الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالـي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري- تيزي وزو-

كلـــية الآداب و اللـــغات

قسم اللغة العربية وآدابها

الميدان: اللغة و الأدب العربي

التخصص: التداولية و التواصل اللغوي

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالب: **رزقي عبد القادر**

الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي قسم اللغة العربية و آدابها أنموذجا - دراسة تداولية –

لجنة المناقشة

د/ ذهبية حمو الحاج، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... رئيسا

أ.د/ عمر بلخير، أستاذ التعليم العالي، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....مشرفا ومقررا

أ.د/ حورية بن سالم، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... عضوة

د/ حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... عضوة

السنة الجامعية:2014-2015

إهداء

باسم ***الخالق*** الذي أضاء الكون بنوره البهي وحده اعبده و أسجد خاشعا شاكرًا لنعمته وفضله عليّ في اتمام هذا الجهد

...إلى

صاحب الفردوس الأعلى وسراج الأمة المنير وشفيعها النذير البشير

محمد (ص) فخرًا واعتزازًا

... إلى

من سهر الليالي ... ونسي الغوالي ... وظل سندي الموالي ... وحمل همي غير مبالي

بدر التمام ... ***والدي الغالي*** رحمه الله برحمته الواسعة وأسكنه فسيح جناته

و غفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر و رحم موتانا وموتى المسلمين أجمعين

وليجعلك الله ممن يدخلون الجنة بغير حساب و لا عقاب

... إلى

من اثقلت الجفون سهرًا ... وحملت الفؤاد هما ... وجاهدت الأيام صبرًا ... وشغلت البال فكرًا ... ورفعت الأيادي دعاءًا ... و

ايقنت بالله أملاً

أغلى الغوالي وأحب الأحباب ... ***أمي العزيزة الغالية***

... إلى

ورود المحبة ... وينابيع الوفاء ... إلى من رافقوني في السراء والضراء

إلى أصدق الأصحاب ... ***إخوتي وأخواتي***

... إلى

القلعة الحصينة التي ألجأ إليها عند شدتي

أصدقائي الأعزاء

...إلى

القلوب الطاهرة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي

عاشور ، نيلي وليبيا.

قادر

كلمة شكر وتقدير

الشكر لله عز وجل الذي أنار لي الدرب، وفتح لي أبواب العلم

وأمدني بالصبر والإرادة.

ثم الشكر للأستاذ المشرف الدكتور" **عمر بلخير**" على

توجيهاته ونصحه السديد.

دون أن يفوتني شكر الأساتذة الآخرين على مساعدتهم لي

وكذا أشكر الإداريين بقسم اللغة العربية وآدابها.

الشكر والامتنان لكل الذين قدموا لي يد المساعدة

من قريب أومن بعيد.

مقدمة

مقدمة:

تهدف عملية التدريس إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلم وإكسابه مهارات محددة مرسومة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يجب على الأستاذ أن ينقل المعارف والقضايا العلمية ويبني التعليمات بطريقة مشوّقة تثير الدافعية والاهتمام والرغبة في التعليم، كون الأستاذ الناجح هو الذي يعرف كيف يجعل درسه مشوقًا، وذلك من خلال اعتماد طريقة تعليمية ملائمة لمادة الدرس، وهذه الطرائق قد تتنوّع بحسب الظروف الصفّية لأنّ إتباع الأستاذ طريقة واحدة معينة يؤدي إلى الجمود وعدم النمو والتطوّر، لذلك يجب دائمًا الأستاذ الإلمام بمختلف الطرائق وإستراتيجيات التدريس المتنوعة، وذلك حسب مستوى وقدرات الطالب والظروف ومتطلبات طبيعة الدرس، ومن هنا نستنتج بأن الوضعيات التعليمية التي يواجهها الأستاذ تختلف من وضعية إلى أخرى فنحن في هذا البحث إرتأينا أن نتناول بالدراسة وضعية تعليمية متمثلة في التعليم الجامعي، وفضلنا أن يكون عبارة عن خطاب شفهي كونه حدث إتصالي يشكل وضعية تواصلية بين الأستاذ والطالب وهي وحدة لغويّة مهيكلة تجمع بين عناصر وعلاقات وروابط معينة والهدف من ذلك هو رغبتنا في تشخيصه وذلك بالدراسة والتحليل.

ومن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار موضوع الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي هو الرغبة في الكشف عن خبايا الوضعية التعليمية في التعليم الجامعي، والنقص الذي تعانيه المكتبة العربية وكذلك اعجابي بالموضوع ذاته نظرًا لحداثتة في ساحة الدرس التداولي وهي كلها أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع.

أما عن الإشكالية التي يطرحها الموضوع فتتمثل في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما هي الإستراتيجيات الخطابية التي يتبناها منتجو الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي؟ وهل دور فعّال في تأسيس هذا النوع من الخطابات؟

2- ما هي مظاهر وملامح التداوّلية في هذا النوع من الخطابات؟

هي إشكالية تناولتها بعض الدراسات السابقة كا: الحجاج وبعض الظواهر التداوّلية في الخطاب التعليمي (نموذج أقسام اللغة العربية وآدابها)، لنوارة بوعياد التي حاولت فيه الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الخطاب الشفهي والكتابي في التعليم الجامعي، وأشير أيضًا إلى الطالبة: نصيرة كتّاب

في رسالة الماجستير بعنوان (تداوّلية الخطاب الجامعي لقسم اللّغة العربية) التي حاولت فيها الكشف عن المضمون العلمي في الخطاب التعليمي الجامعي... إلخ.

ومن أجل دراسة هذا الموضوع فقد حاولت أن أقسم البحث إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

في **الفصل الأوّل** الذي عنونته "**بقضايا وأبعاد التداوّلية وتحليل الخطاب**" تعرضت فيه إلى الاتجاهات اللّسانية المتمثلة في المدرسة البنوّية والتوليدية، كما درست الخطاب باعتباره المادة الخام لمجال تحليل الخطاب وظاهرة تساهم بشكل كبير وفعال في إحداث التواصل بين الأستاذ والطالب، كما تناولت كذلك التداوّلية باعتبارها أحدث مناهج تحليل الخطاب.

يأتي **الفصل الثاني** الذي وسمته "**بالخطاب التعليمي**" والذي تناولت فيه: مفهوم الخطاب التعليمي وخصائصه المتمثلة في (الانتظام، الوضوح، الموضوعية، الاقتصاد...) وعالجت فيه كذلك الوضعية التعليمية إنطلاقًا من تحديد مفهوم التعليمية وصولاً إلى مكوناتها المتمثلة في (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية).

أخيرًا: **الفصل الثالث** بعنوان "**ملامح التداوّلية في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي**" وهو فصل تطبيقي، خصصته **أولاً** لوصف المدوّنة، **ثانيًا** عالجت فيه بعض مباحث التداوّلية كنظرية أفعال الكلام المباشرة وغير المباشرة، كذلك نجد الحجاج نظرًا لأهميته ووظيفته في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، كما استلزم الأمر تناول السياق وعناصره البارزة في المتكلم والمتلقي والعناصر المشتركة، وأنهيت بحثي بخاتمة حوصلت فيها النتائج المتوصل إليها.

وقد اتبع البحث **المنهج التداوّلي**، مرفوقًا بالتحليل وهو منهج حديث يمدنا بما يكفي من أدوات وآليات إجرائية تمكننا من دراسة هذا النوع من الخطابات.

في الأخير ما عساني سوى أن أتقدم بالشكر الجزيل **للأستاذ الدكتور** "**عمر بلخير**" الذي أشرف على هذا البحث، وقد كان دقيقًا في المواعيد وتوجيهاته وتحمل معي عناء إتمام هذا البحث ليستقيم على ما هو عليه، والذي أفادني بملاحظاته الهادفة، كما أقدر قراءاته ونصائحه القيّمة التي كانت تحفزني على الاستمرار فكان نعم الموجه فله مني خالص الشكر.

الفصل الأوّل:

"قضايا ومنطلقات التداوّلية وتحليل الخطاب"

الفصل الأوّل: "قضايا ومنطلقات التداوّلية وتحليل الخطاب"

1- الاتجاهات اللّسانية

1-1-الاتجاه الشكلي

1-2- الاتجاه التواصلي

2- الخطاب

2-1 مصطلح الخطاب في الدراسات العربية والغربية

2-2 عناصر الخطاب

3- تحليل الخطاب

3-1 تحليل الخطاب النشأة والتطوّر

3-2 مفهوم تحليل الخطاب

4- المنهج التداوّلي في تحليل الخطاب

4-1 مفهوم التداوّلية

4-2 مهام التداوّلية

4-2 مفاهيم التداوّلية

5- الحجاج

1- الاتجاهات اللّسانية:

شهد القرن العشرون تطوراً كبيرًا في مختلف العلوم، بعد أن تمّ اكتشاف الكثير من النظريات والآراء العلمية، وقد اقتنع علماء هذا القرن بأنّ العالم مبني وفق نظام، وأنه لكل شيء نظام، ولذلك اتخذ العلماء شعارًا لهم، ولعلمهم المقولة التي تقول: «**لكي تستكمل معرفتنا عن العالم ينبغي أن نبحث عن بنية النظام**»، مما أدى بالباحثين إلى تقسيم هذه الدراسات إلى قطبين كبيرين هما:

1-1- الاتجاه الشكلي:

اشتمل الاتجاه الشكلي على موضوع اللّغة كأساس بحثهم، ودراستهم دون الاهتمام بشكل أساسي على حقائق التواصل بين الناس لإيصال المعلومات «**إذ تنجز هذه الدراسات في مستويات اللّغة المعروفة، مثل المستوى الصوتي بشقيه (الفونيتيكي) و(الفونولوجي) وفي المستوى التركيبي والدلالي**»[1]، فمن بين المدارس المنبثقة عن هذه الشكلية اللّغوية نجد ما يلي:

- المدرسة البنوية:

تتميز اللّسانيات البنوية بالبحث عن القواعد، والقوانين اللّغوية التامة كالنحو، والمنطق التي تقاس عليه لغة، والبحث عن القوانين العامة واللّغوية أي «**يعني بدراسة المنجز في صورته الآنية بغض النظر عن السياق الذي أنتج فيه، أو علاقته بالمرسل وقصد بإنتاجه، ويتم ذلك بتحليل مستويات لغة**»[2]، فمن هنا نستطيع اعتبار البنوية طريقة من خلالها نكشف عن العلاقات الداخلية في اللّغة.

- المدرسة التوليدية التحويلية:

ظهرت هذه المدرسة على يد العالم اللّغوي الأمريكي "تشومسكي أفرام نعوم" (Avram Noam Chomsky)، بحيث انطلق في دراساته من فكرة أنّ الهدف الأوّل لدراسة اللّغة هو معرفة طبيعة الفعل والعقل البشري، وكان ذلك متأثرًا ببعض آراء اللّغويين اللّسانيين أمثال: "فريديناند دي

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري (2004)، استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداوّلية)، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ص 07.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

سوسير" (Ferdinand de Saussure) " الذي كان لم يهتم بمتكلم لغة، وبدوره في انجاز الكلام، وتشكيله بل كان يهتم فقط بدراسة اللّغة على مستوياتها المختلفة الصوتية، الصرفية، التركيبية والدلالية.

ففي هذه الظروف ظهر النحو التوليدي «**ليعصم اللّغة من سكونها ويمنحها طابعها الإبداعي الخلاّق، ولذلك يعتمد تقعيده تمثيله على المنطق والرّياضيات، ليضفيّ على اللّغة الصبغة العلمية المنضبطة، متخذًا من الجملة أساسًا في التحليل**»[1]، فالنحو التوليدي لعب دورًا كبيرًا في الدرس اللّغوي في كونه يمنح له نوعًا من الإبداع ، والابتكار، ويعصم اللّغة من الجمود والسكون.

قدم تشومسكي منهجيّة متماسكة موضوعية اعتمد فيها على التجريد العلمي في تحليل المعطيات اللّغوية تحليلاً موضوعيًا واضحًا، وذلك بتجاوز وصف اللّغة إلى تفسيرها لهذا «**تطور المنهج التوليدي فبرز مفهوم النحو التوليدي الذي يرى أنّ اللّغة عبارة عن مجموعة من الجمل العميقة، مما جعلها ترد عددًا من الجمل المنجزة إلى جمل ذات بنية عميقة، وذلك ليفسر محدودية الأمر ولا نهائية المنجز**»[2].نستشف من هنا أن اللّغة عند تشومسكي عبارة عن نظام من العلامات ترتبط فيما بينها وفق علاقات، ويقتضي الأمر الإشارة إلى أنّ النحو التوليدي توقف عند حدود الجملة الأمر الذي أدى إلى ظهور مدارس وأبحاث أخرى تهتم بوصف، ودراسة البنية الكبرى تتعدى الجملة إلى النص أو الخطاب.

1-2- الاتجاه التواصلي:

لقد ظهرت فعاليات الأخذ والتقييد بالاتجاه التواصلي بعدما أثبتت الدراسات والبحوث أن اللّغة لا يمكن التعرف على بنيتها إلاّ من خلال استعمالها في سياق معين، ومن هنا يتضح أنّ جانبها الشكلي لا يكفي لإظهار خصائصها «**وهذا ما دعا الباحثين لتطوير الدراسات اللّغوية بدراسة استعمالها في التواصل، ضمن إطاره الإجتماعي، ممّا استدعى دراسة السّياق الذي يجري فيه التلفظ بالخطاب اللّغوي بدءًا من تحديده بمعرفة عناصره، ودور كل عنصر منها في تشكيل الخطاب وتأويله**»[3]. فمن خلال ما سبق يبدو لنا أنّ هذا الاتجاه استفاد من المعطيات الاجتماعية للغة، التي تؤكد ضرورة الإلمام بمظاهر الحياة في المجتمع كونها تساعدنا على فهم واستيعاب المهارات.

---

[1]-المرجع السابق، ص 08.

[2]- المرجع نفسه، ص 09.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما لا يخفى عنا أنّ هذا الاتجاه يعتمد ويركز على السّياق الذي تتحقق فيه فعالية التواصل، إذ ينبغي أن يكون كل فرد متمكنًا من لغته، وقادرًا على الفهم والإفهام، ولهذا الغرض ظهرت الحاجة إلى زيادة الاهتمام بالتواصل.

إضافةً إلى ما ذكرناه يستوجب علينا أن نقول بأنّ هذا الاتجاه أي الاتجاه التواصلي، قد برز في عدة مناهج حديثة كانت أم قديمة: كالتداولية وتحليل الخطاب... الخ.

فمن خلال هذا العرض المختصر نستنتج أنّ **الاتجاه الشكلي** يهتم فقط بالنظام الداخلي للغة؛ أي بنية اللغة في حين نجد **الاتجاه التواصلي** يهتم بما هو خارج عن نظام اللّغة الذي من خلاله نفهم مقاصد المتكلم، ومعاني كلامه.

2- الخطاب (Le discours):

تؤكد جميع الدّراسات أنّ مفهوم الخطاب هو مصطلح حديث غير متفق عليه لتعدد الموضوعات التي يطرحها، إذ ازدهر بقوّة بظهور مباحث اللّسانيات وتطورات منهجية ونقدية التي امتدت لتشمل حقول أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم والمعارف المعاصرة التي جعلت من تحليل الخطاب عمدة أساسية لفهم ومناقشة القضايا والأفكار.

فالخطاب هو «**الاستعمال بين الناس لعلامات صوتية مركبة لتبليغ رغباتهم أو آرائهم في الأشياء**»[1]، فنستشف من هذا التعريف أن الخطاب كمنظومة من الكلمات، والجمل من جهة، وكرسالة موجهة إلى المتلقي من جهة أخرى لغرض الإفهام أو التأثير والتواصل، وبالتالي هو عبارة عن رسالة متداولة بين المرسل والمرسل إليه.

كما نجد تحديدًا آخر لمفهوم الخطاب هو «**اللّسان باعتبار الإنسان المتكلم يضطلع به، وفي ظروف ذاتية متبادلة هي التي تجعل التواصل اللّساني ممكنًا**»[2]، فالخطاب إذن عبارة عن كلام يتشكل وفق معطيات السياق بين طرفين؛ أي بين المخاطِب والمخاطَب، وذلك لغرض تحقيق وإفهام المقاصد المراد الوصول إليها.

---

[1]- باتريك شارودو، دومينيك منغنو(2008)، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، حمّادي صمّود، دار النشر، سنياترا، تونس، ص 180- 181.

[2]- المرجع نفسه، ص 181.

فمصطلح الخطاب إذن حضيّ بتعريفات متعددة بتعدد التخصصات و زوايّا الرؤى، إذ هو مصطلح نشعر بابتعادنا عن كنهه، كلما حاولنا الاقتراب منه وتعريفه، كونه له دلالات مختلفة حسب التوّجه المنهجي لكل دارس، لذا ينبغي أن تكون قيمته لدنيا ليس في حداثته، ولكن في مردوديته.

2-1 مصطلح الخطاب في الدراسات العربيّة والغربية:

شهد مصطلح الخطاب حركة واسعة في محاولة الاهتمام به، وقد عرفت هذه الحركة انتشارًا واسعًا في أوساط الدراسات العربية والغربية، وكذلك التداوّلية، وبالتالي سنحاول قدر الإمكان الكشف عن دور هذه الدراسات في ظهوره وتكوينه وتشكيله.

2-1-1 الخطاب عند العرب:

إذا حاولنا البحث عن مصطلح الخطاب في التراث، والثقافة العربيّة لوجدناه خاصة عند النحاة العرب فـ «**قد ورد اسم المفعول (المخاطب) عند النحاة للدلالة على طرف الخطاب الآخر، الذي يوجه المرسل كلامه إليه**»[1]، فنلاحظ من خلال ما سبق أنّ النحاة لعبوا دورًا كبيرًا في تأسيس عنصر من عناصر الخطاب، ألا وهو المرسل إليه أو المتلقي، لتحقيق الوظيفة التواصلية والدورة التخطابية.

ضف إلى ذلك نجد اهتمام الأصوليين بهذا المصطلح «**ومن أبين الأدلة على ذلك إيرادهم لاسم الفاعل (مُخاطِب) ولاسم المفعول (مُخاطَب) بوصفهما طرفيّ الخطاب**»[2]، وبدا لنا من خلال هذا الكلام أنّ للأصوليين صبغة في وضع، وتأسيس عناصر الخطاب باعتباره رسالة بين المتكلم والمتلقي.

ومن هنا نخلص القول أنّ مصطلح الخطاب نال اهتمامًا كبيرًا من طرف الباحثين العرب سواء أكانوا أصوليين أو نحويين.

2-1-2 الخطاب عند الغربيين:

لعبت اللّسانيات البنوية دورًا كبيرًا في تحديد مفهوم الخطاب، والذي اهتم به بشكل علمي جماعة الشكلانين الروس، واللّسانيات التي اهتمت بالجملة ثم بالخطاب باعتباره متتالية من الجمل، ويعتبر " زليغ هاريس " "Harris Zeilig" أوّل لساني حاول توسيع مجال البحث اللّساني يجعله يتعدى الجملة إلى

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 35.

[2]- المرجع نفسه، ص 36.

دراسة الخطاب، لأنه «**ملفوظ منظورًا إليه من وجهة آليات وعمليات انشغاله في التواصل**»[1] إذا وضعنا نصب أعيننا هذا المفهوم يتّضح لنا أنّ الخطاب عند الغرب عبارة عن كتلة كلامية نطقية تؤدي رسالة بين الطرفين، إذ يأخذ هذا المصطلح دلالات مختلفة وذلك حسب التوجه العلمي لكل مهتم به.

وأغلب الاتجاهات اللّسانية السائدة في الغرب قامت بالتميز بين كل من الخطاب والنص «**فالنّص في هذه الدراسات، هو مجمل القوالب الشكلية: النّحوية والصّرفية والصّوتية، بغض النظر عمّا يكتنفه من ظروف أو يتضمنه من مقاصد. في حين يحيل الخطاب على عناصر السياق الخارجية في إنتاجه وتشكيله اللّغوي، وكذلك في تأويله. ممّا يفترض معرفة شروط إنتاجه و ظروفه، كما أنّ هناك فرقًا في العلامات المستعملة، فقد ينتج الخطاب بعلامات غير لغويّة كما هو الحال في التمثيل الصامت أو الرسم الكاريكاتوري، أو الخطاب الإعلامي التجاري الذي قد يقتصر على استعمال علامات غير لغوية**»[2]، وهذا يبيّن لنا الفرق الكبير عند الغرب بين النص والخطاب، فهذا الأخير يتخذ من اللّغة مظهرًا خارجيًا، وأنه ليس لسانًا وذاتًا تتكلمه، وإنما هو ممارسة لها أشكال خاصة، في حين النص ككيان مستقل يتكوّن من وحدات، وقواعد لغوية، وبمعنى أدق النص كعملية لسانية تتشكل في اللّغة لها بداية ونهاية ويتجه نحو مخاطب معين أو مفترض.

والآن نقوم برصد مفهوم الخطاب عند اللّسانيين الغربيين، إذ هو «**يعني الوحدة اللّغوية المكتملة التي تمتد، فتشمل أكثر من جملة**»[3] بناء على هذا فإن الخطاب عبارة عن ملفوظ يشترط تجاوز حدود الجملة الواحدة.

وما يبقى علينا قوله إنّ اللّبس ما يزال ضاربًا أطنابه عند الغرب حول الخطاب، ولذلك فلابدّ على الباحث أن يكون حذرًا في مقاربته لهذا لمصطلح ، كونه تتعدد دلالاته بتعدد اِتجاهات، ومجالات تحليله وعلى هذا الأساس تتداخل التعريفات أحيانًا أو تتقاطع أحيانًا أخرى أو يكمل بعضها الآخر.

---

[1]– سعيد يقطين (1997)، تحليل الخطاب الروائي، ط3، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ص 19.

[2]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 39.

[3]– نوارة بوعياد (2010)، الحجاج وبعض الظواهر التداوّلية في الخطاب التعليمي الجامعي، أطروحة الدكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ص 21.

2-1-3 الخطاب عند التداوّليين:

اتجهت جهود التداوّلين إلى الاهتمام بمصطلح الخطاب، وبذلك تسعى دائمًا إلى تقريب المنهج التداوّلي إليه ، وذلك بتعديل مفاهيمه وأدواته، وذلك في محاولة تغيير النظرة السائدة حول هذا المصطلح واكتساب مفاهيم وأبعاد جديدة لفهم معناه، وقد توصلت البحوث التداوّلية إلى إرساء مفاهيم ومقولات أساسية حول الخطاب.

منحت إذن مجهودات التداوّلين للخطاب صبغة خاصة تتمثل في أنّه يتسم بنوعين هما: **الخطاب المباشر، والخطاب غير المباشر.**

فالمقصود **بـ** "**الخطاب المباشر**" هو «**إدخال كلمات القائل في صيغة الخطاب بشكل مباشر يُعد أقصى درجة من الموضوعية، بقدر ما يلتزم عمومًا بالنقل الحرفي دون تحريف**»[1]، وانطلاقًا من هذا التصوّر يبدو لنا أنّ هذا النوع من الخطابات تكون صادرة من متكلم ما، ولكنه ليس من نصيبه، بل هو من نصيب المجتمع، ويوظفه في كلامه من أجل التدعيم والبرهنة والإقناع وإنجاح عملية التواصل.

ووفق هذا الهدف ساهمت التداوّلية في تعديل النظرة حول الخطاب ليكون عملاً لغويًّا لا يخرج عن نظرية الأعمال اللّغوية التي تحصر قيمة القول داخل العالم اللّساني، والنظر إلى بعده العلمي وعلاقته بالسياق استعماله.

ويأتي النوع الثاني الذي هو: "**الخطاب غير المباشر**" الذي «**يتوّلد عند امتصاص خطاب آخر وأدائه بطريقة غير حرفية، مما يتطلب تحويل أزمنته الفعلية، وتعديل ضمائره، وإشاراته كي تتسق في اتجاهاتها وإحالاتها**»[2]، من هنا أقرّ الباحثون التداوّلين أنّ المتكلم في الخطاب غير المباشر يمكن أن يغيب في المستوى اللّساني تغيبًا مقصودًا لعدم توفر قرائن لفظية دالة عليهما، ولكنهما يبقيان حاضرين في المستوى التداوّلي، إذ أنّ المتكلم في ذهنه دائمًا يحمل ملامح كلام الآخرين، وبالتالي تتداخل في خطابه أكثر من مقصد، والهدف منها هو فهم المتلقي وتوجيهه، وهذا الأمر الذي يسعى إليه دائمًا التداوّلين.

---

[1]- المرجع السابق، ص 22.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنّ التداوّليون استشعروا أهمية مصطلح "الخطاب" كونهم تناولوه بكل دقة ووضوح، وبالتالي يعدّ اهتمام التداوّلية بالخطاب عملاً ثريًا بعيدًا عن اللّبس، والغموض الذي عثرنا عليه في الدراسات السابقة، وذلك لما يقدمه لنا من توضيحات على مستوى الإستعمالي كونها –التداولية – شبكة مفاهيمية محكمة.

2- 2 عناصر الخطاب:

باعتبار الخطاب رسالة موجهة من طرف (أ) إلى طرف (ب) لغرض الإقناع والإفهام وتبادل المعارف والخبرات وتحقيق التواصل نستشف أنه- الخطاب- يتكوّن من عدّة عناصر تكوّنه وهي كالآتي:

1. المرسل (الناطق).
2. المرسل إليه (المستقبل).
3. معطيات السياق (اللغة، الزمان، المكان، العادات، التقاليد...).

ويعتبر هذا العنصر الأخير ذو أهمية كبيرة في الخطاب، إذ هو من بين أبرز العناصر التي تحقق الوظيفة التواصلية، وبالتالي يتحقق فهم مقاصد المتكلم؛ أي «**هو أكثر العناصر المهيمنة في الخطاب؛ لما لآثاره من انعكاس على العناصر الأخرى، وبالتالي على تكوين الخطاب نفسه، ويقوم الخطاب، أي خطاب على العناصر الأساسية، وما يحيلها إلى عناصر سياقية، هو أنّ الخطاب ممارسة تجري تداوّليًا في السّياق، مما يحوّل دون ثبات سماتها، فالمرسل متحدّد وكذلك المرسل إليه، كما أنّ عناصر السّياق الأخرى متغيّرة دومًا**»[1]، وهذا ما يبيّن لنا الدّور الفعّال الذي تلعبه عناصر السياق في كل خطاب، كونها هي التي تجعلنا نفهم بكل دقة مقاصد المتكلم (المرسل).

فمن بين العلوم التي ظهرت، وازدهرت، وتهتم بكل العناصر المذكورة أعلاه، والبحث عن مقاصد المتكلم وما وراء كلامه هو مجال "**تحليل الخطاب**" الذي يهتم بما يقال أو يكتب، وفي أي إطار اجتماعي، والبحث عن كيفية ممارسة اللّغة داخل كلام شفهي أو مكتوب.

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 39- 40.

3- تحليل الخطاب (Analyse du discours) :

بظهور اللّسانيات على يدي "دي سوسير" ظهرت العديد من الدراسات في هذا المجال، وكان لابدّ من ظهور دراسات أخرى جديدة وذلك نظرًا لنقائص ومرور الزمن، ومن بينها نذكر "**تحليل الخطاب**" فهو جامع ذا استعمالات عديدة، ويشمل على مجالات واسعة تداوّلية وسميائية واجتماعية ونفسية وأسلوبية... الخ كونه في استفاضة دائمة: موضوعًا وعلمًا ومنهجًا، وبالتالي فهو كمفهوم لتحليل الحياة وفتح آفاق جديدة أمام الباحثين.

3-1 تحليل الخطاب النشأة والتطوّر:

أنتجت الدراسات اللّسانية المعاصرة نظرية شاملة تهتم بالخطاب الشفهي و المكتوب، قائمة على أسس علمية وهي نظرية "**تحليل الخطاب**" التي تتمتع بأبعاد دقيقة تستطيع أن تمس جوهر وأعماق الخطاب مهما كان نوعه.

فالمقال الموسوم بـ "Discours Analysis" المنشور عام 1952، والذي ظهرت أوّل ترجمة فرنسية له عام 1969 في العدد 13 من مجلة، Langage تحت عنوان "Analyse du Discours" يعد مرجعًا تاريخيًا هامًا لبلورة مفهوم لساني للخطاب. وعلى هذا فإنّ تحليل الخطاب عند هاريس ما هو سوى توسيع منهج عام للتحليل اللّساني إلى مجال أوسع من الجملة؛ أي «**جاء مصطلح تحليل الخطاب عن فصل ز. س هاريس 1952، ويعني به توسيع الطرق التوزيعية التقليدية لتشمل ما فوق الجملة من وحدات**»[1]، فمن خلال ما سبق ذكره أن هاريس له بصمة فعّالة في تأسيس هذه النظرية التي تهدف إلى صياغة أسلوب شكلي، وإجرائي من أجل تحليل كلام منطوق ومكتوب.

كما يرجع ظهور تحليل الخطاب إلى ال «**تميز الذي وضعهُ دي سوسير (F. De Saussure) بين اللّسان والكلام، إلاّ أنه اعتبر الكلام نشاطا فرديًا لا يمكن دراسته دراسة موضوعية دقيقة**»[2]، إذن كذلك لـ "دي سوسير" دورًا هامًا وفعالاً في بروز وظهور هذه النظرية – تحليل الخطاب-.

ونجد كذلك كل من "قومبرز" (J. Gumpers)، و"هايمز" (Hymes) اللذان لعبا دورًا كبيرًا في تأسيس هذه النظرية سنة 1964 من خلال مجموعة من المقالات أشهرها "**اثنوغرافيا التواصل**" التي

[1]- باتريك شارود، دومنيك منغنو، المرجع السابق، ص 44.

[2]- نوارة بوعياد، المرجع السابق، ص 06.

انبثقت من الأنتروبولوجيا الأمريكية التي تتضمن دراسة مقارنة سلوكات التواصلية في المجتمعات المختلفة، ومبدؤه في ذلك أنّ التواصل نظام ثقافي يعتمد على البحث الميداني القائم على الملاحظة والتحليل للممارسات التواصلية.

أما بخصوص أعمال "ميشال فوكو" "Michel Foucault" فقد لعبت دورًا كبيرًا في تأسيس **نظرية تحليل الخطاب** الذي اعتبره كمفهوم ومنهج لتحليل الكلام، الأمر الذي أدى إلى فتح مجال واسع أمام الباحثين.

ولا تكاد تخلو الاهتمامات بهذا المفهوم من المجهودات التي بذلها "ميخائيل باختين" " Mikhail Bakhtine" «**الذي اهتم بأنواع الخطاب وبالبعد الحواري لعملية التخاطب حين أقر بأنّ كل نص يقع عند المتلقي مجموعة من النصوص الأخرى قراءتها، ويؤكدها ويحوّلها، ويجمعها في الوقت نفسه**»[1].

ويشتمل "**تحليل الخطاب**" على أنشطة مختلفة كاللّسانيات الإجتماعية واللّسانيات الإحصائية واللّسانيات النفسية واللّسانية الفلسفية، فالمهتمون بمثل هذه الدراسات المختلفة يركزون بحثهم على جوانب شتى في الخطاب، فهو عبارة عن حلقة وصل بين التخصوصات.

فتحليل الخطاب عند علماء اللّسانيات الإجتماعية هو الاهتمام ببنية التفاعل الاجتماعي والتي تتحقق بالتواصل والتفاعل وكذا الحوار «**أي استعمال اللّغة لغايات اِجتماعية تعبيرية وإحالية**»[2]. أمّا علماء اللّسانيات النفسية فيوجهون اهتمامهم في تحليل الخطاب إلى قضية تتصل باللّغة، والإدراك بينما علماء اللّسانيات الإحصائية يتجهون إلى معالجة النماذج الخطابية التي استعملت في سياقات محدّدة.

وكنتيجة من خلال ما عرضناه يتضح لنا أنّ هناك طائفة من الباحثين، ومجموعة من العلوم اهتموا بموضوع تحليل الخطاب على الرغم من اختلاف تخصوصاتهم، لأنه موضوع هام يشكل هويتنا وسلوكاتنا وتعاملنا مع الآخرين لذا يجب أن نهتم به ونطوّره أكثر فأكثرًا.

[1]– المرجع السابق، ص 06

[2]– باتريك شارودو، دومنيك منغنو، المرجع السابق، ص 44.

3-2 مفهوم تحليل الخطاب:

إنّ قضية تحليل الخطاب تجعلنا نتساءل عن أي درجة علمية مثلاً يمكن أن ندرس اللغة؟ وإلى أي درجة نستطيع أن نؤوّلها أيضًا؟ وهل الأساليب العلمية الرياضية ناجحة في دراسة اللّغة؟ وإلى أي درجة؟ فتحليل الخطاب ما هو إذن؟

ومن أشهر تعاريف هذا المفهوم تعريف "فان ديك" "Van Dijk" الذي يعرفه على أنه «**دراسة الاستعمال الحقيقي للغة من قبل متكلمين حقيقيين في وضعيات حقيقية**»[1]، استنادًا إلى هذا التعريف يتضح لنا أن تحليل الخطاب عبارة عن تحليل اللّغة وهي في وضعية استعمال، تجاوزًا لوصفها وصفًا شكليًا بعيدًا عن واقع إنتاجها، وربطها بظروف الاستعمال للوصول إلى المعنى.

كما نجد تعريفًا آخر لهذا المصطلح الذي يهتم بما يقال أو يكتب في إطار اجتماعي معين؛ أي كيفية ممارسة اللّغة في الكلام أو في الكتابة، فيركز «**على العلاقة التي بين النص والمقام**»[2]، فتحليل الخطاب هو أحد منتوجات الدرس اللّساني الذي يحاول تحليل الظاهرة اللّسانية بتجاوز مستوى الجملة، وذلك بتركيزه على السياق الذي أنتج فيه ذلك الكلام.

فعملية تحليل الخطاب عملية هامة معقدة لا تتوقف عند حدود القراءة اللّسانية والنحويّة والتركيبية، بل لابدّ من الاستجابة إلى هذا التقاطع اللغوي مع العلوم والمعارف المتعددة، وبالتالي هو «**ملتقى العلوم الإنسانية توجد تحليلات للخطاب تغلب عليها الصبغة النفسانية**»[3]، وضمن هذا الاقتناء نستطيع أن نقول إن تحليل الخطاب له علاقة وطيدة بالتخصوصات الأخرى التي تمده بما يكفي من أدوات وآليات لفهم الخطاب بنوعيه الشفهي والمكتوب، وتحليله، وتأويله بصورة أدق.

4- المنهج التداوّلي في تحليل الخطاب:

تعد المناهج المعاصرة من الأهمية بمكان، وذلك لتناولها للقضايا بكل دقة، ووضوح، وبالتالي تعدّ التداوّلية باعتبارها إستراتيجية هامة في تحليل الخطاب أقدر، وأصلح هذه المناهج بما تتيحه من إجراءات فعّالة لفهم المقاصد، و يمكن أن نلج إذن إلى الجانب النظري لهذا المفهوم الذي تقوم عليه التداولية.

---

[1]- المرجع السابق، ص 44.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص 45.

4-1 مفهوم التداوّلية(La pragmatique):

يكتنف مفهوم التداوّلية كثيرًا من الغموض فهي محطة اهتمام المناطقة والسميائيين والفلاسفة والبلاغيين وكذا اللّسانيين...الخ، ولا نستطيع أن نصنفها في أي مستوى لأنها لا تدرس جانبًا محددًا في اللّغة بل تستوعب كل الجوانب، والمستويات.

ويعود الفضل إلى استعمال هذا المصطلح- التداوّلية- إلى "شارل موريس" "Charles Morris" في سنة 1983 في كتابه "**أسس نظرية العلامات**" وذلك بعد تقسيمه للعالم إلى ثلاثة علوم وهي: «**علم التراكيب وبالإجمال النحو الذي يقتصر على دراسة العلاقات بين العلامات**»[1]، أي هو العلم الذي يهتم ويدرس العلاقة الموجودة بين العلامات، إضافة إلى هذا العلم نجد «**علم الدلالة الذي يدور على الدلالة التي تتحدد بعلاقة تعيين المعنى الحقيقي القائمة بين العلامات وما تدل عليه**»[2]، فهو العلم الذي يهتم بدراسة العلاقة القائمة بين العلامة ودلالتها، إضافة إلى هذه العلوم المذكورة نجد «**أخيرًا التداوّلية التي تُعني في رأي "موريس" بالعلاقة بين العلامات ومستخدميها. والذي استقرّ في ذهنه أنّ التداولية تقتصر على دراسة ضمائر التكلم والخطاب وظرفي المكان والزمان (الآن هنا)، و التعابير التي تستقي دلالتها من المعطيات تكون جزئيًا خارج اللّغة نفسها أي من المقام الذي يجري فيه التواصل**»[3]، على ضوء ما سبق يبدو لنا أنّ التداوّلية هي دراسة العلاقة القائمة بين العلامة ومستعملي هذه العلامة، وهذه العلاقة تحددها بصفة أقل بين العلامات وبصفة أوسع بالسياق، وهذا ما يوكده "**شارل موريس**".

تتمتع التداوّلية بشبكة واسعة من التعريفات، وبالتالي يمكن تصنيف هذه الشبكة إلى حقول معرفية، إذ نجد تعريفًا يرتبط بحقل التواصل والأداء «**بأنها دراسة المعنى التواصلي، أو معنى المرسل في كيفية قدرته على إفهام المرسل إليه بدرجة تتجاوز معنى ما قاله**»[4].

---

[1]- آن روبول وجاك موشلار(2003)، التداوّلية اليوم (علم جديد في التواصل)، تر: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، ط1، المنظمة العربية لترجمة، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ص 29.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 22.

كما نجد حقلاً آخر يهتم بمفهوم التداوّلية الذي هو حقل يرتبط بموضوع التداوّلية ووظيفتها، إذ هي: «**دراسة كيف يكون للمقولات معانٍ في المقامات التخاطبية**»[1].تبعًا لما سبق نجد كذلك مفهوم آخر يرتبط بعلاقتها بعلوم أخرى؛ أي أنها «**جزء من السميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات**»[2].هذا يقودنا إلى القول بأن التداوّلية حَظيت بمدوّنة واسعة من التعريفات كونها منهج حديث تصبو إليه عدّة مجالات إذ لم نقل كلها.

وما يجب أنّ نشير إليه في حديثنا عن التداوّلية كذلك أنها انبثقت تبعًا لمجهودات ودراسات مختلفة ولعل أهمها تيار الفلسفة التحليلية التي كان لها الأثر البالغ في ظهورها، كون أوّل مفهوم من الجهاز المفاهيمي للتداوّلية انبثق من هذا التيار وهي "**نظرية أفعال الكلام**"، وفي هذا الصدد نجد الدكتور "مسعود صحراوي" يقول: «**ولادة التيار التداوّلي في البحث اللّغوي، لأنّ "الفلسفة التحليلية" هي السبب في نشوء اللّسانيات التداوّلية**»[3].فنظرية أفعال الكلام مفهوم تداوّلي للفيلسوف "جون أوستين" (John Austin) الذي اكتشف أن هناك عبارات في اللّغة لا وظيفة لها إذا أخذناها فقط كوسيلة لنقل المعلومات، وهناك عبارات لا تنقل المعلومات، ومن هنا نستنتج أنّ الوظيفة الأساسية للغة ليس فقط التبليغ بل القيام بالأفعال، وهذه الأخيرة تتم باللّغة، كما نجد تلميذه "جون سيرل" (John Searle) الذي واصل على طريق أستاذه واهتمامه كذلك بهذا النوع من الأفعال.

4-2 مهام التداوّلية:

إنّ التداوّلية ليس لها اهتمامًا وتوجهًا واحدًا بل تنوّعت توجهاتها واهتماماتها، فهي عبارة عن مجال واسع، ومقاربة بين العلوم، والتخصصات الأخرى، لذا يقال عن التداوّلية بأنها تداوّليات على حدّ تعبير "طه عبد الرحمان" ولكن يمكن أن نستخلص مهامها فيما يلي:

- « **دراسة استعمال اللّغة فهي لا تدرس "البنية اللّغوية" ذاتها، ولكن تدرس اللغة حين استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها "كلامًا محددًا" صادرًا من "متكلم**

[1]- محمد محمد يونس علي (2004)، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ص 13.

[2]- فرانسواز أرمينكو(1986)، المقاربة التداوّلية، تر: سعيد علواش، مركز الإنماء القومي، الرباط ، ص 8.

[3]- مسعود صحراوي (2005)، التداوّلية عند علماء العرب (دراسة تداوّلية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللّساني العربي)، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص 27.

محدد" وموجها إلى "مخاطب محدد" بـ "لفظ محدد" في "مقام تواصلي محدد" لتحقيق "غرض تواصلي محدّد".

- **شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.**
- **بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.**
- **شرح أسباب فشل المعالجة اللّسانية البنيوية الصرف في معالجة الملفوظات»**[1].

استنادًا إلى هذه الاهتمامات المذكورة أعلاه يمكن أن نجمل القول على أنّ التداوّلية أفضل وأرقى منهج لدراسة أيّ خطاب في ظل التواصل الحقيقي بين كل من المتكلم والمتلقى، ولهذا نجدها ملائمة ومناسبة لدراسة وتحليل الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي الذي يجري بين المتكلم (الأستاذ) والمتلقي (الطالب).

4-3 مفاهيم التداوّلية:

***- متضمنات القول (Les implicites):**

لا يكون الكلام صريحًا دائما وذا قصد مباشر، وإنمّا يستوجب في بعض الحالات على المتلقي البحث عن الجانب الخفي منه، وهو ما يحمله إلى التفكير فيما هو غير مصّرح به فمتضمنات القول إذن هي: «**مفهوم تداوّلي إجرائي يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفيّة من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره**»[2].

والأقوال التي ينعدم فيها التصريح نوعان:

أ- الافتراض المسبق (Pré- Supposition):

عبارة عن أقوال تشير صيغتها اللّسانية إلى ما أراد المتكلم قوله، وهو لم يصرح به إذ، «**في كل تواصل لساني ينطلق الشركاء من معطيات وافتراضات معترف بها ومتفق عليها بينهم، تتشكل هذه**

[1]- المرجع السابق، ص 37، 38.

[2]- المرجع نفسه، ص 42.

الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، وهي محتواة ضمن السياقات والبنى التركيبية العامة»[1]، ويظهر ذلك من خلال هذا المثال:

ففي الملفوظ **1** مثلاً:

1- افتح الباب.

وفي ملفوظ **2**.

2- لا تفتح الباب.

ويمكن أن نستنتج في كلا المثالين خلفية افتراض مسبق محتواها أنّ الباب مغلق.

ب- الأقوال المضمرة (Les sous- entendus):

عبارة عن معلومات يتضمنها كلام نربطه مباشرةً بمعطيات سياقية لتحديد معناه، وهو بذلك على عكس الافتراض المسبق لا يحدّد على أساس علامة لغويّة فقط، وتقول "فرانسواز أرمينكو" " Françoise Armengaud": «**القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات السياق الحديث**»[2]، فعندما يقول المتكلم مثلاً: "إنّ السماء تمطر" قد يعتقد المتلقي أنه يطلب منه:

- المكوث في البيت.
- أو الإسراع في السيّر.
- أو التريث حتى يتوقف المطر ....الخ.

ويتضح لنا من خلال هذا المثال أنّ هناك عدّة تأويلات ممكنة، وتتعدد بتعدد سياقات القول، والأساس الذي يقوم عليه تأويل الأقوال المضمرة ليس السؤال: ما هو قول المتكلم؟ بل لماذا يتكلم وما الذي يقوله في سياق معين؟ لذا نجد أن التأويلات تحدث على مستوى التلفظ وليس على مستوى الملفوظ في حدّ ذاته.

[1]- المرجع السابق، ص 42.

[2]- المرجع نفسه، ص 44.

4-4 أهمية المنهج التداوّلي:

يُعتبر المنهج التداوّلي وسيلة متكاملة ومتداخلة الإجراءات وذلك من خلال التجديد على مستوى آلياتها التحليلية، ولهذا «**يعترف أن التداوّلية درس غزير وجديد، بل ذهب إلى أكثر من هذا بقوله: إنها قاعدة اللّسانيات، إذ إنها محاولة للإجابة عن أسئلة تطرح نفسها على البحث العلمي، ولم تجب عليه المناهج الكثيرة، وقد لا تسلم من المشكلات حالها حال أي منهج لدراسة اللّغة، ومن الأسئلة التي يثيرها الباحثون ويحاولون من جهة أخرى أن يجيبوا عنها وهي: ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ لماذا نطلب من جارنا حول المائدة أن يمدنا بكذا، بينما في مقدوره أن يفعل؟ فمن يتكلم إذن؟ وإلى من يتكلم؟ من يتكلم ومع من؟ من يتكلم ولأجل من؟ ماذا علينا أن نعمل حتى يرفع الإبهام عن جملة؟ ماذا يعني الوعد؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير ما كنا نريد قوله؟ هل يمكن أن نركن إلى معنى الحرفي لقصد ما؟ ما هي استعمالات اللغة؟ أي مقياس يحدد قدرة الواقع الإنساني اللّغوية؟**»[1]، من هنا نستطيع القول بأن المنهج التداوّلي أرقى المناهج والطرق التي يلجأ إليها الباحث لأنها تتمتع بآليات وأدوات إجرائية يطمئن إليها الدارس.

بالتالي يعتبر الخطاب في التداوّلية المنحى الأساسي في دراساتها كونها تتمتع بأفاق زمانية ومكانية تعبر عن الخطاب الذي يجري بين المتكلم والمخاطب، ضف إلى ذلك تنطلق من دراسته من عدّة جوانب كونها تقوم بملاحظة الأفعال والأقوال لأنها تركز على الخطاب المتداول بالذات. كما تجتهد في قضية السياق وتأويل المعاني، وبهذا الطرح يمكن لنا إجمال أهم الجوانب التي تعتمد عليها التداوّلية في دراسة أي خطاب، وهي كالتالي:

«- الأفعال الكلامية.

- والقصد، أو المعنى التداوّلي.

- الإشاريات»[2].

---

[1]- فرانسواز أرمينكو، المرجع السابق، ص 07.

[2]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 24.

وعلى هذا الأساس ما يمكن أن نلج إليه أيضًا في حديثنا عن هذا المنهج أو التيار– التداوّلية– نظرية لها أصولها الفلسفية وروافد منهجيّة ساهمت في الوجهة اللّسانية في صقل بعض المفاهيم التداوّلية وهي نظرية "الأفعال الكلامية" التي يعتبر منبعها الأوّل الفلسفة التحليلية.

وتعد هذه النظرية مرحلة من مراحل التداوّلية كون مصطلح "أفعال الكلام" كان مستعملاً من قبل لغويين بنويين أمثال: بلومفيد "BloomField" في القرن العشرين، غير أن معناه الحديث من إبداع "جون أوستن" الذي أثار فكرة القول من حيث هو فعل، كما نجد كذلك "هِنريش بليث"Heinrich Blythe " الذي ربط نظرية الأفعال الكلامية بالتداوّلية، "وفان ديك" الذي شرح العلاقة المنسجمة بين التداوّلية ونظرية أفعال الكلام حينما نتكلام، فإننا نقوم بإنجاز بعض الأفعال ونؤثر من خلالها، كما يُعد اللّغوي "سيرل" أوّل من أوضح فكرة أستاذه "أوستين" بتقديمه شروط انجاز كل فعل وتحوله من حال إلى حال.

وتبعًا لهذا يمكن أن نقول بأن هذه النظرية أي – نظرية الأفعال الكلامية– ملائمة لدراسة وتطبيقها على الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، وسيكون طرحنا الذي سنخوض فيه في القسم التطبيقي لاحقًا، والتي سنتناولها حسب الترتيب الذي جاء في هذه النظرية أولاً فيما جاء به جون أوستين ثانيًا ما جاء به سيرل.

5– الحجاج (L'argumentation):

باعتبار التداوّلية أحدث المناهج اللّسانية، كان من اللاّزم استثمارها في الحقول المختلفة بغية تحقيق النوعية، والنجاح، والتفعيل في عدّة تخصصات ومجالات، وانطلاقًا من هذا المضمار تأتي تداوّلية الحجاج التي تعالج وحدات اللّغة باعتبارها أفعالاً كلامية تحقق أهدافًا وأغرضًا تواصلية منشودة.

فالحجاج عند "بيرلمان" "Perelman" «**يجعله جملة من الأساليب تضطلع في الخطاب بوظيفة هي حمل المتلقي على الإقتناع بما نعرضه عليه أو الزيادة في حجم هذا الإقناع معتبرًا أن غاية الحجاج الأساسية إنما هي الفعل في المتلقي على نحو يدفعه إلى العمل أو يهيّئه للقيام بالعمل**»[1] يبدو لنا جليا أنّ الحجاج عبارة عن مجموعة من التقنيات التي يوظفها المتكلم داخل خطابه رغبة في إقناع المتلقي بفكرته أو القيام بفعل ما فعليه إختيار الأدوات الاّزمة لذلك.

[1]– سامية الدّريدي(2008)، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيته وأساليبه، ط1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن، ص 21.

ولهذا يُعد الحجاج قرينة للاستدلال والبرهنة والإقناع كونه يكتب أو يقال لتصحيح بعض التصرفات والسلوكات والأفكار الراسخة في ذهن المتلقي، وعلى هذا نقول بأنّ الحجاج عبارة عن وسيلة للإقناع.

5-1 إستراتيجية الإقناع:

وهي التي يسعى إليها المرسل (المتكلم) لتغيير وجهة نظر المرسل إليه (المتلقي) ويجعله يقاسم المرسل رأيه أي «**إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي لديه**»[1].

كما نجد هذه الإستراتيجية كذلك عند "بيرلمان" التي تتمثل في «**جعل العقول تسلم بما يطرح عليها من أفكار أو تزيد في حجج ذلك التسليم، فأقوى حجاج ما وفق في جعل شدّة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين**»[2]، وبناءًا على ما سبق يبدو أنّ إذعان العقول بالتصديق لما يلقيه المرسل هو عبارة عن إستراتيجية كل حجاج وقوّة الإذعان دليل على قوة الحجة، وهذا ما نجده في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، أي يستعين الأستاذ (المتكلم) بمجموعة من الإستراتيجيات لإيصال الفكرة إلى الطالب (المتلقي).

5-2 الوظيفة الإقناعية:

نتطرق في هذا العنصر إلى وظيفة الحجاج التي يسعى وراءها كل متكلم إلى إرباك المرسل إليه؛ أي حلمه على السكون وعدم إنتاج خطاب مضاد، وفي هذه الحالة نقول إنها تحققت هذه الوظيفة- الوظيفة الإقناعية-، كما يؤكد على ذلك "روبول" (O. Reboul) في قوله «**ولكي تكون الوظيفة الإقناعية أوّلية فإنها ليست الوحيدة وإذا كانت البلاغة هي فن الإقناع بالخطاب وجب التأكيد أنه، أي الخطاب، ليس أبدًا حدثًا منعزلاً، بل على العكس من ذلك، فإنه يقابل خطابات سبقته أو ستليه والتي قد تكون ضمنية [...] فالقاعدة الأساسية للبلاغة هي أنّ الخطيب الذي يخطب أو يكتب بهدف الإقناع، ليس أبدًا وحيدًا وإنه يعبّر دائمًا عن ذاته مع أو ضد خطباء آخرين أي أن هناك دائمًا ارتباطًا بخطابات أخرى**»[3] ونلاحظ من خلال ما سبق أن هذه الإستراتيجية غرضها، وهدفها الوحيد هو إقناع

---

[1]- هنريش بليث (1989)، البلاغة والأسلوبية (نحو نموذج سميائي لتحليل النص)، تر: محمد العمري، ط1، دراسات (سال) الدار البيضاء، ص 64.

[2] - Pérélman et Tyteca (1992), traité de l'argumentation, édition de l'université du Bruxelles, 5éme édition, p 59.

[3]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 445.

المتلقي، وإسقاط السلطة عليه، وتحطيم حججه بمخاطبة العقل بالمنطق تارة، ومخاطبة الوجدان وتحريك المشاعر، والأحاسيس تارة أخرى.

ولكي يتسنى له تحقيق هذه الغاية، أي الإقناع وإذعان عقل المتلقي، يستوجب على المتكلم أن يتسم بمجموعة من السّمات ويمكن لنا عرضها فيما يأتي:

«**1**- أنّ تأثيرها التداوّلي في المرسل إليه أقوى، ونتاجها أثبت وديمومتها أبقى لأنها تنبع من حصول الإقناع عند المرسل إليه غالبًا لا يشوّبها فرض أو قوة.

2- تمايزها من الاستراتيجيات المتاحة الأخرى، مثل الإستراتيجية الإكراهية لفرض قبول القول أو ممارسة العمل على المرسل إليه دون حصول الاندفاع الداخلي أو الاقتناع الذاتي، فاقتناع المرسل إليه هدف خطابي يسعى المرسل إلى تحقيقه في خطابه.

3- الأخذ بتنامي الخطاب بين طرفيه عن طريق استعمال الحجاج، فالحجاج شرط في ذلك، لأن من شروط التداوّل اللّغوي يشرط الإقناعية [...].

4- الرغبة في تحصيل الإقناع، إذ يعدو هو الهدف الأعلى لكثير من أنواع الخطاب [...].

5- إبداع السلطة فالإقناع سلطة عند المرسل في خطابه، ولكنها سلطة مقبولة إذ استطاعت أن تقنع المرسل إليه إذ تحقق إستراتيجية الإقناع نجاحها إلاّ عند التسليم بمقتضاها، إما قولاً أو فعلاً [...].

6- شمولية إستراتيجية الإقناع، إذ تمارس على جميع الأصعد، فيمارسها الحاكم والفلاح الصغير وكبير القوم والطفل والمرأة كل ذلك بوعي منهم، وهذا يعزّز انتماء إستراتيجية الإقناع إلى الكفاءة التداوّلية عند الإنسان السوّي بوصفها دليلاً على مهارته الخطابية.

7- ما تحققه من نتائج تربوية، إذ تستعمل كثيرًا في الدعوة [...].

8- استباق عدم تسليم المرسل إليه بنتائج المرسل أو دعواه.

9- خشية سوء تأويل الخطاب.

10- عدم اتفاق حول قيمة معينة، أو التسليم من أحد طرفي الخطاب للآخر»[1]. ونخلص القول في ضوء ما سبق أنّ على المرسل (المتكلم) في أي خطاب كان أن يضع نصب أعينه هذه المستويات التي تفسح له الطريق لكي يصل إلى مبتغاه، وهذا هو الأمر الذي يشغلنا، وبالتالي نعرج إليه في القسم

[1]- المرجع السابق، ص 445- 447.

التطبيقي بعدما نقوم بتحليل "نظرية الأفعال الكلامية" ثم نتوّجه إلى دراسة وتحليل البنية الحجاجية في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، وهو موضوع هذه المذكرة ونستعين بالمنهج التداوّلي الذي يمدنا بما يكفي من إجراءات، وأدوات لتحليل هذه الظاهرة – الحجاج–

وفي ختام هذا الفصل يبدو لنا أنّ معنى، ودلالة النص أو الكلام يكتشف من خلال بنائه اللّغوي أولاً ثم العودة إلى سياق إنتاجه لذلك ينبغي الاهتمام بهذين الجانبين اللّذين ركز عليهما مجال تحليل الخطاب عامة، والتداوّلية خاصة.

الفصل الثانـي:

" الخـطــاب التعــليمـي "

الفصل الثاني: "الخطاب التعليمي"

1- الخطاب التعليمي الجامعي

أ- مفهومه

ب- خصائصه

2- الوضعية التعليميّة

أ- مفهوم التعليميّة

ب- مكونات العملية التعليمية

3- مميزات الخطابات التعليمية الشفاهية

- تعريف الخطاب الشفهي

❖ الخطاب العلمي

❖ الخطاب التواصلي

مما لاشك فيه أنّ التعليم هو كلمة سر في نجاح أي دولة اقتصاديًا واجتماعيًا وعلميًا وسياسيًا أيضًا، لذا إذا أرادت أيّ دولة أو بلد الارتقاء إلى مستوى النوعيّة والجودة يجب عليها الاهتمام بمستوى التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصةً، فهذا الأخير أي التعليم الجامعي الذي يتم بواسطة الخطاب سواء أكان شفهياً أو كتابياً، ويلقيه الأستاذ في قاعة الدرس، فيا ترى ما مفهوم هذا النّوع من الخطابات؟ وما هي خصائصه؟

1- الخطاب التعليمي الجامعي:

1-1- تعريف الخطاب التعليمي الجامعي:

يهدف الخطاب التعليمي الجامعي إلى إكساب الفرد للمعارف والمهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع ككل، إذ «**هذا الخطاب هو لغة مكوّنة من اصطلاحات ورموز متعارف عليها بين أصحاب الاختصاص أولاً وبين متعلّمي ذلك الاختصاص لضمان وصول المعرفة العلمية واستمرار التواصل**»[1] من هنا يبدو لنا جليًا أنّ الخطاب التعليمي الجامعي يتضمن مجموعة من الموضوعات التي يحاول الأستاذ إلقاءها على الطلبة من أجل معرفتها، وفهمها، وإزالة الغموض حول موضوع ما.

ولمزيد من التوضيح يمكن تقديم مفهوم آخر يتعلق بتحديد موضوعه فهو «**عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي، وهو أيضًا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي**»[2]. فما يلاحظ في هذا التعريف أنّ الخطاب التعليمي الجامعي عبارة عن كتلة معرفية يقوم برصدها المتكلم (الأستاذ)، للمتلقي (الطالب) لخلق جوّ تواصلي قائم على التفاعل، وهدفه هو نقل محتوى علمي معرفي في مجال معين.

من مجمل التعريفات السابقة نستطيع الحكم على أنّ الخطاب التعليمي الجامعي هو خطاب يتسم بنوع من الحيوّية نظرًا للنشاط الذي يخلقه الأستاذ داخل قاعة الدرس بواسطة أسئلة وأجوبة وتبادل المعلومات، كما أنه مادة علمية خاصة بواسطتها نتواصل، ويكتسب الطالب المعرفة.

---

[1]- عبد الكاظم العبودي (2004)، تأملات في الخطاب الجامعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، ص 172.

[2]- نوارة بوعياد، المرجع السابق، ص 61.

1-2- خصائصه:

يتميز الخطاب التعليمي بخصائص متعددة وكثيرة، ولكن سنركز على البعض منها نظرًا لأهميتها:

1-2-1- الموضوعية:

يرتكز الخطاب التعليمي على لغة موضوعية، خالية مما هو ذاتي وعاطفي، إذ يجب أن يكون «**أشبه بالخطاب المجهول القائل، الذي لا أثر يدل على منشئه من داخله، فلا يظهر من خطابه غير الفكرة أو التصوّر المراد نقله للمتلقي**»[1]، فكلما كان الخطاب بعيدًا عن المتكلم الذي أنتجه، وعن الذاتية كان أقرب من متلقيه، أي يكون سهل الاحتواء من قبل المخاطب.

1-2-2- الانتظام:

تعمل هذه الخاصية على تنظيم الخطاب التعليمي؛ أي تسمح لأي متلق بأن يفهم، ويتبع منطقيا رأى أو فكرة المتكلم فيجب «**تناسق المفاهيم، والتصورات، وخلوها من التناقض، وتمام الصياغة اللّسانية للخطاب وأن تتلاحم أجزاؤه، وتترابط بشكل لا يجعل منه متواليات جمليّة لا رابط بينها**»[2]، إذن يشتمل الخطاب التعليمي على أمرين أساسيين أولهما: ترابط المفاهيم، والثاني ملاءمة الصياغة؛ أي يجب أن يصاغ صياغة جيّدة تفهم من طرف المتلقي، وبالتالي كلما أخذ الخطاب التعليمي «**حظًا في التنظيم والترابط والتماسك كلما تميز عن غيره وكان أقرب إلى روح العلم**»[3].هذا ما يبين لنا أنه كلما توفر التنظيم وتسلسل الأفكار وترابط الأجزاء فيما بينها و يحمل بصمة علمية يوصف بالخطاب التعليمي.

---

[1]- يوسف منصر (2000)، الخطاب التعليمي، مرتكزاته وخصائصه، منشورات مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة، العدد 06، الجزائر، ص 45.

[2]- المرجع نفسه، ص 52.

[3]- الشريف بوشحدان (2002)، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي، الخطاب اللّساني أنموذجًا، مجلة اللّغة العربية، العدد 06، الجزائر، ص 270.

1-2-3- الوضوح:

تقوم لغة الخطاب التعليمي على الوضوح إذ «**يتميز بمعجم خالٍ من الإيحاء والتراكم، محدد الدلالة غير قابل للاشتراك والترادف، وتراكيبه غير مكررة ولا تعيد نفسها**»[1] أمام هذه النظرة فإنّ المتكلم في الخطاب التعليمي عليه أن يبتعد قدر الإمكان عن الإبهام و الغموض، ويلتزم لغة واضحة لا تقبل الإيحاء بل تميل إلى الدقة العلمية، باستخدام مختلف النظريات والحقائق والإحصائيات في مختلف المجالات العلميّة.

1-2-4- الاقتصاد:

يتطلب هذا النوع من الخطابات نوعًا من التدقيق في عرض الأفكار كونه خطابًا يتسم بمفردات ذات رموز دقيقة وبالتالي: «**كلما كانت هذه الرموز مضبوطة متكاملة معبرة عن تحليلنا للواقع من دون إطناب أو غموض كانت أكثر استحسانًا**»[2] هذا ما يؤكد أنّه على صاحب الخطاب التعليمي أن يبتعد عن الحشو ويخلو خطابه منه لكي لا تعطي فرصة للتأويل بل يحتاج أن يلتزم بعبارات موجزة دالة محدّدة الفكرة لتحقيق الاقتصاد في الخطاب التعليمي الجامعي.

2- الوضعية التعليمية:

بما أنّ بحثنا هذا يقتصر على المحاضرات الشفاهية التي تلقى في وضعية تعليمية، يستوجب علينا أن نحدّد هذه الوضعية إنطلاقًا من مفهوم التعليمية، وعناصرها (مكوناتها).

2-1- مفهوم التعليمية (Didactique):

لقد استعملت كلمة التعليمية منذ مدّة طويلة للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، وكل الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى الطلبة، لكن عرفت هذه الكلمة كثير من التطوّر، وبالتالي كثرت التعاريف التي يمكن حصرها فيما يلي:

- التعليمية «**كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسب طابعًا علميًا وتحليليًا على أن نضج البحث الديداكتيكي واستوائه كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي**

[1]- بشير إبرير (2000)، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، عدد 08، ص 73.

[2]- الشريف بوشحدان، المرجع السابق، ص 270.

التحليلي المعقلن بعد رفضه للاَتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيّا تقترحها على المشتغلين بالتدريس»[1]، يقصد بالتعليمية اتجاه ومسلك يتبعه المدرس (المعلم) لتوجيه المتعلم (الطالب)، وبالتالي يبدو لنا أنها تهتم بكل جوانب العملية التعليمية، كما أنها تُستعمل كمرادف لمصطلح البيداغوجيا أو فرع من فروعها.

-إضافة إلى هذا التعريف نجدها في معجم اللّسانيات وعلوم اللّغة لـ "ديبوا" "J. Dubois" على أنّها: «**علم يدرس طرق تعليم اللّغات**»[2]، باختصار هي علم موضوعه دراسة مختلف الطرق و الوسائل وتقنيات التعليم، تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين المستوى، وذلك باستخدام مختلف الطرق اللاّزمة لذلك.

- أمّا فيما يخص بإهتمامات التعليمية فهي «**تهتم (...) بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة**»[3] ضمن هذا السياق ندرك أن التعليمية تأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين الذاتية، وتحاول تطويرها لاكتساب مفاهيم جديدة وبالتالي تتجلى أهميتها في كونها علم تطبيقي يهتم بضبط الوضعية التعليمية.

بعدما تعرضنا باختصار إلى مفهوم التعليمية لضرورتها في بحثنا هذا يظهر لنا أنّ التعليمية تهتم بتخطيط للوضعية التعليميّة بعد ملاحظة الأخطاء التي يتعرض لها المتعلم قصد تصويبها وتعديلها وذلك للتطوّر مهارات وقدرات المتعلم واكتشاف معارف جديدة وإثراء الرصيد العلمي والمعرفي.

2-2- مكونات العملية التعليمية:

تتكوّن العملية التعليمية من عناصر عدّة يتفاعل كل عنصر منها مع الآخر بطريقة تبادلية بالتفاعل والتأثير، وتتمثل هذه العناصر التي تعد أساسًا لنجاحها كالتالي:

---

[1]- حمّار نسيمة (2011)، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجا)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص 99.

[2] - J. Dubois et al (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, librairie Larousse, Paris, P 147.

[3]- أنطوان صيّاح (د.ت)، تعلّمية اللّغة العربيّة، (د.ط)، دار النهضة العربية، ص 14.

2-2-1- المعلم:

للمعلم دور أساس، وفعّال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته، وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على المتعلم إذ «**هو أحد العناصر الفعّالة في العملية التعليمية بإعتباره متغيرًا- بالمعنى الرياضي للمتغيّر- يؤثر في المتعلم، يتفاعل معه داخل الفوج الدّراسي العام بما يقدّمه له من توجيهات وتصويبات وما يجيب عليه من تساؤلات واستفسارات تجعله إمّا في حالة توافق والفوج الدّراسي الخاص أو في حالة تنافر تعيق تواصل الطرفين**»[1]، يمكن أن نستخلص من هذا القول إنّ المعلم هو العنصر البارز في العملية التعليمية، وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم ومساعدة الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح يسير وإعداد مستقبل سليم، لذلك لابدّ أن تتوفر في المعلم شروط وهي:

1 - أن يكون متخصصًا وملمًا بكل مفاهيم التدريس؛ أي «**المعلم له استعدادات ومركبات معرفية ودوافع وأهداف وقيم تلعب كلها دور الوسائط التي تجعل من العلاقات القائمة بين المعلم والمتعلم والموضوع متناسقة ملائمة مستمرة**»[2]. من خلال هذا التصّور نلاحظ أنّ المعلم يعد موصلاً للمعلومات والمعارف للطلبة، ولديه قدرات واستعدادات ومهارات على لصياغة الأهداف الدراسية والتربويّة والعمل على تحقيقها داخل القسم.

2- أن يتقصص المعلم دورًا قياديًّا، بحيث يوفر جو التعليم، بإدارته لنشاطات الحجرة الدراسية، وبالتالي هو «**عنصر مؤثر في إنتاج عملية التعلم بما يكوّنه في ذهن المتعلم من خبرات تتعلق ببناء اللّغة الهدف وجملة المحصّلات الثقافية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بها**»[3]. فيعتبر المعلم وسيطًا ومساعد الطالب ويأتي ذلك من خلال الأوامر والقوانين التي يصدرها الأستاذ والتي يجب أن تتكيف وقدرات وإمكانيات الطالب سواء أكانت عقلية أم جسمية.

---

[1]- نصر الدين بوحساين (2001)، تعليم اللّغة العربية، واقع وآفاق العربية، مجلة علمية محكمة، يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، العدد الثالث، ص 21.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- المعلم هو ذلك المربي الذي يحاول بالقدوة والمثال إكساب التلاميذ العادات وتوجيهه بالشكل العام للسلوك المنشود وبالتالي فهو بهذا الشكل «**تسمح عنه كل المميزات النفسية والاجتماعية التي تميزه كفرد**»[1]. فالمعلم إذن يقوم بدور المرشد وتوجيه الطالب.

4- كما يتصف المعلم بالقدرة على التعرف على الكلمات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه والقدرة على البحث والإطلاع المستمر، إذ يعتبر «**العنصر الرابط بين المادة التعليمية والطالب، فهو المسؤول مسؤولية مباشرة عن تقديم الأدوات والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتحقيق إنجاز تعلمي أفضل، وهو أقْدَرُ الناس على قياس المُنجز النهائي من التعليم**»[2]. وعليه فإنّ المعلم في هذا المجال يستعين بمختلف الوسائل اللاّزمة لرعاية مستوى الطالب طوال السنة الدراسية.

حسب هذه الخصائص ندرك أنّ المعلم هو صانع المتعلم، والقطب الفعّال في العملية التعليمية وذلك تبعًا لما يقوم به من مجهودات تخدم المتعلم، فمهنته جديرة بالتقدير والإحترام كونه عبارة عن مربي أجيال وناقل لثقافة.

2-2-2- المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الذي تتوجّه إليه عمليّة التعليم لذلك فهو «**أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، فهو المؤشر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللّغوي تفكيرًا وتأديةً وإدراكًا**»[3] هذا ما يؤكد أنّ المتعلم هو جوهر العملية التعليميّة، ومحورها الأساسي إنطلاقًا منه تتحدد باقي العناصر بصورة علمية.

ومن بين الصفات التي يتصف بها كذلك المتعلم حتى يكون قادرًا على استيعاب المعارف تتمثل فيما يلي:

1- النضج: من بين الصفات التي يجب أن يتصف بها الفرد المتعلم، كونه يحدد مدى استطاعته على أن يقوم بنشاط تعلمي إذ «**يرتبط نجاح العملية التعليمية برمتها بالاعتداد بميزات المتعلم (نفسية،**

---

[1] - F. Yazid (1984), Le Discours Universitaire Scientifique en Langue Arabe, Analyse Linguistique et Pragmatique, Thèse de Magister, P 34.

[2]- وليد أحمد العناتي (2013)، تحليل الخطاب وتعليم اللّغة الأجنبية، لسانيات النص وتحليل الخطاب، المؤتمر الدوّلي الأوّل، المجلد الأوّل، دار الكنوز المعرفية العلمية النشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص 146.

[3]- نصر الدين بوحساين، المرجع السابق، ص 24.

معرفية، لغويّة، اجتماعية) من عدمها، فالمتعلم كائن معقد الميزات ومناحي التفكير»[1] من هذا المنطلق ندرك أنّ المتعلم يجب أن يكون ناضجًا من كل النواحي الجسمية كانت أم النفسية أو العقلية.

2- الدوافع: عبارة عن حالة أو تأثير داخلي يحرك سلوك المتعلم، ويدفعه للوصول إلى تحقيق هدف أو أهداف مرسومة وذلك لإشباع رغباته، لهذا «**يعتبر شريكًا لأنه يأتي وقد وجهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق تحفزه إلى البحث عن الشيء من التوازن والارتياح بالنجاح في عملية الاكتساب**»[2].فالدافع هو شعور يوجه سلوك الطالب إلى القيام بفعل ما لغرض وصوله إلى هدف معين مثلا:الطالب يراجع دروسه بدافع الرغبة في النجاح.

3- الاستعداد: يرتبط هذا العنصر بالإمكانيات الفردية المتوفرة لديه سواء أكانت عقلية أم جسمية أو انفعالية كما أنّه يتعلق بالخبرات السابقة كونه «**يأتي وقد رسخت في ذاكرته – بأنواعها ومستوياتها المختلفة- جملة من الخبرات والآليات والمثلُ الذهنية تتجاذبها ثلة من الملكات المتناسقة وفقًا لنماذج حاكها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء**»[3] فيتضح لنا أنّ الاستعداد يعدّ عاملاً بارزًا وجوهريًا يجب أن يتوفر لدى المتعلم لكي تنجح عملية التعلم، ويهدف إلى استثمار سلوك المتعلم وتنشيطه، وتوجيهه نحو هدف يرغب الوصول إليه.

2-2-3- المحتوى التعليمي (المادة التعليمية):

نقصد هنا بالمادة التعليمية «**مجموع النظريات والتصورات العامة المهتمة باستقصاء الظواهر التي تعترى المكونات التي يتركب منها المحور العمودي، فتضع المثل وتقترح النماذج التي يستطيع المطبقون تكييفها وفقًا لعاملي المتعلمين من جهة، تكوين المتعلمين، مؤهلاتهم واستعداداتهم- والموضوع- اللّغات الهدف المراد تعليمها- من جهة أخرى**»[4] نخلص بعد هذا إلى أنّ المحتوى التعليمي هي المادة المتداولة بين كل من المعلم والمتعلم من أفكار، وتجارب، ومصطلحات وقواعد ... إلخ لغرض إنجاح عملية التعلم.

---

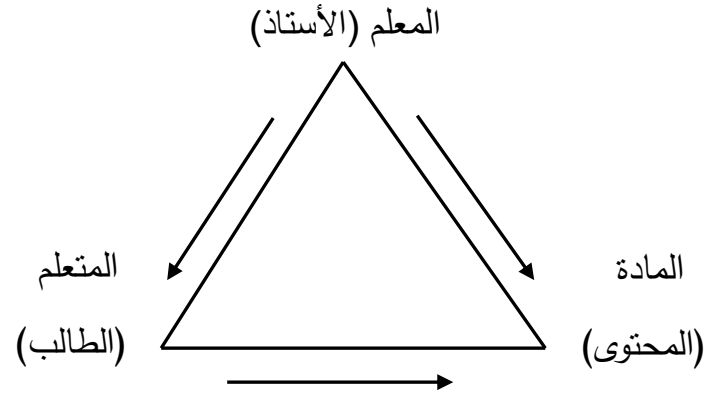
[1]- المرجع السابق، ص 25.

[2]- المرجع نفسه، ص 24.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- المرجع نفسه، ص25.

ولتبيان مكونات العملية التعليمية أكثر بوضوح، ودقة في التعليم الجامعي بصفة عامة، وقسم اللّغة العربية بصفة خاصة، قمنا بالرسم الآتي:



ما نخلص إليه من خلال هذا الرسم أنه شكل يسمح للباحث إظهار العلاقة الموجودة بين كل من المعلم والطالب والمادة، وبالتالي نستنتج من هنا بأنّ العملية التعليمية تتم وفق ثلاثة علاقات وهي:

- **العلاقة التي تربط بين الأستاذ والطالب:**

هذه العلاقة «**تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلّم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم، وتلمسهم المعرفي**»[1] فتتجلى هذه العلاقة في الاحترام المتبادل بين كل من الأستاذ والطالب وكل ما يتعلق بقوانين الوسط الذي يتعاملون فيه.

- **العلاقة التي تربط الأستاذ بالمادة:**

والمقصود بها أن «**يتعاطى المعلم مع هذه المعارف، في تحوّلاتها المختلفة، ويستوعب محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجع أساليب لتقديمها إلى المتعلمين، ومساعدتهم على بنائها وتمثليها وتحصيلها**»[2]، فهذه العلاقة تُظهر جدارة الأستاذ في اختيار المواد والدروس اللاّزمة و تلائم الطالب ويستفيد منها ويحاول اختصارها قدر الإمكان لإفهام الطالب.

- **العلاقة التي تربط الطالب بالمادة:**

ترتكز هذه العلاقة على «**المتعلمين (...) في التعاطي مع المعارف الواجب تعلّمها: صعوبات، حوافز، تصوّرات، مكتسبات سابقة،... والمتعلم شريك فاعل في بناء معرفته**»[3]، تكمن هذه العلاقة في

[1]– أنطوان صيّاح، المرجع السابق، ص 15.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

قدرات الطالب على استيعاب المادة التي يتلقاها من الأستاذ داخل القسم والتكيف معها، ويظهر ذلك من خلال مشاركته وطرح للأسئلة، والإجابة عن التساؤلات التي يطرحها الأستاذ.

في الأخير ما عسانا نقول سوى أنّ العملية التعليمية تتضمن مجموعة من العناصر، والمهمات التي تتكون فيما بينها علاقات تفاعلية بحيث تشكل في النهاية نظامًا تربويًا متكامل الجوانب للوصول إلى تحقيق أهداف منظومة تربويّة، ولتنشئة جيل متعلم يسير ركب التطوّر العلمي، والثقافي، قادر على خدمة مجتمعه، وطامح إلى مستقبل زاهر مملوء بالإنجازات والنجاحات.

3- مميزات الخطابات التعليمية الشفاهية:

تنطلق و ترتكز الخطابات في التعليم الجامعي على تبادل المعلومات والتجارب التي تتم بطريقة شفاهية في أغلب الأحيان، هذا ما لفت انتباهنا من خلال تسجيلنا لمحاضرات الأستاذ في قسم اللّغة العربية وآدابها، لهذا الغرض يستوجب علينا في هذا العنصر تعريف الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، وتحديد أنواع الخطابات التي يمكن أن تنشئ من خلال محاضرات الدرس الجامعي بصفة عامة، وبصفة خاصة في قسم اللّغة العربية.

3-1- تعريف الخطاب الشفهي:

إنّ الأفراد بصفة عامة، والمتعلمين بصفة خاصة يستعملون لغة منطوقة من أجل التواصل والتفاعل فيما بينهم، وتبادل الخبرات والمعارف والتجارب المختلفة لإنتاج ما يسمى بالخطاب الشفهي. يتم هذا النوع من الخطابات «**بالطريقة الشفهية وهي الطريقة التي تستغل من خلالها جميع الوسائل والكيفيات والتقنيات بما يتيح الفرصة للمتعلمين التعبير الشفهي باللّغة الهدف دون أي حرج داخل الفوج الدّراسي**»[1] فالظاهر من هذا التعريف الطريقة التي يعتمد عليها كل من المعلم، والمتعلم في قاعة الدرس، وهي الطريقة الشفهية سواء أثناء القراءة أو الشرح للدرس أو طرح الأسئلة، أو الإجابة...الخ.

بعدما حدّدنا الطريقة التي يعتمد عليها المتكلم في الخطاب الشفهي، نعرج الآن إلى تعريف آخر لهذا النوع من الخطابات الذي هو «**ذلك النشاط الذي يتطلب تفاعلاً بين اثنين أو أكثر، وتستخدم فيه**

[1]- نصر الدين بوحساين، المرجع السابق، ص 36.

اللغة المنطوقة لإبلاغ الرسالة، أو نقلها من المتحدث إلى المستمع»[1]. على هذا النحو يتجلى لنا أنّ الخطاب الشفهي عبارة عن ممارسة حيّة لمادة علمية معينة، بتعبير آخر هو رسالة متداولة بين كل من المتكلم (الأستاذ)، المتلقي (الطالب).

وكتعريف أشمل للخطاب الشفهي هو «**أوجه النشاط اللّغوي الحادث بين المستمع والمتحدث الذي يؤديه أداء صحيحًا وجيدًا من كل المستمع والمتحدث»**[3] إذن يفترض الخطاب الشفهي من خلال هذا التعريف وجود متكلم ومستمع، كما يشترط وجود رسالة متداولة واضحة وصحيحة لتحقيق الهدف المرغوب فيه.

عمومًا ما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف المختلفة أن الخطاب الشفهي أحسن وسيلة لتحقيق التواصل كونه يركز على مكوّنين رئيسيين من مكونات العملية التواصلية الناجحة ألا وهما: المرسل (المتكلم) والمتلقي (المستمع)، وبالتالي يعد طريقة فعالة لتبادل الخبرات والمعارف والمهارات بين جميع الأفراد.

بعد ما تعرضنا إلى العرض المختصر لمفهوم الخطاب الشفهي نتطرق الآن إلى أنواع الخطابات التي يمكن أن تنشئ من خلال المحاضرات الشفهية، بمعنى أدق ما هي الأهداف التي يرمي إليها هذه النوع من الخطابات، إذ يمكن أن نستنتج نوعين مهمين وهما:

أ- الخطاب العلمي:

يعد الخطاب العلمي ضمن الخطابات التي يمكن أن تنتج عن الخطابات الشفهية في الدرس الجامعي لأنه مهم للغاية داخل العملية التعليمية في مختلف مراحلها كونه قائم على التفاعل اللّغوي بين المتخاطبين بواسطة المادة العلميّة، ونجد هذا النوع بكثير في الخطابات التي تم تسجيلها في قاعة الدرس، وبالتالي يمكن القول إن الخطاب العلمي «**يصيغه الأستاذ في قالب تعليمي بشكل دقيق ومبسط»**[2]وفي هذا الصدد يبدو أنّ الخطاب العلمي الذي ينشأ من خلال الخطابات الشفاهية داخل قاعة

[1]- راشد محمد عطية أبو صواوين (2005)، تنمية مهارات التواصل الشفوي، (التحدث والاستماع)، دراسة علمية تطبيقية، ط1، دار ايتراك للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ص 152.

[3]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- نوارة بوعياد، المرجع السابق، ص 75.

الدرس، يهدف بالدرجة الأولى إلى نقل مضمون ومحتوى علمي يتميز بلغة علمية دقيقة يلعب دورًا هامًا في تحقيق التواصل والتبليغ بين الأستاذ والطالب.

ب- الخطاب التواصلي:

لاشك أنّ كل خطاب شفهي سواء أكان متداوّلاً بين الناس عامة أو المتعلمين خاصة، يؤدي إلى تحقيق التواصل بينهم أي تحقيق الدورة التخاطبيّة، وذلك بالأخذ والرّد للخبرات و المعلومات والتجارب وبالتالي نجده ساطعًا داخل قاعة الدرس فتكمن أهميته في أنه «**يقرب الأستاذ من طلبته، ويجعلهما يتجاوبان بطريقة تساعد على نجاح العملية التعليمية، وبذلك تحقيق الغرض المنشود، ألا وهو إيصال المعلومات في أشكال بسيطة ودقيقة**»[1]، فالخطاب التواصلي وسيلة فعّالة تساهم في بناء علاقة تواصلية متينة بين الأستاذ، والطالب داخل حجرة الدرس.

نلاحظ من خلال ما عرضناه في هذا الفصل أهمية الخطاب التعليمي إذ هو كغيره من الخطابات ذا بعد تواصلي غايته الإخبار، والتأثير في المتلقي وتوجيهه، والذي يمارس ضمن العملية التعليمية لهذا يشترط على محلله اختيار الأدوات المنهجيّة، والمفاهيم الدقيقة حتى يتسنى له الكشف عن خباياه والوقوف على أدق مميزاته، وفهم الرسالة التي يتلقاها الطالب على أحسن وجه.

[1]- المرجع السابق، ص 78.

الفصل الثالث:

"ملامح التداوّلية في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي"

1- وصف المدوّنة

2- نظرية أفعال الكلام

3- الحجاج

4- السياق

1- تقديم المدوّنة (Corpus):

1-1- تعريف المدوّنة:

المدونة«**هي مجموعة معطيات لغوّية وقع اختيارها وتنظيمها حسب معايير لغوّية صريحة لتكون عينة من اللّغة**»[1]، فالمدوّنة هي عبارة عن نصوص يتم اختيارها، تكون مسجلة وتعرض من خلالها آراء وخبرات وأفكار مختلفة، ونستقيها من عينة، لذا «**تشير المدوّنة في العلوم الإنسانية والاجتماعية خاصة إلى المعطيات الأساسية لوصف وتحليل الظاهرة**»[2]، فتقوم المدوّنة على كتابة مجموعة من المواضيع يُعبر فيها عن وجهة نظر شخصيّة في ظاهرة معينة، ووظيفتها الإطلاع على المواقف والآراء، كما تمكن من نشر الثقافة، وتعطي الفرصة للجميع لإبداء بآرائهم في أمر ما لذا: «**تحدد المدوّنة غالبًا موضوع البحث الذي لا يمكن أن يسبقها في الوجود أو بالأحرى فإنّ وجهة نظر هي التي تبني المدوّنة**»[3] بناء على هذا فإنّ موضوع المدوّنة يكون سابقًا عن اقتناء المدوّنة.

1-2- وصف المدوّنة:

بالنسبة للمدوّنة التي نعتمدها في هذا البحث ككل هي خطابات شفاهية للأستاذ في التعليم الجامعي، ولجمع هذه الخطابات استعملنا هاتف نقال يتضمن خاصية التسجيل الذي وضعناه أمام الأستاذ أثناء إلقائه للمحاضرات، واضطرنا كذلك نقله إلى الطلبة أثناء التدخل وذلك لطرح الأسئلة والإجابة أو التعقيب، لضمان التسجيل الجيّد، كون تدخلات الطلبة تلعب دورًا كبيرًا في مثل هذا النوع من الخطابات.

وتكمن العينة التي سنقوم بدراستها وتحليلها هي الخطابات الشفاهية للأستاذ في قسم اللّغة العربيّة وآدابها في جامعة مولود معمري بتيزي وزو وتتمثل فيما يلي:

*** مادة الكتابة الأكاديمية:**

قمنا بتسجيل ثلاثة محاضرات خاصة بهذه المادة فنرمز:

- للمحاضرة الأولى بـ **م1.**

---

[1]- باتريك شارودو، دومينيك منغنو، المرجع السابق، ص 146.

[2]- المرجع نفسه، صفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص 147.

- المحاضرة الثانية بـ **م2.**
- المحاضرة الثالثة **م3.**

هي مادة تدرس لطلبة السنة الثانية ماستر، تستغرق مدّة ساعة ونصف، يتم فيها إلقاء الأستاذ محاضرات تدور حول مواضيع منهجيّة البحث الأكاديمي، ككيفية إعداد البحث و قضية التهميش الاقتباس و تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الباحث... الخ.

ثمّ قمنا بعملية التدوين الكتابي بطريقة حرفية لهذه الخطابات الشفاهية، واعتمدنا في ذلك اللّغة العربية، لكي يتم تحليلها بكل دقة ووضوح، واعتمدنا أثناء التدوين نظام الفقرات؛ أي كلما انتهى الأستاذ حديثه عن فكرة ما وانتقل إلى فكرة جديدة ننتقل إلى فقرة موالية، كما التزمنا استعمال هذا رمز (//) كلما توقف الأستاذ عن الحديث، وكذلك للتمييز بين كلام الأستاذ، وكلام الطالب نحو الأمثلة الآتية:

«...(الأستاذ) إذن اليوم سنتحدث كبداية كبداية سنتحدث عن البحث الجيّد والباحث الناجح/ كيف تقدمون بحثًا جيدًا؟ وكيف تكونون باحثين جيدين ومتميزين مفهوم ومتميزين بإذن الله تعالى...» **م1.**

«... (الأستاذ) أين توقفنا في الحصة الماضية؟ تحدثنا عن الشمولية تحدثنا عن الوضوح تحدثنا/ (الطالب[1]) السيمات الأساسية/ (الأستاذ) تحدثنا عن الإسناد/ ...»**م2.**

«... (الطالب[4]) كتبنا ستة خصائص/ (الأستاذ) إذن نواصل/ (الطالب[5]) محاضرة الخامسة/ (الأستاذ) الخامسة آه الحمد لله لدينا من يحسب لنا...» **م3.**

2- نظرية أفعال الكلام (Les actes de parole):

يعد الفيلسوف "**جون أوستين**" **(J. Austin)** المؤسس الأوّل لهذه النظرية، وذلك بعد اكتشافه أنّ هناك عبارات في اللّغة لا وظيفة لها إذا اعتبرناها فقط كوسيلة لنقل المعلومات، ورأى أنّ في اللّغة عبارات لا تنقل المعنى، فالوظيفة الأساسية للغة إذن ليست فقط للتبليغ بل القيام بالأفعال.

وقد جمعت محاضراته التي ألقاها في جامعة "هارفرد" سنة 1955 في كتاب بعنوان "**كيف نفعل الأشياء بالكلمات**"، وبعد ذلك ظهر "**جون سيرل**" **(John. Searle)** تلميذه الذي قام بتطوير هذه النظريّة.

2-1- أفعال الكلام عند "أوستين":

إنطلاقًا من المعطيات السابقة يُعتبر "**أوستين**" الواضع لأسس أفعال الكلام، فبدون شك عدت هذه النظرية مرحلة من مراحل التداوّلية لهذا «**أصبح مفهوم الفعل الكلامي "Speachact" نواة مركزية في الكثير من الأعمال التداوّلية، وفحواه أنه كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري وفضلاً عن ذلك يعد نشاطًا ماديًا نحوّيًا يتوسل بأفعال قولية "Actes Locutoires" إلى تحقيق أغراض إنجازية "Actes illocutoires" (كالطلب والأمر والوعد والوعيد...) وغايات وتأثيرية "Actes perlocutoires" تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول)، من ثمّ فهو يطمح إلى أن يكون فعلاً تأثيريا أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيًا ومؤسساتيًا ومن ثمّ انجاز شيء ما**»[1]

ضمن هذا السياق يبدو لنا أنّ الحديث عن التداوّلية يُحيل مباشرةً إلى الحديث عن أفعال الكلام كونها تعكس المكوّن التداوّلي للغة ومبدأ التأثير الذي يقوم عليه الخطاب.

فقام "**أوستين**" بتصنيف الأفعال الكلامية إلى مجموعات متداخلة فيما بينها، ولهذا الغرض نجد تلميذه "**سيرل**" الذي رأى بأنّ هذا التقسيم لا يتسم بنوع من الشمولية والدقة إذ لم يقتنع به، و بالتالي حاول هو كذلك القيام بتقسيم أخر أشمل للأفعال الكلامية.

2-2- أفعال الكلام عند "سيرل":

فاللّغوي "**سيرل**" أوّل من أوضح فكرة أستاذه "**أوستين**" بتقديم شروط إنجاز كل فعل وتحوله من حال إلى حال، ففي هذا المثال عند قول القائل: «**أظن أنّ المبارة على وشك الانتهاء**» يخضع لجملة من الخطوات لإدراك الفعل المقصود إنجازه.

[1]- مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 54- 55.

2-3- أفعال الكلام في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي:

يتركز الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي أساسًا على تبادل المعارف والخبرات، والذي يتجلى بواسطة الإلقاء للدروس والحوار الذي يجري بين الأستاذ والطالب، والذي يحقق في نفس الوقت أفعال كلامية بنوعيه:

2-3-1- أفعال كلامية مباشرة:

لتقريب المعنى المقصود بأفعال كلامية مباشرة إلى ذهن المتلقي يمكن القول بأنها تتجلى في عرض وتقديم معلومات وخبرات للمتلقي (الطالب) لذا «**هي عبارة عن أقوال تدل صيغتها على ما تدل عليه الأقوال، أي الصيغة تساوي المحتوى**»[1]، إضافة إلى هذا التعريف نجد بأن أفعال الكلام المباشرة تنقسم إلى قسمين هما:

أ- الأفعال التقريرية:

هي وسيلة يلجأ إليها المتكلم (الأستاذ) لوصف وشرح ظاهرة أو نظرية لطالب داخل القسم لغرض الإفهام بواسطة خطاب شفهي وبالتالي «**هي عبارة عن أقوال تحتمل الصدق والكذب أي تستطيع الحكم عليها بالصدق إن طابقت نسبة الكلام فيها الواقع، وبالكذب إن لم تطالب نسبة الكلام فيها الواقع**»[2] لعل هذا النوع من الأفعال هي التي جذبت انتباهنا لكثرتها أثناء التسجيل كونها مهمة لعرض قضايا علمية، ومن نماذج ذلك نذكر ما يلي:

> «...(الأستاذ) لذلك قلت في كل مرة في حصص التطبيقية سنتحدث عن مواضعكم، وسأحيلكم إلى المراجع التي ستساعدكم في هذا العمل/ إذن هذا ما سنتناوله في الحصص التطبيقية سنعالج كل هذه الأمور/ مفهوم...» **م1.**

في هذا الكلام نجد الأستاذ يُخبر الطلبة عن الأعمال التي يقومون بها في الحصص التطبيقية مثلاً: التحدث عن مواضيع البحث، والهدف من ذلك توجيه الباحث وتسهيل له المهمة وتهيئته للقيام بمذكرة التخرج.

---

[1]- نوارة بوعياد، المرجع السابق، ص 185.

[2]- المرجع نفسه، ص 182.

نجد كذلك:

«...(الأستاذ) كنت قد قدمت لكم مثال رسالة الماجستير التي قمت بها لم أختر العنوان المناسب كان عنوانًا (Très vaste) كما يقال باللّغة الفرنسية/ ولذلك وقعت في فخ دخول في عدّة أبواب والدخول في عدّة/ والدخول في عدّة مجالات...» **م2.**

أمام هذا النموذج يُبين الأستاذ للطلبة الخطأ الذي وقع فيه بسبب عدم اختياره للعنوان الدقيق والشامل، وبالتالي يخبرنا عن درس مهم ألا وهو العنوان الواضح والدقيق الذي يجب أن يلتزم به الطالب الباحث قبل الشروع في إنجاز البحث.

«...(الأستاذ) نعود ونقول لأنه كثرت السرقات العلمية/ لأن ما يحدث وحدث هذا بالفعل في بعض الأحيان الأحيان يذهب الطالب إلى أستاذ متخصص في مجال معين أو ميدان معين ويأخذ عنه معلومات وهو يسجلها....» **م2.**

ما يُلاحظ في هذا المثال أنّ الأستاذ يخبر الطلبة عن قضية سلبيّة نجدها كثيرًا في ميدان البحث العلمي، التي يجب أن يتفادها كل الباحثين من أجل عدم الوقوع في تهمة السرقة الأدبية.

«...(الطالب[5]) الملكة التبليغية وقواعد المحادثة/ (الأستاذ) الملكة التبليغية وقواعد المحادثة/ هذا الموضوع الملكة التبليغية قد تناولته زميلة من نفس الدفعة مع الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي/...» **م1.**

فنجد هنا الأستاذ أيضًا في هذا النموذج من **الأفعال التقريرية** يخبر الطلبة عن عنوان مذكرة التخرج المتمثلة في "الملكة التبليغية وقواعد المحادثة"، والغرض من ذلك إستفادة الطلبة من هذه المذكرة، وأخبرهم عن اسم الأستاذ المشرف عن هذا العمل.

كما نجد مثلا أخر حول الأفعال التقريرية يتمثل فيما يلي:

«...(الأستاذ) إذن هناك استراتيجيات وخصائص ومميزات يتميز بها البحث العلمي الأكاديمي وهو أن تخصص لكل مجال لغته الخاصة المجال الأدبي نخصص له نخصص له اللغة الخاصة به والمجال

اللّغوي البحث تخصص له كذلك اللغة الخاصة بأسلوب علمي
وتقني وجيّد كذلك لا نحاول أن نكثر هذا الكلام وهذا ما نجده عند
بعض الطلبة على سبل المثال...» **م3.**

فيما يخص هذا المثال نجد الأستاذ يُخبر الطلبة عن الأسلوب الذي يجب أن يستعينوا به أثناء كتابتهم للبحث الأكاديمي لأنّ لكل مجال علمي له لغة خاصة به وقدم مثالا عن المجال الأدبي له لغة أدبيّة خاصة به.

في الأخير يمكننا إعطاء نتيجة تتمثل في أنّ هذه المدوّنة ثرية "**بالأفعال التقريرية**" كون الخطاب الشفهي الذي يلقيه الأستاذ داخل قاعة الدّرس له طابع علمي صادق ودقيق ناتج عن التجارب، لذا هذه الأفعال لها دور بارز في نقل محتوى علمي وتوجيه الطالب.

ب- الأفعال الإنشائية:

يستعين الأستاذ بهذا النوع من الأقوال لغرض توصيل الفكرة للطالب من جهة، ومن جهة أخرى، القيام بعمل ما كأمره على فعل شيء، وتوجيهه لذا فـ «**القول الإنشائي لا يقول أو لا يكتفي بقول شيء ما بل ينجز شيئا ما، وبأنه ليس عرضًا صادقًا أو كاذبًا عن ظاهرة ما**»[1]، فهذا النوع من الأقوال ليست خاضعة لا لمعيار الصدق والكذب وفي نفس الوقت لا تخبر ولا تصف الظواهر فهي عكس الأقوال التقريرية، ولتبيان هذه الأقوال الإنشائية بوضوح ودقة نستعين بنماذج من المدوّنة للأفعال التي تترتب عن الأقوال الإنشائية وهي:

***- الأفعال الإثباتية:**

هذا النوع من الأفعال غالبًا ما يلجأ إليها الأستاذ داخل قاعة الدرس أثناء عرضه لموضوع "ما" أو قضية "ما" والهدف منها هو إثبات ما يقوله، تفاديًا الشك والتأويل لدى المتلقي (الطالب) وتعدد هذا النوع من الأفعال في المدوّنة التي سجلناها ونقوم بعرض البعض منها نظرًا لكثرتها كا:

«...(الأستاذ) بمعنى هذا هو المشكل "**أنّ**" عدد الماستر لا بأس به وعدد
المؤطرين قليل جدًا...» **م1.**

[1]- ج. ل. أوستين (2005)، القول من حيث هو فعل/ نظرية أفعال الكلام، تر: محمد يحياتن، ط1، مكتبة الدراسات الأدبية واللّغوية، عالم الكتب، الجزائر، ص 29.

- «...(الأستاذ) هذا الكلام مفروغ منه "**لأنّ**" في بعض الأحيان لا نجد تاريخ والطالب لا يوجه القارئ، لذلك عليه أن يقول أن يكتب في قوسين صغيرين د نقطة ت....» **م2.**
- «...(الأستاذ) "**لأنّ**" من المفروض تحتاج إلى جهد إضافي لطالب لماذا؟ "**لأنّ**" على ما أظنّ كذلك حسب ضنّي أنا عندما يكون الموضوع نظري مئة بالمئة الطالب يكتفي بجمع المعلومات...»**م3.**
- «...(الأستاذ) لا ليست "**لأنّها**" متمكنه بل "**لأنّها**" كانت مشغولة جدًا جدًا جدًا تشرف على الدكاترة تشرف على طلبة الماجستير...» **م2.**
- «...(الأستاذ) أظن "**أنّه**" يجب أن يطرح كموضوع للمعالجة و"**أن**" يعاقب كل من ينسب معلومات إلى نفسه دون ذكر أصحابها...» **م2.**
- «...(الأستاذ) وهذه المواضيع إن صح التعبير حيّوية نوعًا ما حيّوية وجديرة الدراسة "**لأنّه**" تخصص كما سبق وأن ذكرنا تخصص جديد...» **م3.**
- «...(الأستاذ) "**لأنّنا**" في اللّسانس وفي الماجستير لم ندرس لسانيات النص وسترون معنى لسانيات النص هذه السنة...» **م1.**
- «...(الأستاذ) نعود ونقول "**لأنّه**" كثرت السرقات العملية/ "**لأنّ**" ما يحدث وحدث هذا بالفعل...» **م2.**
- «...(الأستاذ) "**لأنّني**" عندما أصيغ فرضية من المفروض أن أحترم تلك الفرضية في تحليل وتفسير لتلك الإشكالية...» **م3.**

فيبدو لنا من خلال النماذج المعروضة أعلاه بأنّ المؤكد "**أنّ**" لا يكاد يخلو منه الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي لأنه يلعب دورًا كبيرًا في تأكيد والبرهنة وإقناع المتلقي (الطالب) و«**معنى أنّ توكيد**

نسبة الخبر للمبتدأ ونفي الشك عنها والإنكار لها»[1] فبمجرد أن يُدخل الأستاذ الرابط "**أنّ**" فإنه يُبعد الشكَ والإنكار في ذهن المتلقي بل يتحقق نوعًا من البرهنة والتأكيد.

*** أفعال التعبير:**

تصنف هذه الأفعال ضمن الأفعال التي تعبر عن شعور الفرد، لهذا نجد هذا النوع كذلك بارزًا في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي لأنه خطاب يُلقى في وسط يسوده الاحترام المتبادل بين الأستاذ والطالب، وعليه تعددت وتنوّعت في مدونتنا فنورد الأمثلة الآتية:

- «...(الأستاذ) عندما يأتي واحد بكتاب وفي ذلك الوقت يعني كانت الكتب قليلة جدًا/ إذن دائمًا يأتينا واحد بكتاب يقول ويأتي إلى الجامعة المركزية La bibliothèque universitaire centrale يقول **عفوًا** لنا ها وجدت كتاب فلان...» **م1.**
- «... (الطالب[2]) أستاذة **عفوًا** (الأستاذ) نعم (الطالب[2]) أستاذة كتبنا فقط واحد...» **م2.**
- «...(الأستاذ) **لو سمحتم** أين توقفنا في الفرضيات؟ في درس صياغة الفرضيات...» **م3.**
- «...(الطالب[21]) **من فضلك** أعيدي الاسم/ (الأستاذ) طاهر نوصيف...» **م1.**
- «...(الأستاذ) كذلك هذا كنصيحة بعد المناقشة المناقشة **عفوًا** بعد تسليم الرسالة للإدارة واتضحت لكم بعض القراءات كذلك بعد ما ارتحتم...» **م2.**
- «...(الأستاذ) وسنرى هذا في درس علم اللّغة النفسي في مادة في درس الاكتساب اكتساب اللّغة الثانية لأن كثيرًا ما يعاني/ **لو سمحتي** إغلقي الباب...» **م3.**

[1]– إيمان بقاعي(2003)، معجم الحروف، ط1، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ص 79.

- «...(الطالب[35]) أستاذة **عفوًا** في العام الماضي يوجد كتاب نُقل كاملاً عن كتاب آخر ...» **م1.**
- «...(الأستاذ) نواصل **لو سمحتم** لا نضيع الوقت لدينا أمور كثيرة يجب أن نتحدث عنها...» **م2.**
- «... (الأستاذ) C'est pas pratique du tout/ (الطالب[41]) ليس عملي/ (الأستاذ) نعم ليس عملي/(الأستاذ) **شكرًا** على الترجمة...»**م3.**

وما نخلص إليه هو أنّ "**أفعال التعبير**" توفرت بنسبة كبيرة في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، والسبب في ذلك يعود إلى القيّم التي يتحلى بها الأستاذ والطالب داخل القسم من جهة، ومن جهة أخرى الطالب عبارة عن ثمرة يرعاها الأستاذ وينمي غرسها باعتباره الأب الثاني والقدوة الأولى داخل القسم.

*** الأفعال الأمرية:**

بما أنّ الأستاذ يلعب دور القائد الفعّال داخل قاعة الدرس يجب أن تصدر منه أوامر على شكل أفعال أمريّة يجب على الطالب الالتزام بها لأنّ **الأمر** هو «**طلب الفعل على وجه الاستعلاء والالتزام**»[1] فالأفعال الأمرية التي تتضمنها المدوّنة التي سجلناها كثيرة جدًا ونرصد البعض منها:

- «...(الأستاذ) إذن لذلك نأخذ كل احتياطات اللاّزمة في هذه الأمور/ **أنبهكم** إلى هذه الأمور كلما تنتهون انجاز جزء من عملكم يطبع ...» **م1.**
- «...(الأستاذ) تحدثي عن عمل فلان أقول مثلاً مثلاً أستاذ فلان قدم دراسة بعنوان الموسومة بـ /بن محمد علي ما أظن **انتبهي** إلينا أنت بحاجة إلى هذه المعلومات...» **م2.**
- «...(الأستاذ) لو سمحتي **اغلقي** الباب...» **م3.**

[1]– إيمان بقاعي (د.ت)، معجم المتقن (تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات)،(د.ط) دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، ص 164.

- «... (الطالب[19]) نبدأ من اليوم/ (الأستاذ) **ابدؤوا** من اليوم/ أنا شخصيًا إذ وجدت كتابًا تحتاجون إليه سأشتريه وسأعطيكم إياه إن شاء الله/ **ها نبهتك** الآن إلى كتابين...» **م1.**

«...(الأستاذ) كل فقرة تخدم تلك العناصر تلك الفقرة تخدم تلك الفكرة وليس العكس لذلك حذاري **راعو** الأسلوب عندما تكتبون...» **م2.**

- «...(الأستاذ) نحتاج إلى مشرف نحتاج إلى رأي فلان إلى رأي فلان إلى غير ذلك/ إذن **حاولو** قدر الإمكان أن أن أن **تحتكوا** بأهل الاختصاص...»**م3.**
- «... (الأستاذ) لأنّ هناك من يسرق كثرت السرقات الآن (الطالب[34]) يوجد هناك كاتب مصري/ (الأستاذ) **خذي** انتظري انتظري...» **م1.**
- «... (الأستاذ) نواصل/ (الطالب[51]) انتهى الوقت أأستاذة (الأستاذ) التاسع وعشرون دقيقة لذلك جمعتو الأدوات **ضعي** الكراسي **ضعي** الكراس أمامك...» **م2.**
- «...(الأستاذ) إذن **حاولوا** أن تكونوا (الطالب[56]) تبسيط/ (الأستاذ) نبسط وتكون الأمور وسط...» **م3.**

بعد أن بيننا النماذج التي توفرت فيها "**أفعال الأمر**" يظهر لنا أهميتها في جعل الطالب يلتزم بالسلوكات الحميدة وبتعليمات وأوامر الأستاذ، لحفظ حقوق الآخرين و تهيئة الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه، ومن بين هذه الأفعال البارزة في المدونة نذكر: **أنبهكم، راعوا، حاولو، خذي، ضعي... الخ،** والغاية منها هو جعل القسم بيئة مشجعة على التعليم والتعلم وتتحقق فيها الأهداف التربوّية التعليمية المرسومة.

*** الأفعال الاستفهامية:**

إنّ الاستفهام هو طلب الإفادة من الطالب إلى الأستاذ أو العكس؛ أي طرح الأسئلة من طرف الأستاذ وينتظر إجابة من الطلبة لتقييمهم ومعرفة درجة فهمهم واستيعابهم لدرس، أو طرح سؤال من طرف الطالب إلى الأستاذ لإزالة الغموض والإبهام حول فكرة ما أو شيء غير مفهوم لذا «**فالأصل في**

الاستفهام أن يقع من السائل طلبًا للفهم إذا كان جاهلاً لما يسأل عنه وقد يكون السائل عالمًا بها يسأل عنه »[1] فعلاً هذا ما نجده في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي ومن الشواهد على ذلك:

- «... (الأستاذ) **من يعطي موضوعه هنا على سبيل المثال؟**/ من يعطي موضوع الذي سيقدم سيقدمه في نهاية السنة؟ نعم/ (الطالب[5]) الملكة التبليغية وقواعد المحادثة....» **م1.**
- «... (الأستاذ) **أين توقفنا في الحصة الماضية؟** تحدثنا عن الشمولية تحدثنا عن الوضوح تحدثنا/ (الطالب[1]) السيمات الأساسية/ (الأستاذ) تحدثنا عن الإسناد؟ لا/ (الطالب[1]) الإسناد نعم الإشارة إلى المصدر أو المصادر...» **م2.**
- «... (الأستاذ) يعني انتبه يعني تحصلت عندما ذهبت دخلت إلى الثانوية كان تخصصك علمي **تحصلت على بكالوريا علوم؟**/ (الطالب[67]) لا/ (الأستاذ) **ثم تحولت إلى الأدب؟**/ (الطالب[67]) نعم...» م3.
- «... (الطالب[20]) **أستاذة رسالتك موجودة في الأنترنت؟** (الأستاذ) آه /(الطالب[20]) موجودة في الأنترنت؟/ (الأستاذ) والله والله من المفروض لست أدري العنوان موجود...» م2.
- «... (الأستاذ) نعم خاصة الذي سيصحح هذا الكم الهائل وهو في الحقيقة يصحح وثيقة لشخص ولكن ثمن وثائق 8 لست أدري (الطالب[22]) **لماذا لا تحددون أستاذة؟**/ (الأستاذ) لا لا نحدّد لطالب...» **م3.**

[1]– قطبي الطاهر (1994)، بحوث في اللّغة (الاستفهام البلاغي)، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، ص33.

.

فنلاحظ من هنا "**أسلوب الاستفهام**" من أهم الركائز التي يُعتمد عليها في الوضعية التعليمية وتحقيق عملية التواصل، أي إنجاح الدورة التخاطبيّة بين الأستاذ والطالب، وغرضه يكمن في طلب الإفادة عن أمر مجهول، ومنح حرية التعبير عن الرأي، وللإقناع والتأثير وإزالة الغموض لدى السائل.

*** الأفعال الإخبارية:**

يتميز الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي بالإخبار وتزويد الطالب بمعلومات جديدة حول الظواهر المختلفة والمجالات العلمية المتنوّعة، لهذا نجد الأستاذ عماد العملية التعليمية في تسييرها وتنظيمها وبالتالي خطابه يتضمن الإخبار دائمًا الذي «**هو كلام يحتمل الكذب والصدق لذاته، ويصح أن يقال لقائله: إنّه صادق أو كاذب، والحكمُ على صدق الخبر وكذبه يكون بمطابقته للواقع، أو عدم مطابقته، دون النظر إلى نيّة القائل، أو اعتقاده، أو غير ذلك**»[1]، ومن الأمثلة التي تشير إلى ذلك نجد ما يلي:

- «..(الأستاذ) طبعًا كما سبق وأن **ذكرت** أنتم الآن وصلتم إلى مرحلة حساسة جدًا وهي المرحلة التي يجب أن تفكر فيها فيما ستقدمونه في بحوثكم...» **م1.**
- «... (الأستاذ) أين توقفنا في الحصة الماضية؟ **تحدثنا** عن الشمولية **تحدثنا** عن الوضوح....» **م2.**
- «...(الأستاذ) لأنّ من المفروض سبق وأن **ذكرت** أنّ من المفروض في مواضعكم التي على ما أظن أو لست أظن أنا متأكدة بأنّ ستكون مواضيع من المفروض تطبيقية من المفروض ميدانية...»**م3.**
- «...(الأستاذ) وكثيرًا ما **شهدنا** في مناقشات هذا من جهة ومن جهة ثانية أوجهكم إلى المناقشات حضور المناقشات...» **م1.**
- «... (الأستاذ) بإمكاننا إنجاز مقابلات مثلما رأينا في الحصة الماضية في الحصص الماضية يا إمّا عبارة عن كتب ووثائق ومصادر إلى

[1]– إيمان بقاعي، معجم المتقن، ص 187.

غير ذلك وقد تكون كذلك من أدوات البحث كذلك **قلنا** المقابلة....»**م2.**

- «...(الأستاذ) لأنّ ليس كل ما نقرأه يخدم موضوعنا مثلما سبق وأن **ذكرت** في الحصص الماضية وسأخصص كذلك حول طريقة القراءة كيف يجب أن نقرأ....» **م3.**

والمتأمل في هذه الأمثلة أنّ الأستاذ في قاعة الدّرس يحتل مكانة بارزة وركنًا أساسيًا وهذا نظرًا لما يقدّمه لطالب من خبرات ونظريات علمية متنوّعة ومن الألفاظ الدالة على ذلك نذكر مثلا: **ذكرت، تحدثنا، قلنا، شهدنا،** والهدف منها تنمية القدرات الفكرية للطالب لتحقيق التطوّر والإزدهار ودفع عجلة التطوّر في مجالات عديدة لهذا الغرض يجب الاهتمام بكل من المعلم والمتعلم.

*** أفعال العرض:**

إنّ اكتساب المعرفة يتطلب أولاً وخاصةً من الأستاذ أثناء عرضه لدرس الاستعانة بالحجج والبراهين والتوضيح الدقيق والشرح الذي هو «**أسلوب تواصلي يقدّم فيه المرسِل إلى المرسَل إليه المعرفة والعلم ويشرح فكرة ما أو يفسّر تدعيم هذا بالإستناد إلى الشواهد والبراهين**»[1] وبالتالي يمكن كذلك تدعيم هذا القول بما جاء من نماذج في المدونة:

- «... (الأستاذ) نختار المصطلحات في مجال التخصص ثم يجب أن تكون على علم بوزن هذا المصطلح وما يحتاج إليه هذا المصطلح/ **مثلاً** دراسة تداوّلية **يعني** أتناول في في فصل من الفصول التداوّلية....» **م1.**
- «... (الأستاذ) سنتعرف على طريقة القراءة **يعني** من أين يبدأ الطالب القراءة هل يبدأ من البحوث القديمة أو أنّه يتناول أولاً البحوث الجديدة ثم ينتقل إلى أكثر إلى أقل قدمًا...» **م2.**
- «... (الأستاذ) ولكن عندما يكون عمل الطالب يتطلب منه الذهاب إلى الميدان أو جزءًا تطبيقيًا فهو بذلك طبعًا سيبذل جهدًا خاصًا **أولاً في**

[1]–المرجع السابق، ص 91.

جمع المدوّنة في اختيار المدوّنة ثم في جمع المدوّنة وطريقة جمعها كذلك ثم طريقة تصنيفها وتحليلها هذا عبارة كله عن جهد إضافي...» م3.

- «... (الأستاذ) في بعض الأحيان عندما نذهب إلى المكتبة أو نذهب إلى مكتبة لكي نشتري معرض لكي نشتري كتب في بعض الأحيان وجدت **مثلاً في العام الماضي** كتب رائعة حول مثلاً مثلاً حول تحليل الخطاب ولكن عندما أدخل إلى في فحو ذلك ذلك الكتاب أرى النص الشعري هو كذا إلى غير لا نفهم فحو...» **م1.**
- «... (الأستاذ) **لا تنقل الأفكار بطريقة مشوّهة أو خاطئة وكيف يتسنى ذلك بالقراءة المتأنية وكذلك بالقراءة عندما يكون الطالب في مكتمل قواه العقلية ماذا أقصد بذلك؟ هو أنه يكون مرتاحًا أو مثلما يقال La tête reposée** آه لذلك ينصح الباحثون الطلبة أو الباحث الناشئ بقراءات في عندما يكون مرتاح عندما يكون يعني **مثلاً في فترة الصباحية** في الصباح الباكر عندما يستيقظ الإنسان **مثلاً بعد صلاة الفجر** الإنسان يكون ناشط من المفروض...» **م2.**
- «... (الأستاذ) حتى اللّغة التي ستكتب بها هذه البحوث من المفروض هي لغة علمية وليست لغة أدبيّة لماذا؟ **لأنّ في بعض الأحيان نشرف على الطلبة الموضوع يكون مثلاً في حول التعليمية وإذا به يتكلم بلغة الجناس والشجع وكذا التنميق والتخطيط للكلام** إلى غير ذلك لا أريد جمل بسيطة عندما أقول بسيطة ليست جاء عمر من المدرسة لست أدري لا جمل بسيطة غير معقدة وبأسلوب علمي دقيق...» **م3.**

من خلال ما سبق من أمثلة نخلص إلى أنّ الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي يتميز بخاصية الشرح، ومن الألفاظ التي تؤكد ذلك نجد: **مثلاً، يعني، ماذا أقصد، لأنّ ... الخ،** فيعتبر إستراتيجية التعليم كونه ضمن مهارات والأساليب الهامة الضرورية لعمل الأستاذ في حقل التدريس والغرض منه يعمل على تقريب الطالب من المادة التعليمية وتسهيل الفهم عليه.

2-3-2- الأفعال الكلامية غير المباشرة:

يتوّلد هذا النوع من الأفعال الكلامية من استعمال أساليب وعبارات وجمل لدلالة على غيرها ويعتبر "سيرل" ضمن الأوائل الذين تناولوا بالدراسة هذا النوع من الأفعال الكلامية، إذ يقول في هذا الصدد : «**وهناك حالات يتمكن فيها المتكلم من قول جملة ويريد بها معناها الظاهر، ويدل ذلك على مقولة ذات محتوى إسنادي مغاير، مثلاً: يمكن للمتكلم أن يتلفظ بجملة: هل بإمكانك أن تناولني الملح؟ ولا يدل على استفهام، بل طلب بتقديم الملح**»[1] من هذا المنطلق يجدر علينا أن نشير إلى العرب القدامى الذين انتبهوا إلى هذه الظاهرة ومن أشهرهم نجد "**قطبي الطاهر**" الذي تناول بالدراسة هذه الأفعال؛ أي الأفعال الكلامية غبر المباشرة بصيغة أخرى تتمثل في: "**الاستفهام البلاغي**" والمقصود بذلك هو أن: «**يكون الاستفهام في الكلام إمّا حقيقيًا يتوخى به صاحبه معرفة ما يجهله، أو مجازيًا، يكون المقصود به معنى من المعاني التي سأعرض لها فيما يلي: الإنكار، التقرير، الأمر، النفي، الاختبار، التعجب، التكثير، التمني، التشويق، التسوية...**»[2] من هنا نلاحظ أنّ الاستفهام لا يتطلب أو يفترض دائمًا جوابًا عن السؤال المطروح بل يؤدي أغراضاً أخرى، وهذا ما نجده بارزًا في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي ومن النماذج التي تعكس ذلك نذكر ما يلي:

*** التشويق:**

إنّ من بين عوامل نجاح الأستاذ في دروسه استحضاره لعنصر التشويق الذي «**هو بعث الشوق في نفس السامع إلى ما بعد السؤال**»[3] فالشوق إذن يلعب دورًا هامًا في الدرس يتمثل في جعل المتعلم

[1] – J. L. Searl (1979), Sens et expression, Traduction, Joelle, Proust, Éditions de Minuit, Paris , P 71.

[2] – قطبي الطاهر، المرجع السابق، ص 33، 55.

[3] – المرجع نفسه، ص 53.

(الطالب) يتفاعل ويشارك بكل مؤهلاته المعرفية وهذا ما نجده يتجسد في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي نحو:

- «... (الأستاذ) تبحثون عن الموضوع الجانب النظري الجانب التطبيقي خاصة الذي يذهب إلى الميدان إلى غير/ Le saisie وعملية الطبع ثم مراجعة ذلك الطبعة/ **لماذا؟** لأنّ الذي يطبع ليس متمكنا من اللّغة العربية وبالتالي في بعض الأحيان تبقى في تصحيح الرسالة أكثر من الوقت الذي ينجز...» **م1.**
- «... (الأستاذ) سنحاول أن نضع الطالب أمام بحثه بصورة منطقية يعني لا نترك مجال إلاّ وسنبحث فيه وسنسأل عنه سؤال حتى تكون في الصورة وحتى لا نضع وقتنا كذلك **لماذا؟** لأنّ لديكم وقت تحاسبون عليه المجال ليس مفتوحًا بل محدد جدًا جدًا جدًا....»**م2.**
- «... (الأستاذ) إذن البحث العلمي ليس مستقرً مئة بالمئة لذلك **لماذا؟** لأنه قابل للقياس قابل لتعديل قابل لتطور وقد أعطينا مثالاً بالأدويّة مثلما سبق وأن ذكرنا...» **م3.**
- «... (الأستاذ) إذن وقعت في فخ ولو أنني خبأت المدوّنة الثانية لما سقطت في ذلك الفخ/ مفهوم وأصبحت تائهة بين التخصصات لا أعرفها/ **لماذا؟** لأننا في اللّسانس وفي الماجستير لم ندرس لسانيات النص...» **م1.**

بعد أن بيننا النماذج التي وردت في المدوّنة وتحمل صيغة "**التشويق**" يبدو جليًّا أنّ على الأستاذ أثناء عرضه لدرس يجب عليه الاعتماد على هذا العنصر كونه من بين أساسيات التدريس، والغرض منه شد انتباه الطالب.

*** التقرير:**

إضافة إلى عنصر التشويق كذلك نذكر التقرير الذي «**هو حمل المخاطب على الإقرار والاعتراف بأمر قد استقر عنه**»[1] فالتقرير إذن ضمن عوامل إنجاح عملية التدريس، ويتمثل في طرح سؤال أستاذ حول موضوع أو قضية "ما" وهو على علم بالجواب؛ أي يستبق بالسؤال ثم يجيب عنه في نفس الوقت وبالنسبة للأمثلة التي تمثل ذلك نذكر ما يلي:

- «... (الأستاذ) في بعض الأحيان عنوان أحتاجه ولكن أقرأ تلك الفقرة ليس له أي علاقة بالموضوع/ إذن **كيف يتحاشى ذلك؟ بهذه الأمور الدلالات والوضوح والشمولية إلى غير ذلك...** » **م1.**
- «... (الأستاذ) **لا تنقل الأفكار بطريقة مشوّهة أو خاطئة وكيف يتسنى ذلك؟ بالقراءة المتأنية** وكذلك بالقراءة عندما يكون الطالب في مكتمل قواه العقلية/ ماذا أقصد بذلك؟ هو أنه يكون مرتاحًا أو مثلما يقال La tête reposée...» **م2.**
- «... (الأستاذ) **لماذا أركز على هذه النقاط؟ لأنني أريد أن تكون البحوث التي ستنجزونها علمية مئة بالمئة وليست أدبية** حتى اللّغة التي ستكتب بها هذه البحوث من المفروض هي لغة علمية وليست لغة أدبية...» **م3.**
- «... (الأستاذ) إذن **لماذا وضعت هذا الدرس هذا اليوم في هذه السداسي الثالث لماذا؟ لأنّ من المفروض سبق وأن ذكرت أنّ من المفروض في مواضعكم التي على ما أظن أو لست أظن أنا متأكدة بأن ستكون مواضيع من المفروض تطبيقية...» م3.**

فما نلمسه من خلال هذه النماذج هو أنّ "**التقرير**" يعد عنصرًا هامًا في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، إذ يلجأ إليه دائمًا الأستاذ أثناء تقديمه للدرس، والهدف منه هو تعريف وتوعية الطالب

[1]– المرجع السابق، ص 41.

على ما يجهله من حقائق حول النظريات والآراء العلمية، لإثراء رصيده المعرفي ولرفع مستواه العلمي والأدائي.

*** الاختبار:**

يسعى الأستاذ دائمًا إلى تقويم الطلبة وقياس درجة فهمهم واستيعابهم للمحاضرات، وبالتالي يستعمل في ذلك ما يسمى بالاختبار و «**القصد منه أن يختبر السائل المسؤول وهو يقتضي أن يكون السائل عارفًا بجواب ما يسأل عنه**»[1] فالاختبار يعتبر من أهم وسائل تقويم العملية التعليمية وما يؤكد ذلك نورد الأمثلة التالية:

- «.. **(الأستاذ)** إذن عندما نتحدث عن العنوان الشامل والواضح **ماذا نقصد بذلك؟ ماذا نقصد بذلك؟/ (الأستاذ)** نعم خواص **(الطالب^{6}) أن يكون العنوان موافق لما يوجد في محتوى ذلك البحث/** (الأستاذ) **نعم جيد** كذلك/ **(الطالب^{7}) أن يكون العنوان موافقًا لمحتوى البحث/ (الأستاذ)** كذلك **(الطالب^{8}) أن نحدّد الموضوع/** (الأستاذ) أنّ نحدّد الموضوع **جيّد** كذلك...»**م1.**
- «... (الأستاذ) **نواصل ماذا قلت؟ سمعت ما قلت؟ (الطالب^{40}) نعم/** (الأستاذ) **ماذا قلت؟ آخر ما قلته؟ (الطالب^{40}) أستاذة/** (الأستاذ) مثلما يفعل الأستاذ في الابتدائي/ **(الطالب^{40}) ظافر الشهري أستاذة التهميش يضعه في الأخير....» م3.**
- «... **(الأستاذ) إذن في رأيكم إذا أردنا أن يكون بحثنا بحثًا متميز مثلما سبق وأن ذكرنا/ ما هو أوّل شيء سنفكر فيه؟** وما هي النقطة الأولى الأساسية التي يجب أن نأخذ بعين الاعتبار؟/ **(الطالب^{3}) أن تعالج موضوع لم يعالج من قبل/ (الأستاذ)** نعم **جيّد** أن نعالج موضوع لم يناول من قبل...» **م1.**

[1]– المرجع السابق، ص 50.

ما يستوقفنا أثناء تأمل وملاحظة النماذج المعروضة أعلاه هو أنّ الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي يتسم بميزة "**الاختبار**"، والهدف منه هو التعرف على درجة استيعاب الطالب للمعارف والمهارات فعلى الأساتذة أن يحققوا الإتقان في وضع الإختبار الجيّد ويكسبوا المهارات منها.

في الأخير نختم حديثنا على أنّ "**الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي**" هو خطاب يصدر من طرف الأستاذة نحو الطالب، وهذا الأمر يستلزم من الأستاذ الإستعانة **بالأفعال الكلامية** سواء أكانت **أفعال كلامية مباشرة أم غير مباشرة** نظرًا لما لها من وظائف جوهرية في حياة الطالب، وبالتالي لا يمكن الاستغناء عنها كونها عبارة عن أسلوب من أساليب نجاح مجالات متعددة وبالأخص العملية التعليمية.

3- الحجاج (L'argumentation):

التداوّلية من بين المناهج اللّسانية الحديثة، تساهم في تحقيق النوعية والنجاح في مجالات مختلفة، انطلاقًا من هذا المضمار نجد تداوّلية الحجاج التي تعالج وحدات اللّغة باعتبارها حجج تحقق أهداف وأغراض تواصلية، وهذا ما نقوم به في هذا الجزء وذلك بواسطة الخطاب وننطلق من تحديد مفهوم الحجاج.

3-1 مفهوم الحجاج:

باعتبار الحجاج مبحثًا أساسيًا في البلاغة المعاصرة عند عدد من المختصين أمثال: "بيرلمان" "Perlman"، "تيتيكا" "Tyteca"، "ميشال ماييير" "Michel Meyer"، "ديكرو" "Ducrot"، وهذا يبين لنا أنّ مصطلح الحجاج قد نال اهتمامًا كبيرًا من طرف الباحثين وبالتالي فنجده مثلاً عند "بيرلمان": «**هو مجموعة من الأساليب أو التقنيات التي تقوم في الخطاب بوظيفة، وهي حمل المتلقي على الإذعان بما يعرض عليه أو الزيادة في حجم هذا الإذعان**»[1] ما يتجسد في هذا التعريف أن الحجاج يلعب دورًا بارزًا وجوهريًا في تحقيق التواصل والتفاعل بين المتكلم والمتلقي.

[1] – Pérélman et Tyteca, op.cit, P 11.

يعرفه كذلك الباحث "مايير" «**إنّ الكلام وما يحويه يدفع إلى الحجاج، وليس دور الحجاج سوى استغلال ما في الكلام من طاقة وثراء**»[1] فحسب "مايير" الحجاج يتجسد على مستوى اللّغة واعتبر هذه الأخيرة جوهر الحجاج؛ أي الحجاج كامن في اللّغة، فلا يوجد هناك حجاج بدون لغة.

أما في نظرة "ديكرو" للحجاج هو «**إنجاز لعمليتين هما التصريح بالحجة من جهة، وعمل استنتاج الحجة من جهة أخرى، سواء أكانت النتيجة مصرحًا بها أم ضمنية**»[2] من هنا نلاحظ أنّ الحجاج يفترض دائما طرفين هما: **الطرف الأوّل** هو المتكلم الذي يقوم بتقديم الحجج، **والطرف الثاني** الذي يقوم باستنتاج الحجة، وهذا ما نجده في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي.

بعد أن بيننا مفهوم الحجاج بإختصار شديد نستنتج أنه قائم على مستوى اللّغة ووظيفة إقناع وإذعان عقل المتلقي وتحقيق التفاعل والتواصل بين المتكلم والمتلقي.

3-2 الحجاج والتداوّلية:

إنّ التداوّلية كدرس جديد وثري يتسم بعدّة ظواهر ومباحث ولهذا الغرض ينظر إليها على أنها ملتقي لمجالات عديدة إذ هي: «**كبحث في قمة ازدهار لم يتحدد بعد في الحقيقة، ولم يتم بعد الإتفاق بين الباحثين فيما يخص بتحديد افتراضاتها واصطلاحاتها**»[3] فمن بين الظواهر الخطابية المدروسة في تيار التداوّلية نذكر ظاهرة الحجاج فـ «**علاقة الحجاج بالتداوّلية يبرز تناول أساسي حول نماط المقاربة الحجاجية L'approche argumentative وأساسها هل نتلمسه في اللّسانيات أو البلاغة أو الأسلوبية؟ نظرًا إلى أنه أي الحجاج يعد في ذاته بناءُ لا يتجسد إلاّ من خلال هذه المستويات الثلاثة بصفة أساسية**»[4] فالمقاربة الحجاجية بواسطتها تظهر وتتجلى علاقة الحجاج بالتدّاولية، أي نقارب الحجاج بالأدوات الإجرائية للتداولية.

---

[1]– Michel Meyer (1993), Questions de rhétorique, Paris, P 143.

[2]– Anscombre et O. Ducrot (1983), L'argumentation dans la langue, 1ere édition, Bruxelles, Mardaga, P28.

[3]– فرانسواز أرمينكو، المرجع السابق، ص 11.

[4]– محمد سالم محمد الأمين الطلبة (2008)، الحجاج في البلاغة المعاصرة (بحث في بلاغة النقد المعاصر)، ط1، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ص 176.

والسبب الرئيسي في اهتمام التداوّلية بالحجاج هو أنّ «**الحجاج كظاهرة لسانية نصيّة لا يمكن تفسيرها دون إبراز مراتب المتكلمين أو أدوارهم في أفعال الكلام، وبالإضافة إلى ذلك الوقوف عند العناصر والروابط الحجاجية باعتبارها أدوات لسانية تم تشريح السلالم الحجاجية باعتبارها أدوات لسانية تم تشريح السلالم الحجاجية داخل المنطوقات والأقوال... ويسعى هذا التحليل إلى صوغ قواعد ومعايير قراء النص الحجاجي لسانيًا بمساعدة علوم أخرى**»[1]، فالحجاج ظاهرة لسانية تتشكل وفق أدوات وآليات وروابط، فكلما توفرت هذه الخصائص كلما اتصف الكلام المنطوق أو المكتوب بالخطاب الحجاجي، ومن بين هذه الظواهر التي تحقق هذه الغاية نجدها عند الباحث "ديكرو" التي قسمها إلى قسمين هما:

3-2-1-الروابط الحجاجية:

إنّ الظاهرة الحجاجية لا نتحدث عنها إلاّ من خلال توفر الروابط الحجاجية التي لها وظيفة الربط بين أجزاء المعنى وتسلسل القضايا إذ «**هي تلعب دورًا مهما في الانسجام والاتساق الشامل للخطاب وهذا من ناحية أنها تسمح بتدرج وتسلسل القضايا، فهي إذن تكتسي بعدًا نصّيًا وتتمثل في بعض العناصر النحويّة مثل أدوات الإستئناف، الواو، الفاء، لكن، إذن....**»[2]، فالروابط الحجاجية تلعب دورًا فعالاً في بناء الخطاب الحجاجي كونه بناء لغويًا داخليًا فبالتالي «**هي المؤشر الأساسي و البارز وهي الدليل القاطع على أنّ الحجاج مؤشر له في بنية اللّغة نفسها**»[3]، فالخطاب الشفهي في التعليم الجامعي يتسم بمجموعة من الروابط وسوف نحاول أن نقتصر على البعض منها وندرس استعمالاتها الحجاجية.

❖ "**حتى**":

يؤكد كل من "ديكرو" و"أنسكومبر" بأنّ «**الحجج المربوطة بواسطة هذا الربط ينبغي أن تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة، أي أنها تخدم نتيجة واحدة، والحجة التي ترد بعد هذا الرابط تكون هي**

[1]- المرجع السابق، ص 192.

[2]- عمر بلخير (2011)، مقدمات في الحجاج والنّص، منشورات الممارسات اللّغوية، بتيزي وزو، ص 33.

[3]- ينظر: أبو بكر العزاوي (2006)، اللّغة والحجاج، ط1، العمدة في الطبع، المغرب، ص 55.

الأقوى، لذلك فإنّ القول المشتمل على الأداة "حتى" لا يقبل الأبطال والتعارض الحجاجي»[1] فالخطاب الشفهي في التعليم الجامعي يتسم بهذا النوع من الروابط الحجاجية ونبرز ذلك من خلال الأمثلة الآتية:

- «... (الأستاذ) لماذا؟ لا أواصل التخصص في مجال تخصصي في سبيل المثال أنّا بدأت في الماجستير في الدراسات اللّغوية التطبيقية والآن أواصل في الدكتوراه في الدراسات اللّغوية التطبقية لماذا أعيد كل شيء من جديد؟ هو كذلك أضيع جهدي ووقتي "**حتى**" المكتبة التي كانت موجودة عندي في البيت يجب أن أغيرها....» **م1.**

فالرابط الحجاجي "**حتى**" في هذا المثال قد ربط بين مجموعة من الحجج:

- أضيع جهدي ووقتي ⟵ **حجة1.**
- المكتبة التي كانت موجودة عندي في البيت يجب أن أغيرها ⟵ **حجة2.**

فهذه الحجج الواردة سواء قبل أو بعد الرابط "**حتى**" حاول الأستاذ أن يُقنع الطالب بأن يبقى في نفس التخصص ولا ينتقل من تخصص لآخر، وبالتالي تقودنا إلى نتيجة واحدة.

وما نلاحظه كذلك أنّ **الحجة2** التي جاءت بعد الرابط "**حتى**" أقوى حجة وبرهنة عن **الحجة1** التي جاءت قبل الرابط "**حتى**".

<u>ونستعين بنموذج آخر وهو</u>:

«... (الأستاذ) أنتم بحاجة إلى مساعد الأستاذ المشرف مئة بالمئة لديك أوليات المبادئ الأساسية للبحث العلمي هذا مفروغ منه ولكن أنتم تحتاجون إلى توجيه أنكم باحثين في بداية الطريق هذه النقطة مفروغ منها كذلك/ مفهوم "**حتى**" نحن الآن ننجز أبحاث في الدكتوراه إلى غير ذلك لكن نحتاج إلى مشرف...» **م3.**

فالرابط الحجاجي في هذا النموذج يربط كذلك بين حجتين وهما:

- أنتم بحاجة إلى مساعد الأستاذ المشرف مئة بالمئة.

لديك أوليات المبادئ الأساسية للبحث العلمي ⟵ **حجة 1.**

[1]– المرجع السابق، ص 73.

- نحن الآن ننجز أبحاث في الدكتوراه إلى غير ذلك نحتاج إلى مشرف ⟵ **حجة 2.**

من خلال هذه الحجج يبين الأستاذ ويؤكد للطلبة على أنهم بحاجة إلى الأستاذ المشرف الذي يؤطر العمل.

فالحجة2 التي جاءت بعد "**حتى**" كانت أقوى حجة على التي قبلها **حجة1.**

ففي المثالين السابقين لاحظنا أنّ الرابط الحجاجي "**حتى**" لعب دورًا مهمًا في تسلسل الحجج، وأنّ كل الحجج التي ترد سواء بعدها أوقبلها تقودنا إلى نتيجة واحدة تتمثل في إقناع الطالب بإتخاذ رأي الأستاذ.

❖ "**بل**":

تكمن وظيفة "**بل**" في كونها «**هي من الحروف الهوامل، ومعناه الإضراب عن الأوّل والإيجاب للثاني**»[1]، فبالتالي تعد ضمن الروابط الحجاجية التي تساهم في إقناع المتلقي ومن الأمثلة على ذلك:

> «... (الأستاذ) أنتم كذلك هناك من سيتناول موضوع قد تناوله في اللّسانس ممكن جدًا صح/ إذن هناك بعض الجوانب التي لا تحتاج فيها إلى تعمق كبير **بل** يعود إليه ويحاول أن يتوسع فيه فقط...»م1.

من خلال هذا المثال يمكن أن نعتبر "**بل**" رابط حجاجي، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

إنّ الرابط الحجاجي "**بل**" هنا له علاقة حجاجية مكوّنة من علاقتين حجاجيتين علاقة التي تربط بين **حجة1** الواردة قبل "**بل**" والتي تحمل نتيجة ضمنية تتمثل في أنّ الطالب عند تناوله لنفس موضوع في الماستر وتناوله في الليسانس لا داعي أن يعيد النقاط التي تعرض إليها.

أما العلاقة الحجاجية الثانية في **حجة2** الواردة بعد "**بل**" تحمل نتيجة ضمنية تتمثل في أن على الطالب عندما يتناول نفس موضوع لسانس في الماستر عليه أن يتوسع فيه فقط. فهذه النتيجة صارت في اتجاه مضاد للنتيجة السابقة؛ أي نتيجة **حجة1.** فبالتالي الحجة التي ترد بعد الرابط "**بل**" تكون أقوى من حجة التي ترد قبله.

---

[1]– أبو الحسين علي بن عيسى الروماني (2005)، معاني الحروف، ط1، التحقيق: عرفان بن سليم العشا حسونة، المكتبة المصرية، بيروت، ص 71.

- **ونستعين بنموذج آخر لتوضيح أكثر يتمثل فيما يلي:**

«... (الأستاذ) كانت لدي أستاذ مشغولة جدًا أستاذة خولة كانت مشغولة جدًا لذلك تأخرت فيها في انجاز رسالة الماجستير لمدة خمسة سنوات لماذا؟ لهذا السبب لهذا السبب كانت تنظر فقط في الأمور لماذا؟ لا ليست لأنها متمكنة "**بل**" لأنها كانت مشغولة جدًا جدًا تشرف على الدكاتر تشرف على طلبة الماجستير...» **م1.**

فالأستاذ في هذا المثال يخبر الطلبة عن سبب تأخره في انجاز رسالة الماجستير الخاصة به ويرجع ذلك إلى الأستاذ المشرف، فبعد الرابط "**بل**" يذكر الحجج الأقوى التي جعلت الأستاذ المشرف لم يعتن بها.

فنجد هنا حجتين متعارضتين بين الكل والجزء، فالحجة الأولى «**تأخر الأستاذ في انجاز رسالة الماجستير بسبب انشغالات الأستاذ المشرف**» والتي تحتمل في نفس الوقت نتيجة ضمنية هو أن على الطالب أو الباحث أن يلجأ للأستاذ الذي يؤطر جيداً بحثه ويخصص وقت للعمل معه وتوجهه إلى النقاط المهمة.

أمّا الحجة الثانية: «**كانت مشغولة جدًا جدًا تشرف على الدكاتر تشرف على طلبة الماجستير**» التي تحمل نتيجة ضمنية تتمثل في الأسباب التي جعلت هذا الأستاذ المشرف لم يهتم بعملها.

هكذا نجد الحجة التي جاءت بعد "**بل**" أقوى من حجة التي جاءت قبل "**بل**" والغرض من إيرادها هو إقناع الطالب.

من هنا يتضح لنا أنّ الرابط الحجاجي "**بل**" يلعب دورًا مهمًا في إقناع المتلقي كما أنه يقوم بمهمة ربط بين الحجتين المتعارضتين والهدف من ذلك توصيل المعلومات لطالب وإقناعه في نفس الوقت فبالتالي الرابط "**بل**" يعد ضمن استراتيجيات التي يلجأ إليها الأستاذ أثناء عرضه للدرس.

❖ **"لكن":**

يعمل الرابط الحجاجي "**لكن**" غالبًا على تدعيم أو نفي الكلام السابق بالكلام اللاّحق إذ: «**تقع لكن بين كلامين لما فيها من نفي وإثبات لغيره فهي تتوسط بين كلامين متغايرين نفيًا وإيجابًا يستدرك**

بها النفي بالإيجاب، والإيجاب بالنفي»[1]، فهي كثيرة الاستعمال في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي من أجل إفهام وإقناع الطالب مثلا:

«... (الأستاذ) بما أننا في التواصل والتداوّلية إلى غير ذلك/ تختار المصطلحات في مجال التخصص ثم يجب أن تكون على علم بوزن هذا المصطلح وما يحتاج إليه هذا المصطلح/ مثلاً دراسة تداوّلية أتناول في في فصل من الفصول التداوّلية و"**لكن**" ليس تعريف التداوّلية لغويًّا أدبيًا...» **م1.**

في هذا المثال نجد الرابط الحجاجي "**لكن**" قام بوظيفة التعارض الحجاجي فيما هو وارد قبل الرابط **لكن**، وما هو وارد بعده.

- **فالحجة الأولى** «... تختار المصطلحات في مجال التخصص ثم يجب أن تكون على علم بوزن هذا المصطلح وما يحتاج إليه هذا المصطلح مثلاً دراسة تداوّلية تعني أتناول في فصل من الفصول التداوّلية».
- **الحجة الثانية:** «ليس تعريف التداوّلية لغويًا أدبيًا».

فما نستنتجه من خلال هذا المثال هو أنّ **الحجة1** أضعف من **حجة2**، أي بمجرد ذكر الأستاذ الرابط **لكن** قام بنفي الحجة الأولى ثم أثبت وأكد كلامه أكثر **بالحجة2.**

- **<u>ونورد مثال آخر حول الرابط "لكن" لنبين دوره:</u>**

«... (الأستاذ) لدينا فرصة أن نتأخر مثلما شئنا و**لكن** المشكل بالنسبة إليكم لا يمكن أنّ الوقت يداهمكم وعصير وأعود وأقول...» **م1.**

ففي هذا المثال كذلك نجد الرابط الحجاجي **لكن** ربط بين حجتين هما:

- لدينا فرصة أن نتأخر مثلما شئنا ⟵ **حجة1.**
- المشكل بالنسبة إليكم لا يمكن أن الوقت يداهمكم وعصير وأعود وأقول ⟵ **حجة2.**

[1]- المرجع السابق، ص 196.

هنا نجد **الحجة2** أقوى من **حجة1**، وتتعارض في نفس الوقت وهذا التعاوض استنتجناه من خلال توظيف الأستاذ الرابط "**لكن**" أمام هذا التحليل يبدو لنا أن الرابط الحجاجي "**لكن**" يربط بين الحجج المتعارضة، كذلك الحجة التي ترد قبله أضعف من حجة التي ترد بعده والغرض من ذلك هو إذعان المتلقي (الطالب)، ودفعه إلى التصديق لما يقوله المتكلم (الأستاذ).

❖ "**إذن**":

يعتبر الرابط "**إذن**" ضمن الروابط التي تقوم بعرض نتائج بعد الحجج إذ هو «**حرف جواب وجزاء ونصب واستقبال**»[1]، كما أنه يعتبر رابطا بين كل من الحجة والنتيجة ومثال على ذلك نذكر ما يلي:

«... (الأستاذ) في بعض الأحيان كذلك الطالب يستغني عن ذلك الموضوع لقلة المراجع أو قلة القدرات إلى غير ذلك "**إذن**" حذاري من هذه النقطة قبل أن تختاري الموضوع وقلتها في العام الماضي نذهب إلى المكتبات ونبحث عن المراجع التي نحتاج إليها...» **م1**.

فنقوم بتحليل هذا المثال:

- الطالب يستغني عن ذلك الموضوع لقلة المراجع ← **حجة1**.
- الطالب يستغني عن ذلك الموضوع لقلة القدرات← **الحجة2**.
- **إذن ← الرابط**.
- قبل أن نختار الموضوع قلتها في العام الماضي نذهب إلى المكتبات ونبحث عن المراجع التي نحتاج إليها ← **نتيجة**.

فما نلاحظه من خلال تحليلنا لهذا المثال أنه يتضمن حجتين ونتيجة، والرابط "**إذن**" الذي يبين لنا هذه النتيجة كما أنه ربط بين الحجة والنتيجة فالرابط "**إذن**" يعد كذلك ضمن إستراتيجيات الإقناع التي يلجأ إليها الأستاذ من خلال عرض الدرس.

[1]– إيمان بقاعي، معجم الحروف، ص 25.

❖ **الواو**:

يعتبر الرابط الحجاجي "**الواو**" ضمن الروابط الواردة بكثرة في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي إذ يستعمل لترتيب الحجج ووصل بعضها البعض، بل تقوّية كل حجة بعد الأخرى[1]، فنستعين بهذا المثال لتوضيح ذلك:

«... (الأستاذ) كلما كان البحث عنوان البحث مركز، وموجب وموجز ودقيق في مصطلحاته كلما سهل على الباحث القارئ قارئ البحث على المناقشين إلى غير ذلك التوغل في ذلك الموضوع...» م2.

- كلما كان عنوان البحث مركز ⟵ **حجة1**.
- كلما كان عنوان البحث موجب ⟵ **حجة2**.
- كلما كان عنوان البحث موجز ⟵ **حجة3**.
- كلما كان عنوان البحث دقيق ⟵ **حجة4**.
- كلما سهل على الباحث القارئ قارئ البحث على المناقشين إلى غير ذلك التوغل في ذلك الموضوع ⟵ **نتيجة**.

فالرابط الحجاجي "**الواو**" هنا قام أولاً بترتيب الحجج لتقويّة وتأكيد النتيجة، وبالتالي عمل على اتساق الحجج، فهذا الرابط له أهمية كبيرة في مجال التعليم، خاصة أثناء عرض الأفكار والآراء العلمية.

وما نلاحظه بعد تحليلنا للنماذج التي وردت فيها "**الروابط الحجاجية**" في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، نستنتج بأنها قد اعتمدت بكثرة منها: **حتى، بل، لكن، إذن، الواو...إلخ**. فدورها يكمن في إقناع المتلقي، وتعمل على تسلسل الأفكار والحجج لتحقيق الربط والاتساق بين أجزاء النص الحجاجي ولهذا الغرض نجد الأستاذ يستعين بهذه الروابط لتحقيق أهداف تعليمية مرسومة.

3-2-2- العوامل الحجاجيّة:

تلعب هذه العوامل دورًا كبيرًا في بناء الخطاب الحجاجي كونها تقوم بتحديد الظروف وإمكانيات الحجاج في قول ما، إذ هي «**التي تضمن البعد التلفظي لبعض الروابط عن طريق ضمانها تحقيق التجانس التداوّلي للجملة أو للقول، وتتمثل فيما يكون داخل القول الواحد من عناصر تدخل على**

[1]- ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 472.

الإسناد مثل: الحصر والنفي، والظروف مثل، منذ، تقريبًا، على الأقل...»[1] من هنا يبدو لنا أن العوامل الحجاجيّة عبارة عن إستراتيجية بواسطتها يتحقق الإقناع في الجملة أو في الخطاب، وتعددت هذه العوامل الحجاجية في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي ومن الأمثلة التي تعكس ذلك نجد:

«... (الأستاذ) الطالب لديه مشكلة اللّغة هذه وسنرى هذا في درس علم اللّغة النفسي في مادة في درس الإكتساب اكتساب اللّغة الثانية لأن **كثيرًا** ما يُعاني/ لو سمحتي اغلقي الباب/ **كثيرًا** ما يُعاني الطالب من اللّغة الثانية وهي اللّغة الفرنسية...» **م3.**

في هذا المثال نجد الأستاذ يوظف العامل الحجاجي المتمثل في "**كثيرًا**" إذ بواسطته يحاول أن يؤكد للطلبة بأنّ مشكل اللّغة الثانية يعاني منها جميع الطلبة بصفة عامة، فمن خلال مضمون هذا المثال نستنتج أن العامل الحجاجي **كثيرًا** استعمله الأستاذ لإقناع وإذعان عقل الطالب بحقيقة الأمر.

<u>– ولنأخذ مثال آخر</u>:

«... (الأستاذ) أنا قضيت قلت لكم **تقريبًا** سنة وأنا أنقح رسالتي والحمد لله يوم المناقشة ناقشت وأنا مرفوعة الرأس والحمد لله...» **م2.**

أما فيما يخص هذا النموذج نجد الأستاذ لجأ كذلك إلى استعمال عامل حجاجي آخر متمثل في "**تقريبًا**" ليبرهن للطلبة المدّة الزمانية التي استغرقها لتصحيح رسالته، فهو في هذا الصّدد يقوم بإرشاد ونصح الطلبة وإقناعهم بأن يصححوا رسائلهم قبل تسليمها للإدارة.

والآن نقوم بعرض الأمثلة الأخرى للبرهنة على أنّ الأستاذ يلجأ كثيرا لمثل هذه العوامل:

«... (الأستاذ) لو تعودون إلى كتاب خولة طالب الإبراهيمي مبدأ اللّسانيات في في **تقريبًا** في في مجموعة من الهوامش تقول هذا مأخوذة من محاضرات في الماجستير من كلام أستاذ كلام فلان أستاذ فلان أستاذ فلان وهذا ما وهذا من باب الأمانة العلمية...»**م2.**

[1]– عمر بلخير، المرجع السابق، ص 33.

«... (الأستاذ) عندما يأتي واحد بكتاب وفي ذلك الوقت يعني كانت الكتب يعني **قليلة** جدًا/ إذن دائمًا يأتينا واحد كتاب يقول ويأتي واحد كتاب ويأتي إلى الجامعة المركزية عفوًا La bibliothèque universitaire centrale يقول لنا ها وجدت كتاب...» **م1.**

من مجمل الأمثلة المعروضة أعلاه نستنتج أنّ الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي غني بالعوامل الحجاجية نظرًا لضرورتها في عرض الدرس مثل: **كثيرًا، تقريبًا، قليلاً... الخ**، والهدف منها هو تقويّة وتأكيد كلام الأستاذ وبالتالي إقناع الطالب برأي الأستاذ، أي اكتساب الطلبة ثقة الأستاذ.

3-3 الحجاج أصنافه وأهميته:

يعتبر الحجاج أحد المفاهيم التي يأخذ بها في التحليلات والكتابات في الوقت الراهن كونه يلعب دورًا أساسيًا وحيويًا في حياة الفرد وبالتالي: «**تكمن أهمية الحجاج فيما يوّلد من اقناع لدى المرسل إليه الذي لا يأتي له إلاّ باستعمال اللّغة**»[1] هكذا يمكن القول بأنّ الحجاج وسيلة من خلالها المتكلم يجذب انتباه وثقة المتلقي فعليه أي المتكلم أن يتحلى بهذه الصفة لأنها يستطيع بواسطتها كسب ثقتهم فيه، وهذا طبعًا ما نجده في الخطاب الشفهي من التعليم الجامعي، كما أنه لابد أن يتحقق في الحجاج خمسة عناصر لتحقيق هذه المهمة هي:

«**1- يتوجه إلى مستمع.**

2- تعبر عنه بلغة طبيعية.

3- مسلّماته لا تعدّ تكون احتمالية.

4- لا يفتقر تقدمّه (تناميه) إلى ضرورة منطقية بمعنى الكلمة.

5- ليست نتائجه (خلاصاته) ملزمة»[2]، من هنا يتضح لنا أنّ الحجاج لا يتحقق إلاّ إذا توفرت هذه العناصر المعروضة أعلاه إذ من خلالها يتحقق الإقناع داخل العملية الحجاجية لأن الحجاج لا يتوقف على تأثير في العواطف بل يتعداه إلى دفع المتلقي القيام بالأفعال.

---

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 457.

[2]- المرجع نفسه، ص 458.

3-3-1 أصناف الحجاج:

سنحاول في هذا العنصر إظهار أصناف الحجاج التي تتجلى في صنفين أساسيين هما:

أ- الحجاج التوجيهي:

تكمن أهمية هذا الصنف في تأكيد صدق الحجة إذ «**هو إقامة الدليل على الدعوى بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل، علمًا بأنّ التوجيه هو هنا فعل إيصال المستبدل لحجته إلى غيره، فقد ينشغل المستدل بأقواله من حيث إلقاؤه لها ولا ينشغل بنفس المقدار بتلقي المخاطب لها ورد فعله عليها، فنجده يولى أقصى عنايته إلى قصوده وأفعاله المصاحبة لأقوال الخاصة، غير أنّ قصر اهتمامه على هذه القصود والأفعال الذاتية يفضي به إلى تناسب الجانب العلاقي من الاستدلال هذا الجانب الذي يصله بالمخاطب ويجعل هذا الأخير متمتعًا بحق الاعتراض عليه كما يفضى به إلى تقديم وحدة الجملة على وحدة النص وجعل الأولى مستتبعة للثانية**»[1]، فالحجاج التوجيهي يشير أساسا إلى مهمة الأستاذ الواجب قيام بها لتنظيم وبناء خطابه الحجاجي وذلك تبعًا لما يتمتع به من قدرات ومؤهلات واستعدادات قبلية، وهذا ما نجده حاضر في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، إذ يلجأ الأستاذ إلى هذا الصنف من الحجاج وما يجسد ذلك نذكر ما يلي:

«... (الأستاذ) وفي الحصة المقبلة سنتحدث عن كيفية صياغة الفرضيات...» **م1.**

«... (الأستاذ) أنا شخصيًا كنت أقرأ البارحة وسآتي على ما أظن بمذكرتي ومذكرة تلك الطالبة كنت أقرأ في تلك المذكرة وجدت صفحتين من رسالة الماجستير والله العظيم لا أزيد عنكم كلمة اكتشفها مؤخرًا صفحتين كاملتين من الماجستير الخاص بي» **م1.**

«... (الأستاذ) هذا برمجته فيما بعد نواصل هذا ثم بعد ذلك نتحدث عن أو نتحدث عن التهميش...» **م2.**

[1]- طه عبد الرحمان (1998)، اللّسان والميزان أو الكوثر العقلي، ط1، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ص 227.

«... (الأستاذ) وسنطبق أكثر لدينا موضوع آخر سنطبق عليه في الحصة التطبيقية...» **م3.**

«... (الأستاذ) قلت وسنرى هذا في الحصة التطبيقية بمعنى ستفهمون عندما سنطبق في الحصة التطبيقية في المساء إنشاء الله...» **م3.**

الظاهر من خلال ما سبق من الأمثلة التي تعكس مدى استعمال الأستاذ "**للحجاج التوجيهي**" والذي نجده ضارباً أطنابه في هذا الخطاب، والغاية منه تكمن في إقناع الطالب بما يقوله الأستاذ من أفكار وآراء. كما أنه يبني علاقة وطيدة ومتينة بين الأستاذ والطالب وهذا نظرًا للوسط الذي يتفاعلون فيه.

ب- الحجاج التقويمي:

المقصود منه «**هو إثبات الدعوى بالإسناد إلى قدرة المستدل على أن يجرد من نفسه ذاتًا ثانية يُنزلها منزلة المعترض على دعواه، فها هنا لا يكتفي المستدل بالنظر في فعل إلقاء الحجة إلى المخاطب، واقفًا عند حدود ما يوجب عليه من ضوابط وما يقتضيه من شرائط، بل يتعدى ذلك إلى النظر في فعل التلقي بإعتباره هو نفسه أول متلق لما يُلقي، فيبني أدلته أيضًا على مقتضى ما يتعين على المستدل له أن يقوم به، مستبقًا استفساراته، واعتراضاته، ومستحضرًا مختلف الأجوبة عليها ومستكشفًا إمكانات تقبلها واقتناع المخاطب بها**»[1]، فالحجاج التقويمي يتضمن قواعد عدّة تتمثل في إقناع الطالب، ويُساعده على اكتساب المعارف والخبرات وإشباع رغباته وفضوله حول فكرة ما، فنجد هذا النوع بكثرة في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي ومن الأمثلة على ذلك هي:

«... (الأستاذ) قبل أن تبدئي في هذا الموضوع يجب يجب أن تعودي لمثل هذه الدراسات هذه الدراسات طبعًا وهي **قلت** دراسة قيمة قدمتها هذه الطالبة وسنفتح لك المجال للنظر في النقاط التي تنقص هذا الموضوع...» **م1.**

«... (الأستاذ) **قالو** لنا قالت المشرفة وبعض المناقشات التي حضرتها هناك **قال قال** هذا تجاوز تجاوزته الدراسات الحديثة...» **م1.**

[1]- المرجع السابق، ص 228.

«... (الأستاذ) **قالت** تحدثي عن عمل فلان تحدثي عن عمل فلان أقول مثلاً مثلاً أستاذ فلان قدّم دراسة بعنوان الموسومة بـ...» **م2.**

«... (الأستاذ) وهذا ما نجده عند البعض آه **قلنا** بأنّ ويجب هذا الموضوع أن يطرح كالموضوع لدراسة موضوع السرقة في هذا المجال في مجال البحث العلمي...» **م2.**

«... (الأستاذ) **أقولها** من المفروض الطالب عندما يبحث لا يبحث من أجل البحث أو الحصول على الدرجة مثلما يحدث الآن المهم أن يصل الطالب إلى الدرجة أعلى إلى غير ذلك من أجل غرض التوظيف... لا لكن الغرض منه أن يصل إلى نتيجة...» **م3.**

فبعد أن بيننا النماذج التي ورد فيها **الحجاج التقويمي** نستشف أنّ هذا الصنف يرد أثناء تدعيم الأستاذ كلامه بكلام الآخر مثلاً عندما يقول: **قالوا، قال،** وكذلك أثناء مراجعة الدروس السابقة مثلاً: **قلنا، أقولها**... إلخ، والغرض منها تذكير الطالب بما سبق، كون التذكير يساهم في تخزين المعلومات لاسترجاعها أثناء الحاجة.

في الأخير يمكن إعطاء نتيجة تتمثل في أنّ الأستاذ يستعين بأصناف الحجاج سواء أكان **حجاجًا توجيهيًا أو حجاجًا تقويميًّا** ونجدها قد اعتبرها الأستاذ بمثابة استراتيجيات يستعين بها لعرض الدرس وإفهام الطالب وإقناعه.

3-4 ملامح الحجاج في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي:

كما هو معلوم تمامًا، أنّ الوظيفة الأساسية للأستاذ هو غرس المبادئ والقيم في نفوس المتعلمين وذلك من خلال تقديم المعلومات وتوجيه الطالب إلى مختلف النظريات والآراء العلمية ... الخ، وأثناء قيامه بهذه المهمة يلجأ إلى استعمال آليات الإقناع، وذلك بواسطة اللّغة المنطوقة؛ أي بالأدوات اللّغوية التي تعلب دورًا هامًا في إقناع المتلقي (الطالب)، ومن بين هذه الأدوات اللّغوية البارزة في المدوّنة التي سجلناها على سبيل المثال نذكر:

3-4-1 ألفاظ التعليل:

تساهم ألفاظ التعليل في تدعيم كلام الأستاذ أثناء عرضه للدرس، إذ «**يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي، وبناء حججه فيه**»[1]، فهذا النوع من الألفاظ تقوم ببناء وترتب الحجج ومن بينها نذكر:

❖ **لأنّ**:

تعتبر "**لأنّ**" ضمن ألفاظ التعليل لأنها «**يبدأ المرسل خطابه الحجاجي بها في أثناء تركيبه وتستعمل لتبرير الفعل**»[2]، وبالتالي نجدها بكثرة في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي لأن الأستاذ كثيرًا ما يقدم فكرة أو رأي ثم يقوم بتفصيلها وتحليلها تحليلاً دقيقًا كون إكتساب العلم يتطلب ذلك وهذا ما نجده في المدوّنة ونحاول تحليل بعض النماذج لتوضيح دورها:

«... (الأستاذ) لا تخوضوا في موضوع حتى تتأكدون بأنكم أولاً ستجدون المراجع المناسبة لذلك الموضوع "**لأنّ**" في بعض الأحيان كذلك الطالب يستغني عن ذلك الموضوع لقلة المراجع...» **م1.**

ففي هذا المثال نجد "**لأنّ**" لعب دورين أساسيين هما:

الأوّل: الربط بين قضية تتثمل في «**تتأكدون بأنكم أولاً ستجدون المراجع المناسبة لذلك الموضوع**» وبين النتيجة «**في بعض الأحيان كذلك الطالب يستغني عن ذلك الموضوع لقلة المراجع**».

ثانيًا: عمل على تبرير النتيجة المطروحة.

ولنأخذ مثالاً آخر:

«... (الأستاذ) أوجهكم إلى المناقشات حضور المناقشات أكانت أدبية أو لغويّة لماذا؟ "**لأنّ**" من خلال المناقشات الأستاذ يقدم بعض النصائح للطلبة وهذه النصائح قيمة جدًا...» **م1.**

في هذا المثال جاءت "**لأنّ**" لتعليل القضية المتمثلة في «**أوجهكم إلى المناقشات حضور المناقشات أكانت أدبية أو لغوّية**» فالأستاذ بعد أن وظف "**لأنّ**" يعطي نتيجة للقضية التي طرحها

[1]– عبد الهادي ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 478.

[2]–. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وبالتالي يمكن أن نستنتج أنّ الأستاذ كلما لجأ إلى استعمال "**لأنّ**" يرغب دائما في توضيح وشرح القضية التي طرحها في البداية وذلك لإقناع وإفهام الطالب، وهذا من صفات المعلم الجيد والناجح في تقديمه لدرس وبالتالي يحقق الأهداف التعليمية.

❖ **لكي:**

إضافة إلى ألفاظ التعليل التي يلجأ إليها الأستاذ في التعليم الجامعي أثناء عرضه للمحاضرة نجد "**لكي**" التي تعمل على تبرير النتيجة دائمًا، ومن الأمثلة الواردة في المدوّنة التي تم تسجيلها نذكر:

«... (الأستاذ) نحاول أن نستقي المعلومات من كل المصادر "**لكي**" نصل إلى النتيجة في أقرب وقت ممكن...» **م3.**

هذا المثال يظهر لنا أنّ "**لكي**" وقع قبل النتيجة، أي ذكره بعد القضية المتمثلة في «**نحاول أن نستقي المعلومات من كل المصادر**» ليبين لنا أنه سيعلل ويفسر القضية التي طرحها ومن ثمة قام بإعطاء النتيجة المتمثلة في «**نصل إلى نتيجة في أقرب وقت ممكن**».

عمومًا نستطيع أن نقول إنّ الأستاذ يلجأ إلى استعمال "**لكي**" "**لأنّ**"، الغرض منهما هو توضيح وشرح القضايا العلمية لأن اكتساب العلم قائم على الشرح والفهم وغرس المعلومات في ذهن المتعلم.

* **التراكيب الشرطية:**

إنّ الأصل في الشرط هو أن يتكوّن من جملة الشرط وجملة جواب الشرط وتربط بينهما أداة الشرط، وتكون دائمًا النتيجة في أسلوب الشرط مرهونة بالحجة فبالتالي «**يرد الحجاج في التراكيب الشرطية**»[1]، وهذا ما نجده واردًا بكثرة في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي ونعرض الأمثلة الآتية:

«... (الأستاذ) **كلما** تقدم الطالب **كلما** توضحت لديه رأي...» **م2.**

الأستاذ في هذا المثال استعمل أداة **كلما** ليشترط على الطلبة أن يتقدموا في البحث لكي تتضح لهم الرأي، وإن لم يتقدموا في العمل تبقى الأمور غامضة، وبالتالي نجد هذا الأسلوب لعب دورًا بارزًا في إقناع الطلبة وتدفعهم للبحث والجدّ والعمل.

[1]– المرجع السابق، ص 480.

كما نجد مثال آخر المتمثل في:

«... (الأستاذ) **حتى** يكون الموضوع متميزًا لا يجب أن يكون قد تنول من قبل...» **م1.**

في هذا المثال استعمل الأستاذ أداة الشرط تتمثل في "**حتى**" ليبين للطلبة أنّ كلما كان موضوع البحث جديد كلما كان موضوع متميز، فالغرض من استعمال هذه الصيغة هو إقناع وإذعان عقل الطلبة من أجل اختيار الموضوع الجديد لكي يكون موضوعاً جيداً.

الآن نقوم برصد مختلف هذه التراكيب الشرطية للبرهنة على أنه أسلوب بارز في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي:

«...(الأستاذ) **كلما** أخطأ الطالب في اختيار العنوان **كلما** وقع في متهات...» **م1.**

«...(الأستاذ) يجب أن يكون هناك ترابط بين الإشكالية والفرضيات التي ستتبثق من هذه الإشكالية لماذا؟ **حتى** يكون من السهيّ ضبط الحقائق التي ستأخذ بعين الاعتبار في بحثنا...» **م3.**

«... (الأستاذ) **كلما** كثرت قراءات الطالب **كلما** تفتحت عيناه إلى على مواضيع جديدة مواضيع متجددة...» **م3.**

«..(الأستاذ) **كلما** كان العمل بسيطًا **كلما** كان العمل جيدًا...» **م3.**

فالمتأمل في النماذج المعروضة أعلاه حول "**أساليب الشرط**" نستنتج أنّ الأستاذ يستعين به بكثرة أثناء شرح الدرس إذ أنه عبارة عن أسلوب من أساليب توصيل المادة للطلاب من قبل المعلم وذلك لتحقيق هدف "ما"، كما يعمل على تقريب الطالب إلى الأفكار والمفاهيم، وتوعية الطالب عن النتائج الناجمة عن بعض القضايا. كما أنه أسلوب يستعمل للإقناع.

* **التكرار:**

يرتكز نجاح عملية التعليم بصفة عامة على مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي يستعملها الأستاذ لتوصيل المادة للطالب وإقناعه، ومن هذه الأساليب نجد التكرار إذ «**يساعد أولاً على التبليغ والإفهام ويعين المتكلم ثانيًا على ترسيخ الرأي أو الفكرة في الأذهان فإذا ردّد المحتجّ لفكرة حجّة ما**

أدركت مراميها وبانت مقاصدها ورسخت في ذهن المتلقي وإن ردّد رابطًا حجاجيًا أقام تناغمًا بيّنًا بين أجزاء الخطاب»[1]، فالتكرار ظاهرة حيّوية تساهم في إقناع الطالب بآراء الأستاذ لهذا نجده بارز في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي فنورد الأمثلة الآتية لنوضح ذلك:

«... (الأستاذ) **وجدت أعمال كثيرة أعمال كثيرة** جدًا في بعض الأحيان أقرأ ومن كثرة قراءاتي هذا لفلان هذا لفلان ولكن لا تجد ولا هامش واحد يشير...» **م1.**

من خلال هذا المثال نلاحظ أنّ الأستاذ استعمل "**التكرار**" المتمثل في "**أعمال كثيرة**"، "**أعمال كثيرة**" لغرض تأكيد للطالب بأن السرقات العلمية كثرت والغرض منه هو إثارة التوقع لدى الطالب، وابتعاده كذلك عن هذه السرقات العلمية.

كما نجد كذلك مثال آخر:

«... (الأستاذ) قلت الإسناد إلى من تسند بحثك طبعًا أنت لست الأوّل من يبحث في هذا البحث هناك طائفة لا بأس بها/ قلت طبعًا الطالب لا يبدأ من العدم هناك أعمال قدمت في مجال **بل أعمال وأعمال وأعمال الآن** المكتبات **ثرية جدًا** ما شاء الله **وثرية جدًا...» م1.**

ما نلاحظه في هذا النموذج أنّ الأستاذ إستعان كذلك **بالتكرار** المتمثل في: "**أعمال وأعمال وأعمال**"- "**ثرية جدً، ثرية جدًا**" فالغرض منها هو إقناع الطالب بأنّ المكتبات ثرية جدًا بالكتب والمذكرات والرسائل التي يستند إليها الباحث الناشئ.

ومن النماذج كذلك التي توفر فيها **التكرار** في المدوّنة نذكر:

«... (الأستاذ) في كل مرة عندما يأتي واحد بكتاب يصوره الآخرين وكنا نعمل بطريقة جماعية **رائعة جدًا رائعة جدًا...» م1.**

«... (الأستاذ) أنا قلت لك صفحتين من رسالتي والله العظيم صفحتين ولم أجد أي اسناد **عيب والله عيب....» م1.**

[1]- سامية الدّريدي، المرجع السابق، ص 168.

«... (الأستاذ) والله العظيم **المشرف المشرف** لا يمكن أن يصحح لك **أقولها أقولها** لك نقطة بنقطة أو **كلمة بكلمة**» م2.

«... (الأستاذ) مجال التداوّلية/ يعني أصبح موضوعًا عصر وأصبح عبارة عن موضوع تداوّلية **تقريبًا تقريبًا تقريبًا** كل الباحثين المتخصصين في الجانب اللّغوي في كل الدراسات...» م3.

بعدما عرضنا النماذج التي ورد فيها "**التكرار**" نستنتج أنّ هذه الظاهرة؛ أي "**التكرار**" من بين استراتيجيات التعليم التي يلجأ إليها الأستاذ ويستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لإقناع الطالب حول الحقائق والأفكار، ولجعل الطالب أكثر إثارة وتشويقًا وجعل الوضعية التعليمية وضعية حية هادفة.

* **<u>الجمل التفسيرية</u>**:

في هذا العنصر نحاول أن نسلط الضوء على وسيلة أخرى من الوسائل التي يستعملها الأستاذ لشرح الدرس وتؤدي في نفس الوقت غرض آخر متمثل في الإقناع، وهذه الوسيلة عبارة عن الجمل التفسيرية متمثلة في «**شرح قضية ما أو إعطاء معلومة في مجال معين، وهي عمومًا مقترنة بتقديم وتحليل المفاهيم**»[1]، هذا يبيّن لنا أهمية الشرح الذي يتم دائمًا بالتحليل المفصل، وبالتالي هذا ما نجده كذلك في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، ومن الأمثلة التي تدل على ذلك نستطيع أن نذكر ما يلي:

«...(الأستاذ) قلنا أنّ كل البحوث العلمية لا يمكن أن تستقر على نتائج تلك النظرية **بمعنى آخر** قد تأتي أبحاث أخرى قد تخصص أو تفند تلك النتائج...» م3.

ما نستشفه في هذا المثال هو أنّ الأستاذ في صدد تفسير قضية من قضايا الدرس وتتمثل في أنّ البحوث العلمية ليست مستقرة على حالها بل تتغيّر في حين لآخر، ثم بعد ذلك شعر الأستاذ بعدم فهم الطلبة لهذه النقطة ومن ثمة لجأ إلى استعمال عبارة "**بمعنى آخر**" ليفسر ويشرح أكثر ويرغب في إقناعهم بأنّ العلم يتطور يوماً بعد يوم.

[1]– رياض مسيس (2013)، مشروع جون ميشال آدام (مقاربة نظرية)، لسانيات النص وتحليل الخطاب، المؤتمر الدوّلي الأوّل، المجلد الأوّل، ص 234.

ويمكن أن نأخذ مثالاً آخر:

«... (الأستاذ) سنحاول أن نضع الطالب أمام بحث بصورة منطقية "**يعني**" لا نترك مجال إلا وسنبحث فيه وسنسأل عنه سؤال حتى تكون في الصورة وحتى لا تضيع وقتنا...» **م2.**

ما نلاحظه في هذا المثال هو أنّ الأستاذ يحاول أن يوضح للطلبة بأنّ البرنامج الذي سطره يخدم مستواهم ويدل ذلك من خلال استعماله لكلمة "**يعني**". فبمجرد استعماله لهذه الكلمة يظهر لنا بأنه سيحلل القضية نقطة بنقطة والغرض من ذلك هو إقناعهم بأن يهتموا بهذا البرنامج ولكي يأخذوه بعين الاعتبار.

ما نخلص إليه هو أنّ "**الجمل التفسيرية**" هي عبارة عن وسيلة فعالة تساهم أولاً في إفهام الطالب، ثانيًا تقوم بإقناعه، أي أنها تقوم بمهمة الشرح ولكنها تتجاوز ذلك إلى الإقناع، وما يدل على استعمال الأستاذ لهذا النوع من الجمل هي عبارات "**بمعنى آخر، يعني...**" التي وجدناها في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يستعمل الأساليب الناجحة أثناء عرضه للدرس ويتماشى مع الموقف التعليمي.

في الختام نستطيع أنه نقول بأن لكي تؤدي العملية التعليمية الغرض الذي وجدت من أجله على الأستاذ أن يراعي استعمال بعض الأساليب لإقناع الطالب وتزويده بما يكفي من معلومات، ولهذا السبب قمنا في المحطة السابقة الذكر بتحليل الخطابات الشفهية في التعليم الجامعي بغية الكشف عن بعض الآليات اللّغوية التي تؤدي غرض الإقناع، ومن ثمّ توصلنا إلى استخلاص مجموعة من الأساليب تتمثل فيما يلي: **الروابط الحجاجية (حتى، بل، لكن، إذن...)، العوامل الحجاجية (كثيرًا، قليلاً، تقريبًا...) الحجاج التوجيهي والتقويمي، ألفاظ التعليل (لأن، كي...) التراكيب الشرطية، التكرار** و**الجمل التفسيريّة**، كلها ترمي إلى هدف واحد يتمثل في رغبة الأستاذة في اكساب الطالب محتوى علمي ومعرفي على أحسن وجه، كما نستنتج كذلك بأن خطاب الأستاذ ليس مجرد تقديم للمعلومات بل يتجاوز ذلك إلى التأثير والإقناع.

4- السياق (Le contexte):

إنّ إشكالية فهم المعنى المقصود يعد ضمن القضايا التي اهتم بها الباحثون اللّغويون، إذ حاولوا الكشف عن بعض الآليات التي بوساطتها يتم الوصول إلى تحديد المعنى الذي يحمله الخطاب سواء أكان مكتوبًا أم شفويًا، فبالتالي تواصل البعض من خلال دراستهم إلى أن تحديد دلالة الخطاب يستلزم تحديد مجموع السياقات التي ورد فيه؛ أي السياق يمنح للخطاب معناه الجوهري ففي هذا المقام نجد "**فان دايك**" في كتابه "**النص والسياق**" الذي تعمق في تحليل للخطاب إنطلاقًا من «**أنّ النظرية اللّسانية تهتم بأنساق اللّغة الطبيعية، أي تراكيبها المتحققة أو الممكنة التحقق، وبتطوّرها التاريخي ومختلف أنشطتها الثقافية ووظيفتها المجتمعية وأسسها المعرفية**»[1] من هنا يبدو لنا أن "**فان ديك**" اهتم أولاً بالقواعد اللّغوية كالجانب النحوي والصرفي التي تتجسد في مقام تواصلي معين أثناء تحليل أيّ خطاب، في حين أضاف "**فان ديك**" مستوى آخر وهو "**فعل الكلام**" أي «**كل عبارة متلفظ بها ينبغي ألا توصف فقط من جهة تركيبها الداخلي والمعنى المحدّد لها، بل ينبغي أن ينظر إليها كذلك من جهة الفعل التام الإنجاز المؤدي إلى إنتاج تلك العبارة**»[2]، فالمقصود بهذا المستوى التداولي الذي تتداول فيه الأقوال أي تكون الأقوال موافقة لسياق التواصلي.

فهكذا نستنتج بأنّ التداوّلية تقوم بمهمتين هما: الأولى هي تحويل الكلام إلى أفعال مؤدات والثانية وضع هذه الأقوال في موقف معين، فنجاح أي خطاب مرهون بالسياق الذي هو «**عبارة عن تجريد عالي الصّورة المثالية مأخوذة من موقف ما، وهو يحتوي فقط على أحداث تعين على نحو مطرد مناسبة العبارات المتواطأ عليها، وجزء من مثل هذه السياقات قد تكون على سبيل المثال أفعال كلام المشاركين وتكوينهم الداخلي (معرفتهم، واعتقاداتهم، وأغراضهم، ومقاصدهم)، كما قد تكون الأفعال المنجزة ذاتها وبنياتها والصفة الزمانية والمكانية للسياق حق يمكن وضعها في محل من عالم ممكن متحقق**»[3]، كما أنّ السياق يفترض وجود شخصين في موقف تواصلي معين شرط أن يكون هذين الشخصين يتكلمون نفس اللّغة أي «**أحدهما فاعل حقيقي والآخر فاعل على جهة الإمكان أي المتكلّم**

---

[1]- فان دايك (2000)، النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداوّلي)، تر. عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ص 17.

[2]- المرجع نفسه، ص 18.

[3]- المرجع نفسه، ص 257.

أو المخاطب على التوالي»[1] انطلاقا من هذا الرأي فإنّ السياق يعتبر أفضل وسيلة لفهم أي خطاب نظرًا لإهتمامه بالجانب الداخلي والخارجي للخطاب الذي يجري في موقف تواصلي معين، وهذا ما نجده بالفعل في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، إذ نجد السياق المتمثل في الوضعية التعليمية (معلم، متعلم، قاعة الدرس...) فكل هذه العناصر تلعب دورًا مهمًا في إلقاء خطاب الأستاذ وتحقيق ترابطه وانسجامه.

إضافة إلى ما سبق ذكره نجد الباحث "**بول غرايس**" **(P. Grice)** الذي أسس مجموعة من القواعد التي تساهم في فهم معنى الخطاب، فمن بين هذه القواعد نذكر ما يلي: «

* **قاعدة الإرتباط:** التي تنص على: **اجعل كلامك مرتبطًا بعضه بعضًا.**

* **قاعدة الكم:** التي تنص كذلك على: **قل ما يحلو لك كما تطلب المواقف ذلك»**[2] بناء على ما تقدم من قواعد التي أسسها "**غرايس**" نستنتج أن هناك شرطين أساسيين يجب أن يلتزم بهما المتكلم وهما:

* أن يكون دائمًا كلامه متسقًا ومنسجمًا.
* أن يكون هذا الكلام كذلك مطابق للموقف الذي يقال فيه.

كما نجد الباحثان "**ديكرو**" و"**تودوروف**" **(T. Todorov)** اللّذين ربطا مصطلح السياق بمقام الخطاب الذي هو عبارة عن مجموع الملابسات التي يتحدّد في إطارها فعل التلفظ L'acte d'énonciation سواء أكان مكتوبًا أم شفويًا[3]، ما يمكن استنتاجه مما مرّ علينا من تعاريف بأنّ السياق عبارة عن مجموعة من الظروف والجوانب التي يجري فيها الخطاب، ففهم هذا الأخير وتأويله مرهون بسياق إنتاجه.

4-1 مكونات السياق:

بعد أن بيننا المفهوم العام للسياق استنتجنا بأنه يتكوّن من مجموعة من المكونات تؤدي دورًا فعالاً في تشكيل الخطاب وفهمه، إذ هي عبارة عن «**عناصر مختلفة أولاً: عنصر ذاتي فما هو؟ هو معتقدات المتكلم فكل متكلم له معتقدات، وأيضًا مقاصد المتكلم فهو حين يتكلم يقصد شيئًا وكذلك**

---

[1]- المرجع السابق، ص 258.

[2]- ر. ل. تراسك (2002)، أساسيات اللّغة، تر: رانيا إبراهيم يوسف، ط1، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ص 77- 78.

[3] – Voir : O. Ducrot, T. Todorov (1972), Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage, Edition du Seuil, P 144.

اهتمامات المتكلم، فقد تكون له أهداف، ينبغي أن تدخل هذه الأهداف أيضًا في تحديد الظاهرة اللّغوية، ثم ينبغي أيضًا أن نراعي في هذا العنصر رغبات المتكلم، فإذن هناك اهتمامات والرغبات والمقاصد والمعتقدات كلها تدخل كعنصر ذاتي لتحديد السياق (...) ثم العنصر الثاني وأسميه عنصرًا موضوعيًا، فما هو؟ هو الوقائع الخارجية التي تم فيها القول، يعني الظروف الزمانية والمكانية، يعني أنّ هذه العوامل أيضًا تدخل في تحديد السياق، ثم العنصر الذواتي، يعني ما بين ذوات المخاطبين وأقصد به المعرفة المشتركة بين المتخاطبين (...) فهذه المعرفة المشتركة هي معرفة معقدة التركيب»[1] انطلاقا مما سبق ذكره يبدو لنا أنّ السياق يتكوّن من مجموعة من العناصر المتمثلة في المرسل، المرسل إليه، الظرف المكاني والزماني... الخ وكل هذه العناصر تتجلى في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي الذي «**يفترض أن يكون المرسل والمتلقي فيها في حالة عطاء وتقبل، فإن تحقق ذلك كان الخطاب ابتدائيًا (منطقيًا وأسلوبًا)، وذلك أظهر في الرسائل منه في الخطب وإذا ما أحاطت بالخطيب ظروف خاصة صاحبت الابتدالية عناصر تأكيد وإقناع، فصارت الخطبة تتراوح بين الأخبار والتأكيد الإنشائي وهذا هو الطابع الغالب عليها، وقلما بحثت هذه الخطابة عن عناصر المنطق والحجاج أو اهتمت بتجميل الأسلوب، بل تستثمر عناصر التأكيد والأمر والنهيّ والعرض وغيرها من أدوات الجملة الإنشائية**»[2] ما يلاحظ في هذا القول أنّ كل هذه العناصر المعروضة أعلاه نجدها بالفعل في مقام الوضعية التعليمية وللبرهنة على ذلك نسوق الأمثلة الآتية:

❖ **التأكيد:**

> «... (الأستاذ) هناك ثلاثة ثلاث حالات الاقتباس ثلاثة حالات الاقتباس سنراها في أوانها **حتى لا تختلط علينا الأمور** الاقتباس الحرفي الاقتباس تأتي بفكرة ونحاول أن نعطيها صيغة بصياغتها الخاصة وهناك تقرأ الفكرة بصفة عامة ونصيغها بطريقتنا الخاصة مع التعليق على ذلك ما كتبناه...»م2.

[1]– عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 45.

[2]– محمد العمري (2002)، في بلاغة الخطاب الإقناعي (مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية)، ط2، إفريقيا الشرق، المغرب، ص 41.

«... (الأستاذ) نعود ونقول لأنه كثرت السرقات العلمية **لأنّ ما حدث وحدث هذا بالفعل** في بعض الأحيان الأحيان يذهب الطالب إلى أستاذ متخصص في مجال معين أو في ميدان معين ويأخذ عنه معلومات وهو يسجلها/ تطرح الأسئلة مثلاً ما رأيك في مثلاً التواصل؟ يقول التواصل كذا وقد ذكر فلان فلان كذا وكذا وهذا الطالب أو الباحث يسجل تلك المعلومات وينسبها لنفسه...»**م2.**

❖ **الأمر:**

«... (الأستاذ) نعم مثلاً لمن سيتناول/ "**انتبه**"/ التدخل اللّغوي سينزاح إلى الأمازيغية...» **م2.**

«... (الأستاذ) تتعلمون طريقة صياغة الأسئلة فقط/ وهذا النص الترجمة "**خذوا**" وأعطيه "**أعطوه**" لزملائكم خاصة نص الترجمة...» **م3.**

«... (الأستاذ) فيما بعد الآن نعود إلى الدرس "**اتفقوا**" فيما بعد الآن سنواصل الدرس...» **م3.**

«... (الأستاذ) في مجالكم هذا بإمكانكم أن "**تصيغوا**" فرضيات...» **م3.**

«... (الأستاذ) **راعوا** الأسلوب عندما تكتبون...» **م2.**

❖ **العرض:**

«... (الأستاذ) لماذا؟ سأتناول هذه النقطة "**لأنّ**" في بعض الأحيان الطلبة يريدون أن يظهروا من خلال بحثهم لذلك يحاولون أن يختاروا بعض المواضيع الصعبة أو المواضيع التي تتعدى طاقتهم العقلية وقدراتهم...» **م1.**

«... (الأستاذ) في هذا المستوى كما سبق وأن ذكرت يجب أن نسبق هذه القواعد "**لأنها**" تكون كامنة داخلة وهذا ما سنراه في نظرية الاكتساب اللّغوي...» **م2.**

«... (الأستاذ) لذلك يعتمد كثيرًا على الدراسات السابقة ونقرأ كثيرًا الدراسات السابقة" **إذن**" بإمكاننا أن نبدأ أين إنتهت الدراسات السابقة ومن ثمّ نحاول تناولها من زاوية أخرى وإثراءها "**يعني**" كسلسلة من الحلقات كل حلقة تتصل بحلقة التي تليها وتشكل تلك الحلقة السلسلة...»م2.

❖ **النهي:**

«... (الأستاذ) إذن أقول لكم شيئًا "**لا تعتمدوا**" كليةً على الأستاذ المشرف بمعنى أنه لا يقرأ لكم حرف بحرف...»م2.

«... (الأستاذ) لذلك قلت لكم في العام الماضي "**لا تخوضوا**" في موضوع حتى تتأكدون بأنكم أولاً ستجدون المراجع...» م1.

عند تأمل الأمثلة المعروضة أعلاه نستطيع أن نقول بأن مقام التعليم مقام ثريّ بمجموعة من الأساليب **كالتأكيد والأمر والنهي والعرض...** الخ، التي تعد أنجح أساليب إدارة القسم ومن أهم عوامل نجاح التعلم وهي التي توفر بيئة تعليمية تعلمية مناسبة تتيح لكل طالب الفرصة للتعلم.

4-1-1 المتكلم:

لكي يوصف المتكلم بأنه متكلم ناجح لابدّ أن تتوفر فيه صفات عديدة منها أن يكون ذا شخصية قوية، يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحيويّة إذ «**هو الذات المحوّرية في انتاج الخطاب لأنه هو الذي يتلفظ به، من أجل التعبير عن مقاصد معينة، وبغرض تحقيق هدف فيه، ويجسد ذاته من خلال بناء خطابه باعتماده إستراتيجية خطابية تمتد من مرحلة تحليل السياق ذهنيًا والاستعداد له بما في ذلك اختيار العلامات اللّغوية الملائمة، وبما يضمن تحقق منفعته الذاتية بتوظيف كفاءاته للنجاح في نقل أفكار بتنوعات مناسبة**»[1]، يبدو لنا مما تقدم من كلام أنّ المتكلم عليه أن يستعين بمجموعة من الشروط لكي يكون ناجحًا في خطابه، مثلاً مراعاة السياق الذي يلقي فيه كلامه، اختيار العلامات اللّغوية المناسبة والهدف من ذلك هو إفهام المتلقي وفي نفس الوقت تحقيق الأغراض المرسومة من قبل.

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 45.

إضافة إلى ما سبق ذكره من شروط التي يجب أن تتوفر لدى المتكلم نجد كذلك يجب أن يتسم بنوع من المناقشة وطرح الأسئلة لأنّ «**يشتمل كلامنا بوفرة على كلمات الآخرين منقولة بدرجة من الدقة والتحيز جد متباينة وكلما كانت حياة الجماعة التي تتكلم متنوعة ومرتفعة، اتخذ كلام الآخر وملفوظه بوصفه موضوع نقل مهتم موضوع شرح ومناقشة وتثمين ودحض ومساندة وتطوير حيزًا كبيرًا داخل موضوعات الخطاب كلها**»[1]، وهذا يُظهر لنا جليًا الدوّر الفعّال الذي يقوم به المتكلم في حياته اليومية من نقاش للكلام وتأكيده أو رفضه وذلك استنادًا إلى خبراته ومهاراته السابقة.

والجدير بالذكر في هذا المقام بأنّ على المتكلم مراعاة السياق الذي يتواجد فيه أثناء عرضه للخطاب إذ «**لا نستطيع فصل طريقة بناء هذا الخطاب طريقة تأطيره السياقي (الحواري)، فالطريقتان مرتبطتان ارتباطًا وثيقًا، سواء تشكيل الخطاب الآخر، أو طريقة تضمينية (يمكن للسياق أن يبدأ، من بعيد في تهيء إدراج ذلك (الخطاب)، فإنها يعبران عن فعل فريد في مجال العلائق الحوارية مع هذا الحوار الذي يحدد مجموع طابع النقل، ومجموع تحولات المعنى والنبرة التي تحدث داخله في أثناء ذلك النقل**»[2]، وهذا ما نجده بالفعل في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي إذ يوجد هناك علاقة وطيدة بين ما يقوله الأستاذ والسياق الذي يتواجد فيه ألا وهو الوضعية التعليمية لأن دور الأستاذ هو عرض المعلومات والمهارات للطلبة، فبالتالي نستنتج أن الأستاذ يخدم السياق الذي يتواجد فيه، ومن الأمثلة التي تدل على ذلك ما ورد في المدوّنة التي سجلناها وهي كالآتي:

> «... (الأستاذ) لو تعودون إلى كتاب خولة طالب الإبراهيمي مبدأ اللّسانيات في في تقريبًا في في مجموعة من الهوامش تقول هذا مأخوذة من محاضرات في الماجستير من كلام أستاذ كلام فلان أستاذ فلان أستاذ فلان وهذا ما وهذا من باب الأمانة العلمية...»م2.

ففي هذا النموذج نجد الأستاذ في صدد اخبار الطلبة عن أهمية و دور الأمانة العلمية أثناء اقتباس كلام الآخرين ومن ثم قدم حجة لتدعيم كلامه المتمثلة في كتاب خولة طالب الإبراهيمي التي

[1]– ميخائيل باختين (1987)، الخطاب الروائي، تر: محمد برادة، ط1، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 105.

[2]– المرجع نفسه، ص 107.

تشير في التهميش كلام فلان، كلام فلان، وبالتالي نستطيع أن نقول بأن الأستاذ هنا احترم السياق الذي يتواجد فيه هو الوضعية التعليمية التي تهدف إلى تعليم وتزويد الطالب بالمعارف.

- **ونقدم مثالاً آخر:**

«... (الأستاذ) عندما أتحدث عن مجال الخبرة مثلاً في اللّسانس تناولت الحجاج وستناوله الآن على سبيل المثال؟/ (الطالب[32]) نعم جزء نعم /(الأستاذ) جزء إذن أنت من المفروض أنك خلاص ألممت بهذا الجانب الحجاج وما له علاقة بالسلالم الحجاجية بالروابط الحجاجية إلى غير ذلك...» **م1.**

يبيّن لنا هذا المثال أنّ الأستاذ في صدد عرض أفكاره حول مجال الخبرة العلمية وقد تخلله مثال يتمثل في قضية الحجاج الذي تناوله أحد الطلبة في اللسانس ويناوله الآن في الماستر وهذا لإظهار لطلبة دور الخبرة العلمية، كما أنّ كلامه يطابق السياق الذي يتواجد فيه.

نضيف أيضا إلى ما سبق ذكره ما يجب على المتكلم توفيره في خطابه أثناء نقل المعرفة «**صيغتين مدرسيتين أساسيتين لتحقيق نقل متمثل لخطاب آخر (للنص والقواعد وللأمثلة): "الحفظ عن ظهر القلب" وبواسطة "كلماتنا"... إنّ كلماتنا "لا ينبغي أن تذيب تمامًا أصالة كلمات "الآخرين" ولابدّ لسرد منجز بكلمات أن يتوفر على طابع مختلط، وأنّ يستنسخ في الواضع الضرورية، أسلوب النص المنقول وعباراته، هذه الصيغة التالية للنقل المدرسي لكلام الآخر بواسطة" كلمات خاصة تتضمن سلسلة من المغايرات للنقل الذي يتمثل كلمة الآخر بعلاقة مع طابع النص المتمثل ومراميه البيداغوجية المتعلقة بفهمه وتقييمه**»[1]، تمامًا هذا ما يعكسه الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، إذ أنّ كلام الأستاذ يتخلله دائمًا كلام العلماء والمختصين كما نجده كذلك بارزًا في الضمائر المختلفة ونسوق لذلك الأمثلة التالية:

«... (الأستاذ) لذلك "**فضلت**" أن أعمل لوحدي بهذه الطريقة ولكنني تأخرت مثلما "**قلت**"...» **م2.**

[1]- المرجع السابق، ص 108.

«... (الأستاذ) "**أنا أنا**" شخصيًا استفدت من ملاحظات الأستاذة راكن/ لو أنّ الطالب حضر تلك المناقشة وسجل تلك الملاحظات كان سينقص عليكم مسافة البحث...» **م1.**

«... (الأستاذ) **كنتُ** قد قدمت لكم مثال رسالة الماجستير التي **قمتُ** بها لم أختر العنوان المناسب...» **م1.**

«... (الأستاذ) وهذا ما سنراه في علم اللّغة النفسي **برمجت** درسًا حول الإكتساب اللّغوي إكتساب اللّغة الثانية **ولدينا** حتى في الكتابة الأكاديمية لكي **نتمرن** لكي **نتمكن** من صياغة الإشكالية....» **م3.**

«... (الأستاذ) إذن سابعًا صياغتها **وسنطبق** اليوم حول هذا الموضوع **قلت سنطبق** على الموضوع اليوم يعني موضوع صياغة الفرضيات...» **م3.**

«... (الأستاذ) **أين توقفنا** في الحصة الماضية؟ **تحدثنا** عن الشمولية **تحدثنا** عن الوضوح **تحدثنا**...» **م2.**

«... (الأستاذ) هذا الدرس بعد الفرضيات **سسنشرح** هذا الدرس موضوع **أدرجته** في محاضرات هذه السنة كيف **نهمش** الإقتباس الحرفي؟ كيف **نأخذ** فكرة أو فكرة معينة ونصيغها **بطريقتنا** الخاصة؟ وكيف **نسمي** هذا؟...»**م2.**

بهذا نتوصل إلى أنّ المتكلم يعدّ ركيزة أي خطاب بصفة عامة والخطاب الشفهي في التعليم الجامعي بصفة خاصة، إذ نجده بارزًا من خلال ضمائر الجمع ويظهر ذلك من خلال الألفاظ التالية: **توقفنا، تحدثنا، بطريقتنا**... الخ، كما نجده حاضراً بضمير المفرد كا: **فضلت، كنت، قلت، أنا**... الخ. وهذا ما هو إلاّ دليل على أنه جوهر وعماد الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي نظرًا لما ينقله من معلومات ومعارف، وكل هذا عبارة عن أساليب وإجراءات يلجأ إليها الأستاذ لتنمية مهارات الطالب.

4-1-2 المتلقي:

المتلقي هو الذي يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من طرف المتكلم وذلك لإكتساب المهارات وتمنحه القدرة على الدخول في المجتمع وبالتالي «**هو الطرف الآخر الذي يوّجه إليه المرسل خطابه عمدا وقد أشار اللّغويون القدماء في التراث العربي إلى تأثير المرسل إليه على المرسل عند إنتاج الخطاب، إذ أبرزوا دوره في مستوى الخطاب اللّغوي، مثل المستوى النحوي من حيث التذكير والتأنيث والعدد، وتجسيده بعلامة لغويّة هي إلصاق كاف الخطاب بأسماء الإشارة، ولم يقفوا عند هذا الأمر، بل أبرزوا دوره أيضًا سياق الخطاب، وأثر ذلك على الخطاب تداوّليا**»[1]، يوضح لنّا هذا القول أنّ المتلقي يعد المكوّن الثاني للسياق لأن من أجله يكوّن المتكلم خطابه لإقناعه وإثرائه وإخباره، فبتالي نجد كذلك هذا المكوّن في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي حاضرًا بواسطة الضمائر ومن الأمثلة التي تبين لنا ذلك نجد:

«... (الأستاذ) طبعًا سبق وأن ذكرت **أنتم** الآن وصلتم إلى مرحلة حساسة جدًا وهي المرحلة التي يجب أن تفكر فيها فيما ستقدمون في بحوثكم...» **م1.**

«... (الأستاذ) لم **تكونوا** تحضروا مناقشة التي حدثت خاصةً وأنها كانت كثيرة في العام الماضي...» **م1.**

«... (الأستاذ) في **رأيكم** إذا أردنا أن يكون بحثنا متميزًا مثلما سبق وأن ذكرنا ما هو أوّل شيء سنفكر فيه؟» «... (الطالب[3]) أن نعالج موضوع لم يعالج من قبل...» **م1.**

«... (الأستاذ) الملكة التبليغية عند تلاميذ بتقريب العنوان تعليم تعليم الثانوي مستوى نهائي على ما أظن/ إذن عالجت هذا الموضوع/ إذن **أنت** فعلى سبيل المثال الحمد لله تحصلت على موضوع أعرفه جيدًا...» **م1.**

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، المرجع السابق، ص 47.

«... (الأستاذ) هذا برمجته فيما بعد نواصل هذا ثم بعد ذلك نتحدث عن أو نتحدث عن التهميش إن **شئتم** ثم نعود إلى صياغة الفرضيات...» **م3.**

«... (الأستاذ) تؤدي الفرضية سابعًا على ما أظن؟ (الطالب[42]) سادسًا (الأستاذ) آه صح نسبت سادسًا...» **م3.**

«... (الأستاذ) من المفروض الطالب عندما يتناول موضوعًا معينًا وسنراه في التطبيق كذلك يجب أن يأتي بجديد على سبيل المثال **أنتم** في مجال التداوّلية والتواصل اللّغوي أوّل مرة يظهر هذا التخصص أوّل مرة الطالب يدرس هذا التخصص/ إذن من المفروض من خلال **أعمالكم** الأولية المتمثلة في مذكرة بعد الماستر deux المفروض **أنكم** ستصلون إلى نتائج تخدم هذا التخصص...»**م2.**

ما نستنتجه من خلال ما سبق من أمثلة يظهر لنا أنّ المتلقي يعد المكوّن الهام من مكونات السياق سواء في الخطاب عامة أم في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي خاصةً، وهذا ما وجدناه حاضرًا بكثرة في المدوّنة التي سجلناها مثلاً بالضمائر كا: **أنتم، أنت، أنكم،**... الخ. هذا تبعًا للموقف الذي يتواجد فيه والذي يتميز بالنشاط والحيويّة لأنه لا يعتبر مجرد متلقي المعلومات بل يشارك في تنفيذ التعلم كإيجاد الحلول للمشكلات التي يطرحها الأستاذ ويناقش ويستنتج ويقيم النتائج ... الخ.

4-1-3 العناصر المشتركة:

بما أنّ الخطاب لا يتحقق بالفعل إلاّ بوجود المتكلم ومتلقي وتربط بينهما علاقة "ما" وبالتالي هذه العلاقة تعد «**من أبرز العناصر السياقية التي تؤثر في تحديد إستراتيجية الخطاب المناسبة واختيارها إذ يراعيها المرسل دومًا عند إنتاج خطابه فلا يغفلها وذلك بوصفها محدّدًا سياقيًا له دور في إنجاح عمليّة التواصل وتحقيق هدف المرسل من عدمه**»[1]، هذا يظهر لنا جليًا أنّ المتكلم أثناء إلقاءه للخطاب عليه أن يحترم العلاقة الموجودة بينه وبين من يتلقى خطابه، هذا ما نجده بارزًا في التعليم الجامعي

[1]- المرجع السابق، ص 48.

خاصةً، إذ نجد العلاقة التي تربط بين الأستاذ والطالب هي علاقة رسمية، وهذا ما جعل خطاب الأستاذ يتسم بنوع من المباشرة ومثال على ذلك نذكر ما يلي:

«... (الأستاذ) كلما كان البحث عنوان البحث مركز وموجب وموجز ودقيق في مصطلحاته كلما سهل على الباحث القارئ قارئ البحث على المناقشين إلى غير ذلك التوغل في ذلك الموضوع...» **م1.**

«... (الأستاذ) قلنا بأنّ ويجب هذا الموضوع أن يطرح كالموضوع لدراسة موضوع السرقة في هذا المجال في مجال البحث العلمي من المفروض أظن أنه يجب أن يطرح كموضوع للمعالجة...» **م2.**

«... (الأستاذ) لا يمكن للباحث أن يصل إلى لست أدري إلى قمة الجودة في بحثه إذا لم تكن لديه قراءات أولاً كثيرة وفي الصميم لأنّ ليس كل ما نقرأه يخدم موضوعنا...» **م3.**

من هنا نستنتج بأنّ العلاقة التي تربط بين الأستاذ والطالب من أبرز العناصر المشركة، إضافة إلى ذلك نجد عنصرًا آخر متمثلاً في المعرفة المتداوّلة بينهما وبالتالي «**تعد المعرفة المشتركة من العناصر المؤثرة، وهي الرصيد المشرك بين طرفي الخطاب، فالمعرفة المشتركة هي الأرضية التي يعتمد عليها طرفا الخطاب في إنجاز التواصل، إذ ينطلق المرسل من عناصرها السياقية في انتاج خطابه كما يعوّل عليها المرسل إليه في تأويله، وذلك حتى يتمكنا من الإفهام والفهم أو الإقناع والإقتناع**»[1] من هذا المنطلق نقول بأنّ المعرفة المشتركة من أهم عناصر السياق كذلك لأن بواسطتها تتحقق الدورة التخاطبية ونجدها في التعليم الجامعي التي هي عبارة عن المادة التعليمية وهي التي يقدمها الأستاذ للطالب لتنمية فكره وقدراته العقلية.

إضافة إلى ما ذكرناه من عناصر مشتركة من قبل نجد كذلك عنصر آخر يتمثل في المكان الذي يتواجد فيه كل من المتكلم والمتلقي، فنحن في هذا الصدد اعتمدنا على مكان وهو الجامعة التي هي عبارة عن مؤسسة للتعليم والأبحاث وتجمع بين الأستاذ والطالب فيستعمل الأستاذ اللّغة الرسمية وهي اللّغة العربية الفصحى ويكون التأدب المتبادل بينهما والتقدير وكل هذا عبارة عن «**محددات اجتماعية**

[1]– المرجع السابق، ص 49.

مثل الإحترام، أو الألفة، أو الكراهية، أو غيرها مما يشخص العلاقة بين المتكلمين، تعدّ عوامل حساسية في تحديد السلوك اللّغوي صيّغ التأدب، واستعمال اللّغة المعيارية في مقابل اللّهجة»[1] بناء على ما تقدم من كلام يبدو لنا أن المكان الذي يجري فيه الخطاب يلعب دورًا هامًا في تكملة العناصر المشتركة ونحن ركزنا في هذا البحث على الجامعة التي هي عبارة عن منظومة تجعل التواصل ضروريًا بين الأستاذ والطالب فبواسطة التواصل تمر العملية التعليمية، ويتسم هذا التواصل بالإيجاب القائم على أسس متينة، فما دام الأستاذ يتبادل الطالب الاحترام ويسعى جاهدًا لتطوير عقل الطالب على هذا الأخير أن يقوم بنفس الدور من الاحترام وهذا ما يتجلى بوضوح في المدونة التي سجلناها ومن النماذج على ذلك نذكر على سبيل المثال:

«... (الأستاذ) نواصل"**لو سمحتم**" لا نضيع الوقت لدينا أمور كثيرة يجب أن نتحدث عنها...» **م2.**

«...(الطالب[21])"**من فضلك**" أعيدي الإسم (الأستاذ) طاهر نوصيف...» **م1.**

«...(المتكلم) C'est pas pratique du tout/ (الطالب[41]) ليس عملي (الأستاذ) نعم ليس عملي/ (الأستاذ)" **شكرًا**" على الترجمة...» **م3.**

«... (الأستاذ) أستاذة "**عفوًا**" في العام الماضي يوجد كتاب نقل كاملاً عن كتاب آخر...» **م1.**

في ضوء ما سبق ذكره نستنتج بأن "**السياق**" عبارة عن كل الظروف التي تساهم في تكوين الخطاب **كالمتكلم، المتلقي،** وما يربط بينهما من العلاقات والأغراض التي دفعتهم لتكوين هذا الخطاب والذي مدنا بالفعل ما فيه الكفاية للوصول إلى إبراز دور المعلم والمتعلم داخل الوضعية التعليمية، ونوع العلاقة التي تربط بينهما، وما عسى لي أن أقول إلاّ أنّ "**السياق**" عبارة عن استراتيجية مكنتنا من الكشف عن أسرار وخبايّا الوضعية التعليمية.

[1]– محمد العبد (2005)، النص والخطاب والاتصال، ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ص 81.

خاتمــة

خاتمة:

بعد هذه المرحلة القصيرة ترسّخت في أذهاننا بنية الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي، لذا يستوجب علينا أن نجمع شتات بحثنا وأنّ نضم بين أجزائه بجمع أهم النتائج التي أفضى إليها وحصر الأهداف التي حققها، فقد قادنا البحث إلى النقاط التالية:

الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي هو ذو بعدين هما: **البعد المعرفي والبعد التعليمي** ولتحقيق هذين البعدين يلجأ الأستاذ إلى استعمال عدة استراتيجيات لتحقيق ذلك ومن أهمها نذكر ما يلي:

الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي عبارة عن مجموعة من **الأقوال التقريرية**، الغرض منها هو اخبار وتوعية الطالب بمختلف القضايا العلمية، كما يستعمل **الأقوال الإنشائية** المتمثلة في (الإثبات، الأمر، الاستفهام بنوعيه المباشر والغير المباشر) وكلّها عبارة عن استراتيجيات التعليم ويلجأ الأستاذ إليها لأنه عبارة عن همزة وصل بين الطالب والمادة التعليمية.

كما لاحظنا كذلك الأستاذ في هذا النوع من الخطابات يلجأ إلى استعمال تقنيات الحجاج المتمثلة في **ألفاظ التعليل** منها (لأن، كي)، **التراكيب الشرطية، التكرار، الجمل التفسيرية**... وكلها دليل على أنّ الأستاذ يرغب في إقناع الطالب وإذعان عقله وإثرائه بمختلف القضايا العلمية.

بالإضافة إلى **الروابط الحجاجية** التي تساهم في عرض الدرس وانسجام واتساق خطابه كا: (حتى، لكن، إذن، الواو...) كما لا يخفي علينا كذلك استعماله **للعوامل الحجاجية** المتمثلة في (قليلاً، كثيرًا، تقريبًا...) والغرض منها هو تأكيد كلام الأستاذ وبرهنته.

الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي عبارة عن رسالة متداوّلة بين الأستاذ و الطالب والذي يحقق في نفس الوقت الدورة التخاطبية، وذلك نظرًا لما يوفّره من مكونات التواصل المتمثلة في: المتكلم (الأستاذ) الذي يتجلى بواسطة (تاء الفاعل، ضمير أنا...)، (المتلقي) الطالب الحاضر بواسطة هذه الضمائر (أنت، أنتم، أنكم...) بالإضافة إلى المكان (قاعة الدرس) والزمان (الآن) وكلها عبارة عن عناصر سياقية.

وكل هذه النتائج التي توصلنا إليها بواسطة المنهج التداوّلي كونه منهج ثري بالأدوات والإجراءات اللاّزمة لذلك.

في الأخير لا ندعي الإلمام والإحاطة بكل الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع ويبقى المجال مفتوحًا دائمًا والأفق واسعًا لمن أراد التغلغل في حيثيات هذا المنهج المتشبعة المتداوّلة فيما بينها.

قائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية

قائمة المصادر والمراجع العربية و الأجنبية

1. إبرير، بشير (2001)، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، عدد 08.
2. أرمينكو، فرانسواز (1986)، المقاربة التداوّلية، ترجمة: سعيد علّوش، مركز الإنماء القومي، الرباط.
3. أوستين، ج. ل (2005)، القول من حيث هو فعل (نظرية أفعال الكلام)، ترجمة: محمد يحياتن، ط1، مكتبة الدراسات الأدبية واللّغوية، عالم الكتب، الجزائر.
4. باختين، ميخائيل (1987)، الخطاب الروائي، ترجمة: محمد برادة، ط1، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة.
5. بقاعي، إيمان (2003)، معجم الحروف، ط1، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان.
6. بقاعي، إيمان (د.ت)، معجم المتقن (تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب جداول ومصطلحات)، (د.ط)، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.
7. بلخير، عمر (2011)، مقدمات في الحجاج والنّص، منشورات الممارسات اللّغوية، بتيزي – وزو.
8. بليث، هنريش (1989)، البلاغة والأسلوبية (نحو نموذج سميائي لتحليل النص)، ترجمة: محمد العمري، ط1، دراسات (سال) الدار البيضاء.
9. بوحساين، نصر الدين (2001)، تعليم اللّغة العربية، واقع وآفاق العربية، مجلة علمية محكمة، يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، العدد الثالث، بوزريعة.
10. بوشحدان، الشريف (2002)، واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي، الخطاب اللّساني أنموذجًا، مجلة اللّغة العربية، العدد 06، الجزائر.
11. بوعياد، نوارة (2010)، الحجاج وبعض الظواهر التداوّلية في الخطاب التعليمي الجامعي، أطروحة الدكتوراه ، جامعة الجزائر.

12.تراسك، ر.ل (2002)، أساسيات اللّغة، ترجمة: رانيا إبراهيم يوسف، ط1، المشروع القومي للترجمة، القاهرة.

13.حمّار، نسيمة (2011)، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة (جامعة بجاية نموذجا)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

14.دايك، فان (2000)، النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداوّلي)، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب.

15.الدّريدي، سامية (2008)، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيته وأساليبه، ط1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن.

16.راشد، محمد عطية أبو صواوين (2005)، تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع)، دراسة علمية تطبيقية، ط1، دار ايتراك للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.

17.روبول آن، موشلار جاك (2003)، التداوّلية اليوم (علم جديد في التواصل)، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، ط1، المنظمة العربية لترجمة، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

18.الروماني، أبو الحسين علي بن عيسى (2005)، معاني الحروف، ط1، تحقيق عرفان بن سليم العشا حسونة، المكتبة المصرية، بيروت.

19.شارودو باتريك، منغنو دومينيك (2008)، معجم تحليل الخطاب، ترجمة: عبد القادر المهيري، حمّادي صمّود، دار النشر، سنياترا، تونس.

20.الشهري، عبد الهادي بن ظافر(2004)، استراتيجيات الخطاب (مقاربة لغوية تداوّلية)، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

21.صحراوي، مسعودي (2005)، التداوّلية عند علماء العرب (دراسة تداوّلية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللّساني العربي)، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

22.صيّاح، أنطوان (د.ت)، تعلّمية اللّغة العربيّة، (د.ط)، دار النهضة العربية.

23.الطلبة، محمد سالم محمد الأمين (2008)، الحجاج في البلاغة المعاصرة (بحث في بلاغة النقد المعاصر)، ط1، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان.

24.طه، عبد الرحمان (1998)، اللّسان والميزان أو الكوثر العقلي، ط1، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب.

25. العبد، محمد (2005)، النص والخطاب والاتصال، ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة.

26.العبودي، عبد الكاظم (2004)، تأملات في الخطاب الجامعي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر.

27.العزاوي، أبو بكر (2006)، اللّغة والحجاج، ط1، العمدة في الطبع، المغرب.

28.علي، محمد محمد يونس (2004)، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان.

29. العمري، محمد (2002)، في بلاغة الخطاب الإقناعي (مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية)، ط2، إفريقيا الشرق، المغرب.

30. العناتي، وليد أحمد (2013)، تحليل الخطاب وتعليم اللّغة الأجنبية، لسانيات النص وتحليل الخطاب، المؤتمر الدوّلي الأوّل، المجلد الأوّل.

31.قطبي، الطاهر(1994)، بحوث في اللّغة (الاستفهام البلاغي)، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية.

32.مسيس، رياض (2013)، مشروع جون ميشال آدام (مقاربة نظرية)، لسانيات النص وتحليل الخطاب، المؤتمر الدوّلي الأوّل، المجلد الأوّل.

33.منصر، يوسف (2000)، الخطاب التعليمي، مرتكزاته وخصائصه، منشورات مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة، العدد 06، الجزائر.

34.يقطين، سعيد (1997)، تحليل الخطاب الروائي، ط3، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب.

35. Dubois J. et al.(1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, libraire Larousse.

36. Ducrot. O. Todorov. T (1972), Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Edition, Seuil.

37. Ducrot O. Anscombre J.C.(1983), L'argumentation de la langue, 1ére édition, Bruxelles, Mardag.

38. J. L. Searl.(1979), Sens et expression, Traduction, Joelle, Proust, Éditions de Minuit, Paris.

39. Meyer Michel (1993), Question de rhétorique, Paris.

40. Pérélman et Tyteca.(1992), traité de l'argumentation, édition de l'université du Bruxelles, 5éme édition.

41. Yazid F.(1984), Le Discours Universitaire Scientifique en Langue Arabe, Analyse Linguistique et Pragmatique, Thèse de Magister.

الملاحق

- **الخطابات الشفهية:**

1-مادة: الكتابة الأكاديمية (24-09-2014←8:00 سا – 9سا و30 د).

(الأستاذ) إذن السلام عليكم طبعا كما سبق وأن ذكرت أنتم الأن وصلتم إلى مرحلة حساسة جدًا وهي المرحلة التي يجب أن تفكر فيها فيما ستقدمونه في بحوثكم يعني من المفروض خلاص الأن اخترتم المواضيع واتفقتم مع المشرفين يعني لكل واحد منكم مشرف.

- (الطالب[1]) أنا مزال/ (الأستاذ) ليس بعد؟ /(الطالب[1]) ليس بعد؟/ (الأستاذ) لماذا؟/ (الطالب[1]) لم أجد مشرف/ (الأستاذ) والأستاذة تحدثت مع الأستاذة؟/ (الطالب[1]) نعم تحدثت مع الأستاذة واليوم سألتقي معها ونتفق على /(الأستاذ) لديك الموضوع من المفروض؟ /(الطالب[1]) من المفروض/(الأستاذ) ينقصك الأستاذ المشرف/ يعني هذا هو المشكل المشكل أن عدد الماستر لا بأس به وعدد المؤطرين قليل جدًا / لذلك لذلك كنت أقول لكم منذ بداية السنة الماضية ونحن نتحدث عن هذه النقطة تحضير الموضوع تحضير الأستاذ الذي يشرف علينا لأن هذا الوقت يحتسب علينا/ لذلك أتمنى أن تجدي الأستاذ المشرف ولا أشك في قدرات أستاذة سالمي/ ستجدين إن شاء الله الأستاذ الذي سيشرف عليك.

- وهذه النقطة حساسة جدًا خاصة الأستاذ الذي ستتفاهم معه خاصة هذه النقطة لأن سبق وأن/ يعني عندما كنا في الجامعة مع زملاء بعض الزملاء يبدوؤن مع الأستاذ يشرفون على أعمالهم ولكن يحدث سوء التفاهم ومن هنا يفترق الأستاذ مع الطالب مع الأستاذ الذي يشرف عليه وتبقى هناك علامة الاستفهام من يشرف عليك مع العلم أن هناك حساسية بين الأستاذة صح أم لا؟ أن تركك هذا الأستاذ كنت مع الأستاذ فلان تركته لماذا؟ إلى غير ذلك/ يعني أنا عندما أتحدث أتحدث من خلاصة تجاربي وحدث وما يحدث/ يعني نادرًا ما نجد مثل هذه المشاكل ولكن نحاول قدر الإمكان أن نتحاشى مثل هذه المواضيع.

- (الطالب[1]) أستاذة عندما الأستاذ المشرف عندما لا يوجهك لا يرشدك لا يصحح لك أنت بنفسك تتخلى عليه/(الأستاذ) والله العظيم أنجزت رسالة الماجستير لوحدي/ (الطالب[1]) يجب أن يصحح على الأقل يرشدك إلى الخطأ.
- (الأستاذ) كانت لدي أستاذة مشغولة جدًا أستاذة خولة كانت مشغولة جدا لذلك تأخرت فيما في إنجاز رسالة الماجستير لمدة خمسة سنوات لماذا؟ لهذا السبب لهذا السبب كانت تنظر فقط في الأمور/ لماذا؟ لا ليست لأنها متمكنة بل لأنها كانت مشغولة جدًا جدًا جدًا تشرف على الدكاترة تشرف على طلبة الماجستير لديها مناقشات خارج الجزائر في فرنسا مناقشات في الجزائر في قسنطينة إلى غير ذلك كنا نشتاق إلى رؤيتها في بعض الأحيان/ لذلك هذا هو المشكل مشكل التأطير الذي ينقصنا نحن مشكل التأطير/ لذلك غالبية الطلبة يقدمون أعمالهم ينجزون أعمالهم تقريبا لوحدهم.
- طبعا في بعض الأحيان كنت أتصل ببعض الأستاذة ولكن الأستاذ الذي يشرف عليك لماذا؟ هو الذي يعرف خطة العمل هو الذي يدير هذا العمل لذلك حتى وإن استشرت فلان قد يخرج عن تلك/ وقد يختلف عنك شيئا ثم سيشوش أفكارك لذلك فضلت أن أعمل لوحدي بهذه الطريقة ولكنني تأخرت مثلما قلت وأنتم.
- وكذا لدينا فرصة أن نتأخر مثلما شئنا ولكن المشكل بالنسبة إليكم لا يمكن أن/ الوقت يداهمكم وعصير وأعود وأقول لست أدري كيف ستنجزون؟ تبحثون عن الموضوع الجانب النظري الجانب التطبيقي خاصة الذي يذهب إلى الميدان إلى غير/ la saisie وعملية الطبع ثم مراجعة تلك الطبعة/ لماذا؟ لأن الذي يطبع ليس متمكنا من اللغة العربية وبالتالي في بعض الأحيان تبقى في تصحيح الرسالة أكثر من الوقت الذي ينجز/ إذن لذلك نأخذ كل احتياطات اللازمة في هذه الأمور/ أنبهكم إلى مثل هذه الأمور كلما تنتهون إنجاز جزء من عملكم يطبع ويحاول يحاول الطالب أن يصحح لوحده قدر الإمكان ثم وبعد ذلك أن تمكن من الوصول من الأستاذ المتمكن من أساليب اللغة العربية إلى غير ذلك يكون ذلك أحسن حتى تكون الرسالة منقحة ولا يعاب على الطالب يوم المناقشة عيب هذه/ أنت في مستوى وتوجد نجد أخطاء

في التعبير وفي الأسلوب إلى غير ذلك/ وكثيرًا ما شهدنا هذا في مناقشات هذا من جهة.

– من جهة ثانية أوجهكم إلى المناقشات حضور المناقشات أكانت أدبية أو لغوية لماذا؟

– لأن من خلال هذه المناقشات الأستاذ يقدم بعض النصائح لطلبة وهذه النصائح قيمة جدًا/ مثلا في العام الماضي عندما/ ولم أجد طلبة كثيرون عندما ناقشت طالبة أستاذة سالمي في الماستر كانت مناقشة قيمة جدًا جدًا جدًا جدًا خاصة المناقشة التي قدمتها الأستاذة راكن في الجانب المنهجي كانت مناقشة ممتازة/ لو أنكم حضر/ من كان من حضر؟ حضر اثنتان على ما أظن لست أدري لست أدري من/ ولكن لو أنّ الطالب/ أنا أنا شخصيا استفدت من ملاحظات الأستاذة راكن/ لو أن الطالب حضر تلك المناقشة وسجل تلك الملاحظات كان سينقص عليكم مسافة البحث/ وكنت قد نبهتكم إلى هذه النقطة ولكنكم لم تكونوا تحضروا مناقشة التي حدثت خاصة وأنها كانت كثيرة في العالم الماضي وستكون أكثر هذه السنة لأن العدد ثمان ماسترات ما شاء الله وكل ماستر على ما أظن خمسة وثلاثون طالب/ إذن ما بالكم سيكون هناك اكتضاض في المناقشات.

– (الطالب^{2}) المناقشات في رمضان (الأستاذ) في رمضان يا إلهي فلن لا أشارك في أي مناقشة.

– (الأستاذ) إذن اليوم سنتحدث كبداية كبداية سنتحدث عن البحث الجيد والباحث الناجح/ كيف تقدمون بحثا جيدًا؟ وكيف تكونون باحثين جيدين ومتميزين؟ مفهوم ومتميزين بإذن الله تعالى.

– إذن في رأيكم إذا أردنا أن يكون بحثنا متميز مثلما سبق وأن ذكرنا/ ما هو أول شيء سنفكر فيه؟ وما هي النقطة الأولى الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار؟

– (الطالب^{3}) أن تعالج موضوع لم يعالج من قبل/ (الأستاذ) نعم جيد أن نعالج موضوع لم يتناول من قبل وحتى وإن تنول مثلما سبق وأن ذكرنا لأن المواضيع الأن على ما أظن استنفذت كلها نحاول أن نعالجه من زاوية من زاوية أخرى/ (الأستاذ)

وكيف يتسنى لنا ذلك؟/ (الطالب[4]) نطالع على الدراسات السابقة / (الأستاذ) جيد ويتم ذلك من خلال مطالعتنا لدراسات السابقة فعلى سبيل المثال من يعطي موضوعه هنا على سبيل المثال؟ من يعطي موضوع الذي سيقدم سيقدمه في نهاية السنة؟/ نعم.

– (الطالب[5]) الملكة التبليغية وقواعد المحادثة/ (الأستاذ) الملكة التبليغية وقواعد المحادثة/ هذا الموضوع الملكة التبليغية قد تناولته زميلة من نفس الدفعة مع الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي/ الملكة التبليغية/ وأوجهكي هذه الرسالة لأنها جيدة في الجزائر في مكتبة العاصمة هي لزينب عقبان/ أكتبي الاسم حتى لا تنسين/ زينب عقبان بالنون/ الملكة التبليغية عند تلاميذ بتقريب العنوان تعليم تعليم الثانوي مستوى النهائي على ما أظن/ إذن عالجت هذا الموضوع/ إذن أنت فعلى سبيل المثال الحمد لله تحصلت على موضوع أعرفه جيدًا/ هذا الموضوع تناولته هذه الزميلة من الزاوية هي الملكة التبليغية أو التعبير الكتابي عند تلاميذ مستوى/ كيف يبلغوا أفكارهم؟/ يعني وخصصت وخصصت المستوى النهائي/ إذن أولا وقبل كل شيء قبل أن تبدئي في هذا الموضوع يجب يجب أن تعودي لمثل هذه الدراسات هذه الدراسات طبعا وهي قلت دراسة قيمة قدمتها هذه الطالبة وستفتح لك المجال للنظر في النقاط التي تنقص هذا الموضوع ولا تخوضي في نفس النقاط التي خاضتها/ إذن أنصحك أولا وقبل كل شيء أن تذهبي إلى الجامعة المركزية إلى المكتبة إلى المكتبة الجامعية أو مكتبة المعهد موجود من المفروض ومن المفروض إذهبي إلى الانترانت **la bibliothèque universitaire** ستحصلين على **la cote**/ من المفروض كانت موجودة من مفروض موجودة عندي والله موجودة عندي تذهبين تعطين لهم رقم الكتاب الرقم وتستخرجين وكانت موجودة عندي وسلمتها ولست أدري لمن ولم أراها منذ ذلك اليوم/ مفهوم/ إذن أنصحك على سبيل المثال مثال أن تقرئي هذه الرسالة/ إذن.

– حتى يكون الموضوع متميزًا لا يجب أن يكون قد تنوول من قبل وعلى هذا الأساس أول نقطة يجب أن تفكر فيها وهي/

– أكتبوا على شكل نقاط فقط/ إذن/ (الأستاذ) العنوان... إملاء

– إذن عندما نتحدث عن العنوان الشامل والواضح ماذا نقصد بذلك؟ ماذا نقصد بذلك؟/ (الأستاذ) نعم خواص/ (الطالب[6]) أن يكون العنوان موافق لما يوجد في محتوى ذلك البحث/ (الأستاذ) نعم جيد كذلك/ (الطالب[7]) أن يكون العنوان موافقا لمحتوى البحث/ (الأستاذ) كذلك/ (الطالب[8]) أن نحدد الموضوع/ (الأستاذ) أن نحدد الموضوع جيد كذلك

– إذن... إملاء .

– وقبل أن ننسى أمالو كذلك ليدك رسالة ماجستير موجودة هنا/ شريفة مزاري/ حول الملكة التبليغية/ وقد ترجمت فصول من كتاب ودوسن ودوسن هذا معروف بأعماله القيمة حول الملكة التبليغية/ هكذا شريفة مزاري مادام دوراري الملكة التبليغية لسانها هكذا/ الملكة التبليغية هكذا ولست أدري كيف يعني la suite؟ ولكن هذا الموضوع كذلك حول الملكة التبليغية/ (الطالب[9]) موجودة؟/ (الأستاذ) موجودة موجودة عودي كذلك إليها وخاصة أنها قلت لك ترجمت فصولا من كتاب ودوسن وهو معروف هو من اللغويين أو معروف معروفين بالعمل في هذا المجال/ إذن عودي كذلك إلى هذه الرسالة ستوجهك حتى من خلال المراجع خاصة هاتين الرسالتين/ مفهوم

– لذلك قلت في كل مرة في حصص التطبيقية سنتحدث عن مواضعكم وسأحيلكم إلى المراجع التي ستساعدكم في هذه الأعمال/ إذن هذا ما سنتناوله في الحصص التطبيقية سنعالج كل هذه الأمور/ مفهوم.

– إذن قلت الشمولية...إملاء.

– خاصة خاصة أركز على العنوان أركز على العنوان خاصة.

– طبعا كلما كان العنوان شاملا وكلما كان واضحا كلما سهل على القارئ أو المناقش فهم ما يريد أن يقوم به هذا الطالب والمنهج الذي سينتهجه والخطة التي سيتناولها إلى فهم ما يريد أن يقوم به هذا الطالب والمنهج الذي ستنتهجه والخطة التي ستناولها إلى غير ذلك/ وكلما أخطأ الطالب في اختيار العنوان كلما وقع في متهات.

– وكنت قد قدمت لكم مثال رسالة الماجستير التي قمت بها لم أختر العنوان المناسب كان عنوانا **très vaste** كما يقال باللغة الفرنسية/ ولذلك وقعت في فخ دخول في عدة أبواب والدخول في عدة/ والدخول في عدة مجالات.

– وكنت أود في الأول عندما اخترت ذلك الموضوع اللغة العربية في المراكز محو الأمية دراسة وصفية وتحليل كتابات المتعلمين الكبار الأميين كنت من خلال العنوان/ أولا عندما سطرت هذا البحث كنت أهدف إلى دراسة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية وفقط وفقط / ولكن عندما اخترت العينة أولا ووقعت في الفخ عندما اخترت المواضيع التي التي سأقدمها لهؤلاء التلاميذ أو متعلمين الكبار فبدلا أن أعطيهم/ ومن الأن تجربتي كانت بسيطة جدا فبدلا أن أعطيهم بعض التمرينات في القواعد في الإملاء والصرف والنحو/ ماذا فعلت؟ يعني مثلما يقال بالعربية كنت شاطرة أعطيتهم تمرينات في الإملاء أعطيتهم تمرينات في الصرف وفي الإعراب إلى غير ذلك ثم قلت لا سأجرب هل بإمكانهم أن يكتبوا بعض النصوص صغيرة دون أخطاء إملائية ونحوية وصرفية.

– أنا كنت أريد أن أصل من خلال المدونة لذلك كتبت المدونة الأولى وتحصلت على مدونة أولى ومدونة ثانية/ قلت سأحلل تلك المدونة من اعتبار واحد وهو الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية/ ولكن عندما أعطيت تلك المدونة للأستاذة خوله ماذا قلت لي؟ قالت لي آه عمل هذه المدونة رائع جدا من خلالها ستدرسين الجانب النصي يعني لسانيات النصية يعني **linguistique textuelle**/ وقالت لي آه هناك بعض التدخلات من العربية إلى الفرنسية من العربية الدرجة إلى العربية الفصيحة/ إذن ستتناولين الجانب اللغوي الاجتماعي/ إذن وقعت في فخ ولو أنني خبأت المدونة الثانية لما سقطت في ذلك الفخ/ مفهوم وأصبحت تائهة بين تخصصات لا أعرفها/ لماذا؟ لأننا في اللسانس وفي الماجستير لم ندرس لسانيات النص وسترون معنى

لسانيات النص هذه السنة وفي/ لم ندرس كذلك درسنا علم اجتماع اللغوي درسته لنا الأستاذة خولة ولكنه بصفة مبسطة فقط المفاهيم الأساسية فقط.

- التداخل اللغوي الانتقال اللغوي **la diaglossie** إلى غير ذلك يعني الثنائية اللغوية إلى غير ذلك ولكن وجدت نفسي في مجال غير مجال تخصصي هذا كله بسبب العنوان وبسبب المدونة التي اخترتها.
- لذلك حذار/ ومن حسن الحظ كان لدينا الوقت ولكن ليس لديكم نفس هذا الحظ لذلك العنوان أول وقبل كل شيء يجب أن يكون في مستوى المطلوب/ إذن يجب أن يكون واضحا وشاملا.
- ثانيا الوضوح... إملاء.
- لماذا أتحدث عن هذه النقطة؟ على سبيل المثال أنتم في المجال التداولي في مجال التواصلي في مجال الحجاجي إلى غير ذلك/ إذن عندما تضعون في العنوان كلمة حجاج أو عندما تضعون في العنوان كلمة تواصل أو عندما تضعون في العنوان كلمة تداولية يجب أن تعرفوا وزن الوزن الثقيل الذي يحويه هذا المصطلح قيمة بمعنى آخر قيمة هذا المصطلح يجب أن تختار أولا المصطلحات الدقيقة في مجال تخصصنا أولا بما أننا في التواصل والتداولية إلى غير ذلك/ تختار المصطلحات في مجال التخصص ثم يجب أن تكون على علم بوزن هذا المصطلح وما يحتاج إليه هذا المصطلح/ مثلا دراسة تداولية يعني أتناول في في فصل من الفصول التداولية ولكن ليس تعريف التداولية لغويا أدبيا ولست أدري/ مفهوم مصطلح التداولية لأن وكنت وقد تحدثت عنها في العام الماضي قلت هذا التعريف لغويا واصطلاحيا هذا موضوع في الأرشيف الآن لا يؤخذ به نعم وهذا ما عرفت أنا من أستاذتي في جامعة الجزائر.
- قالوا لنا قالت المشرفة وبعض المناقشات التي حضرتها هناك قال قال هذا تجاوز تجاوزته الدراسات الحديثة/ وأتحدث على هذه النقطة مع الأستاذة سالمي لأن هذا ما هو معلوم به وهذا ما قمت به أنا شخصيا ليس هناك لا تعريف مثلا كلمة مثلا لغة لغة لغة عند ابن منظور كذا وكذا عند ابن فارس كذا وكذا/ وثم اصطلاحا عند ابن جني كذا وكذا إلى غير/ يعني تأخذ مفهوم العام لهذا المصطلح/ كذلك التداولية لا

داعي مثلا التداولية لغويا هي كذا وكذا كذا اصطلاحا هي قال ابن منظور كذا وكذا إلى غير ذلك هذا ما هو معمول به وهذا ما قمت به شخصيا في بحثي.

- (الطالب[10]) أستاذة هناك بعض الأستاذة من يقول يجب أن نقوم تعريف لغة/ (الأستاذ) لكن هذا من المفروض أشياء/ (الطالب[11]) كلاسيكية/ (الأستاذ) أنا حضرت بعض المناقشات في الجامعة المركزية والأستاذة المشرفة على عملي هي التي قالت لي داعيكي من كل هذا وإرتحت منه/ مباشرة التعريف عند مثلا الاتساق عند عند فلان عند شاغول الاتساق عند فقط/ مثلا النص الحجاجي عند لأنه هو الذي تناول حديثا الكلام عن الأنماط النصية/ لذلك مثلا النص الحجاجي قالت لي مثلا على سبيل المثال لتحدثي عن النص الحجاجي عند فلان عند كذا عند كذا قالت بما أن جون ميشال أدون هو الذي تناول بدراسة في كتابه/ تعرفونه جيدا/ تعرفه أنت (la typologie texte et typologie)/ إذن قالت لي تعريف الحجاج نص الحجاجي عند من؟ عند جون ميشال أدون/ وقالت اعتمديه هو فقط/ مفهوم/ لا داعي أن تحشوا الرسالة بالتعاريف لكي تصبح لأن بعض الطلبة الكمية عندما تكون الرسالة تزن خمسة كيلوا أو لست أدري أربع مئة صفحة يعني قدم عملاً جيدًا.
- قرأت بعض الأعمال تحوي على ربع مئة صفحة والله العظيم تجدو محتوى فحو العنوان فحو الدراسة كلها في صفحتين في صفحتين أو صفحة ونصف.
- قرأت مؤخرا رسالة الدكتوراه في موضوع معين حول موضوع معين أساسي وإلى غير ذلك بحثت بحثت بحثت بحثت من ألف إلى أربع مئة وخمسين بحثت بحثت بحثت بحثت وجدت العنوان في صفحة ونصف عنوان الرسالة ككل أربعميّ وخمسين صفحة في صفحة ونصف/ مفهوم/ إذن هذه النقطة كذلك يجب أن تأخذ بعين الاعتبار.
- (الأستاذ) إذن / ج... إملاء/ كلما كان البحث عنوان البحث مركز وموجب وموجز ودقيق في مصطلحاته كلما سهل على الباحث القارئ قارئ البحث على المناقشين إلى غير ذلك التوغل في ذلك الموضوع/ لماذا؟/ في بعض الأحيان عندما نذهب إلى المكتبة أو نذهب إلى مكتبة لكي نشتري معرض لكي نشتري كتب في بعض الأحيان وجدت مثلا في العالم الماضي كتب رائعة حول مثلا مثلا حول تحليل

خطاب ولكن عندما أدخل إلى في فحو ذلك ذلك الكتاب أرى النص الشعري هو كذا إلى غير لا تفهم فحو/ يعني العنوان في واد/ (الطالب[12]) المضمون في واد آخر/ (الأستاذ) المضمون في واد آخر/ وكثيرا ما مثلا في هذه المكتبة بعض الكتب التي أعالج فيها موضوع موضوع مثلا رسالة الدكتوراه أو أعالج بها بعض مواضيع في التعليمية اللغة إلى غير ذلك أجد العنوان براق ورائع إلى غير ذلك/ (الأستاذ) حدث لكم ذلك أم لا؟/ (الطالب[13]) نعم/ (الأستاذ) عدة مرات/ (الطالب[14]) إلى حد أن طلبنا من مسؤول القسم أن يعطي من المكتبة أن تعطي لنا فرصة نطلع على فهرس أولا/ (الأستاذ) جيد جيّد جيّد وهذا ما يحدث لي أنا شخصيا/ مثلا أذهب إلى إلى مقدمة الكتاب وأذهب إلى الفصول الكتاب وأخذ فقرة من الفقرات ذلك الفصل في بعض الأحيان عنوان أحتاجه ولكن عندما أقرء تلك الفقرة ليس له أي علاقة بالموضوع/.

- (الأستاذ) إذن/ كيف يتحاشى ذلك؟ بهذه الأمور الدلالات والوضوح والشمولية إلى غير ذلك/ مفهوم/ في بعض الأحيان لست أدري يختارون عنوان براقا وفي الأخير لا سبيل شيئا في ذلك الكتاب/ ومع والعلم أن من المفروض سيكون هنا سيكون هناك معرض الكتاب الدولي على ما أظن في هذه السنة ومن المفروض في بداية نوفمبر/ وهو مثلا هو هي معارض الآن في في الآونة الأخيرة معرض رائع جدًا لأن فيه دوّر النشر كثير جدًا بفرنسية دوّر النشر معترف بها لبنانية مغربية ومصرية إلى غير ذلك.
- (الأستاذ) بإمكانكم كل واحد يشري كتاب وتتبادلون الكتب فيما بينكم/ لا تكون فقط بعض العناصر يكون لديها كتاب رائع و/ (الطالب[15]) يخبئه/ (الأستاذ) نعم الحمد لله نحن عندما كنت طالبة لم نكن بمثل هذه عندما يأتي كل واحد بكتاب/ (الطالب[16]) نحن لا / (الأستاذ) عندما يأتي واحد بكتاب وفي ذلك الوقت يعني كانت الكتب يعني قليلة جدًا/ إذن دائما يأتينا واحد بكتاب يقول ويأتي إلى الجامعة المركزية عفوا **la bibliothèque universitaire centrale** يقول لنا ها وجدت كتاب فلان ثم نتوي نأخذه ونصوره كلنا وفي كل مرة عندما يأتي واحد بكتاب يصوره الآخرين وكنا نعمل بطريقة جماعية رائعة جدًا رائعة جدًا.

- (الطالب[17]) هناك بخلاء الجاحظ/ (الأستاذ) آه أظن أنكم تجاوزتم هذه خاصة اللغويين ليس لديهم هذه العقلية إن صح التعبير متفتحون اللغويين من المفروض متفتحون/ (الطالب[18]) **normalement**/ (الأستاذ) هذا من المفروض.
- (الطالب[19]) نبدأ من اليوم/ (الأستاذ) ابدؤوا من اليوم نعم/ (الأستاذ) أنا شخصيا إن وجدت كتابا تحتاجون إليه سأشتريه وسأعطيكم إياه إن شاء الله/ ها نبهتك الآن إلى كتابين إلى رسالتين لذلك في كل مرة نتناول موضوع ونتحدث عنه ونناقشه ونوجهكم إلى الكتب التي تحتاجون إليها/ مفهوم/ كذلك عودي إلى رسالة طاهر نوصيف موجودة هنا طاهر نوصيف/ (الطالب[20]) حتى طلبة العام الماضي/ (الأستاذ) وجمعت لك البيبلوغرافيا/ (الأستاذ) إذن هذا فيما يخص العنوان.
- ثانيا النقطة الأساسية التي يجب أن تأخذوها بعين الاعتبار هي/ طاهر نوصيف تعليم اللغوي تعلمها فيها أشياء حول التبليغ حول الاكتساب إلى غير ذلك/ هي رائعة جدًا تحتاجون لها حتى في علم النفس اللغوي/ علم اللغة النفسي/ علم اللغة/ علم الدلالة إلى غير ذلك/ طاهر نصيف تعليم اللغة وتعلمها/ وهو طالب كذلك نفس ليس نفس الدفعة طالب أستاذة خولة كذلك/ ودرس في في في السربون وهو لآن أستاذ يدرس في في في علوم اللسان/ على ما أظن إنتقل إلى تيبازة تحتاجونها هو أستاذ رائع/ على ما أظن موجود في الآن في تيبازة.

-(الطالب[21]) أستاذ/ (الأستاذ) آه/ (الطالب[21]) من فضلك أعيدي الاسم / (الأستاذ) طاهر نوصيف/ (الأستاذ) الطاهر نوصيف التعليم اللغة والتعليم/ (الأستاذ) الطاهر الطاهر نوصيف/ (الطالب[21]) نون / (الأستاذ) نوصيف نعم هو رائع حتى خلقا حتى علما حتى تأدبا حتى كيف يتعامل مع الطلبة أستاذ/ (الطالب[22]) بمعنى الكلمة/ (الأستاذ) ما شاء الله/ (الطالب[22]) لا يبخل على طلبته/ (الأستاذ) رائع رائع/ كذلك في الحجاج/ (الأستاذ) هل سبق وإن إتصلت بمفتاح بن عروس؟/ (الطالب[23]) لا/ (الأستاذ) أستاذ قمة أستاذ رائع أستاذ مفتاح بن عروس متخصص في في اللسانيات

النصية متخصص في الاتساق والانسجام/ لديه رسالة الدكتوراه في الاتساق والانسجام في سورة البقرة/ سبق وأن / آه هو أستاذ كذلك إذا أردت شيئا في الحجاج إلى غير ذلك هو أستاذ رائع جدا أستاذ مفتاح بن عروس موجود في في يدرس على ما أظن في الآن في بوزريعة معهد علوم اللسان/ أستاذ لست أدري لم أذهب لحد الآن إلى الجامعة المركزية إن ذهبت إلى الجامعة المركزية سأسئل إن هو يدرس في الجامعة المركزية أحسن من الانتقال إلى بوزرعة **c'est plus loin et plus compliqué**/ لا ليس لديكم/ عفوا/ لديكم بإمكانكم هناك حافلة حافلة الطلبة تنقلكم حتى جامعة بوزرعة تركب في تافورة آه تافورة في تافورة خلاص/ إذن أوجهكم إلى الأستاذة قلت لكم هؤلاء الأستاذة قمة في المعاملة قمة في.

- (الطالب[24]) يوجد في الجامعة بوزرعة والجامعة المركزية/ (الأستاذ) قلت لك لم أذهب لحد الآن لم أتصل بجامعة المركزية عندما أتصل سأبحث عنه وأسائل عن/ إن كان هو في إن من المفروض يدرس في الجامعة المركزية في معهد الأدب في الجامعة المركزية سأبحث عنه وسأعطيكم المواقيت الخاصة به/ هو أستاذ قمة قلت أستاذ خاصة هاذين الأستاذين هما طالبين الأستاذة خولة هو كذلك أشرفت عليه الأستاذة خولة وهو في القمة خاصة خاصة في التعامل خاصة/ لأن هناك بعض الأستاذة تذهب إليه يبدو/ (الطالب[25]) يتباها/ (الأستاذ) خاصة الأستاذ طاهر نوصيف قمة قمة والله قمة/ سبق وأن جاء إلى هنا إلى مناقشة إلى هنا لم ترونه؟
- إذن/ (الأستاذ) ثنين/ (الطالب[26]) ثنين/ (الأستاذ) نعم...إملاء/ هذا كذلك مهم جدا.
- إذن ينبغي على الباحث كلما كان كنا كلما أطرنا جيدا عملنا كلما سهل علينا العمل هذه النقطة حساسة كذلك كلما أطرنا جيدًا عملنا كلما سهل علينا العمل.
- إذن ... إملاء.

- وفي الحصة المقبلة سنتحدث عن كيفية صياغة الفرضيات آه مثلما فعل زميلكم الآن ها/ ينادونك **un appel** ولكن **tu coupe.**
- يجب أن يكون هناك توافق بين اللجنة المناقشة وبين الأستاذ المناقش وطالبه/ لأني في العاصمة حضرت لأستاذ بدلا أن/ وأقول إسمه أستاذ طاهر هركات/ أشرف على طالبة في العاصمة ثم بدأ لا لا لا بدأ لا لا لجنة بدأت لجنة مناقشة بتقديم ملاحظات سلبية لطالبة واحدة تلوى الأخرى.
- (الطالب[27]) **normalement** يدافع عليها أستاذ/ (الأستاذ) ثم ماذا فعل ذلك الأستاذ حينما حان الوقت لكي يدافع عن طالبته؟ ماذا فعل؟ يقول لا يقول لها هم محقون لماذا فعلت كذا؟ ولم تفعلي كذا؟ لماذا تفعلين؟/ وأنت ماذا كنت تفعل؟ وماذا فعلت تلك الطالبة بدأت تضحك دون أن تتوقف عن ذلك **fou rire** تلك الطالبة نظرت في أستاذها نظرة دهشت ثم بدأت بالضحك/ (الطالب[27]) والله ما أثضلماس أ أستاذة/ (الأستاذ) بدلا أن يدافع عنها يقول هو محق لماذا فعلت كذا؟ ولم تفعلي كذا؟ لماذا فعلت كذا؟ ولم تفعلي كذا؟ ونسي أنه هو الذي يشرف على ذلك العمل/ (الطالب[27]) أستاذة المشرفين لا يطلعون على العمل حتى مرة واحدة أنا عندما أتى إلى المناقشة ولم يحضر الرسالة معه أثوالرا أركل/ (الطالب[28]) أستاذة هذا الأمر حدث في العام الماضي في**département agronomie**/ (الأستاذ) نعم/ (الطالب[28]) حدث نفس الشيء/ (الأستاذ) حدث نفس/ (الطالب[28]) لكنها لم تضحك/ (الأستاذ) بمعنى؟ / (الطالب[28]) هذا الأمر حدث العام الماضي في معهد **agronomie** تخصص علوم الزراعة حدث مع تلك الطالبة الأستاذة المشرف لم يقوم بالعمل طوال السنة هي التي قامت بالدراسة كل شيء يوم المناقشة لما أقاموا بالنقاط السلبية ظهرت نقاط سلبية في مذكرتها/ (الأستاذ) مناقشة الطالبة/ (الطالب[28]) مناقشتها كان مع الأستاذة الآخرين لم يدافع عنها ولم يقوم بأي مجهود.
- (الأستاذ) أنتم على ما أظن مجموعة من الأساتذة التي تشرف عليكم في المستوى.

- إذن أين توقفنا؟/ (الطالب[29]) وغايات تحديد هذا الموضوع / (الأستاذ) نعم...إملاء.
- (الأستاذ) شيء رئيسي كذلك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار هو ثالثا... إملاء.
- (الأستاذ) لماذا سأتناول هذه النقطة؟ لأن في بعض الأحيان بعض الطلبة يريدون أن يظهروا من خلال بحثهم لذلك يحاولون أن يختاروا بعض المواضيع الصعبة أو المواضيع التي تتعدى طاقتهم العقلية وقدراتهم إلى غير ذلك/ ثم يجد نفسه في متاهات/ إذن كيف نتغلب على هذه النقطة السلبية؟ هو أن تكون على الإلمام الكافي بموضوع البحث لا أختار أي موضوع كان بل أختار الموضوع الذي يمكن أن أخوض فيه بكل ارتياح/
- (الأستاذ) آه وهذه دائما النقطة أطرحها على بعض الطلبة الذين أشرف عليهم في اللسانس سيأتونني بموضوع أقول لهم هل أنتهم مستعدون بالخوض في هذا الموضوع؟ هل تعرف معنى كذا وكذا وكذا؟ هل تعرف أن هذا الموضوع يتطلب منك الذهاب إلى الميدان؟ إلى غير ذلك.
- لأن في بعض الأحيان/ اقترحت موضوعا على طالبة استدعى منها الانتقال إلى المدارس وافقتني في الأول ثم بعد ذلك اعتذرت ولا أستطيع إلى غير ذلك وتركت عملها في في في منتصف الطريق وذهبت إلى مشرف آخر واختارت موضوعا نظريا إلى غير ذلك/ لماذا؟ لأن في الأول وكنت قد قلت لها هذا الموضوع يحتاج إلى كذا وكذا وكذا وافقتني ولكن عندما بدأت تحتك بالميدان آه أستاذ كذا يا أستاذ كذا ثم بحثت عنها بعد شهر أو شهرين أين أنت؟ وإذا بها اختارت موضوعا آخر واختارت أستاذ آخر يتماشى مع قدراتها/ لذلك لا نبدأ نخوض في موضوع ثم نرى بأننا/ لذلك قلت لكم في العام الماضي لا تخوضوا في موضوع حتى تتأكدون بأنكم أولا ستجدون المراجع المناسبة لذلك الموضوع لأن في بعض الأحيان كذلك الطالب يستغني عن ذلك الموضوع لقلة المراجع أو قلة القدرات إلى غير ذلك/ إذن/ حذار من هذه

النقطة قبل أن تختاري موضوع وقلتها في العام الماضي نذهب إلى المكتبات ونبحث عن المراجع التي نحتاج إليها والتي تساعدنا في البحث مفهوم/ إذن هذه نقطة كذلك أساسية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار.

- إذن/ ... إملاء.
- (الأستاذ) مثلا مثلا نقطة دقيقة لو سمحتم/ هناك من يمكن أن يستعين بالمراجع الأجنبية مثلا بإمكان لديه القدرة على الترجمة ويكون أحسن لماذا؟ لأن العودة إلى المراجع الأساسية أحسن من المراجع المترجمة لأن في بعض الأحيان الترجمة تطابق الأصل لذلك مثلا من المفروض الطالب في هذه المرحلة يكون قد تمكن نوعا ما من تقنيات الترجمة لذلك من المفروض هذه المادة يجب أن أن تفرض على الطالب من السنة الأولى آه يتعلم في كل سنة من السنوات الثلاث بتعلم جزء وتقنية من تقنيات الترجمة ثم بعد ذلك سيفسح ذلك المجال لطالب ليترجم بعض المقاطع **quelques passages** جملة جملتان أو لست أدري ثم بعد ذلك ثلاث جمل إلى غير ذلك بمساعدة طبعا الآن توجد الوسائل حتى في **google** هناك **google traduction** هناك/ (الطالب[30]) أستاذة لا يترجم/ (الأستاذ) المعنى/ (الطالب[30]) لا يترجم/ (الأستاذ) الكلمات/ (الطالب[30]) أستاذة يترجم من اللغات / (الأستاذ) أعرفه **google traduction**/ (الطالب[30]) مثلا من الإنجليزية إلى الفرنسية يترجم/ (الأستاذ) لا في بعض الأحيان تعطيه/ (الطالب[30]) لكن ومن الفرنسية أو الإنجليزية إلى الفرنسية لا يترجم.
- (الأستاذ) صح وهذا ما كنت أقوله الآن ولكن يساعدك في بعض قلت يساعدك كمساعدة كمساعدة **c'est une aide** يساعدك ثم أنت للمبتدئين للمبتدئين/ لأن الترجمة تأخذ وقتا طويلا تحتاج إلى الدقة حتى تحترم النص وسنتحدث عنه كذلك في في في هذه السنة في هذه الأيام يجب أن تحترم فكرة ذلك الكاتب آه في بعض الأحيان نترجم ولكن ترجمة بلا روح نص بلا روح كجسد بلا روح ترجمنا كلمة أو بما

يسمى الترجمة الآلية ولكن في الحقيقة يعني تحتاج إلى بعض الآليات الأساسية التي تساعدنا على الترجمة لذلك يا حبذ لو أن هذه المادة تكون مبرمجة منذ أن يدخل الطالب إلى الجامعة حتى يتسنى له في التخصص وفي التخرج يتسنى له استعمال بعض المراجع الأصلية أو أمهات الكتب/ إذن/ قلت/ (الطالب[31]) إمكانات.

- (الأستاذ)... إملاء.
- (الأستاذ) عندما أتحدث عن مجال الخبرة مثلا في اللسانس تناولت الحجاج وستتناوله الآن على سبيل المثال؟/ (الطالب[32]) نعم جزء نعم (الأستاذ) جزء/ إذن أنت من المفروض أنك خلاص ألممت بهذا الجانب الحجاج وما له العلاقة بالسلالم الحجاجية بالروابط الحجاجية إلى غير ذلك يعني لا تتعمق فيه الآن لديك المادة لديك رؤية واضحة حول هذه الأمور صح أم لا؟/ إذن لديك خبرة/ مفهوم/ أنتم كذلك هناك من سيتناول موضوع قد تناوله في اللسانس؟ ممكن جدًا صح/ إذن هناك بعض الجوانب التي لا تحتاج فيها إلى تعمق كبير بل يعود إليه ويحاول أن يتوسع فيه فقط يعني **Initiation** المبادئ الأولية موجودة الآن يتعمق فيها وفقط مفهوم/ لذلك يا حبذ لو أن الطالب/ في بعض الأحيان الطلبة في الماجستير مثلا على سبيل المثال يتناول موضوع معين ثم تراه في الدكتوراه يخوض في مجال آخر في الحقيقة هنا هو يضيع وقته لماذا؟ لا أُواصل التخصص في مجال تخصصي في سبيل الحال أنا بدأت في الماجستير في الدراسات اللغوية التطبيقية والآن أواصل في الدكتوراه في الدراسات اللغوية التطبيقية/ لماذا؟ أعيد كل شيء من جديد هو كذلك أضيع جهدي ووقتي حتى المكتبة التي كانت موجودة عندي في البيت يجب أن أغيرها بما أنني سأغير الموضوع صح أم لا؟/ إذن لذلك تكون مواصلة ومتابعة في تخصص واحد ولا أنتقل من تخصص إلى آخر ومن مجال إلى آخر مثلما يفعل بعض بعض الطلبة الذين يريد أن **Il veut toucher à tous les domaines**/ مفهوم/ موجود

موجودون أعرفهم أنا كنا درسنا سوية بدأنا في مجال معينا ثم كل واحد إنتقل إلى مجال آخر/ إذن... إملاء.

- (الأستاذ) وهذا ما لا نريده نريد بحثا ناجحا ومكتمل الجوانب/ طبعا النقطة الرابعة توفر الوقت الكافي لدى الطالب وهذه النقطة بالنسبة لحالتكم هذه مستحيلة/ إذن لكن هذه لكن هذه النقطة كذلك حساسة جدا يجب أن يكون الوقت متوفر عند الطالب متى يجمع أولا القراءات ثانيا إذا كان البحث ميداني كيف ينتقل إلى الميدان كيف سيتصل بالعينة كيف سيجمع المدونة إلى غير ذلك كل هذه الأمور يحتاج تحتاج إلى وقت لا بأس به على العموم من المفروض... إملاء.
- (الأستاذ) الوقت الكافي في يدكم ذلك لماذا؟ بإمكانكم أن تنهوا حصص الخاصة بكم تمتحنون في هذه المواد وبإمكانكم أن تنهوا السنة في نهاية/ (الطالب[33]) نوفمبر/ (الأستاذ) وعلى الأكثر بداية ديسمبر بإمكانكم ويبقى لديكم ديسمبر كله للبحث والتنقيب في وضع الخطة الأولية إلى غير ذلك ثم تبدؤون مباشرة بالعمل.
- (الأستاذ) قلت الإسناد إلى من تسند بحثك طبعا أنت لست الأول من يبحث في هذا البحث هناك طائفة لا بأس بها/ قلت طبعا الطالب لا يبدأ من العدم هناك أعمال قدمت في مجال بل أعمال وأعمال وأعمال الأن المكتبات ثرية جدا ما شاء الله وثرية جدا/ إذن يجب أن يستند عمله هذا إلى مجموعة من الكتاب والباحثين والناقدين إلى غير ذلك ولكن كيف يتم ذلك؟/ إذن على الدراسات والآراء الأصلية **authentique**/ ...إملاء.
- (الأستاذ) لأن هناك من يسرق كثرت السرقات الآن /(الطالب[34]) يوجد هناك كاتب مصري (الأستاذ) خذي انتظري انتظري (الطالب[34]) أستاذة أتهم من أحد الكتاب بأنه سرق سرق كتابه والجزائر أستاذة استدعت ذلك الكتاب وردوا عليه الكتاب الجزائريين بأنه لا يجب أن يستدعي لأنه كاتب سارق/ (الأستاذ) سارق/ (الطالب[34]) كاتب مصري في القضاء المصري أتهم بأنه سارق/ (الأستاذ) البارحة فقط كنت أطالع

رسالة ماجستير لطالبة وجدت صفحة كاملة وجدت شكل مأخوذ وأخذته أنا كذلك من كتاب مبادئ اللسانيات لأستاذة خولة ولم تشير صفحة كاملة ولم تشير للحظة أنه هذا المخطط بل نسبته إليها مخطط كله من كتاب مبادئ اللسانيات لأستاذة خولة طالب الإبراهيمي فقرة من كتابها ولم تسند ذلك المخطط وتلك الفقرة إلى الأستاذة خولة/ ووجدت أعمال كثيرة أعمال كثير جدا في بعض الأحيان أقرء ومن كثر قراءاتي هذا لفلان هذا لفلان هذا لفلان ولكن لا تجد ولا هامش واحد يشير/ مثلا مؤخرا كذلك قرأت رسالة ماجستير لطالبة لطالبة والله العظيم ثلاث أربع صفحات من كتاب فلان من كتاب فلان وعلى ما أظن سآتي بها **je les photocopies même** من كتاب فلان من كتاب فلان ولم تشر مخططات وعناوين كبيرة ضخمة وعناوين لا يمكن أن تصدر من من من طالب في بداية البحث وأنا أعرف أصحاب لأننا في نفس التخصص أصحاب تلك المخططات والأقوال والله العظيم لم تشر و لو للحظة أربع خمسة صفحات كلام مهم جدًا في في تحليل الخطاب في التداولية في في اللسانيات النص إلى غير ذلك ولم تشير إلى مرجع واحد وكأنها كلها ملك عندها والله عيب والله عيب.

- (الأستاذ) أنا شخصيا كنت أقرأ البارحة وسآتي على ما أظن بمذكرتي ومذكرة تلك الطالبة كنت أقرأ في تلك المذكرة وجدت صفحتين من رسالة الماجستير والله العظيم لا أزيد عنكم كلمة اكتشفتها مؤخرا صفحتين كاملتين من الماجستير الخاص بي وموجودة في ماجستير هذه لأننا بنفس التخصص التعليمية/ والله العظيم صفحتين كاملتين دون أن تشير إلى إلى إسمي أو إلى مذكرتي وحرفيا وهذه الطالبة لأستاذة أعتز بها ولذلك أشرفت على أستاذة أعتز بها كثيرًا ودرستني ولا أستطيع أن أفعل لها شيء ولكن والله العظيم صفحتين كاملتين لي كلامي أن أتذكر ما كتبته خمس سنوات وأنا أتعامل مع تلك لحد الأن أتذكر ما قمت به صفحتين كاملتين والله لو بإمكاني أن أتي بالرسالتين سآتي بهما/ (الطالب[35]) أستاذة عفوا في العام الماضي

يوجد كتاب نقل كاملا عن كتاب آخر/ (الأستاذ) آه أين الأمانة العلمية؟ أين الأمانة العلمية؟ شر يا أخي شر ولو بلحظة لفلان أو لفلان/ أنا قلت لك صفحتين من رسالتي والله العظيم صفحتين ولم أجد أي إسناد عيب والله عيب ولكن قلت لسوء حظي التي أشرفت عليها درستني وأعتز بها كثيرا ولا أستطيع/ ولكن إن وجدت تلك الطالبة سأتحدث معها لا محال ولكن أين أجدها؟/ وحضرت يعني ولسوء الحظ يعني حضرت المناقشة وسلمتني تلك الأستاذة قالت لي خذيها تحتاجينها لطلبتك أو لست أدري وحضرت وأتيت بتلك الرسالة الماجستير أتيت بها هي موجودة عندي واكتشفت مؤخرا بأنها سرقت **il a volé des passage / c'est des passage** ولم تشر وكنت أعرف ذلك لفضحتها في المناقشة والله العظيم لفضحتها في تلك المناقشة/ لا كدرس لا يجب أن نسرق كلام الآخر هذه سرقة بمعنى التام مثل ما تسرق لست أدري أي شيء كان هذه سرقة وتسمى بالسرقة سرقة **et pour moi c'est du vole** تسرق أفكار الآخرين/ (الطالب[36]) تناص اقتباس/ (الأستاذ) والله العظيم/ إذن/ أين توقفت؟/(الطالب[37]) واستفادة من المعلومات ونقلها/ (الأستاذ) نعم... إملاء.

-(الأستاذ) على ما أظن نتوقف عند هذا الحد نتوقف عند هذا الحد/ على ما أظن لديكم حصة الآن مع أستاذة خليفاتي ثم هل لديكم حصة؟ موجودة موجودة ثم على حداش/ إذن/ أراكم على الساعة الحادي عشر نعم أحسن من الساعة الثالثة ونصف/ (الطالب[38]) نعم/ (الأستاذ) ثم أريد أن أقول لكم أقول لكم شيء هل تريدون مادام أنني لم أبدأ بعد في؟/ (الطالب[39]) اللسانس/ (الأستاذ) في اللسانس وغير ذلك وربحا للوقت هل تريدون أن نضيف غدا؟ لديكم حصة واحدة فقط/ (الطالب[40]) علم الدلالة/ (الأستاذ) علم الدلالة فقط هل تريدون أن نظيف حصة في علم لغة النفسي؟/ (الطالب[41]) كما يريدون/ (الأستاذ) لا تأتون؟ لديكم حصة غدا/ (الطالب[42]) لا تأتي/ (الأستاذ) أي أستاذة لن تأتي؟/ (الأستاذ) أستاذة راكن لما لن لما لا تأتي غدا أستاذة راكن؟ ستأتي ستمرضينها أنت.

2- مادة: الكتابة الأكاديمية (01-10-2014← 00: 8 سا إلى 9سا و30د.)

– (الأستاذ) قلت نواصل ما بدأناه الحصة الماضية ثم سنركز اليوم على الفرضية يعني ما هي الفرضية؟ كيف نصيغ الفرضية؟ ما هي خصائص الفرضية؟ كيف نصل إلى فرضية أو فرضيات تناسب الموضوع الذي سنتخصص فيه؟ هذا هذا ثانيا أو نواصل ما بدأناه الحصة الماضية ثم سنركز كذلك على هيكل البحث تقرير البحث أولا كيف ننجز تقرير البحث؟ وكيف كذلك تهتم بهيكل البحث؟/ أما في التطبيق سنتحدث عن بعض الأسئلة التي يجب على الطالب أن يسألها لنفسه لكي يرى هل هو في الصميم؟ أو العكس لأن أول ما يبدأ به الطالب في بحثه هو اختيار العنوان تحدثنا عن العنوان في الحصة السنة في السداسي الثاني/ اليوم سنواصل وسنتحدث عن أو سنسأل الطالب ما هي مقومات العنوان الجيد؟ أو هل العنوان الذي اختاره جيد أم لا؟/ لذلك على الطالب أن لا يكتب فقط أو لا يبحث فقط بل من حين لأخر يجب أن يسأل نفسه هل أنا في الصميم؟ هل هذا العنوان يخدم موضوعي؟ هل هذا العنوان أو الموضوع عولج من قبل طالب أخر أو دراسة أخرى؟ إلاغير ذلك؟ هذا ما سنراه كذلك/ إذن نحاول أن نركز في هذه الحصص حول البحث وموضوعه وكذلك هيكله وطريقة إنجاز التقرير الذي ستسلمه للإدارة إن شاء الله في وقت قريب جدًا جدًا جدًا كما ترون اليوم نحن في أول أكتوبر يعني الأيام تمر بسرعة فائقة جدا جدًا جدًا/ إذن سنتحدث عن هذا العامل كذلك/ هل الموضوع الذي اخترته وقته كاف؟ بمعنى الطالب في بعض الأحيان يغتر بالموضوع آه هذا الموضوع رائع جدًا إلى غير ذلك وهو لا يعرف بأن هذا سيستهلك منه وقتا كبيرًا/ إذن هذه الأمور سنتحدث عنها اليوم في حصة التطبيق إن شاء الله.

– (الأستاذ) أين توقفنا في الحصة الماضية؟ تحدثنا عن الشمولية تحدثنا عن الوضوح تحدثنا/

– (الطالب[1]) السيمات الأساسية/ (الأستاذ) تحدثنا عن الإسناد؟ لا/ (الطالب[1]) الإسناد نعم الإشارة إلى المصدر أو المصادر /(الأستاذ) الإشارة إلى مصدر أوالمصادر التي استاق

الباحث معلومات... إملاء/ وهذا كذلك عنصر سنخصص له حصة يعني طريقة الاقتباس الاقتباس وطريقة الاقتباس إلى غير ذلك.

- (الأستاذ) سادسا.. إملاء.

- (الطالب[2]) أستاذة عفوا (الأستاذ) نعم (الطالب[2]) أستاذة كتبنا فقط واحد "أ" ناقص "ب"/ (الأستاذ) آه /(الطالب[3]) ذاصح أ أستاذة (الأستاذ) صح صح.

- (الأستاذ) نعم أسرعا/ (الطالب[4]) علخير فلاون/ (الأستاذ) صباح النور/ إذن التي وردت فيها إلى أخره يعني كل المعلومات الطبعة التاريخ الطبع إلى غير/ وفي بعض الأحيان هناك بدون تاريخ طبعا نكتب دون تاريخ د نقطتين بين قوسين إذا كانت الطبعة الأولى الطبعة الأولى إذا كانت الطبعة الرابعة الطبعة الرابعة إلى غير ذلك يعني نُدقق في هذه المعلومات هذا الكلام مفروغ منه لأن في بعض الأحيان لا نجد تاريخ والطالب لا يوجه القارئ لذلك عليه أن يقول أن يكتب في قوسين صغيرين د نقطة دوت يعني دون تاريخ لأن في بعض الأحيان بالفعل نجد بالفعل بعض الكتب لم وهذا خطأ على ما أظن لأن من المفروض لكل كتاب ولكل مصدر أو مرجع تاريخ لكي نعرف هل هو جديد؟ أو هل هو قديم؟ وسنتعرف على طريقة القراءة يعني من أين يبدأ الطالب القراءة هل يبدأ من البحوث القديمة؟ أو أنه يتناول أولا البحوث الجديدة ثم ينتقل إلى أكثر إلى أقل قدما إلى غير ذلك/ إذن سنرى ذلك إذن إذن فاصلة... إملاء.

- (الطالب[5]) تابع؟/ (الأستاذ) نعم تابع نسيت النقطة الثانية أشرت إلى نقطة واحدة فقط (الطالب[6]) أستاذة نكتب ب إذا كانت؟/ (الأستاذ) لا ليس بعد نواصل هذا في الألف لأن المصادر يا إما وثائقية يا إما كذلك بإمكاننا إنجاز مقابلات مثلما رأينا في الحصة الماضية في الحصص الماضية يا إما عبارة عن كتب ووثائق ومصادر إلى غير ذلك وقد تكون كذلك من أدوات البحث كذلك قلنا المقابلة أي نقابل شخص معين متخصص في مجال معين وبالتالي يتسنى لنا أن نأخذ كلامه كمرجع نعود إليه/ إذن... إملاء هذا بالنسبة للنقطة الأولى يعني المصدر إلى غير ذلك إذا كانت المصادر وثائقية نقطة ...إملاء.

– (الأستاذ) نعود ونقول لأنه كثرت السرقات العلمية/ لأن ما يحدث وحدث هذا بالفعل في بعض الأحيان الأحيان يذهب الطالب إلى أستاذ متخصص في مجال معين أو في ميدان معين ويأخذ عنه معلومات وهو يسجلها/ تطرح الأسئلة مثلا ما رأيك في في مثلا التواصل؟ يقول التواصل كذا وقد ذكر فلان كذا وكذا وكذا وهذا الطالب أو الباحث يسجل تلك المعلومات وينسبها لنفسه بمعنى أنه لا يشير إلى أن هذا الرأي لأستاذ فلان أو رأي أستاذ فلان وهذا يخرج كذلك عن منطق الأمانة العلمية وهذا يحدث كثيرًا يأتي من المعلومات من هنا ومن هنا ومن هناك (الطالب[7]) وينسبها لنفسه/ (الأستاذ) يضعها وينسبها لنفسه دون ذكر الأستاذ فلان أو أستاذ فلان أو أستاذ فلان/ مفهوم حتى في بعض الأحيان في مثلا لو تعودون إلى كتاب خولة طالب الإبراهيمي مبدأ اللسانيات في في تقريبا في في مجموعة من الهوامش تقول هذا مأخوذة من محاضرات في الماجستير من كلام أستاذ كلام فلان أستاذ فلان أستاذ فلان وهذا ما وهذا من باب الأمانة العلمية وهذا ما نجده عند البعض آه وقلنا بأن ويجب هذا الموضوع أن يطرح ككموضوع لدراسة موضوع السرقة في هذا المجال في مجال البحث العلمي من المفروض أظن أنه يجب أن يطرح كموضوع للمعالجة وأن يعاقب كل من ينسب معلومات إلى نفسه دون ذكر أصحابها آه من المفروض لو كنت أنا في لو كنت أنا في في هذا المجال لفضحت كل من يسرق ولو جملة دون أن يسندها إلى صاحبها (الطالب[8]) إلى السجن مباشرة.

– (الأستاذ) إذن ب... إملاء/ وهذا كذلك شيء أساسي جدًا وسنراه فيما بعد/ لماذا نتحدث هنا عن تشويه الأفكار في بعض الأحيان؟/ وجدت هذا عندما نحضر المناقشات يقول الأستاذ المناقش أ أمتأكد أن فلان قال هذا الكلام؟ على ما أظن لم يقول هذا الكلام بل أنه قال كلاما أخر وهذا في بعض الأحيان يحدث تشويش في ذهن الطالب عندما تكثر القراءات أو عندما يقرأ من ذلك الكتاب وهو متعب آه/ إذن صاحب المصدر أو صاحب الفكرة يريد من خلال فكرته أن يصل إلى أن يصل إلى نقطة معينة وإذا بالطالب يفهم من تلك الفكرة شيء أخر/ إذن لا تنقل الأفكار بطريقة مشوهة أو خاطئة وكيف يتسنى ذلك؟

بالقراءة المتأنية وكذلك بالقراءة عندما يكون الطالب في مكتمل قواه العقلية ماذا أقصد بذلك؟ هو أنه يكون مرتاحا أو مثلما يقال La tête reposée/ آه لذلك ينصح الباحثون الطلاب أو الباحث الناشئ بقراءات في عندما يكون مرتاح عندما يكون يعني مثلا في فترة الصباحية في الصباح الباكر عندما يستيقظ الإنسان مثلا بعد صلاة الفجر الإنسان يكون ناشط من المفروض/ إذن في هذه المرحلة من المفروض يقرأ يقوم بالقراءات المتأنية لأن في بعض الأحيان يقرأ بسرعة آه هذا العنوان يخدم موضوعي/ إذن يقرأه بسرعة ويسجل فكرة دون أن يتأكد من أنّ بالفعل هذه الفكرة يقصد بها فلان هذه النقطة ولا يقصد بها شيء أخر ولذلك في قلت لكم حضرت هذا مررًا وتكررًا في بعض الأحيان يقول الأستاذ المناقش لطالب أمتأكد من هذا الكلام أنا قرأت هذا الكتاب وعلى ما أظن كان يقصد كذا وكذا ولم يكن يقصد كذا وكذا مفهوم/ إذن حذاري من هذه النقطة القراءة المتأنية المرة الأولى المرة الثانية ثم بعد ذلك تقوم بمعالجة تلك فحوى أو محتوى تلك الفكرة حتى لا نظلم صاحب تلك الفكرة ونشوه ما كان يقصده وقلت لكم هذا يحدث كثيرًا عند الباحث خاصة خاصة عندما يكون متسرع في ذكر هذه المعلومات/ إذن حذاري ثم حذاري من هذه النقطة عندما يكون متسرع في ذكر هذه المعلومات/ إذن حذاري ثم حذاري من هذه النقطة نعم/ (الطالب[9]) عندما نقرأ كتاب ونأخذ فكرة معينة لا نهمش لها؟ / (الطالب[10]) نهمش **si**/ (الأستاذ) هذا درس بعد الفرضيات سسسنشرح هذا الدرس موضوع أدرجته في محاضرات هذه السنة التهميش كيف نهمش؟ الاقتباس الحرفي؟ كيف نأخذ فكرة أو فكرة معينة ونصيغها بطريقتنا الخاصة؟ وكيف نسمي هذا؟ و كيف أننا نأخذ فكرة ككل ونعالجها بطريقتنا الخاصة ونعلق عليها بطريقتنا الخاصة؟ هذا وكذلك برمجته في الدروس/ إذن سنعود إليه لا تخافي/ بعد هذا سنتناول صيغة الفرضيات ثم سنتناول هذه النقطة/ مفهوم.

– (الطالب[11]) أستاذة عندما نقتبس فكرة يمكن أن يكون صياغة التي فهمناها ليست بالضرورة نفس الشيء الذي يقصده الكاتب؟/ (الأستاذ) وهذا ما سنراه في هذا الدرس هناك ثلاثة ثلاث حالات الاقتباس ثلاث حالات الاقتباس سنراها في أوانها حتى لا تختلط علينا

الأمور الاقتباس الحرفي الاقتباس نأتي بفكرة ونحاول أن نعطيها صيغة بصياغتنا الخاصة وهناك نقرأ الفكرة بصفة عامة ونصيغها بطريقتنا الخاصة مع التعليق على ذلك ما كتبناه وسنرى هذا قلت هذا برمجته فيما بعد نواصل هذا ثم بعد ذلك نتحدث عن أو نتحدث عن التهميش إن شئتم ثم نعود إلى صياغة الفرضيات سنرى يا إما صياغة الفرضيات يا إما سأعود إلى التهميش مثلما تشاؤون (الطالب[12]) الفرضيات أولا/(الأستاذ) أنا برمجت الفرضيات بعد هذا مباشرة كيف نصيغ الفرضية؟ كيف نسأل؟ كيف؟ إلى غير ذلك وقلت في في التطبيق سنحاول أن نطرح بعض الأسئلة وستكتبونها وستكتبونها سنحاول أن نضع الطالب أمام بحثه بصورة منطقية يعني لا نترك مجال إلا وسنبحث فيه وسنسأل عنه سؤال حتى تكون في الصورة وحتى لا نضيع وقتنا كذلك/ لماذا؟ لأن لديكم وقت تحاسبون عليه المجال ليس مفتوحا بل محددا جدًا جدًا جدًا إذن يجب أن تأخذ هذه النقطة بعين الاعتبار مفهوم/ إذن قلت في هذه المحاضرات سسon va toucher أو سنتناول فقط المواضيع الخاصة بالرسالة وطريقة إنجاز الرسالة فقط لا أكثر ولا أقل/ إذن سادسا... إملاء سادسا على ما أظن؟ نعم ستة نعم ستة أم لا؟/ (الطالب[13]) نعم/ (الأستاذ) ستة... إملاء.

– (الأستاذ) طبعا وليس وأكره شيء هو لا لا داعي لكتابته/ هو عندما نقرأ كتابا أو مذكرة مليئة بالأخطاء مليئة بالإطناب مليئة بأشياء التي تشوه ذلك البحث لذلك نقطة هامة جدًا هو ما يحاسب عليه الطالب هو الأسلوب/ كثيرًا ما لا نحاسب الطالب على المعلومات الموجودة داخل ذلك متن ذلك البحث بقدر ما/(الطالب[14]) نحاسبه (الأستاذ) نحاسبه على الأسلوب الذي كتبت به الرسالة/ إذن حذاري فحذاري ثم حذاري من هذه النقطة يجب أن تصاغ الجمل بطريقة سليمة وواضحة وجمل لا أقول جمل بسيطة بمعنى البساطة خرج عمر من المدرسة بل تكون في متناول الجميع دون أن نعقدها نكتب بأسلوب بسيط جدًا ولكنه راق نكتب بأسلوب بسيط ولكنه راق لأن في بعض الأحيان الطالب يكتب جمل معقدة جملة طولها عشرة أمتار وليست أدري لا جمل بسيطة مترابطة المهم أنها تكون مترابطة متناسقة متسلسلة كل فقرة تخدم تلك العناصر عناصر تلك الفقرة تخدم تلك الفكرة وليس العكس لذلك

حذاري ثم حذاري راعوا الأسلوب عندما تكتبون لأنه الأكثر ما يحاسب عليه الطالب في هذه المرحلة هي الأسلوب الذي كتب به الرسالة/ إذن حذاري ثم حذاري من هذه النقطة بالذات الأسلوب ضف إلى ذلك الأخطاء الإملائية وفي بعض الأحيان نرجعها إلى الأخطاء المطبعية إلى غير/ ومع العلم أن نحن نعرف أنّ ذلك الطالب يعاني في صعوبات في مجال الكتابة/ (الطالب[15]) دور المشرف أستاذة؟/ (الأستاذ) والله العظيم المشرف المشرف لا يمكن أن يصحح لك أقولها أقولها لك نقطة بنقطة أو كلمة بكلمة/ (الطالب[16]) أستاذة لا بد/ (الأستاذ) لأن لا الأستاذ عفوًا الطالب الباحث في هذه المرحلة الماستر deux ما شاء الله يعني يكون قد هضم كل القواعد النحوية وكل القواعد الصرفية وكل القواعد الإملائية/ إذن الطالب الأستاذ المشرف لا/ (الطالب[17]) لا يبالي/ (الأستاذ) ليس لا يبالي يثق في طالبه لذلك على الطالب أن يستعمل كل الوسائل اللاّزمة يعطي لزميل له متفوق في في الجانب الإملائي يصحح له يعطيه لزميل له لديه أسلوب جيد في صياغة الجمل يصححها له لأن/ إذن أقول لكم شيئا لا تعتمدوا كلية على الأستاذ المشرف بمعنى أنه يقرأ لكم حرف بحرف/ إذن اعتمدوا على إمكانياتهم الخاصة على مجهوداتكم الخاصة وكذلك على الزملاء أو الأصدقاء الذين تعرفونهم وهم متمكنون طبعا ما شاء الله هناك خاصة الذين يأتون من الجنوب.

– (الطالب[18]) علوم اللسان أستاذة/ (الأستاذ) نعم خاصة الذين يأتون من المناطق الداخلية من المناطق الداخلية بالفعل يعني متمكنون من اللغة إذن بإمكانكم الاعتماد عليهم إذا لم تكون واثقين من قدراتكم في هذا المجال هذه نصيحتي لكم مفهوم / (الطالب[19]) أستاذة يوم المناقشة أستاذة حضرت المناقشة الماجستير ودكتوره يخرجون منها عيوب كثيرة أخطاء إملائية كلها أستاذة dix huit dix sept / أستاذة أرى أن هذه المعلومات لا تحتسب/ (الأستاذ) أنتم طبقوها ماذا تخسرون؟ بالعكس(الطالب[19]) أستاذة يوم المناقشة إذا كان الأستاذ متفهمين مع/ (الأستاذ) والله العظيم إذا بذلت جهدًا خاصًا والله العظيم لن يكون هناك/ أنا قضيت قلت لكم تقريبا سنة وأنا أنقح رسالتي والحمد لله يوم المناقشة ناقشت وأنا

مرفوعة الرأس والحمد لله/(الطالب[19]) أستاذة ولكن (الأستاذ) صح تعبت/ (الطالب[19]) أنت تقومين بالعمل تتعبين كثيرًا ويأتي واحد هكذا لم يتعب/ (الأستاذ)Je m’en fou/ (الطالب[19]) يأخذ علامة أفضل منك/ (الأستاذ) لا يهمني ذلك والله c’est une satisfaction morale بالنسبة إليّ والله العظيم اتعبي فقط وستكونين يوم المناقشة/ قلت لك وناقشني الأستاذ حواس مسعودي وهو والله العظيم يعصر عصرًا وناقشتني الأستاذة شريفة غطاس وهي تقرأ حرفًا حرفًا والحمد لله/ ولكنني تعبت قرابة سنة لم أسلم الرسالة لا لشيء لكي أصححها طبعا بمساعدة بعض الأشخاص متمكنين جدًا في المجال اللغوي/ (الطالب[20]) أستاذة رسالتك موجودة في الانترنت ؟/(الأستاذ) آه/ (الطالب[20]) موجودة في الانترنيت؟/ (الأستاذ) والله والله من المفروض والله لست أدري العنوان موجود لكن من أنا التي أنشر؟ من المفروض/ (الطالب[21]) آه/ (الأستاذ) ولكن ولكن والله العظيم/ (الطالب[22]) أحضري لنا الرسالة/ (الأستاذ) إن شاء الله سأحضرها وسنشرحها وسنتمرن عليها/ (الطالب[23]) ننزع لها الأخطاء/(الأستاذ) نعم/ (الطالب[24]) أستاذة نخرج لها الأخطاء/ (الأستاذ) وبعد وتأكد وأأكد لك شيء بعد كل تلك المراجعات عندما سلمتها للإدارة وجدت كذلك أخطاء أخرى ولكن وضعتها في/ صححتها ووضعتها في كل رسالة وضعت ملفًا صغيرًا وبيّنت للأستاذة بأنني بعد ذلك اكتشفت ذلك نبهته إلى c’est un petit poly copié comme ça وضعته لكل في كل رسالة لكي ينتبه إلى أستاذ وقد استحسنوا ذلك كذلك بدلاً أن يضيع وقتهم ويكتبوا تلك الملاحظات خلاص يذهبوا إلى تلك الوثيقة آه صححت/ إذن خلاص هذا ما قمت به كذلك هذا كنصيحة كذلك بعد المناقشة عفوًا بعد تسليم الرسالة للإدارة واتضحت لكم بعض القراءات كذلك بعدما ارتحتم لأن c’est un lourd fardeau مثلما يقال والله العظيم يعني رسالة الماجستير أو الدكتوره هي عبئ ثقيل عندما نسلمها للإدارة/(الطالب[25]) نرتاح/ (الأستاذ) نرتاح ولكن بعد بعد ارتياح بعد قرابة شهر عدت إليها كذلك وجدت الأخطاء لكن وضعتها في في وثيقة في مطبوعة الخطأ الصفحة

الصواب سأتيكم به في الحصة المقبلة الخطأ الصفحة أين ورد الصواب سهلت المهمة على الأستاذ المناقش يعني بإمكانكم أن تقوموا بهذا كذلك عمل منهجي ورائع.

– (الطالب[26]) للأستاذ المناقش؟/(الأستاذ) وضعته في كل رسالة من رسائل الأستاذة المناقشين بعدما سلمت الرسالة نسخة الأولى سلمت النسخة الأولى ووجدت كذلك الأخطاء بعد أن يتسلم الأستاذة لم يتسلم بعد الأساتذة المناقشين الرسالة ماذا فعلت؟ ذهبت إلى الإدارة ووضعت في كل رسالة تلك المطبوعة وبذلك سيربح الأساتذة المناقشين الوقت وكذلك سوف لن يسألني عن تلك الأمور لأنني انتبهت إليها حتى وإن كان مؤخرا ولكن وكذلك الأن في بعض الأحيان أجد أخطاء أخرى خاصة عندما تكون مكتوبة من قبل شخص لا ليس له علم بقواعد اللغة أخرى خاصة عندما تكون مكتوبة من قبل شخص لا ليس له علم بقواعد اللغة العربية إلى غير ذلك/ إذن أنصحكم كذلك أن تتوجهوا للذين لديهم معلومات أو علم باللغة العربية وخصائصها مفهوم/ يعني الجانب اللغوي المحض النحوي والصرفي والدلالي إلى غير ذلك حتى تربحوا الوقت وحتى لا تحاسبوا يوم المناقشة حول هذه النقطة بالذات حذاري ثم حذاري عندما يقول لك عيب أنت في هذا المستوى وترتكب أخطاء إملائية أنت في هذا وتصيغ الجمل بهذه الطريقة والله يعني/ (الطالب[27]) تستحي/ (الأستاذ) نستحي ممكن أو يغمى عليك/ (الطالب[28]) نتعلم/ (الأستاذ) طبعا نتعلم لكن في حدود الأخطاء في حدود المعقول لا تكتبين الهمزة بطريقة وهي بطريقة وتقولين نتعلم لا في هذا المستوى ما شاء الله/ (الطالب[29]) أستاذة يمكن سهوًا/ (الأستاذ) آه لذلك يجب أن نراجع/ (الطالب[30]) نسهو مرة واحدة فقط/(الأستاذ) نسهو مرة واحدة لذلك عندما نصحح في اللسانس يقول لك أستاذة لا أخطأت لأنني كنت متعب أقول بما أن الأمر كذلك/ والله أنا في في أوراق التصحيح أنا أزوقها إن صح التعبير خطأ رقم واحد خطأ رقم ثنين أقول إذن له ورد هذا الخطأ خمس مرات علامة استفهام يظهر مرة واحدة مقبول ولكن نفس الخطأ مثلا وجدت العام الماضي عند واحد في في الليسانس يؤدي أخطاء فيها خمس مرات يقول لك أستاذة سهوًا قلت له سهوًا نعم لكن سهوًا مرة واحدة أو على أكثر مرتين وليس خمس مرات مفهوم وفي المستوى

وفي هذا المستوى كما سبق و أن ذكرت يجب أن نسبق هذه القواعد لأنها تكون كامنة داخلة/ وهذا ما سنراه في نظرية الاكتساب اللغوي مفهوم إذن نواصل/ إذن لذلك طبعا في هذه النقطة يجب على الباحث كل ما يكتب يراجع المسودة الباحث البحث عفوًا يراجع ثم يراجع إذا لم يتقين من شيء أو لم يتأكد من شيء يعود الأن ما شاء الله توجد معاجم الأخطاء اللغوية توجد المعاجم الإملائية توجد المعاجم إلى غير ذلك/ إذن بإمكان الطالب أن يعود إليها ويساعد نفسه بها هذا إن يتمكن من ذلك وإن لم يتمكن يطالب المساعدة من أحد زملائه حتى إذا وخاصة إذا يعرف أنه في مستوى في هذا الجانب يعني في الجانب اللغوي والصرفي والإملائي إلى غير ذلك/ إذن حذاري ثم حذاري من هذه النقطة وأأكد وأأكد لكم بأن هذه النقطة في يوم المناقشة يوم المناقشة تأخذ بعين الاعتبار/ الترابط بين أجزاء البحث وهذا سبعة سبعة وهذا كذلك مشكلة كبيرة جدًا كذلك/ إذن... إملاء وهذا ما ترونه سترونه إن شاء الله في لسانيات النص على سبيل المثال.

– (الأستاذ) وستتعلمون قواعد الاتساق والانسجام في مادة اللسانيات النص/ (الطالب[31]) أستاذة المبحث جزء من الفصل؟/ (الأستاذ) سسنعود إلى هذه النقطة (الأستاذ) نعم أسرعي/ إذن نتوقف.

– (الأستاذ) لكن يجب أن نطبق/(الطالب[32]) آه نطبق/ (الأستاذ) فيما بعد لديكم حصة بعد هذه الحصة مع الأستاذة؟/(الطالب[33]) خليفاتي/(الأستاذ) خليفاتي سنرى ثم لدينا حصة على الساعة الثانية على ما أظن إن لديكم فراغ أو أستاذ لم يأتي/ خلاص/(الطالب[34]) أولاش الفراغ/ (الأستاذ) ستأكل على الساعة الحادية عشر أوجودي يجب أن تأكل.

– (الطالب[35]) من الثامنة إلى الثالثة ونصف لا نرتاح بزاف/ (الأستاذ) طبعا تحتاج إلى ساعة أنا موجودة هنا نبقى حتى الثالثة ونصف ابقوا كما شأنهم je suis là مثلما فعلنا الحصة الماضية درستم على الساعة الحادية عشر تذكرو ذلك/ إذن نعود نعود إلى الترابط ثم نعود إلى وجبة الأكل/ (الطالب[35]) لا أستاذة كما تريدون أنا المشكل كما تريدون/ (الأستاذ) ستضحي بالأكل صح صح/ نواصل لو سمحتم لا نضيع الوقت لدينا أمور كثيرة

يجب أن نتحدث عنها أين توقفنا؟/ نواصل في الأخير ما اسمك؟ نسيت اسمك عاشور ياعاشور انتبهي/(الطالب[36]) توقفنا أستاذة في الأجزاء الأخرى/(الأستاذ) نعم.

– (الأستاذ) طبعا النقطة لو سمحتم دقيقة لأن هناك من يستعمل التبويب الباب ثم الفصل ثم القسم إلى غير ذلك وهناك من يعود إلى الفصول فقط وهناك إلى غير ذلك مثلا في العلوم القانون إلى غير ذلك يستعملون المبحث والمطلب والفرع وإلى غير ذلك ونحن لا نعمل بهذه الطريقة لذلك لكل بحث نوع من البحوث منهجية خاصة في التبويب إلى غير ذلك/(الطالب[37]) أستاذة يعملون المبحث الباب/(الأستاذ) voilà ... إملاء.

– (الأستاذ) فعندما نتحدث نقطة/ نتحدث عن تسلسل التاريخي مثلا نتحدث عن الحجاج عندعند العرب لا نبدأ مثلا ببب / (الطالب[38]) الدراسات/ (الأستاذ) طاها اسمه ططاهر طاهر الميزان لسان و/(الطالب[39]) طاهر عبد الرحمان/(الأستاذ) طاهر عبد الرحمان مثلا لا نذهب إلى طاهر عبد الرحمان ونتحدث عن ما قبله مثلا لا نتحدث عن الحجاج عند الغربيين عند تلمان أو لست أدري ونتحدث مثلا عند أرسطو إلى غير ذلك يجب أن يكون هناك تسلسلا تاريخيا في ذكر المعلومات تسلسلا منطقيا في ذكر معلومات مثلا الحجاج عند عند اليونانيين عند عند فلان الحجاج أو البلاغة الجديدة عند كذا وكذا بتسلسل تاريخي ثم هذه المعلومات تتبعها معلومات متناسقة متناسبة للمعلومات التي سبقت لا نتحدث عن تعريف الحجاج ثم نذهب إلى نظرية التواصل ثم نتحدث عن نتحدث ثم نتحدث عن أنواع الحجاج مفهوم/ في بعض الأحيان نجد الخلط في بعض هذه الأمور إذن يكون هناك تسلسل في المعلومات من بداية الرسالة إلى نهايتها ويجب على الطالب أن يراعي طريقة تنظيم هذه الفصول يراعي تنظيم هذه الفصول الفصل الأول يجب أن نتحدث عن هذه النقطة/ أما في الفصل الثاني بما أنني أدرجت عنوانا في الفصل الأول كذا/ إذن الفصل الثاني يستدعي مني أن أتحدث عن هذا إلى غير ذلك/ إذن الترابط والتناسق والانسجام la cohérence بين أجزاء الرسالة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار منذ بداية التفكير في العنوان عندما نفكر في العنوان منطقيا الطالب يبدأ يفكر في/ إذن الفصل الأول سسأقوم بكذا وكذا

الفصل الثاني سأقوم بكذا وكذا ولكن الفصل الثالث بما أنني تحدثت في الفصل الثاني عن كذا/ إذن يجب في الفصل الثالث أن أتحدث عن هذا إلى غير ذلك الترابط والتناسق والانسجام بين الفصول من الشروط الضرورية لإنجاح عمل الباحث/ حذاري ثم حذاري من هذه النقطة كذلك التناسق والانسجام بين فصول البحث وهذا أمر أساسي جدًا جدًا جدًا إذن أقول حذاري ثم حذاري ثم حذاري وما البحث في بدايته الخطة مبدئية في كل مرة بعد القراءات بعد المرور بنقاط معينة قد نستغني عن نقطة وندرج نقطة أخرى وهذا ما يحدث بالنسبة للطالب الباحث الناشئ في بعض الأحيان يبدأ في نقطة يعالج نقطة معينة ولكن يرى بأنها يا إما لا تخدم الموضوع يا إما أنها لا/ (الطالب[40]) أحسن منها/(الأستاذ) يوجد أحسن منها أو أن قدرته لا لا تسمح له بتحليل مثلا نظرية السلالم الحجاجية فيها بعض الأمور يجب أن يتقنها الطالب ولا يستطيع لذلك يستغني نعم / (الطالب[41]) العنكبوت/ (الأستاذ) إذن قد نستغني عن نقطة قد نستغني عن فصل عن الفصل ككل ونعوضه بفصل أخر مثلا على سبيل المثال هذا ما قمت به شخصيا جمعت مادة لفصل ولفصل معين ولكن جمعت المادة ولكن بعد ذلك رأيت بأنه عبارة عن حشو وإطناب فماذا؟ استغنيت عن ذلك الفصل واستغنيت عن كل المادة التي جمعتها في ذلك/ كلما كلما تقدم الطالب كلما توضحت لديه رأى أخرى هذا ما أريد أن أقوله يستغني عن شيء يضيف شيء أخر وبعد ذلك/ هذا الشيء الذي أضافه ثم بعد يرى بأنه لا يخدم/ إذن يعود إلى الشيء الأول/ إذن الأمر الأمور ليست مضبوطة جيد جدًا في بداية البحث تكون مضبوطة بعد أن يتمرس الطالب في بحثه/ إذن هذه النقطة كذلك لا تقلقوا من هذه النقطة تقومون بشيء ثم قد تستغنون عنه وقد تعودون إليه إلى غير ذلك مفهوم/ لكن أن تكون المعلومات كثيرة في الأول أكثر من أن تقع في فخ عدم وهذا ما نراه قلت في التطبيق كذلك سأتحدث عن هذا في التطبيق كذلك.

– (الأستاذ) كذلك هناك أمر أساسي ثامنا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار مدى إسهام الإسهام والإضافة...إملاء(الأستاذ) من المفروض الطالب عندما يتناول موضوعا معينا وسنراه في

التطبيق كذلك يجب أن يأتي بجديد على سبيل المثال أنتم في مجال التداولية والتواصل اللغوي أول مرة يظهر هذا التخصص أول مرة الطالب يدرس هذا التخصص/ إذن من المفروض من خلال أعمالكم الأولية المتمثلة في مذكرة بعد الماستر deux المفروض أنكم ستصلون إلى نتائج تخدم هذا التخصص وتساعد الطالب الذي سيدرس هذا التخصص فيما بعد بمعنى ستكون أعمالكم عبارة عن مراجع يعتد بها للطلبة الذين سيأتون فيما بعد.

– (الطالب[42]) أجيال القادمة/ (الأستاذ) على سبيل المثال التقيت بطالبة الأمس يوم الاثنين الماضي فقالت لي أستاذة سجلت في التداولية والتواصل اللغوي ولكن لا أعرف شيء عن التخصص هل هو جيد؟ ماذا سندرس فيه؟ إلى/ بدأت تطرح بعض الأسئلة لذلك عندما تعود إلى المكتبة وتأخذ هذه مثلا هذه المراجع ستصبح عبارة عن مراجع فيما بعد تذهب إلى المكتبة وتذهب إلى تخصص التداولية والتواصل ستتضح لها الرأية مثلا في التواصل تتحدث عن نظرية التواصل كيف يتواصل الناس فيما بينهم؟ التداولية كذا وكذا إلى غير ذلك/ إذن من المفروض عندما ينجز الطالب عملاً يأتي بجديد يأتي برؤية جديدة بنظرية لا أقول نظرية بالمعنى النظرية لكن يصل إلى نتائج معينة يمكن أن تأخذ بعين الاعتبار فيما بعد/ إذن نكتب ... إملاء.

– (الأستاذ) لأننا يجب أن نستفيد من المفروض الأن يجب أن نستفيد من أعمالكم إن شاء الله صح/ (الطالب[43]) آه تأخذ كمراجع / (الأستاذ) طبعا/ على سبيل المثال في الكتابة الأكاديمية العام المقبل إن شاء الله بالنسبة للماستر سأخذ أعمالكم كعينة وستعالج لما لا/ ما شاء الله لو أنكم ستبتكرون أشياء لما لا/ (الطالب[44]) سنفعل/ (الأستاذ) لما لا ممكن جدًا/ أنا واثق من إمكانياتكم/ هذا ما نريده منكم أيها الشباب الباحث.

– (الأستاذ) لذلك يعتمد كثيرًا على الدراسات السابقة ونقرأ كثيرًا الدراسات السابقة/ إذن بإمكاننا أن نبدأ أين انتهت الدراسات السابقة ومن ثم نحاول تناولها من زاوية أخرى وإثراءها يعنى كسلسلة من الحلقات كل حلقة تتصل بحلقة التي تليها وتشكل تلك الحلقة السلسلة

عفوًا/ لذلك دائما وأبدأ من المفروض قبل أن نتناول مثلا موضوع التداولية أعود إلى مجموعة من الرسائل الجامعية أو البحوث العلمية التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة إضافة إلى القراءات الأخرى من أهل الاختصاص يعني في التداولية لديكم مجموعة لا بأس بها من المتخصصين نعود إليهم ثم أعود إلى تلك الأبحاث العلمية ومن خلالها بإمكاني أن أصل أو أنفذ إلى مجال أبحث فيه وأثريه وأضيف شيء جديد ومفيد للمكتبة العلمية مفهوم أم لا؟ لا نجتر معلومات الآخرين لا نسرق معلومات الأخرين بل نحاول أن نجدد انطلاقا مما قدم من قبل مفهوم؟ انطلاقا لذلك ما هو معمول به في كل الدراسات الجامعية الأخرى يدرج عنصر في في الرسالة وهو الدراسات السابقة/ فلان درسه من هذه الزاوية وتوصل إلى كذا وكذا وكذا/ وفلان درس هذا الموضوع من زاوية وصل إلى كذا وكذا مثلا على سبيل المثال لم نكن نقوم به في في الجامعة المركزية ولكن على سبيل المثال طلبت مني الأستاذة المشرفة أن أدرج خمس أو ستة رسائل جامعية تناولت الموضوع الذي أنا في بصدد دراسته ولكن من زاوية أخرى/ إذن قالت لي يجب عليك أن تذكري تضعي فصلاً صغيرًا تتحدثي فيه عن كل الأعمال التي سبقت ليس كل يعني مجموعة من الأعمال التي سبقت.

– (الطالب[45]) فصل؟/ (الأستاذ) قالت لي على شكل فصل ولكن لن أقوم به على شكل فصل/ (الطالب[45]) أستاذة تمهيد/ (الأستاذ) سأضعه في المقدمة سأضعه في المقدمة وضعته في المقدمة لكن هي قالت لي يجب أن تخصصي حيزا لا بأس به للأعمال التي سبقت عملك هذا لذلك لأن هذه الأعمال هي التي ستنير درب الطالب وهو في بداية البحث/ إذن لست أدري إن هو معمول به هنا ولكن/ (الطالب[45]) تمهيد أستاذة يمكن/ (الأستاذ) أنا لا أحب لا تمهيد ولا مدخل ولا في بعض الأحيان تتوه في الرسالة آه مقدمة ثم تمهيد ثم مدخل ثم كذا كل فصل بمقدمة /أنا لا أحب هذه الأشياء أنا أحب أن أدخل في الموضوع مباشرة/ (الطالب[46]) كيف أستاذة تضعين فصل لدراسات السابقة؟ نتحدث عن الدراسات السابقة/ (الأستاذ) قلت لك أنا سأضعه في المقدمة شخصيا/ (الطالب[47]) تمهيد صغير أستاذة/ (الأستاذ) ولكن في بعض الرسائل تتوه بعد المقدمة نجد تمهيد بعد التمهيد نجد

مدخل ثم الفصل/ (الطالب[48]) أستاذة لكن في المناقشة/ (الأستاذ) نعم/ (الطالب[49]) نتحدث عن الدراسات السابقة بصفة عامة/ (الأستاذ) مثلا قالت لي أذكري لي أذكري فلان فلان أعطت لي مجموعة من الباحثين قالت تحدثي عن عمل فلان تحدثي عن عمل فلان أقول مثلا مثلا أستاذ فلان قدم دراسة بعنوان الموسومة بـ/ بن محمد على ما أظن انتبهي إلينا أنت بحاجة إلى هذه المعلومات/ ولقد سبقت دراستي دراسة فلان الموسومة بكذا وكذا كذا وتوصل إلى وقد عالج موضوع كذا وكذا وتوصل إلى نتائج كذا وكذا نقطة/ (الطالب[50]) وأيضا أستاذة / (الأستاذ) نعم/ (الطالب[50]) وأيضا أستاذة نذكر نجد الأن تناوله في مجال آه/ (الأستاذ) أما نحن/ (الطالب[50]) من هذه الزاوية/ (الأستاذ) سنتناول هذا الموضوع من هذا الجانب أو من هذه الزاوية فقط فقط ولكن هي قالت اعقدي له فصل أنا قلت في نفسي لا سأضعه في المقدمة/ لا لا الأستاذة التي تشرف عليّ لا تحب الحشو ولا الإطناب هذا هو الشيء الرائع فيها/ (الأستاذ) نواصل/ (الطالب[51]) انتهى الوقت أأستاذة / (الأستاذ) التاسع وعشرون دقيقة لذلك جمعتو الأدوات ضعي الكراس ضعي الكراس أمامك/(الطالب[51]) لأنك قلت لنا نقطة/ (الأستاذ) نقطة لكي أتحدث/ إذن تاسعا أنا في هذه الأمور التي تحتاجونها كثيرًا لن أختصر/ (الطالب[52]) آه justement / (الأستاذ) لا يجب أن أختصر بالعكس يجب أن أعطيكم أكثر/ (الطالب[52]) من اللازم/ (الأستاذ) من اللازم pour que soyez à la hauteur /(الطالب[53]) إن شاء الله/ (الأستاذ) ستبيضون وجه أستاذة سالمي/ (الطالب[54]) إن شاء الله لن نخيب ضنها/ (الأستاذ) إن شاء الله.

– (الأستاذ) ثامنا تاسعا... إملاء/ طبعا دون أن نكتب هنا/ إذن تاسعا هو شيء ضروري جدًا يجب أن تتوفر المعلومات/ (الأستاذ) عاشرًا وأخيرًا الموضوعية... إملاء.

– (الطالب[55]) ما معنى التحيز؟/ (الأستاذ) الذاتية مثلا أنت تدرسين موضوع التواصل الأمازيغي باللغة الأمازيغية وإذا تنسين نفسك الأمازيغية لغة الأجداد لغة ماسي نيسا ويجب أن تكون كذا نحن نعرف كل هذه المعلومات.

– (الطالب[56]) نحن مثلا في التداخل اللغوي يمكن أن ننحاز إلى لغة الأم.

– (الأستاذ) نعم مثلا لمن سيتناول/ انتبه/ التداخل اللغوي سينزاح إلى الأمازيغية.

– (الطالب[57]) أو نقول أن لغة الفرنسية لغة المستعمر لذا/ (الأستاذ) كذا وكذا لا ندرس تلك الظاهرة بطريقة منطقية وموضوعية وعلمية النقطة لا نتحيز إلى كذا أو كذا أو كذا/ (الطالب[57]) أو نقول أن العربية لغة الدين /(الأستاذ) مفهوم/ أو نقول أن العربية لغة التي فضلها الله وأنزل بها القرآن كل هذه الأمور نعرفها نريد أن نتعرف عن خصائص هذه اللغة فقط كباحثين.

– (الطالب[58]) دراسة اللغة دراسة/ (الأستاذ) جيد كباحثين دراسة علمية موضوعية مثلما يقول دي سوسير الذاتية/ (الطالب[59]) أستاذة لكن في الحقيقة في الحقيقة توجد / (الأستاذ) هذه الانحياز/ (الطالب[60]) الذاتية في اللغة توجد مهما كان/ (الأستاذ) لكن في البحث العلمي لا/ (الطالب[61]) يوجد/ (الأستاذ) ممكن جدًا العفو.

3-مادة: الكتابة الأكاديمية (15- 10- 2014 ← 8:00 سا إلى9 ساو30د).

- (الأستاذ) فقط فيما يخص سؤال هذا وهو سؤال تحصلتم على السؤال؟/ (الطالب[1]) الماجستير؟/ (الأستاذ) الماجستير/ (الطالب[1]) لا/ (الأستاذ) لا إذن هذا هو سؤال/ (الطالب[1]) التخصص؟/ (الأستاذ) أدب وطفل تتعلمون طريقة صياغة الأسئلة فقط/ وهذا النص الترجمة خذوا وأعطيه أعطوه لزملائكم خاصةً نص الترجمة هو نص بسيط جدًا ولكن الطالب لديه مشكلة اللّغة هذه وسنرى هذا في درس علم اللّغة النفسي في مادة في درس الاكتساب اكتساب اللّغة الثانية لأن كثيرًا ما يعاني/ لو سمحتي اغلقي الباب/ كثيرًا ما يُعاني الطالب من اللّغة الثانية وهي اللّغة الفرنسية مع العلم أنّ من المفروض الطالب في هذه المرحلة يكون لا أكون متمكن بالمعنى التام ولكن Il peut se débrouiller مثلما يُقال بالفرنسية/ بمعنى يمكن أن يترجم ولكن في بعض الأحيان حتى بعض الكلمات البسيطة لا يتمكن الطالب من ترجمتها أو من صياغتها من لغة إلى لغة/ وهذا مشكل يعاني منه الطالب مع العلم أنّ اللّغة الفرنسية يُبتدأ بها في السنة الثالثة ابتدائي السنة الثالثة ابتدائي ولكن مع ذلك لا زال الطالب يُعاني نقصًا في هذا الجانب وهذا يعود أولاً وقبل كل شيء إلى على ما أظن عدم اكتراث الطالب لهذه المادة ثم لا يُطالع باللّغة الفرنسية لا يُطالع باللّغة الفرنسية خاصةً أنها هذه يُعني هذه اللّغة اللّغة السائدة في الجزائر بعد اللّغة العربية في بعض المناطق يُمكن أن نقول هي السائدة مثل في منطقة القبائل هي السائدة/ وهذا ما سنراه في علم اللّغة النفسي برمجت درسًا حول الاكتساب اللّغوي اكتساب اللّغة الثانية/ ولدينا حتى في الكتابة الأكاديمية لكي نتمرن لكي نتمكن من صياغة الإشكالية وصياغة الفرضيات اقترحتُ موضوعًا سنقوم بتحليله في الحصة التطبيقية إن شاء الله/ طبعًا/ أيت مسعود لم تظهر بعد؟/ (الطالب[2]) مازال أساتذة/ (الأستاذ) ولما؟

- (الأستاذ) لو سمحتم أين توقفنا في في الفرضيات في درس صياغة الفرضيات؟

- (الطالب[3]) خصائص الفرضيات الجيّدة/ (الأستاذ) خصائص لم نكتب شيئًا؟

– (الطالب[4]) كتبنا ستة خصائص/ (الأستاذ) إذن نواصل/ (الطالب[5]) محاضرة الخامسة/ (الأستاذ) الخامسة آه الحمد لله لدينا من يحسب لنا لكن في علم اللغة النفسي لا؟ قبل أن أنسى درستم يوم السبت الماضي؟/ (الطالب[6]) لا/(الأستاذ) لم تأتوا؟/ (الطالب[6]) لم يقولوا لنا أدرسوا/ (الأستاذ) لم تأتوا لا لا كنتم اتفقتم خلاص خلاص خلاص خلاص فقط/ (الطالب[6]) ما قالوا ناش أستاذة نقراو السبت.

(الأستاذ) خلاص خلاص ضننت أنكم اتفقتم مع أستاذة سالمي عندما دخلت الحصة الماضية/ (الطالب[7]) لا/(الأستاذ) لأن أستاذة غزيرو يتعذر عليها المجيء في الأيام الأخرى/ (الطالب[8]) رأيتها أستاذة يوم الاثنين هنا/ (الأستاذ) أنت على علم بكل شيء/ (الطالب[8]) رأيتها أستاذة كنت أريد أن أتكلم معها لم تكن لوحدها أذغ أسنغرى/ (الأستاذ)Non لا لأنها قالت للأساتذة لا يتعذر عليها المجيء في الأيام الأسبوع إلاّ يوم السبت إن شاء الله/ فقط غدًا إن شاء الله إن كنّا من الأحياء سأضيف حصةً بما أنني/ (الطالب[9]) أستاذة بزاف/ (الأستاذ) غدًا لديكم حصة علم الدلالة ثم علم اللّغة النفسي محاضرة وتطبيق حتى نسير في محاضرة وتطبيق حتى على الأقل ننهي خلاص ننهي وحدة معينة وتتفرغون لأشياء أخرى تتفرغون لأشياء أخرى/ (الطالب[10]) لكن أستاذة تطبيق كتابة أكاديمية/ (الأستاذ) طبعًا طبعًا لا لا خلاص حتى الثالث ونصف/ (الطالب[11]) نعم/ (الأستاذ) خلاص خلاص خلاص فقط نريد أن نتفق/ (الطالب[12]) أستاذة الساعة الثانية نضيفها على الساعة التاسعة ونصف/ (الطالب[13]) خليفاتي/ (الأستاذ) والأستاذة خليفاتي/ (الطالب[13]) أستاذة في حداش/ (الطالب[14]) بزاف/ (الطالب[15]) أيغر أرنقيم ألما ذازوج أقادر؟/ (الأستاذ) فيما بعد الآن نعود إلى الدّرس اتفقوا فيما بعد الأن سنواصل الدّرس لو سمحتم/ فقط فقط سنرى فيما بعد سنرى سنرى/ إذن كنا قد توقفنا عند تحديدها بشكل واضح/ خلاص رزقي خلاص.

– (الأستاذ) إذن سابعًا صياغتها وسنطبق اليوم حول هذا الموضوع قلت سنطبق على الموضوع اليوم يعني موضوع صياغة الفرضيات/ (الأستاذ) صياغتها ... إملاء/ (الطالب[16]) أساتذة من فضلك أعيدي/ (الأستاذ) إذن أعيد سابعًا ... إملاء/ (الأستاذ) أو لا

داعي هذا التحيز الذاتي خلاص هذا نعرفه كلنا نعرفه الباحث في هذه المرحلة من البحث لا يتحيز لهذا أو ذاك/ وسنعطي مثال سنعطي مثال خلال الموضوع الذي اخترته اليوم لتطبيق عليه في الحصة التطبيقية.

– (الأستاذ) آه هناك بعض المواضيع التي قد تكون حساسة تستدعي في بعض الأحيان ليست تستدعي تجعل الطالب يتحيز إليه دون أن يشعر بذلك/ وسنرى هذا عندما نطبق في الحصة التطبيقية إن شاء الله فيما بعد/ إذن لماذا وضعت هذا الدرس هذا اليوم هذه في هذه السداسي الثالث؟ لماذا؟/ لأنّ من المفروض سبق وأن ذكرت أن من المفروض في مواضعكم التي على ما أظن أو لست أظن أنا متأكدة بأن ستكون مواضيع من المفروض تطبيقية من المفروض ميدانية من المفروض تحتاج إلى جهد إضافي لطالب لماذا؟ لأن على ما أظن كذلك حسب ظني أنا عندما يكون الموضوع نظري مئة بالمئة الطالب يكتفي بجميع المعلومات يكتفي بجميع المعلومات وصياغتها بطريقة معينة ثم تحرير البحث/ ولكن عندما يكون عمل الطالب يتطلب منه الذهاب إلى الميدان أو جزءً تطبيقيًا فهو بذلك طبعًا سيبذل جهدًا خاصًا أولاً في جمع المدّونة في اختيار المدوّنة ثم في جمع المدوّنة وطريقة جمعها كذلك ثم في طريقة تصنيفها وتحليلها هذا عبارة كله عن جهد إضافي/ وبالتالي في مثل هذه المواضيع بإمكان يجب أن نصيغ فرضية/ ولكن أعود وأقول هناك بعض الأساتذة الذين سيشرفون عليكم قد يقولون بأن لا هذا الموضوع لا يحتاج إلى كذا وكذا وأنَا أطبق ما يُتعامل به في البحث الأكاديمي/ يعني قمت بوضع برنامج برنامج في صميم هذه المادة وفي صميم تخصصكم لأنني بإمكاني أن أضيف أشياء أو أنقص أشياء هذا هذا من خلال لماذا؟ من خلال توجهكم وتخصصكم المتمثل في التواصل والتداوليّة إلى غير ذلك/ وهذه المواضيع إن صح التعبير حيّوية نوعًا ما حيّوية وجديرة الدراسة لأنه تخصص كما سبق وأن ذكرنا تخصص جديد لم يسبق إليه أحد لحدّ الأن خاصةً في هذا المجال مجال التداولية/ يعني أصبح موضوعًا العصر وأصبح عبارة عن موضوع يتداول تقريبًا تقريبًا تقريبًا كل الباحثين المتخصصين في الجانب اللّغوي في كل الدراسات/ الأن عندما أطلع بعض الكتب أجد دائمًا

اتجاه تداولي أو دراسة تداوّلية أو تخصص/ إلى غير ذلك/ (الطالب[17]) مقاربة تداولية/ (الأستاذ) نعم إذن لذلك بإمكانكم أنتم كأوّل دفعة في هذا المجال أن تأتون بأشياء جديدة وأن تفسحوا المجال البحث للذين سيأتون من بعدكم لأنكم ستثرون لا محال المكتبة الجامعية أولاً ثم إن شاء الله عندما تواصلون الدّراسة ستثرون المكتبة يعني يمكنكم أن تصدرون كتب أن تكون أعمالكم قيمة وتنشر لما لا إن شاء الله لما لا/ إذن خذوا هذه الأمور بعين الاعتبار/ وكيف نصل إلى هذه الدرجة؟ طبعًا بالمثابرة والعمل وبالقراءات الكثيفة لأن المكثفة كذلك لماذا؟ لا يمكن للباحث أن يصل إلى لست أدري إلى قيمة الجودة في بحثه إذا لم تكن لديه قراءات أولاً كثيرة وفي الصّميم/ لأنّ ليس كل ما نقرأه يخدم موضوعنا مثلمَا سبق وأن ذكرت في الحصص الماضية وسأخصص كذلك حول طريقة القراءة كيف يجب أن نقرأ؟ لأنّ هناك قراءات استطلاعية هناك قراءات متعمقة هناك قراءات ناقدة إلى غير ذلك يجب أن يتعلم الطالب كيف يقرأ؟ وكيف يستفيد من تلك المعلومات؟ وكيف؟/ في بعض الأحيان يقرأ فقرة معينة في كتاب معين فقرة تخدم الموضوع ولكن يجب أن يُصيغها بطريقته الخاصة بأفكاره بأفكاره الخاصة بمعنى نُبقي على الفكرة ولكن بطريقتنا الخاصة أو ببصمتنا الخاصة مثلما أقول دائمًا لطلبتي/ إذن كل هذه الأمور يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ليس كل ما يقرأ يُأخذ بعين الاعتبار هناك قراءة غربلة لكل ما نقرأه غربلة علمية لكل ما نقرأه لذلك يجب أن نطالع عدد لا بأس به من الكتب ثم بعد ذلك يتسنى لنا جمع المعلومات التي تُخدم موضوعنا وترك جانبًا المواضيع التي لا تخدم موضوعنا/ (الأستاذ) إذن نواصل/ (الطالب[18]) تاسعًا؟ (الأستاذ) لا ليس فوائد الفرضيات وأهميتها ... إملاء.

– (الأستاذ) هذا كذلك تحتاجون إليه عندما تصلون إن شاء الله إلى درجة الدكتوره لأنّ البحث سيكون أكثر عمقًا وبالتالي يستدعي منكم صياغة الفرضيات وصياغة الإشكالية التي تخدم الموضوع إلى غير ذلك/ إذن هذا الموضوع سيخدم إن شاء الله كذلك حتى في الدراسات المعمقة المتمثلة في الدكتوره إن شاء الله/ إذن ... إملاء.

– (الأستاذ) طبعًا لماذا؟/ لأن في بعض الأحيان عندما نطالع بعض الأعمال الأكاديمية عندما نتحدث أعمال أكاديمية يعني بصفة عامة بحث ماجستير بحث دكتوره إلى غير ذلك/ تجد الإشكالية في في في واد/ أسرعي/ والفرضيات في وادٍ آخر لأن من المفروض عندما نصيع إشكالية منها تنبثق هذه الفرضية أو الأسئلة لأنّ في بعض الأحيان كذلك سأعطيكم بعض النماذج في الحصة المقبلة في بعض الأحيان نصيغ إشكالية ثم بعد الإشكالية نضع أسئلة بسيطة هل إذن كذا وكذا؟ هل يمكن أن نقول كذا كذا كذا؟/ إذن لماذا كذا وكذا وكذا؟ إلى غير ذلك/ ومن خلالها نصيغ بعض الفرضيات التي سنعتمد عليها في بحثنا/ إذن لا يمكن أن نضع إشكالية في هذا المجال ثم فرضيات في مجال آخر لا تخدم تلك الإشكالية بمعنى آخر يجب أن يكون هناك انسجام بين الإشكالية والفرضيات التي ستنبثق من هذه الإشكالية/ مفهوم وهذا الأن بدأتم دروس لسانيات النص والأن ستتعلمون ما معنى الاتساق؟ ما معنى الانسجام؟ ما معنى الترابط؟ ما معنى كذا وكذا؟/ عفوًا إلى غير ذلك/ إذن يجب أن يكون هناك انسجام une cohérence الإشكالية والفرضيات التي ستُصاغ من خلال هذه الإشكالية وهذه النقطة هامة جدًا كذلك لأننا كثيرًا ما وجدنا بحوثًا تتحدث الإشكالية وهذه النقطة هامة جدًا كذلك لأننا كثيرًا ما وجدنا بحوثًا تتحدث الإشكالية عن كذا وكذا والفرضية عن أشياء أخرى والنتائج تكون مغايرة لتلك الإشكالية التي طرحناها فيما سبق/ مفهوم ولدي نموذج ستحللونه في الحصص التطبيقية إن شاء الله/ هذا أولاً/ ثانيًا... إملاء.

– (الأستاذ) إذن طبعًا نعود ونقول يجب أن يكون هناك ترابط بين الإشكالية والفرضيات التي ستنبثق من هذه الإشكالية لماذا؟ حتى يكون من السهيّ ضبط الحقائق التي ستأخذ بعين الاعتبار في بحثنا.

– (الأستاذ) لماذا أركز على هذه النقاط؟ لأنني أريد أن تكون البحوث التي ستنجزونها عملية مئة بالمئة وليست أدبية حتى اللّغة التي ستكتب بها هذه البحوث من المفروض هي لغة علمية وليست لغة أدبيّة لماذا؟ لأنّ في بعض الأحيان نشرف على الطلبة الموضوع يكون مثلاً في حول التعليمية وإذا به يتكلم بلغة الجناس والشجع وكذا والتنميق والتخطيط

للكلام إلى غير ذلك لا أريد جمل بسيطة عندما أقول بسيطة لست جاء عمر من المدرسة لست أدري لا جمل بسيطة غير معقدة وبأسلوب علمي دقيق وهذا ما يفتقر إليه في بعض الأحيان الطلبة خاصة المتمكنين من هذه اللّغة الأدبيّة لأن يعني على كل حال هي لغة جميلة جدًا ولكن لمن يتقنها أولاً ثم نتركها في مجال تخصصها لا نكتب بحوث نعم/ نكتب بحوث لغوية بلغة/ (الطالب[19]) أدبيّة/ (الأستاذ) أدبيّة وهذا ما نلاحظه في بعض الأحيان وما أعايشه شخصيًا مع بعض الطلبة الذين أشرف عليهم بحكم أنّ البحوث التي أشرف عليها هي لغوية مئة بالمئة تعليمية مئة بالمئة/ إذن في بعض الأحيان يقول اللغة هي اللغة هي لغة جذابة جميلة وكذا وكذا ويستعمل الجناس عندما يكتب تنتهي الجملة الأولى مثلما تنتهي الجملة الثانية إلى غير ذلك وكأنه شعر يكتب بطريقة أدبيّة مئة بالمئة في موضوع على ما أظن ليس على ما أظن علمي دقيق بلغة علمية دقيقة.

– (الأستاذ) إذن هناك استراتيجيات وخصائص ومميزات يتميز بها البحث العلمي الأكاديمي وهو أنّ تخصص لكل مجال لغته الخاصة المجال الأدبي نخصص له نخصص له اللغة الخاص به والمجال اللّغوي البحث نخصص له كذلك اللّغة الخاصة بأسلوب علمي وتقني وجيّد كذلك لا نحاول أن نكثر هذا الكلام وهذا ما نجده عند بعض الطلبة على سبيل المثال نعم/ أسرعي اليوم كذلك تأخرتي أليس العكس؟/ (الطالب[20]) نعم أستاذة/ (الأستاذ) مثلاً هناك في امتحان في امتحان مسابقة الماجستير في الأسبوع الماضي هناك من كتب ثمن ثمن ثمانية وثائق مملوءة huit/ ثمانية هم الذين يعيشون الذين يأتون من المناطق الداخلية والله huit double feuilles/ حتى لكي تقطع وتلصق إلى غير ذلك يعني تتطلب جهدًا/ إذن هناك من كتب صفحة ونصف وهناك من كتب ثمن وثائق بالأوراق الأربعة بالأوجه الأربعة/ (الطالب[21]) بزاف/ (الأستاذ) نعم خاصة الذي سيصحح هذا الكم الهائل هو في الحقيقة يصحح وثيقة لشخص ولكن ثمن وثائق huit لست أدري/ (الطالب[22]) لماذا لا تحددون أستاذة؟/ (الأستاذ) لا لا تحدّد لطالب أوّل مرة أرى هذا ثمن وثائق يعني huit / (الطالب[23]) قال كل ما يعرفه أستاذة (الأستاذ) أنا أبقى يوم كامل أن أبقى يومًا كاملاً لكيّ أكتب صفحة

واحدة لديّ شح هنا لا هناك من لديه هذه الخاصيّة يعني والعكس صحيح (الطالب[24]) أستاذة الإكثار من الكلام قد يُخرج عن الموضوع/ (الأستاذ) أنا شخصيًا/ انتبه/ (الأستاذ) أنّا شخصيًا على سبيل المثال لديّ مشكلة في هذا المجال شحيحة جدًا في هذا المجال دائمًا أجد صعوبة في كتابة ورقة وهنا أجد صعوبة في ذلك/ مليح هي نعمة وليست نقمة على كل حال/ نواصل/ كتب حتى قائمة المراجع قائمة المراجع بالطبعة بـ / لا هناك من لديه هذه القدرة وسنرى هذا في وسنرى هذا في علم اللّغة النفسي/ (الطالب[25]) قلي لنا إذا كان من الناجحين؟/ (الأستاذ) من الناجحين لا لا أتذكر نضع/ (الطالب[26]) يريد إبلاغ الرسالة بأنه/ (الأستاذ) لا أتذكر الاسم نحن نتعامل مع الأوراق فقط ولا نتعامل مع الأسماء ولكن ثمانية وثائق/ نواصل رزقي انتبه.

– (الأستاذ) ... إملاء/ (الطالب[27]) ثالثًا؟/ (الأستاذ) نعم/ (الأستاذ) رابعًا ... إملاء ثم سنشرح.

– (الأستاذ) لأنني عندما أصيغ فرضية من المفروض أن أحترم تلك الفرضية في تحليلي وتفسير لتلك الإشكالية أو تلك الظاهرة المدروسة بمعنى بمعنى أو سأترك هذا/ (الطالب[27]) الدراسة تجيب عن/ (الأستاذ) نعم نعم عندما أجيب عن تساؤلي إلى غير ذلك لا يجب أن تخرج عن تلك الفرضية التي بل العكس تلك الفرضية هي التي ستصيغ لي تحدد لي الطريقة العلمية التي سأتبعها قلت وسنرى هذا في الحصة التطبيقية بمعنى ستفهمون عندما سنطبق في الحصة التطبيقية في المساء إن شاء الله/ (الأستاذ) إذن خمسة... إملاء.

– (الأستاذ) طبعًا لماذا؟ طبعًا عندما نُصيغ فرضية على سبيل المثال نقول الطالب الذي يتحصل على البكالوريا العلوم هل يتمكن عندما؟/ على سبيل المثال الطالب الذي يتحصل على البكالوريا العلوم والرياضيات هل سيتمكن فيما بعد يوجد خطأ أو لأن العلامة ليست جيّدة يُوّجه مثلا إلى الأدب وكثيرًا ما يحدث هذا/ (الطالب[28]) نعم/ (الأستاذ) هل كثيرًا آه نعم كثيرًا ما يحدث هذا/ إذن يعني أصيغ الإشكالية هل هؤلاء الطلبة سيتمكنون من متابعة مزاولة دراستهم في في الجانب في هذا المجال أو في الأدب في اللغة العربيّة وآدابها؟ ثم من

خلال ذلك أصيغ الفرضية الفرضية الأولى بإمكان الطالب على سبيل المثال بإمكان الطالب أن يواصل أن يزاول دراسته في الجانب الأدبي مع العلم أنه رياضي أو تقني أو لست أدري/ الفرضية الثانية لا يُمكن لطالب أن يزاول دراسته في هذا المجال لأن تكوّنه وتخصصه وتكوّنه وتخصصه مُغاير لتخصص الذي وضع فيه/ إذن/ الآن لديّ فرضيتين كيف أصل إلى استنتاج هذه الفرضية؟ هل الفرضية الأولى الخاطئة؟ أو الصحيحة؟ من خلال مثلاً تعاملي مع هذه الشريحة كيف ذلك؟ أختار مدوّنة عينة متكوّنة مثلاً مجموعة من الطلبة تخصص علوم مجموعة من الطلبة تخصص رياضيات مجموعة من الطلبة تخصص آداب وفلسفة إلى غير ذلك/ منذ البداية يعني بكالوريا آداب بكالوريا لغة/ هذا الصف أضع فيه فئة الطلبة بكالوريا آداب وفلسفة هذا تخصص هذا أضع له سؤالاً حول/ عفوًا/ هذه مجموعة هي مجموعة الطلبة/ المتخصصون في في العلوم الطبيعية وهؤلاء الطلبة متخصصون في الرياضيات طبعًا هم يدخلون السنة الأولى الجامعية في الأدب العربي نفس في نفس السنة ونفس المجموعة ونفس الأساتذة ونفس الدروس إلى غير ذلك ولكي أتعرف وأتطلع على النتائج ماذا أفعل؟/ الآن خلاص وضعت الإشكالية وضعت فرضيتين فرضية الأولى نقول أن بإمكان بإمكان الطلبة العلميين والرياضيين أن يُزاولوا دراستهم في الجانب الأدبي والفرضية الثانية عكس الأولى/ إذن كيف أصل إلى استنتاج الفرضية الصحيحة؟ والفرضية الغير الصحيحة؟ مثلما قلت الآن من خلال تعامل مع هذه قلت خلاص اخترنا وضعنا إشكالية وضعنا الفرضية حدّدنا العينة ثم نقدم لهم امتحان في مجال معين مثلاً في في في مقالة الأدبية مئة بالمئة مقالة أدبية مئة بالمئة قد أجد بعض الطلبة اللّغوين يعني/ عفوًا/ الأدبين يعني تخصص آداب وفلسفة متمكنون وقد أجد فئة أخرى غير متمكنين وقد أجد في العلميين والرياضيين فئة متمكنة من اللّغة أكثر من الأدبيين وهذا واردًا جدًا وهذا ما نراه بأنّ هناك وأعرف مجموعة من الأساتذة هنا يعني لديهم بكالوريا علوم أو بكالوريا الرّياضيات ولكنهم متمكنون من هذا المجال/ (الأستاذ) إذن فقط أبيّن لكم كيف من الإشكالية نصيغ الفرضية؟ والفرضية هي التي تحدد لنا طريقة العمل مفهوم/ إذن هل الفرضية؟/ إذن هل

يمكن أن نقول بأن الفرضية الأولى صحيحة؟ وحتى الفرضية الثانية صحيحة؟ لأن بإمكان بعض الطلبة المتخصصين في مجال الأدبي مئة بالمئة أن يكون متمكنين في هذا المجال وقد لا يكون الأمر كذلك لأننا في بعض الأحيان يوجد بعض الطلبة qui patine بمعنى أنه يعيد يعيد/ (الطالب[29]) السنة/ (الأستاذ) patine c'est-à-dire / (الطالب[30]) يرجع إلى الوراء/ (الأستاذ) Non يتعثر يتعثر في كل مرة يعيد يدخل الشامل يدخل الاستدراك يعني مرُّ عليّ تحصلوا على بكالوريا لغة عفوًا الرّياضيات أو بكالوريا علوم وعلامتهم جيّدة يمرون من سنة إلى دون دون لا شامل ولا أستدرك ولهم يحزنون/ إذن الفرضية الأولى أصل في النهاية وأقول بأن الفرضية الأولى صحيحة وحتى الفرضية الثانية صحيحة والفرضية هي التي ستحدد لي طريقة العمل فهمنا الآن مفهوم/ (الطالب[31]) نعم.

- (الأستاذ) وسنطبق أكثر لدينا موضوع آخر سنطبق عليه في الحصة التطبيقية خاصةً قلت في لو كان موضوع لو كان موضوع أدبي مثلما قالت دحماني في الحصة الماضية قد لا لا نصل إلى صياغة الفرضيات ولكن في مجالكم هذا بإمكانكم أن تصيغوا فرضيات وهذا ما يُتعامل به في علوم علم النفس علوم التربية علوم الاجتماع إلى غير ذلك/ أنا أفضل بصراحة أنا أفضل طريقة عمل هؤلاء حتى في طريقة التهميش أفضل طريقة التهميش في في في علم النفس إلى غير ذلك مثلاً أستعمل كتاب جون مشال أدو مباشرة أدو نقطة الصفحة وتاريخ صدور الكتاب/ (الطالب[32]) عنوان الكتاب/ (الأستاذ) لا يوجد تهميش في الورقة مثلاً/ (الطالب[33]) أمام المقولة التي اعتمدها/ (الأستاذ) جيّد أن أفضل والله العظيم/ (الطالب[34]) لا يتمكنون من السرقة فيما بعد/ (الأستاذ) آه الذي يسرق سيسرق على طوال الخط مهما وضعت له أشياء لكن ولكن أفضل مثلاً مثلاً قلت مثلاً ظافر الشهري صفحة 14- 1984/ إذن أذهب إلى ظافر الشهري لديه مثلاً كتابين أو ثلاثة كتب آه في علم النفس في علم الاجتماع إلى غير ذلك حتى في/ (الطالب[35]) Département anglais (الأستاذ) Oui قسم قسم الفرنسية والانجليزية يقومون يعملون يقومون بنفس يضعون نفس الطريقة/ إذن صاحب الصفحة والتاريخ لأن من المفروض مثلاً لهذا الكتاب لديه كتابين أو

ثلاثةٍ كتب إذن 19/ (الطالب[36]) سنوات مختلفة/ (الأستاذ) نعم سنوات مختلفة مثلاً أذهب إلى سنة 1986 أجد كتاب كذا دون أن أكتب في الهامش كذا إلى غير ذلك أنا أكره ولكن لا يُمكن أن نطبق/ (الطالب[37]) لكن هناك من يطلب أستاذة تكتب أستاذة التهميش/ (الأستاذ) نعم هذا ما هو متعامل به في اللغة والأدب يعني التهميش في أسفل/ وما أكرهه أكثر كذلك عندما نجد التهميش بعد فصل كل فصل أو بعد مثل كتاب/ عفوًا ظافر الشهري أكره ذلك الكتاب لشيء وهو لأن التهميش (الطالب[38]) معروف/ (الأستاذ) لا/ (الطالب[39]) في الأخير/ (الأستاذ) التهميش في الأخير لذلك لا أحب ذلك الكتاب/ نواصل ماذا قلت؟ سمعت ما قلت؟/ (الطالب[40]) نعم/ (الأستاذ) ماذا قلت؟/ آخر ما قلته؟ (الطالب[40]) أستاذة/ (الأستاذ) مثلما يفعل الأستاذ في الابتدائي/ (الطالب[40]) ظافر الشهري أستاذة التهميش يضعه في الأخير/ (الأستاذ) أكره شيء لديّ هذه كتاب كذلك خولة مبادئ اللسانيات نفس الشيء كذلك وضعته وضعت الهامش كل الهوامش في نهاية الفصل/ إذن في كل مرة يجب أن تعود تقلب الصفحة وتبحث عن إلى غير ذلك c'est pas pratique مثلما يقال بالفرنسية c'est pas pratique du tout/ (الطالب[41]) ليس عملي/ (الأستاذ) نعم ليس عملي/ (الأستاذ) شكرًا على الترجمة.

– (الأستاذ) تؤدي الفرضية سابعًا على ما أظن؟/ (الطالب[42]) سادسًا/ (الأستاذ) آه صح نسيت سادسًا الفرضية هي المجال الذي يُوصل/ (الطالب[43]) الفرضية (الأستاذ) ثم نُعيد نعم خلاص تُعيد تؤدي الفرضية ... إملاء.

– (الأستاذ) لماذا؟ لأن قد يكون نتيجة بحث الطالب فلان/ (الطالب[44]) بداية/(الأستاذ) بداية لبحث آخر لطالب آخر لذلك كلما كثرت قراءات الطالب كلما تفتحت عيناه إلى على مواضيع جديدة مواضيع متجددة إلى غير ذلك/ إذن هذا هو ومن المفروض وأقولها من المفروض الطالب عندما يبحث لا يبحث من أجل البحث أو الحصول على الدرجة مثلما يحدث الآن المهم أن يصل الطالب إلى الدرجة أعلى إلى غير ذلك من أجل غرض التوظيف من غرض le prestige مثلما يقال بالفرنسية من أجل التباهي بأن دكتور أو فلان

لا لكن الغرض منه أن يصل إلى نتيجة يمكن لهذه النتيجة أن تُستغل في أبحاث أخرى نصل إلى النتيجة وهذه النتيجة بإمكان الطلبة الآخرين الباحثين أن يستغلوها في مجالات أخرى غير مجال الذي يعني تدرس من زاوية أخرى مثلما أقوله دائمًا/ إذن سابعًا... إملاء/ الفرضيات هي المجال الفرضيات هي المجال الذي يُوصل الباحث بين التساؤلات وبين الحقائق والنظريات التي هي غاية التي هي غاية البحث العلمي لذا فإنها يُعني الفرضية لذا فإنها تؤدي إلى تجسيد النظرية أو جزء منها في شكل قابل للقياس/ قلنا أن في كل البحوث العلميّة لا يمكن أن نستقر على نتائج تلك النظرية بمعنى آخر قد تأتي أبحاث أخرى قد تدحض أو تفند تلك النتائج قد تفند الجزء منها وتؤكد على الجزء الثاني قد تؤكد عليها مئة بالمئة/ إذن البحث العلمي ليس مستقرًا مئة بالمئة لذلك لماذا؟ لأنه قابل للقياس قابل لتعديل قابل لتطور وقد أعطينا مثالاً بالأدوية مثلما سبق وأن ذكرنا عدّة مرات من المفروض يقولون أنها علوم دقيقة ولكن حتى في هذه العلوم الدقيقة (الطالب[45]) هناك تغيير/ (الأستاذ) هناك تغيير وهناك كذلك تجدد مستمر في هذا المجال في هذا المجال يعني البحث العلمي الدقيق مئة بالمئة وما بالك بالعلوم الإنسانية والدراسات اللّغوية بصفة عامة/ إذن هذه الفرضيات يا إمّا توصلك إلى كذا أو توصلك إلى كذا كذلك أخيرًا/ (الطالب[46]) ثامنًا/ (الأستاذ) نعم تساعد الفرضيات على تحديد/ عفوًا/ الأساليب المناسبة لإنجاز البحث/ إذن مثلما قلت الآن أعطيت مثال طلبة البكالوريا علوم إلى غير ذلك الفرضية هي التي ستُساعدك على اختيار الطريقة التي ستنجر بها البحث/ يبقى لدينا عنصر ومهم جدًا وهو الملاحظات العامة حول طريقة ملاحظات عامة حول طريقة صياغة ملاحظات عامة حول طريقة صياغة الفرضيات يبقى فقط هنا أن تعرفوا شيئًا هو أن قلت كذلك للأستاذ المشرف رأي في/ طبعًا الطالب هو الذي ينجز بحثه الطالب هو المسؤول الوحيد مئة بالمئة على إنجاز بحثه أما الأستاذ المشرف إلاّ بموجه ومصحح إلى غير ذلك ولكن مع ذلك هناك في بعض الأحيان أفكار المشرف أو طريقة عمل المشرف/ (الطالب[47]) تغير/ (الأستاذ) تغير أو قد يفرض المشرف على الطالب يعني طريقة معينة هو مقتنع بها طبعًا على الطالب أن (الطالب[48]) أن يتخذ/

(الأستاذ) أن يتخذ تلك الطريقة كما قال للباحث لكن في بعض الأحيان قد يفرض يفرض الطالب يجب عندما/ ننتبه/ (الطالب[49]) عندما يتأكد/ (الأستاذ) عندما يتأكد الطالب من أنّ رأيهُ هو هو الصواب بإمكانه أن يقنع الأستاذ المشرف بالأشياء التي جعلته ينتهج ذلك المنهج بمعنى آخر طبعًا الأستاذ المشرف لديه كلمة في حول ذلك لأنه هو الذي سيشرف عليه c'est un encadreur il encadre ce travail/ وبالتالي بإمكانه أن أن أن أن يوّجه الطالب لن يقول يفرض رأيه بل أن يوجه الطالب ولكن إذا رأى الطالب بأنه لا يستطيع أن يقوم بذلك الشيء أو أكثر من طاقة أو لست أدري/ لذلك يحاول أن يقنع ذلك il doit argumenté/ il doit avoir des arguments forts/ وحجج قوية تجعل ذلك الأستاذ المشرف يغير رأيه حول ذلك المجال عندما يكون ذلك/ مثلاً في بعض الأحيان الأستاذ المشرف يكلفك بمدوّنة كبيرة جدًا على سبيل المثال وأنت لا تستطيع أن تنجز ذلك العمل إذن بإمكانك أن تقول له لا أستاذ/ (الطالب[50]) نغير المدوّنة/ (الأستاذ) إلى غير ذلك لكن في بعض الأحيان يصعب ذلك مفهوم / آه هذه النقطة كذلك نتفق عليها لأننا أقدم لكم الأشياء c'est universel أشياء التي يعتمد عليها في البحث الأكاديمي ولكن الأستاذ المشرف لديه الكلمة كلمة كذلك يجب علينا كطلبة باحثين في بداية الطريق أن نحترم نحترم ذلك الرأي أو نعتّد به لأننا وأقولها وأعودها في بداية الطريق يعني أنتم الآن في بداية الطريق تمهدون الطريق للبحث العلمي ستتمكنون منه في المستقبل القريب لكن أنتم بحاجة إلى مساعدة الأستاذ المشرف مئة بالمئة لديك أوليات المبادئ الأساسية للبحث العلمي هذا مفروغ منه ولكن أنتم تحتاجون إلى توجيه أنكم باحثين في بداية باحثين في بداية الطريق هذه النقطة مفروغ منها كذلك/ مفهوم حتى نحن الآن نحن ننجز أبحاث في الدكتوره إلى غير ذلك لكن نحتاج إلى مشرف نحتاج إلى رأي فلان إلى رأي فلان إلى غير ذلك/ إذن حاولوا قدر الإمكان أن أن أن تحتكوا بأهل الاختصاص أكان المشرف أو أستاذة آخرون في ذلك المجال/ هذا طبعًا ربحًا للوقت لأن وقتكم أعود وأذكركم بهذه النقطة وقتكم محدّد جدًا

جدًا جدًا/ إذن حذاري من هذه النقطة نحاول أن نستقي المعلومات من كل المصادر لكي نصل إلى النتيجة في أقرب وقت ممكن/ إذن وعلى أساس ما تقدم فإننا نستطيع.... إملاء.

– (الأستاذ) لست أجري أنا لا أجري (الطالب[51]) تسرعين/ (الأستاذ) لا أجري ومن المفروض في هذا عندما كنا نحن في الجامعة والله العظيم كنا نكتب بطريقة بسرعة جدًا نسرع نسرع نكتب عشر صفحات في ربع ساعة/ (الطالب[52]) من المفروض.

– (الأستاذ) il faut faire vite من المفروض هذه الفرضية من المفروض تعوّدي الآن تعودي مفهوم/ إذن نواصل أنت التي قلت تجري أنت؟/ (الطالب[53]) نعم أنا/ (الأستاذ) خلاص/ (الطالب[54]) التي يجب على الباحث/ (الأستاذ) الانتباه إليها... إملاء.

– (الأستاذ) سنشرح فيما بعد/ (الأستاذ) ثنين ... إملاء.

– (الأستاذ) بمعنى إذن قد نضع فرضية واحدة عامة ومن خلالها التفرع فرضيات أخرى/ ثانيًا هذه الفرضية قد تكون بإيجاب أو بالنفي مثال ذلك على سبيل المثال مثلما قلنا الآن يمكن لطالب هنا الفرضية بالإثبات يمكن لطالب أن يُتابع يزاول دراسته في في اللّغة العربية وآدابها مع العلم أنه تحصل على بكالوريا في الرياضيات الصّياغة الفرضية بالنفي لا يُمكن لطالب أن يزاول دراسته في اللغة العربية وآدابها إلى غير ذلك/ إذن الفرضية إمّا تصاغ بالنفي يا إمّا تصاغ/ (الطالب[55]) بالإيجاب/ (الأستاذ) بالإيجاب هذا ما نقصده.

– (الأستاذ) لا يستحسن أن تكون الفرضيات طويلة .... إملاء/ هذا واضح يا أن تكون طويلة جدًا ولا تكون معقدة وهذا ما يميل إليه بعض الطلبة ظنًا منهم أنهم هكذا سيبهرون متمكنين سيبهرون الأستاذ المناقش إلى غير ذلك/ كلما كان عملاً بسيطًا كلما كان العمل جيدًا/ هذا ما أعتد أنا به شخصيًا كان معقدًا كلما فلت أمر أو أمرين من يد ذلك الطالب/ إذن حاولوا أن تكونوا/ (الطالب[56]) تبسيط/ (الأستاذ) تبسيط وتكون الأمور وسط بين المعقدة والسهل جدًا/ إذن خير الأمور أوسطها في كل شيء حتى في الدراسة العلمية خاصةً في بداية البحث أعود وأقول أنتم في بداية البحث ولا تكلفون بأكثر من طاقتكم المهم هو أن تتمكنوا من منهجية البحث آه.

comment gérer ce travail بالمعنى الآخر مفهوم/ لستم مكلفين بمعلومات بالوصول إلى نتائج رائعة أو لست أدري ولكن هل أنتم متمكنون من أدوات البحث؟ هل أنتم؟ ما تحسبون عليه أكثر في هذه المرحلة هو المنهجيّة التي اتبعتموها وهل أنتم متمكنون من أداوت البحث؟ مفهوم النتائج الجيّدة والفرضيات إلى غير ذلك تترك إلى مرحلة لاحقة مفهوم.

– (الأستاذ) وهذا ما أكد عليه كذلك وما لا يعمل به هو أن الفرضية ضرورية/ نكتب الفرضية ضرورية لكل أنواع البحوث بمعنى/ لا خلاص نقطة بمعنى أن ومن المفروض أنّ الطالب خاصةً عندما يكون في الجانب الميداني والتطبيقي يجب أن يُصيغ فرضيات من خلال الإشكالية/ (الطالب[57]) يعتمد عليها/ (الأستاذ) والتي سيعتمد عليها في بحثه وهذا ما لا نجده في بحوث الطلبة في في في بعض التخصصات إلى غير ذلك هذا نجده فقط الآن عندنا في علوم الاجتماعية في علم الاجتماع أو في علم النفس بكل تخصصاته علم الاجتماع ولكن في في علوم الاتصال ولكن لا نجده في البحوث اللّغوية والأدبية من المفروض يجب أن نضع فرضية ليست فرضيات ولكن على الأقل فرضيتين أو ثلاثة فرضيات تتبثق من الإشكالية مفهوم/ ثم نعتمد عليها في بحثنا.

– (الأستاذ) وفي الأخير يُمكن أن نقول يمكن أن نقول أنه بعد التأكد من صحة الفرضية... إملاء.

– (الأستاذ) نجري/ (الطالب[58]) تجرى تجرى ما ألحقتكش/ (الأستاذ) أنا على ما أظن أسير على خطً ثابتة أعيد خلاص تزكريت/ (الطالب[58]) نعم.

– (الأستاذ) يعني من خلال صياغة الفرضيات ودراسة وإقامة اختبار وامتحان على تلك الفرضية/ (الطالب[59]) نتأكد على صحتها/ (الأستاذ) وعندها نتأكد من صحتها هذه الفرضية تصبح عبارة عن حقيقة بعد الدراسة وجدت بأن الطلبة العلوم أو الرياضيات/ (الطالب[60]) متمكنين من/ (الأستاذ) يمكن أن يندمج في هذا المجال اللّغوي والأدبي هذه الحقيقة قد تُصبح عبارة عن نظرية يعني بإمكان الطالب لأن هناك من يتحصل على البكالوريا العلوم ولكنه يُحِبُ الدراسات الأدبية يحب الدراسات الأدبية يا إمّا بالعربي أو بالفرنسي أو

الإنجليزي/ إذن بإمكانه أن يلتحق وأن ينجح كذلك ثم هذه النظرية قد تصبح عبارة عن قانون/ إذن بإمكان الطالب المتحصل على بكالوريا العلوم أن يُزاول دراسته في في المجال اللغوي أو الأدبي ولكن ليس العكس لا يمكن لطالب الأدبي تخصص الأدب أن يزاول دراسته في كلية في قسم الهندسة وقسم الطب وإلى غير ذلك.

– (الطالب[61]) يُمكن أستاذة/ (الأستاذ) كيف؟/ (الطالب[62]) غير مسموح/ (الأستاذ) من الباك آداب إلى إلى مهندس!/ (الطالب[63]) بالمراسلة/ (الأستاذ) ممكن مستحيل كيف؟/ (الطالب[64]) من السنة الأولى بالمراسلة أستاذة/ (الأستاذ) تعيد بكالوريا لا بكالوريا آداب تذهب إلى الهندسة/ (الطالب[65]) تعيد من السنة الأولى/ (الأستاذ) نعم/ (الطالب[65]) أستاذة من السنة الأولى ثانوي أستاذة هناك مدارس خاصة/ (الأستاذ) نفتح الآن لا يمكن أن أظيف عنصرًا آخر الآن نفتح باب المناقشة فيما يخص هذا العنصر نعم/ (الأستاذ) ماذا كنت تريدين أن تقولين؟/ ننتبه/ (الطالب[66]) مثلاً في الصيدلية délégué médical / (الطالب[66]) يعيد الدراسة من السنة الأولى ثانوي/ (الأستاذ) le guide médical ما به؟ يعني الأدبي لا بما بأنه هناك فتح المجال فتح المجال للخوصصة وظهرت مدارس خاصة خصوصية كثيرة جدًا يعني يمكن لطالب أن يذهب مثلاً يتخصص/ خلاص ننتبه نحترم الزميل عندما يتحدث مثلما كنت أقول دائمًا نعم شافع /(الطالب[67]) أستاذة في الثانوية قرأت علوم ثم اقتصاد/ (الأستاذ) قرأت ماذا قلت عن كلمة قرأت؟/ (الطالب[67]) درست درست علوم ثم اقتصاد/ (الأستاذ) يعني انتبه يعني تحصلت عندما ذهبت دخلت إلى الثانوية كان تخصصك عملي تحصلت على بكالوريا علوم؟/ (الطالب[67]) لا/ (الأستاذ) ثم تحولت إلى الأدب/ (الطالب[67]) نعم/ (الأستاذ) لكن لا يمكن أن نتصوّر طالب درس سنوات في الأدب والفلسفة إلى غير ذلك يذهب إلى الهندسة c'est jamais من المستحيلات العشر/ (الطالب[68]) أستاذة غير مسموح ولكن يمكن/ (الأستاذ) كيف يمكن؟ خلاص/ (الطالب[69]) لديّ مشكل في الرياضيات فقط/ (الأستاذ) لديك المشكل في الرياضيات/ (الطالب[69]) أنا المشكل في الرياضيات/ (الطالب[69]) فقط؟/ (الأستاذ) في الفيزياء متمكن؟ (الطالب[69]) في الرياضيات مشكل كبير/

(الأستاذ) لذلك أنتم هنا في الأدب لكن عندما تكون جيدة في الفيزياء تكون جيدة في الرياضيات من المفروض (الطالب[69]) لا / (الأستاذ) لا.

فهرس الموضوعات

فهـرس الموضوعات

إهداء.

كلمة شكر وتقدير.

مقدمة.....أ

الفصل الأول: "قضايا ومنطلقات التداوّلية وتحليل الخطاب".

1 – الإتجاهات اللّسانية..... 6

1-1- الإتجاه الشكلي..... 6

– المدرسة النبوّية..... 6

– المدرسة التوليدية التحوّلية 6

1-2- الاتجاه التواصلي..... 7

2- الخطاب 8

2-1 مصطلح الخطاب في الدراسات العربية والغربية..... 9

2-1-1 الخطاب عند العرب..... 9

2-1-2 الخطاب عند الغربيين 9

2-1-3 الخطاب عند التداوّلين..... 11

2-2 عناصر الخطاب 12

3- تحليل الخطاب..... 13

3-1 تحليل الخطاب النشأة والتطوّر..... 13

3-2 مفهوم تحليل الخطاب..... 15

4- المنهج التداوّلي في تحليل الخطاب 15

4-1 مفهوم التداوّلية..... 16

4-2 مهام التداوّلية..... 17

3-4 مفاهيم التداوّلية..... 18
- متضمنات القول..... 18
أ- الإفتراض المسبق..... 18
ب- الأقوال المضمرة..... 19
4-4 أهمية المنهج التداوّلي..... 20
5- الحجاج..... 21
1-5 إستراتيجية الإقناع..... 22
2-5 الوظيفة الاقناعية..... 22

الفصل الثاني: "الخطاب التعليمي".

1- الخطاب التعليمي الجامعي..... 27
1-1- تعريف الخطاب التعليمي الجامعي..... 27
1-2- خصائصه..... 28
1-2-1- الموضوعية..... 28
1-2-2- الإنتظام..... 28
1-2-3- الوضوح..... 28
1-2-4- الاقتصاد..... 29
2- الوضعية التعليمية..... 29
2-1- مفهوم التعليمية..... 29
2-2- مكونات العملية التعليمية..... 30
2-2-1- المعلم..... 30
2-2-2- المتعلم..... 32

2-2-3- المحتوى التعليمي..... 33
3- مميزات الخطاب التعليمية الشفاهية 35
3-1- تعريف الخطاب الشفهي..... 35
- الخطاب العلمي..... 36
- الخطاب التواصلي..... 36

الفصل الثالث:" ملامح التداوّلية في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي"

1- تقديم المدونة..... 40
1-1 تعريف المدونة..... 40
1-2 وصف المدونة..... 40
2- نظرية أفعال الكلام..... 42
2-1 أفعال الكلام عند أوستين..... 42
2-2 أفعال الكلام عند سيرل 42
2-3 أفعال الكلام في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي..... 43
2-3-1 أفعال كلامية مباشرة..... 43
أ- الأفعال التقريرية..... 43
ب- الأفعال الإنشائية..... 45
- الأفعال الإثباتية..... 45
- أفعال التعبير 47
- الأفعال الأمرية..... 48
- الأفعال الإستفهامية..... 49
- الأفعال الإخبارية..... 51
- أفعال العرض..... 52

2-3-2 أفعال الكلامية الغير المباشرة..... 54
- التشويق..... 54
- التقرير..... 56
- الاختبار..... 57
3- الحجاج..... 58
3-1 مفهوم الحجاج..... 58
3-2 الحجاج و التداوّلية..... 59
3-2-1- الروابط الحجاجية..... 60
3-2-2- العوامل الحجاجية..... 66
3-3 الحجاج أصنافه وأهميته..... 68
3-3-1 أصناف الحجاج..... 69
أ- الحجاج التوجيهي..... 69
ب- الحجاج التقويمي..... 70
3-4 ملامح الحجاج في الخطاب الشفهي في التعليم الجامعي..... 71
3-4-1 ألفاظ التعليل..... 72
- التراكيب الشرطية..... 73
- التكرار..... 74
- الجمل التفسيرية..... 76
4- السياق..... 78
4-1 مكونات السياق..... 79
4-1-1 المتكلم..... 82
4-1-2 المتلقي..... 86
4-1-3 العناصر المشركة..... 87

خاتمة..... 91
فهرس المراجع..... 92
الملاحق.
فهرس الموضوعات.