ نقدتها) لنظرية التدريس بالأهداف على اعتبار أساسي يقول بأن أي منهاج تكويني يتضمن علاقات رمزية مثل العلاقات اللغوية، والعلاقات المرجعية، والعلاقات الوجودية. وترى أنه بتوسيعنا لهذه المستويات نكتشف خططاً مفاهيمية مؤلفة مما يلي: علاقات تاريخية، علاقات سببية، علاقات أسلوبية، علاقات اجتماعية. وفي توسيعها لهذه المستويات تصل المقاربة السِّياقية إلى النتيجة التالية: إنَّ المعاني روابط وعلاقات. " 12

ثانيا- أوجه التَّمائل التَّواصلية بين البلاغة والتَّداولية والتَّعليمية :

مما هو متعارفٌ عيه أن مختلف العلاقات القائمة بين العلوم اللغوية تزيد من إمكانية التفاعل في ما بينها بالرغم من اختلاف مكوناتها ومرجعيتها التاريخية. إلا أنَّ حضور عنصر التَّمائل بينها يبقى قائماً بدرجات متفاوتة يلعب فيها عنصر التجاور دوراً كبيراً في تعزيز هذا الفرضية (التَّمائل) ، ولعلَّ خير مثال في هذا كله هو الحديث عن البلاغة والتَّداولية باعتبارهما من الحقول اللغوية والمعرفية التي لها تمثلات مفهومية عديدة بشكل مباشر أو غير مباشر ذات أبعاد تأصيلية جعلتنا من العلمين (البلاغة والتَّداولية) يتمثالان في عدة نقاط

ومواضع منها، ما يتعلق بالتواصل، ومنها ما يتعلق بالمعرفة، ومنها ما يتجاوز ذلك إلى أبعاد أخرى، وهذا بحكم العلاقات التّواصلية المختلفة التي تربط البلاغة بالتّداولية التي تهدف في صميمها إلى "رصد كيفية إيصال المعنى إلى المتلقي لأنّه هو الذي يعيد إنتاج الرسالة من خلال فعل القراءة، ولا بد أن يتمكن من فك شفرة الرسالة ولا يكون ذلك إلا بإعادة تحليلها وفق الفهم." ¹³

أمّا فيما يخصّ حضور التّماتل بين التّعليميّة من جهة، والبلاغة والتّداولية من جهة أخرى، فهو على درجة أقل من سابقه، وهذا بطبيعة الحال يعود إلى خصائص كل مجال. ولكنّ هذا لا يمنع من وجود بعض أوجه التّماتل التي ما فتئت تفرضها جملة التّراكمات المعرفية الحديثة، خاصة وأن تطور المناهج التّعليميّة بات يفرض علينا الاستفادة من مختلف المفاهيم المتعلقة بمختلف العلوم والنّظريات قصد مواكبة التحسينات والاصطلاحات التي تفرضها المناهج التّعليميّة الحديثة "فالبحوث التّداولية أسهمت في مراجعة مناهج التّعليم، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة وعدت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التّعليميّة." ¹⁴ وهو ما يجعل من المقاربة التّداولية مجالاً خصبا يمكن الاستثمار فيه في عملية تطوير المناهج ومراجعتها، وذلك من خلال الإضافات التي يمكن للبحث التّداولي أن يقدمها في عملية بناء الاختبارات وصياغتها بما يتماشى مع مفهوم ربط المعارف السابقة باللاحقة وتحقيقا لمبدأ ترابطية المعارف الذي يعد من صميم المدرسة البنائية والوظيفة، كما يتجسّد هذا المفهوم أكثر عندما يتعلق الأمر بالافتراض المسبق كأحد أهم المفاهيم التّداولية الذي يستوجب وجود افتراضات يبني عليها الأستاذ وضعيات تعليمية انطلاقا من كونها موجودة كمعرفة سابقة في ذهن المتعلم، خاصة الوضعية الانطلاقية التي يعمد فيها الأستاذ إلى ربط المعرفة المكتسبة بالمعرفة المستهدفة.

ولا تتوقف حدود التّماتل بين التّداولية والبلاغة والتّعليمية في مختلف المفاهيم المعرفية التي تدخل في إمكانية الاستفادة منها في عملية تطوير مناهج وتحسينها فحسب، بل تتجاوز ذلك لتطال أوجه تماثل تتعلق بالتّواصل النّاجح في مختلف الممارسات التّعليمية التي سنعمد إلى تحديدها من خلال توضيح أوجه التّماتل بين البلاغة والتّداولية والتّعليمية في ثلاثة نقاط أساسية تعتبر من صميم العمل التّواصلية وهي: المكون الكلامي والمركز السّياقي والبعد التّأثري للكلام.

1. أوجه التّماتل المتعلقة بالمكون الكلامي:

لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن الكلام دون المرور باللغة باعتبارها أداة تواصل تهدف إلى إحداث التفاعل قصد تحقيق غايات المتكلمين عن طريق استعمال الكلام الذي يشكل جزءاً هاماً من عنصر التواصل المباشر الذي لطالما ارتبط بالعلوم اللسانية والبلاغية وغيرها...،" (وهو ما يجعل من البلاغة منهجاً يلمس) خاصة ملازمة للإنسان هي الكلام.¹⁵ وعليه فالنص المنهجي للبلاغة يجعلها ترتبط أشد ارتباطاً بالكلام.

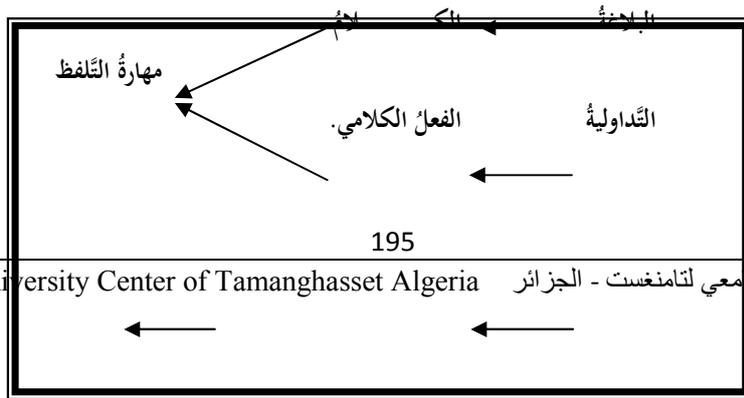
وفي المقابل فإنّ البحث في المجال التداولي يجعل من "متكلم اللغة يلجأ خلال الأداء الكلامي بصورة طبيعية، إلى القواعد الكامنة لضمان كفايته اللغوية كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف التّكلم، وهكذا فإنه بالإمكان القول إن الكفاية اللغوية هي التي توجه عملية الأداء الكلامي".¹⁶ وهو ما يجعل دلالة الفعل الكلامي ذات قيمة في الممارسة الكلامية من المنظور التداولي انطلاقاً من الأداء الكلامي الذي يرمي إلى تحقيق الكفاية اللغوية وفق ما تتطلبه قواعد الكلام لضمان نجاح الممارسة التواصلية من خلال "معرفة المتكلم القواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة".¹⁷

"فكلاهما (البلاغة والتداولية) يهتم بعملية التّلفظ والعوامل المتحكمة فيها، وأثناء التّلفظ بالخطاب، وإلى غاية إنجازها".¹⁸ "و يستدعي تفحص النظام تبصراً عميقاً في تماسكه الداخلي وفي الطبيعة العلائقية والتراتبية الصّارمة لجميع مكوناتها، بدلا من جدولتها بصورة مكانية".¹⁹ وهو ما يجعل المخرجات التلفظية تساهم بشكل كبير في تحقيق أهداف أي خطاب مهما كان نوعه من أجل تحقيق حل الوظائف بشكل أكثر فاعلية دون التركيز على استظهارها تكرارياً؛ وإنما استخدام المهارات اللفظية الملائمة لكل وضعية تعليمية؛ "فلا بد حينئذ من اكتساب مهارات العملية التلفظية في سياقاتها التداولية، وهي المهارات التي تساعد على استخدام مجموعة من المعلومات اللسانية والعادات اللغوية في سياقها التداولي المؤلف".²⁰

أمّا فيما يتعلق بحقل التّعليمية فإن محور الكلام فيه لا يقل أهمية عن البلاغة والتداولية. وهذا لكونه أمراً طبيعياً تفرضه الممارسة اللغوية لبعض الأنشطة التعليمية التي يعتمد فيها على المنطوق الشّفوي كحخص التعبير والحادثة في المراحل القاعدية، غير أنّ ذلك يتجلى بوضوح في المرحلة الجامعية عندما يرتبط الأمر بمهارة الأداء الكلامي الذي تلميه طبيعة التعليم الجامعي،

حيث يغلب عنصر الإلقاء الشفوي في مختلف الحصص لاسيما في الحصص النظرية منها، كما تساهم مهارة الأداء الكلامي في تحقيق مبدأ جود التعليم الذي اعتبره الكثير من اللغويين والتربويين عنصرا حاسما في إحداث التفاعل داخل الصف سواء كان ذلك من طرف الأستاذ أو الطالب باعتبارهما أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية. " (كما أكد علم اللغة الحديث على مبدأ مهم هو أسبقية المقول على المكتوب، وذلك ما لم يطبقه الألسنيون والمربون، إذ أنهم حصروا كل شيء في اللغة الأدبية المكتوبة أو بالأحرى اللغة الأدبية الكلاسيكية.²¹

فالجانب الكمي للكلام من منظور التربويين يتجاوز التفكير الكلاسيكي الذي ينحصر في عملية المكتوب إلى فاعلية المنطوق " حيث تؤكد بأن التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام.²²، فهي تهدف إلى إنتاج المفاهيم دون محاولة ضبطها لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء؛ وهو ما قد يحول دون الوصول للكفاءات المرجوة، وهذا ما يتطلب الخضوع للمنطق الكمي الذي ينتجه أطراف التعلم من أجل الحصول على معرفة سهلة من شأنها تحقيق غايات المناهج وتحقيق الكفاية الزمنية المخصصة لكل حصة، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق مهارة الأداء التي يوظفها المدرس من خلال استخدام مختلف الآليات المتاحة للوصول للملمح الخروج المطلوب، وهو ما سينتج عنه تجنب الدوران في حلقات كلامية مفرغة تصب كلها في قالب واحد، مما يجعلها تنعكس سلبا على الجو العام للدرس، لاسيما في الحصص النظرية (المحاضرة) التي تتطلب حضور مهارة الأداء التي تعتمد على توظيف المنطوق وهو ما سينعكس إيجابا على المتعلمين أثناء عملية إلقاء البحوث، وكذا إعدادهم بشكل يجعلهم يوظفون مكتسباتهم لاسيما الذين يوجهون لتدريس المواد ذات الطابع اللغوي. ويمكن تلخيص ذلك كله من خلال تحديد أوجه التماثل المتعلقة بالمكون الكلامي في الشكل التالي:



التَّعليمية

الأداء الكلامي (المنطوق).

مهارة الأداء

خطاطة (01) توضح أوجه تماثل المكون الكلامي بين التَّعليمية والبلاغة والتَّداولية

02- أوجه التَّماتل المتعلقة بالمرتكزات السِّياقية:

يجمعُ العارفونَ بالدرس اللغوي على التقارب الشديد بين البلاغة والتَّداولية إلى حد جعل البعض يعتبر أن كلا من البلاغة والتَّداولية شيء واحد لكونهما يرتبطان بأسس وسياقات لها مرجعية متداخلة يقوم عنصر السِّياق فيها على دلالة الموقف " فكلاهما يتركز على التشكيل اللغوي وهذا ما يجعلهما (يتفقان) في اعتمادهما على اللُّغة كأداة لممارسة الفعل على المتلقي على أساس أن النص اللغوي إنما هو في جملته هو نص في موقف. " ²³ وهناك من ذهب إلى أبعد من ذلك واعتبر أن: " التَّداولية وريثة الضرب الأول من البلاغة. " ²⁴

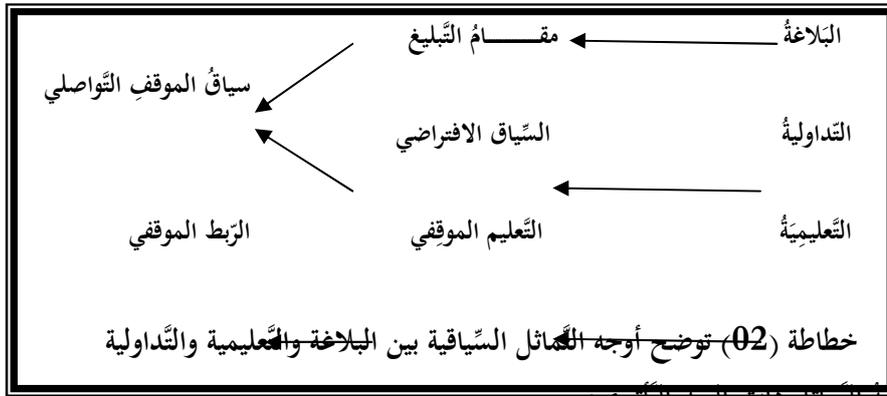
وهذا التقارب ليس وليد الصدفة إنما هو متأصل في كلا من البلاغة والتَّداولية، " (المقام بمفهومه العام) يشمل (...). كل الملابس، والأحوال، والظروف، والشروط السيكولوجية والسوسولوجية والتَّاريخية والتَّقافية. " ²⁵، ليكون بذلك هذا المفهوم (المقام) متعلقا بالمرجعية السِّياقية في أبعادها المختلفة لتحقيق غايات المتكلمين من وراء كل عملية خطاطية " (فالمخاطبون) ينطلقون عند كل عملية من عمليات التبليغ من معطيات و افتراضات معترف بها ومتفق عليها بينهم، تشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في كل عمليات التواصل، وهي محتواة ضمن السياقات والبنى التركيبية العامة. " ²⁶

وما يُماثلُ عنصر السِّياق والمقام في التَّداولية و البلاغة على التَّوالي في مجال التَّعليمية هو التَّعليم الموقف الذي يتطلب إلى حد ما، وجود مجموعة مركبات تساعد على تحقيق أهداف الكلام، وفق ما يقتضيه سياق الموقف الذي تتطلبه كل عملية تعليمية تعليمية "فالتعلم الموقف (السياقي) [...] عملية تربط المواد الجديدة بما يتصل بها كما هو موجود مستقر في البنية المعرفية فحينما تدخل المادة الجديدة إلى الحقل المعرفي تتفاعل وتصنف وتصنيفا ملائما تحت نظام مفهومي أشمل، وكون المادة تقبل التصنيف أي تقبل الربط بالعناصر المستقرة في البنية المعرفية، هو العنصر الأهم في كونها موقفية. " ²⁷

وتتضحُ قواسمُ التَّماتل المشتركة بين العلوم الثلاثة التَّداولية والبلاغة والتَّعليمية بشكل كبير في جل الممارسات التَّحاطبية التي تبنى على سياق الموقف الذي يرمي لتحقيق التَّواصل النَّاجح

بين الملقى والمتلقي، إلى جانب الإحاطة بالظروف الخارجية التي تضمن نجاح هذه العملية التّخاطبية ويستدعي ذلك إستعمال اللغة في كل المواقف التّواصلية المناسبة، وكذا ربط المعارف السابقة باللاحقة التي تكتسي طابع التواصل المعرفي بامتياز في كل موقف تعليمي يستوجب استحضار مختلف المكتسبات لتحقيق كفاءات جديدة واستثمارها بما يحقق مقصد كل عملية تعليمية ناجحة. حيث إنّ عملية استرجاع المعارف في التّعلم الموقفي تكون مؤشرات نجاحها مرتفعة لكونها مستقرة في البنية المعرفية التراكمية على عكس التّعلّم القائمة على الاستظهار الذي يخضع لما تمليه قوانين الاستظهار، وهو ما يجعلها عرضة للوقوع في المفاهيم المتداخلة والمقاربة لها ما يعجل فشلها في أغلب الأحيان.²⁸

فكلّمًا كانت عناصر التّفاعل السّياقية حاضرة في كل وضعية تعليمية، كلما انعكس ذلك بالإيجاب على الطلبة من خلال تحقيق عنصر الرّبط بين الكفاءات المكتسبة و الكفاءات المستهدفة وفق ما تقتضيه السّياقات والوضعيّات التّعليمية، وهو ما ينتج عنه التّفاعل الصحيح من خلال ربط السّابق باللاحق بشكل تكاملي قد يفسح المجال للحصول على كفاءات جديدة (كفاءات عارضة)*، خاصة إذا تعلق الأمر بالمرحلة الجامعية التي يعد مجال اكتساب المعارف العلمية فيها منطلقًا لتحقيق غايات وأهداف البحث العلمي .
ويمكن تحديد ذلك في الخطاطة التّالية:



—أوجه التّماثل ذات البعد التّأثيري.

يشكل مفهوم التأثير بشكل عام وجها آخر يمكن استخلاصه من مختلف المفاهيم المتعلقة بالبلاغة التعليمية والتداولية، وذلك باعتباره عنصراً يهدف إلى إحداث التواصل الفعّال الذي يتطلب آليات ومهارات يمكن استخلاصها من خلال المفاهيم المشكلة لكل من التداولية والبلاغة، وكذا التعليمية، والتي تهدف إلى إنجاح مختلف العمليات التواصلية. ولما كان الإنجاز مكوناً رئيسياً يتعلق أساساً بالفعل الكلامي الذي يعد مبدأً محورياً تنطلق منه المقاربة التداولية اعتماداً على اللفظ وهو ما يجعل من " العبارات الإنجازية (لاتصف) * شيئاً ولا تخضع لمعيار الصدق والكذب وإنما يكون التلفظ بما تنفيذاً لفعل أو لجزء من فعل".²⁹

وبذلك فالإنجاز يرتبط بالتعبيرات التي تقوم على التلفظ وما تقتضيه (الملفوظات) ** ومن ثمة ففكرة الإنجاز تتضح بشكل كبير من خلال التعبيرات التي تقوم على دلالات التعبيرات الإنشائية بدليل احتمالية الصدق والكذب، وهذا ما يجعل من مفهوم الإنجاز عملاً تواصلياً يهدف إلى التحقيق الفعلي لغايات المتكلمين. غير أنّ هناك من يذهب إلى أبعد من ذلك فهو يرى بأن القوة الإنجازية " يتركز فيها إلى ثنائية النجاح والفشل".³⁰ ، "وبما أنّ الحدث الكلامي هو كل ملفوظ نظام دلالي إنجازه تأثيري؛ فيعد نشاطاً مادياً نحوياً يؤدي إلى أفعال إنجازية وغايات تأثيرية تخص وجود فعل المتلقي، ومن ثمة فهو يهدف إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعياً".³¹ ، وهو ما يجعل النطاق الاجتماعي مجالاً مفتوحاً لتحقيق أهداف الإنجاز من وراء كل استعمال للغة ، انطلاقاً من معيار النجاح من عدمه.

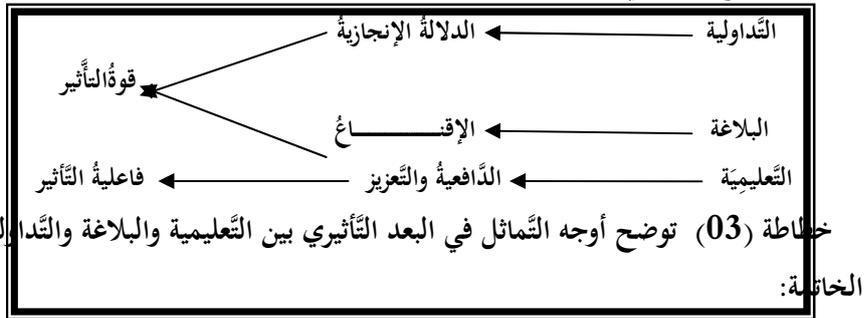
وإذا كانت دلالة التأثير في المقاربة التداولية تتطلب حضور قوة الإنجاز لتحقيق أهداف الكلام، فإنّ البلاغة هي الأخرى ليست بعيدة عن ذلك حيث يقوم عنصر التأثير فيها على الإقناع كمفهوم حديث لا يتوقف على ما يسمى (بالبلاغة الجديدة)*** فحسب ، بل هو مفهوم متأصل في صميم البلاغة القديمة يهدف إلى تحقيق المعنى، الذي يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً منذ ظهورها، ثم عاد في ثوب جديد فيما يسمى "البلاغة الجديدة" التي تهدف إلى التأثير على المتلقي، وهو ما يجعل " (البلاغة الإقناعية تبسط) إمبراطوريتها على العوالم التي تفتحها اللغة من خلال وظائف الإقناع والفهم والإيجاد والتربية وذلك عبر نشاط (التماسف) **** داخل الخطاب³² ". (ويعرف) توماس شاديل الإقناع بأنه محاولة واعية للتأثير على السلوك.³³ ، ومن

ثمَّ يحمل معاني كثيرة منها ما يتعلق بالتأثير السلوكي ومنها ما يتعلق بالتأثير التوجيهي ومنها ماله دلالات كثيرة يكون الهدف هو إقناع المخاطبين .

ويتجلى البعد التأثيري للكلام في المقاربة التداولية التي بشكل عام حينما يتعلق الأمر بتحقيق المنجز الكلامي الذي يكون محوره الأساسي هو التللفظ وما يحدثه من أثر في السامع، يقابله في ذلك عنصر الإقناع الذي التصق بالبلاغة منذ نشأتها الأولى مشكلاً بدوره بعدا تأثيري مداره الكلام، أما مجال التعليمية فإن البعد التأثيري للكلام فيها يخضع لعنصر الدافعية والإنجاز باعتبارهما من العوامل التي تساهم في عملية التعلم التي تنتجها فاعلية التأثير الكلامي. وقد اقتران مفهوم الدافعية والإنجاز بالتغذية الراجعة التي تدعو إليه النظريات التربوية الحديثة، غير أن هناك من التربويين من جمع بين المفهومين الدافعية والإنجاز في مفهوم واحد، حيث " عرف ما كليلاند وزملاؤه Mc Ccelland et al,1953 الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع الارضاء، وذلك المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز." ³⁴

وعليه، فالدافع، أو العامل، كما يطلق عليه هو أحد الشروط التي تزيد من فاعلية التواصل في هذا النطاق، وهو من شأنه أن يكون حافزا للمتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة من وراء كل عملية تواصلية " فالدافع هو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف ما أو موضوع ما، ومن ثمَّ فإن الدوافع هي المصادر الفطرية الدائمة لكل سلوك نتيجة لاتصالها بالرغبات البيولوجية ³⁵." وهو ما يجعل حضورها أمرا ضروريا يسهم في إحداث التفاعل بين أقطاب الفعل التعليمي، ويبعث روح المنافسة بين المتعلمين ويدفعهم لتحقيق أفضل النتائج.

ويمكن توضيح ذلك في الخطاطة التالية:



نستخلص من خلال هذه الورقة البحثية أنّ سمة التّماتل بين مختلف العلوم اللغوية تبقى حاضرةً بشكل كبير بين الحقول المعرفية المتجاورة، وتزداد فاعليتها كلّما تعلق الأمر بمختلف المفاهيم المحورية التي تشكل منطلقًا لمختلف هذه المعارف، وهذا يجعل من إمكانية الاستفادة منها أمرًا ممكنًا جدًا خاصة إذا تعلق الأمر بالمقاربات التّعليمية الحديثة التي تعتمد في ذلك على الطرائق النّشطة ذات الصلة بالبعد الاجتماعي. كما أنّ جل هذه المفاهيم تجد ظلتها خاصة في المراحل العليا نظرا إلى طبيعة هذه المقاييس وخصوصية البحث التي يتميز بها البحث الجامعي ، وهو ما يسهل توظيفها في بناء وضعيات تفاعلية ناجحة من شأنها تقديم الإضافة وفق الاعتماد على مبدأ التحسين والتطوير المستمرين لمواكبة العلوم الحديثة على غرار ما تقوم به الأنظمة التّعليمية النّاجحة في العالم.

ويمكن عموماً حصر أهم التّائج المتوصل إليها من خلال هذه الورقة البحثية في:

- التّماتل مفهوم مرن يمكن استخدامه في مختلف الأنشطة اللغوية وغير اللغوية.
- عناصر التّحاور والتّقارب بين المعارف تعزز من فرضية التّماتل فيما بينها .
- التّماتل التّواصلية في مفهومه العام يعني التّشابه في مختلف المكونات التّواصلية التي لها خصوصية تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى.
- تتشكّل أوجه التّماتل التّواصلية بين التّداولية والبلاغة والتّعليمية من مفاهيم متعلّقة أساسا بالممارسة الخطابية في هذه المستويات (المكون الكلامي، المرتكز السّياقي، البعد التّأثيري)
- يعتبر الكلام عنصرا مشتركا بين مختلف العلوم اللغوية لارتباطه باللغة.
- يتشكل المكون الكلامي في البلاغة أساسا في الكلام ويمثله في ذلك الأداء الكلامي الذي ينطلق من الكفاية اللغوية لتحقيق غايات العملية التلفظية.
- تنطلق التّعليمية من الأداء الشفوي المنطوق المتعلق بالكلام من خلال مهارة الأداء الكلامي التي تدعو إليه الطرائق التّعليمية النّشطة.
- تمثل مرجعية السّياق قاسما مشتركا بين البلاغة والتّداولية.

- يظهر وجه التّمائل في المرتكز السّياعي بين التّداولية والتّعليمية والبلاغة من خلال سياق الموقف التّواصلي مع مراعاة الشروط غير لغوية كالملايسات، وأحوال المتكلمين واهتمامهم، وربطها بالمعارف التراكمية السّابقة (ربط المعرفة السابقة باللاحقة).
- تندرج أوجه التّمائل ذات البعد التّأثيري في التّداولية من خلال ما يقتضيه المنجز التّداولي الذي محوره الكلام وأداته التّلفظ، حيث يهدف إلى إحداث أثر في المتلقي، يقابله في ذلك الإقناع في البلاغة في مفهومها الحديث (البلاغة الجديدة) ويمثله عنصر الدّافعية للإنجاز الذي يتطلب فاعلية التّأثير في المتعلم كمفهوم يدخل ضمن أحد شروط نجاح الممارسات التّعليمية .
- ينتج عن التّفاعل في مختلف الوضعيات كفاءات عارضة يمكن الاستفادة منها لكونها تتماشى مع خصائص البحث العلمي في المرحلة الجامعية.
- تشابه عناصر الاتصال وتماثل رغم اختلاف المفاهيم والتسميات المتعلقة بها.
- تتجاوز أوجه التّمائل التواصلية لتطال التّمائلات المعرفية في سياقاتها المختلفة من خلال المكونات المعرفية المتعلقة بكل واحدة من هذه العلوم (التّداولية، البلاغة، التّعليمية).

هوامش:

- 01- محمد خالدي، تعريب المصطلح الفني، المجلس الدولي للغة العربية العربية، المؤتمر الدولي الرابع، دبي، الإمارات، ط01، كتاب 11، 2015، 593.
- 02- محمد أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصّحاح، مجلد01، (د،ط) مكتبة لبنان، 1986، ص256، 257.
- 03- محمد بالدوان، العربية تتجاوز التّواصل مصطلحا ومعنى- ندوة الخطابة والبيان واللغة العربية- المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، الإمارات، كتاب10، ط2015، 01، ص506
- 04- جميل حمداوي، التّواصل اللساني والسّمائي والتّربوي، (د.م) (د،د) ط2010، 01، ص06، بتصرف.

- 05- صبري الدمرداش، أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 02، 1997، ص19.
- 06- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2001، ص01، ص32.
- * - المعرفة العالمة: ويقصد بها المعرفة العلمية التي تحول من مصادره الأم، سواء كانت عبارة عن نظريات أو معارف تعليمية، ينظر: أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعداد الألسن، أعمال الملتقى الدولي الثالث، إستراتيجية الترجمة، جامعة وهران، الجزائر، عدد07، جوان، 2013، ص142، 143.
- 07- أحمد حساني، الترجمة وتعدد اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، مرجع نفسه، ص141.
- 08- رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، التعلّم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، ط01، القاهرة، 2004، ص234.
- 09- جورج بروان، ت ، محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية، دار الفكر العربي، ط02، القاهرة، 2005، ص47.
- 10- محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص112.
- 11- فان ديك، النصّ والسّياق- استقصاء في الخطاب الدلالي والتداولي- ت، عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، (د،ط) 2000، ص258.
- 12- محمد مكسي، السلسلة البيداغوجية، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2003، ص22، 23.
- 13- سليمان بن سمعون، البلاغة وعلاقتها بالتداولية والأسلوبية وعلم النصّ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، عدد 17، 2012م، ص46.
- 14- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية - مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم - بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط02، 2012 ص107.
- 15- هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية- نحو نموذج سيمائي لتحليل النص- ترجمة محمد العمري، أفريقيا الشرق، المغرب (د،ط)، 1999، ص23.
- 16- ميشال زكريا، قاضيا ألسنية تطبيقية- دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية- دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1993، ص01، 61.
- 17- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، دار الكتاب المتحدة، ط2، 2010، ص15.

- 18- باديس لهوميل، التداولية والبلاغة العربية، مجلة المخبر، أبحاث اللغة والأدب الجزائري، بسكرة، العدد 07، 2011م، ص 168.
- 19- رومان ياكسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ت، علي صالح، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2002، 01، ص17.
- 20- أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات مرجع سابق، ص161.
- 21- محمد رشاد الحمزوي، العربية والحداثة، المعهد القومي لعلوم التربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، (د،ط)1982، ص219.
- 22- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، مرجع سابق، ص106.
- 23- سامية بن يامنة، الاتصال اللساني بين البلاغة والتداولية، مجلة دراسات أدبية، الجزائر، ماي، 2008 عدد 01، ص58.
- 24- صابر الحباشة أسئلة الدلالة وتداوليات الخطاب- مقاربات عرفانية تداولية- دار زهران للنشر والتوزيع، 2013، ص184.
- 25- حسن بدوح، المحاوره مقارنة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2012، 2012، 01، ص37.
- 26- عبدالله بيزم، التداولية والشعر، قراءة في شعر المديح في العصر العباسي، الأردن، دار مجدلاوي، عمان للنشر والتوزيع، 2012، ص83.
- 27- دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ت، عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د-ط) 1994، ص89.
- 28- ينظر: دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص91، 92.
- *- كفاءات عارضة: وهي كفاءات تحقق بطريقة عارضة غير متوقعة في مختلف الوضعيات التعليمية، حيث يساهم التفكير والاستخلاص الفعال دورا كبيرا في حدوثها، وهو ما يجعلها تتلاءم مع طبيعة البحث العلمي الذي تكون فيه نطاق المعرفة واسعة وقابلة للنقاش والملاحظة على عكس المراحل التعليمية الأخرى.
- *- فتعاير الانجاز لا تبني على أساس احتمالية الصدق والكذب كما هو متعارف في العبارات الخيرية، بل تقوم على العبارات الانشائية التي تعتمد التلفظ لتحقيق الفعل الكلامي، ينظر: عبد الجليل هنوش، التأسيس اللغوي للبلاغة العربية -قراءة في الجذور- كنوز المعرفة، عمان، ط2016، 02، ص59، 60.
- 29- عبد الجليل هنوش، التأسيس اللغوي للبلاغة العربية- قراءة في الجذور- مرجع نفسه، 60.

- ** - ويعتبر أوستين من الأوائل الذين قاموا ضد الوضعية المنطقية التي يصفها بالإيهام الوصفي الذي يعتبر أنّ اللغة تصلح فقط للوصف، مؤسساً بذلك لنظريته التي تقوم أفعال لغوية تسند على تفحص استعمال الألفاظ مميزاً بين الملفوظات الإثباتية التي تصف الواقع أو تنجز الأفعال. ينظر: نورالدين اجعيط، تداوليات الخطاب السياسي، عالم الكتب الحديث، إربد، ط 2012، 01، ص 68.
- 30 - نورالدين اجعيط، تداوليات الخطاب السياسي، مرجع نفسه، ص 69.
- 31 - عاصم شحاده علي، تطبيقات التداولية الغربية على معهود الخطاب العربي، المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع، دبي، الإمارات، ط 01، كتاب 07، 2015، ص 51.
- *** - البلاغة الجديدة باعتبارها مفهوماً جديداً فهي " (تنظر) إلى اللغة على أنّها خطاب، أي بوصفها شكلاً من أشكال الممارسة الاجتماعية؛ ذلك لأن اللغة جزء من المجتمع، وهي سيرورة اجتماعية ". حسن المودن، بلاغة الخطاب الإقناعي - نحو تصور نسقي لبلاغة الخطاب - كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط 01، 2014، ص 7.
- **** - التماسق: هو فن يعود لصاحبه ريكور الذي يعتبره شرطاً أساسياً لفهم أي تجربة إنسانية وتعود فكرته الأولى لبيرلمان قصد تأسيس فكرة الإمبراطورية البلاغية التي تكاد تنافس الفلسفة في شموليتها وتسعى لإعطاء معنى للبلاغة ينظر: عمار ناصر الفلسفة والبلاغة - مقارنة حجاجية - للخطاب الفلسفي، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ط 01، 2009، ص 16، 17.
- 32 - عمارة ناصر الفلسفة والبلاغة - مقارنة حجاجية للخطاب الفلسفي - مرجع سابق، ص 36.
- 33 - محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، (د، ط)، 2014، ص 149.
- 34 - عبداللطيف محمد خليفة، الدافعية والانجاز، دار غريب، القاهرة، مصر، (د، ط) 2000، ص 90.
- 35 - ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القدم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، عدد 10، 2014، ص 67.