

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratiques Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'enseignement Supérieure de la recherche scientifique

Université 8 Mai 1945 Guelma

جامعة 08 ماي 1945

Faculté :des lettres et des langues

كلية الآداب واللغات

Département Lettre et Langue arabe

قسم اللغة والأدب العربي



مذكرة مقدمة لتكملة متطلبات شهادة

الماستر LMD

(تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة)

الأبعاد التداولية للإشارات في تعليمية
نصوص اللغة العربية
كتاب السنة الرابعة ابتدائي-أنموذجا-

تحت إشراف الدكتورة:

زوليخة زيتون.

من إعداد الطالبة:

حفيفة زغلول.

تاريخ المناقشة: 2019/07/08

أمام لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
وفاء دببش	أستاذ محاضر - ب -	رئيسا	جامعة 08 ماي 45 قالمة
زوليخة زيتون	أستاذ محاضر - ب -	مشرفا	جامعة 08 ماي 45 قالمة
نبيل هقيلي	أستاذ محاضر - ب -	ممتحنا	جامعة 08 ماي 45 قالمة

السنة الجامعية

2019-2018

شكر وعرّفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا هدايا الله

إلى كل من علمني حرفاً، فأنا لبيّ في الحياة سبيلاً.

إلى من كاد أن يكون رسولاً.

إلى مشرفتي التي صبرت معي في مسيرة بحثي، ولم تبخل عليّ بالإرشاد والنصح.

إلى دكتورة العلم

"زوليخة زيتون"

إلى كل أستاذ قابلته في مسيرتي الدراسية، وكان سبباً في الوصول إلى هذه المرتبة

من دون ذكر للأسماء، حتى لا أقصر في إعطاء كل اسم حقه

فلكم مني جزيل الشكر وخالص العرفان.

إهداء

بسم خالق الأكوان.

مع نسَمات الصَّبّاح، أهدي ثمرة حلمي إلى أجمل مصباح.

إلى من أنارت لي دُنْياي بنورها الوضاح.

إلى من كانت دعواتها سري في النَّجاح.

إلى جنّتي التي تمشي على الأرض.

إليك يا نبض قلبي - أمي -.

إلى من كان سندي وعوني، إلى من جعل قلبه وطني، إلى من أفنى زهرة شبابه من أجل راحتي

إليك يا شمس حياتي

إليك - يا أبي -.

إلى روح تسكن فؤادي، إلى أجمل أختي كريمة، أهديك حيي وودادي، حفظك الله ورعاك.

إلى نجوم سمائي المتألّعة، إلى إخوتي وزجاتهم: عبد العزيز، محمد، عبد الغني، مريم، سلمى، فضيلة.

إلى أبناء قلبي: خديجة، مريم، هدى، عبد الرحمن، نور. حفظهم الله ورعاهم.

إلى أخواتي اللاتي لم تلدهن أمي: هالة، غنية، دليلة، دلال، سارة، روميساء، فريدة.

كم من فصيح ضاع كلامه أمام شخص في عليائه.

وكم من قلم جف حبره في كلمات الشكر لأهله.

خوف التّقصير في وصفه وهروبًا من كلمات لا تُؤدّه.

مقدمة

تُعد اللغة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الفرد في مختلف خطاباته مع الآخرين، كونها تُعنى بأنظمة التّواصل بين مستعمليها، ومن دونها يتعدّر على صاحبها إتمام نشاطه التّواصلي والمعرفي، إذ ترتبط في المنظور التّداولي بأهداف المتكلّم ومقاصده، انطلاقاً من وضعه الاجتماعي الذي يُنسج من خلاله الخطاب، هذا الأخير الذي يتعلق بصفة وطيدة بالسياق الذي يُستعمل فيه، الذي يفرض على المخاطب مجموعة من الشّروط يجب احترامها والتّقيدها، حتى تُتّوج عملياته التّواصلية مع الآخرين بالنّجاح.

وتُستعمل اللّغة عادة كوسيلة للتّواصل، ونجدها في السّاحة التّعليمية تُعتمد كوسيلة وغاية في الوقت نفسه، خاصة في المراحل التّعليمية الأولى، فالمعلّم يوظّفها كوسيلة تضمن اتّصاله مع متعلّميها، ويُحاول تحقيقها كغاية، وهي تمكّن المتعلّم منها واتقانها. وعند شعور المعلّم بعجز اللغة على إيصال أفكاره وضمان إتمام مقاصد الخطاب، فإنّه يستعين بوسائل غير لغوية من إشارات، وإيماءات... وغيرها، لتُساعد في مهمته، لذلك عمدنا إلى دراسة اللّغة داخل الوسط التّعليمي في بحثنا الموسوم ب: "الأبعاد التّداولية للإشارات في تعليمية نصوص اللّغة العربية، كتاب السنّة الرّابعة ابتدائي-أمودجا-".

ولعل سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو: قلة الدّراسات حول الإشارات في العملية التّعليمية، لذلك بعث فينا فضولاً للاطلاع على هذا المبحث، والغور في أعماقه ودراسة علاقته بالوسط التّعليمي التّعلّمي، أمّا عن سبب اختيار السنّة الرّابعة من المرحلة الابتدائية فيعود ذلك إلى أنّ الغايات والأهداف المرجو الوصول إليها من تحقيق الفهم والإفهام الذي يضمن التّواصل الفعّال، يكون صعباً نوعاً ما في هذه المرحلة، مما يجعل المعلّم يتعدى حد اللّغة للاستعانة بإشارات تُساعد في تحقيق المنفعة.

ومن هنا رسمنا طريق بحثنا هذا وفق إشكالية مفادها: ما مدى فعالية الإشارات في تعليمية نصوص اللغة العربية، وتأثيرها التّداولي؟.

وقد اقتضت دراسة هذه الإشكالية اتباع المنهج التداولي، لأنه الأنسب لهذا النوع من البحوث التي تهتم بوصف علاقة التداولية بالتعليمية، وكيفية تداول الإشارات اللغوية على لسان مستعملها داخل الوسط التعليمي، كونه منهجاً مفتوحاً على دراسة اللغة داخل الساحة التعليمية، وكيفية اعتمادها على لسان المعلم والمتعلم، وقدرتها على توصيل المعاني والمفاهيم ومختلف الرسائل التربوية والتعليمية للمتعلم بالرغم من صغر سنه، وصعوبة فهمه، خاصة أن اللغة الفصحى التي يدرسها تختلف إلى حد ما عن لهجة الطفل التي نشأ عليها، والتي تلقاها داخل مجتمعه.

كان الهدف الأول والأساس من هذه الدراسة هو التعمق في مبحث الإشارات لنخرج به من حقل التداولية ونربطه بالعملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى تحديد الأسس العامة لباب الإشارات خاصة أن هذا الأخير يقوم على أساس دراسة مختلف العناصر الإشارية في علاقتها بمرجعياتها اللغوية والسياقية، فهي تزخر بالدلالات المختلفة التي تظهر من خلال السياق التواصلي التداولي، محاولين في ذلك أيضاً الوقوف على التقسيم التداولي لهذا المبحث الذي يتمثل في إشارات (شخصية، وزمانية، ومكانية، واجتماعية).

وقد جاء بحثنا هذا مقسماً إلى مدخل، وجانب نظري، وجانب تطبيقي، إذ جاءت دراستنا في عرض منهجي تمثل في مقدمة للبحث، ثم مدخل نظري معنون بـ"مفاهيم ومصطلحات"، احتوى مفاهيم مفتاحية لأهم ملفوظات العنوان وهي: الإشارات، والتعليمية، إضافة إلى الأبعاد التداولية للإشارات في ظل التعليمية، ثم قدمنا الفصل النظري الموسوم بـ"الإشارات والعملية التعليمية التعليمية"، وتناولنا فيه نشأة الإشارات وتطورها وأهم ما جاء في دراسات الباحثين بداية من العرب وصولاً إلى الغرب، ثم تطرقنا إلى أنواع الإشارات التي تناوّلها مختلف الدارسين، وعلاقتها بأقطاب العملية التعليمية، أمّا الفصل التطبيقي الموسوم بـ"الإشارات وأقطاب العملية التعليمية التعليمية"، وحاولنا فيه التماس ظهور هذه الإشارات في المادة التعليمية من جهة، وفي لغة كل من المعلم والمتعلم من جهة أخرى، وكيفية توظيفها من أجل تماسك الخطاب وتحقيق اتساقه وانسجامه، ليصلنا به إلى الغاية المثلى وهي الفهم والإفهام من قبل المتكلم والمتلقي.

انتهى عملنا بخاتمة كانت نتاجاً لما توصلنا إليه في بحثنا هذا.

أمّا أهم المصادر والمراجع المعتمدة فهي:

- 1) كتاب اللغة العربية، السنّة الرّابعة ابتدائي، لـ: بن الصّيد بورني سراب وعفاف بن عاشور، وربّعة قيطاني موهوب، وأمال بوخبزة.
- 2) استراتيجيات الخطاب لـ: عبد الهادي بن ظافر الشّهري.
- 3) آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، لـ: محمود أحمد نحلة.
- 4) النّظرية التّداولية وأثرها في الدّراسات النّحوية المعاصرة، لـ: أحمد فهد شاهين.
- 5) المقاربة التّداولية، لـ: فرنسواز أرمينكو، ترجمة: سعيد علوش.

ومن بين أهم الدّراسات التي اعتمدنا عليها: الأبعاد التداولية للإشارات في "سورة البقرة" لصليحة بن واكنه، وكان سبب اعتمادنا على هذه الدّراسة هي تناولها لمبحث الإشارات بالتفصيل، وكانت بمثابة الدّليل لرسم خطة بحثنا هذا.

ولأنّ كل بحث علمي لا يخلو من الصّعوبات، فإنّ أهم ما واجهناه هو قلة البحوث المهمّة بهذا الموضوع، التي كانت عائفاً أيضاً أمام معرفة طرق تناول هذه الإشارات وأشكال دراستها داخل الوسط التّعليمي، ورغم هذه العراقيل فإنّ ما يُذكر في الختام هو ما يُجنى من فائدة يعود بها هذا البحث على أطراف العملية التّعليمية التّعلمية.

ونكون بهذا أتمننا ببحثنا المتواضع توفيقاً من الله "جلّ علاه"، ونشكر مشرفتنا الدكتورة "زوليخة زيتون" على حسن صبرها، وتقديمها للتّوجيهات التي أنارت لنا سبيل البحث، آمليين أن نكون قد لمسنا مختلف عناصر الموضوع، وأن يعود عملنا بالفائدة على من يطلع عليه مستقبلاً.

مدخل: مفاهيم ومصطلحات.

1- تعريفه الإشاريات: أ/ لغة.

ب/ اصطلاحا.

2- تعريفه التّعليمية: أ/ لغة

ب/ اصطلاحا.

3- الأبعاد التّداولية للإشاريات في ظلّ التّعليمية.

تعد الإشارات مبحثاً من مباحث التداولية، والذي تم تناوله في مختلف الخطابات أدبية كانت أم علمية، وهي تُقابل مصطلح الوحدة الإشارية عند بيرس (peirce) ، ويُطلق للدلالة على مجموع الصيغ اللغوية التي تُوظفها للإشارة إلى شيء ما.

1- تعريف الإشارات:

أ- لغة:

ورد تعريف لفظة الإشارة في العديد من المعاجم العربية من الجذر (شَوَّر) وهي مصدر للفعل أشار.

وجاءت في معجم مقاييس اللغة: " (شَوَّر) الشَّيْرُ وَ الرَّاءُ أَصْلَانِ مُطَرِّدَانِ الْأَوَّلُ مِنْهُمَا إِبْدَاءُ شَيْءٍ وَإِظْهَارِهِ وَ عَرْضِهِ، وَالْآخِرُ أَخَذُ شَيْءٍ"¹، إذ نفهم من هذا التعريف أنَّ الجذر شَوَّرَ هو إبداء الشيء لإظهاره، والتعريف به أو لأخذه أو طلبه.

وورد في قاموس المحيط للفيروز أبادي: " وَ شَوَّرَ بِهِ، فَعَلَ بِهِ فِعْلاً يُسْتَحْيَا مِنْهُ فَشَوَّرَ وَ-إِلَيْهِ- أَوْمًا، كَأَشَارَ وَيَكُونُ بِالْكَفِّ وَالْعَيْنِ وَالْحَاجِبِ وَأَشَارَ عَلَيْهِ بِكَدًّا أَمْرُهُ"²، أي أنَّ شَوَّرَ به وشى به وفضحه، أو فعل به فعلاً مشيناً، أما شَوَّرَ إليه أومًا إليه وأشار، بكف أو عين...، فالإيماء بالرأس خلال عملية التَّواصل يُفهم منه فكرة القبول أو الرفض.

نستنتج من خلال ماورد في المعاجم العربية أنَّ الإشارة هي الإيماء أو الرمز للدلالة على شيء ما، إمَّا باستعمال أعضاء الجسد، أو باللغة من خلال الإشارة إلى موضوع ما بموضوع آخر مشابه له.

ب- اصطلاحاً:

لقد نال مصطلح الإشارات الحظ الأوفر من اهتمام الباحثين، كونها تلك العلامات والعناصر التي لا يكتمل معناها بعيداً عن السِّياق الذي وردت فيه، حيث لا يمكن فهمها وفهم الغرض منها خارج

¹ - أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج3، المجمع العربي السامي، دار الفكر، ص 226، مادة (شَوَّر).

² - مجد الدين الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص899، مادة (شَوَّر).

السِّيَاق التَّوَصُّلي، فهي: " كلمات وتعبيرات تعتمد اعتمادًا تامًا على السِّيَاق الذي تُستخدم فيه، ولا يُستطاع إنتاجها أو تفسيرها بمعزل عنه"¹.

كان بيرس (pierce) أوّل واضع للإشارات أو العناصر الإشارية deictics، وآثر فلاسفة اللّغة أن يستخدموا للدلالة عليها المصطلح الأجنبي: " Indexical expression أو Indexicales"².

يدل مصطلح الإشارات على فعل الإشارة باللّغة، فالمتكلم في استعمال دائم لها، إذ يُحاول الدّلالة على شيء ما باللّغة دون دخول الإيحاء الجسدي، فهو: " مصطلح تقني يُستعمل لوصف إحدى أهم الأشياء التي تقوم بها في أثناء الكلام، والتأشير يعني الإشارة من خلال اللّغة، ويُطلق على أية صيغة لغوية تُستعمل للقيام بهذه الإشارة مصطلح التّعبير الإشاري Deictic exeperission"³. فهي فعل الإشارة باللّغة، إذ إنّ: " الإشارة هي ما يدل على أي شيء يتعين من جهة بموضوع، ويثير من جهة أخرى فكرة معينة في الدّهن ويوجد فيها القصد في التّواصل (صفار الإنذار) وهي حدث أو شيء يشير إلى حدث أو شيء آخر"⁴.

يتعذر فهم العناصر الإشارية خارج السِّيَاق، فمن الصّورّي اقتراها به لفهم المعنى الذي تدل عليه، فدلالاتها متنوعة، تتغير باختلاف السِّيَاق الخطابي الذي ترد فيه، فهي " من الوحدات اللغوية التي تتطلب أكثر من غيرها معلومات عن السِّيَاق، ليتيسر فهمها نُورِد الأدوات الإشارية مثل: هنا، الآن، أنا، أنت، هذا... وذاك، فإذا أردنا أن نفهم مدلول هذه الوحدات إذا ما وردت في مقطع خطابي استوجب ذلك منّا-على الأقل- معرفة هوية المتكلم والمتلقي والإطار الزّماني والمكاني للحدث

¹ - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب_جامعة الإسكندرية، 2002، ص 15_16.

² - يُنظر: المرجع نفسه، ص 16

³ - جورج يول، التّداولية، ترجمة قصي العنّابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010، ص27.

⁴ - نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدارًا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص86.

اللغوي¹، وبذلك تكون زمكانية الخطاب والمخاطب ذات ضرورة، إذ لا بُد من معرفة زمان ومكان المتحدث، وكذا المتلقي حتى تتمكن من معرفة معنى هذه الإشارات اللغوية الدالة بسياقها. وعليه فالإشارات علامات دالة لا يُمكن فهمها بعيداً عن المورد الذي قيلت فيه، فهي تدل على أشياء مادية أمامنا، أو أشخاص من حولنا كما تدل على الغائبين، فهي: "ألفاظ دالة على عناصر غائبة حاضرة"².

واتفق عبد الهادي بن ظافر في كتابه "استراتيجيات الخطاب" مع العلماء الآخرين في تعريفاتهم للإشارات، إذ يرى: "أنَّ الإشارات: مثل أسماء الإشارة والضمائر، من العلامات اللغوية التي لا يتحدد مرجعها إلا في سياق الخطاب التداولي، لأنها خالية من أي معنى في ذاتها... وقد خصَّ بعضهم المبهمات بأسماء الإشارة وحدَّها"³.

سُميت الإشارات بالمبهمات أيضاً لأنها تكون مبهمَةً لدى المخاطب لذلك يحتاج المتكلم إيضاحها بالإشارة إلى الشيء الذي يتحدث عنه، لأنه قد يقول أنظر هناك... فيلتبس على السامع أيُّ الأماكن يجب النَّظَر إليها؛ أو أعطني هذا... فأبي الأشياء يقصدها فيجب على المتحدث أن يوضح ما أراد الإشارة إليه إذ: "يقال لهذه الأسماء مبهمات، لأنها تُشير إلى كل ما بحضرتك، وقد يكون بحضرتك أشياء فتلبس على المخاطب فلم يدر إلى أيِّها تشير، فكانت مبهمة لذلك، ولذلك لزمها البيان بالصِّفة عند الإلباس"⁴.

نستنتج من هذا أنَّ الإشارات هي عبارة عن وحدات لغوية تُحاول تفسير وإيضاح الملفوظات المتعلقة بها داخل السِّياق الكلامي، ولها الدور الكبير في العربية كما في الإنجليزية وبقية اللغات الأخرى،

1 - ج. ب. براون وج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة مصطفى لطفي الزليطي منير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1997، ص 35.

2 - نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، ص 87.

3 - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، طبعة 1، 2004، ص 80.

4 - المرجع نفسه، ص 80.

ونجدها تأخذ بعين الاعتبار الفروق الأساسية بين التعبيرات الإشارية التي تعبر عن حالتي: قرب المشار إليه من المتكلم وبعده عنه، فلكل ذلك ما يُناسبه من التعابير، إذ أن: " في الانكليزية [والعربية أيضاً]، نقصد ب: قُرب المتكلم، أو المصطلحات الأدنى proximal terms كلمات مثل "this"، "have"، "now" (هذا/هذه، هنا، الآن) أما بعيداً عن المتكلم، أو المصطلحات القصية distal terms فهي then, there, that (ذلك/تلك، هناك، آنذاك، حينئذٍ)".¹ فالإشارات لا يقتصر ظهورها فقط في اللغة العربية، بل لها ما يُقابلها في مختلف اللغات.

كما تُفسر هذه المصطلحات نظراً للمسافة التي بينها وبين المتكلم، أو كما سمّوه بالمرتكز التأشيرى deictic center، فـ"هنا" مثلاً تُشير إلى القرب الشديد بين الشئ والمتحدث عنه، في حين "هناك" أو "ذلك" تُحيل بالسّامع للابتعاد بنظره لمعرفة ما هو مطلوب.

مما سبق ذكره نخلص إلى أنّ الإشارات عناصر لغوية يكون فيها المعنى متعلقاً بالسياق الذي ترد فيه، إذ أنّ كل عنصر من عناصرها يحمل داخل سياقه معنى معين، ويرمز إلى شئ محدد بذاته.

2- تعريف التّعليمية:

يُطلق مصطلح التّعليمية على كل ماله علاقة بالتّعليم، وفن التّعليم، وانتقل من معناه العام ليجوب في أعماق علم التّربية، وليهتم بكل عنصر من عناصر العملية التّعليمية التّعليمية.

أ- لغة:

تُعتبر التّعليمية في اللغة مصدراً صناعياً للفظة تعليم، وجذر هذه الأخيرة هو (عَلِمَ). تناولت المعاجم العربية تعريف هذه اللفظة، إذ نجدتها في معجم العين للخليل كالاتي: " عَلِمَ يَعْلَمُ عَلِمًا، نَقِيضُ جَهْلٍ، وَرَجُلٌ عَلَامَةٌ، وَعَلَامٌ، وَعَلِيمٌ، فَإِنْ أَنْكَرُوا الْعَلِيمَ فَإِنَّ اللَّهَ يَحْكِي عَنْ يُوسُفَ: إِبْنِي حَفِيظٍ عَلِيمٍ: ... وما عَلِمْتُ بِخَيْرِكَ أَي ما شعرتُ به و أعلمته بكذا أي أشعرته وعلمته تعليمًا"².

¹ - جورج يول، التداولية، ترجمة قصي العنّابي، ص 28.

² - الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ج2، سلسلة المعاجم والفهارس، ص 152، مادة (عَلِمَ).

أي أنّ (عَلِمَ) أصلٌ للفظ العلم، الذي هو نقيض الجهل، ومنه تشتق صفة للرجل (علامة)، وأعلمت فلانًا بالأمر أي أشعرته به.

كما ورد تعريفها في معجم المحيط للفيروز أبادي إذ يقول: " عَلِمَهُ، كَسَمِعَهُ، عَلِمًا، بالكسر عَرَفَهُ، وَعَلِمَ هُوَ فِي نَفْسِهِ، وَرَجُلٌ عَالِمٌ وَعَلِيمٌ، ج: عُلَمَاءٌ، وَعُلَامٌ، كَجُهَّالٍ، وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ تَعْلِيمًا وَعِلَامًا كَكِذَابٍ، وَأَعَلَّمَهُ إِيَّاهُ، فَتَعَلَّمَهُ"¹.

وردت لفظة (عَلِمَ) في هذا المعجم بمعنى المعرفة، فعَلِمَ فلان الأمر عرفه، ورجل عالمٌ وجمعه علماء، وأعلم الأمر، أي تعلّمه.

وجاء تعريف (عَلِمَ) في معجم الوجيز: " عَلِمَ فُلَانٌ الشَّيْءَ، عَلِمًا: عَرَفَهُ، وَفِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ {لَا تَعْلَمُوهُمْ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ} فَهُوَ عَالِمٌ، ج. عُلَمَاءٌ، وَيُقَالُ عَلِمْتُ الْعِلْمَ نَافِعًا، (أَعَلَمَ) فُلَانًا الْخَبَرَ، وَبِهِ أَخْبَرَهُ بِهِ (الْعَلْمَ) إِدْرَاكُ الشَّيْءِ بِحَقِيقَتِهِ"². فالإعلام هو الإخبار، أعلم فلان بالخير أخبره به.

نستخلص من التعاريف المعجمية السابقة أنّ العلم نقيض الجهل، وعلم الشئ عرفه، وبالشيء أخبر به أو عنه ومنه جاء المصدر تعليم الذي استقى منه المصدر الصناعي تعليمية.

ب- اصطلاحا:

عُرِفَ مصطلح التّعليمية بالعديد من التّعريفات التي حاولت الوقوف على أدق ما يحمله هذا اللفظ من معاني كامنة خلفه، إذ " جاء مصطلح التّعليمية ترجمة للكلمة الأجنبية (didactic) المشتقة من المصطلح الإغريقي (didactitos) التي تدل على معنى التّربية، وقد تُرجمت إلى العربية بعدة مصطلحات، وذلك نتيجة اختلاف مناهل التّرجمة إضافة إلى ثروة اللغة العربية بكثير من الظواهر اللغوية من ذلك ظاهرة الترادف، فنجد لها عدة مرادفات منها: تعليمية، تعليميات، علم التّدرّيس، علم التّعليم،

¹ - مجد الدين الفيروز أبادي، قاموس المحيط، ص 1136، مادة (عَلِمَ).

² - مجمع اللغة العربية، قاموس الوجيز، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، دار التّحرير للطبع والتّشّير، 1989، ص 432، مادة (عَلِمَ).

التدريسية، الديدكتيك، وتفاوتت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، غير أنّ السبب والزيادة كان لمصطلح التّعليمية¹.

عدّ بشير إبرير التّعليمية تلك الدّراسة العلمية التي أسقطت على واقع التّعليم، فحاولت دراسته من جميع جوانبه انطلاقاً من المعلّم والمتعلّم و طرائق التّدريس المتبعة وصولاً إلى الأهداف المراد تحقيقها، إذ يعرفها بقوله: " هي الدّراسة العلمية لجل طرائق التّدريس وحالات التّعلم التي يخضع لها المتعلم في العملية التّعليمية بهدف تحقيق الأهداف التّعليمية"².

وقد عرّف جود كلود غانيون (J.C.Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان "ديداكتيك مادة" التّعليمية كما يلي:

" هي إشكالية، إجمالية، ودينامية، تتضمن:

* تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

* وإعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع... الخ.

* دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها"³.

بناءً على ذلك فالتّعليمية علم مستقل بذاته، وحاول الحفاظ على علاقاته بالعلوم الأخرى، من علم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع... وغير ذلك من العلوم الأخرى، كما حاولت أن تتناول دراسة حقل التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه.

تعدّ التّعليمية باختصار: " علم من علوم التّربية فهي قواعد تُنظم محتويات المواد الدّراسية وكيفية التّخطيط لها، مستقاة من الحاجات والأهداف المتعلقة بالمتعلّم والأساليب والوسائل والطّرائق النّاجحة لتبليغها إيّاه، وعليه فهي دراسة علمية لطرائق التّدريس وتقنياته، تهتمّ بالمسائل المتعلقة بمختلف المواد

1 - يُنظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 8، 9.

2 - بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التّواصل، جامعة عنابة، العدد18، جوان 2001، ص 71.

3 - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص9.

الدراسية"¹. فهي العلم الذي يهتم بأطراف العملية التعليمية الثلاث، ويُؤطر الأهداف، ويرسم أهم الطرق والوسائل لتحقيقها.

ويُوجد من فصل في تعريف التّعليمية وربطها أساسًا بالمادة الدّراسية من جهة، وبالمتعلم من جهة أخرى، وبالمشكلات التي قد تواجه كل من هذين الطرفين في العملية التّعليمية، فنجد ب.جاسمين (B.jasmin) يُعرفها بقوله: " هي الأساس تفكير في المادة الدّراسية بُغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدّراسية وبنيتها ومنطقها... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التّعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية"²، فهي تُحاول توسيع دراساتها لتمس مختلف جوانب التّعليم. ومن بين التّعريفات أيضا التي وضعها المشتغلون في هذا المجال: " هي الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المسطرّة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي والمهاري، كما تضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"³. وجاء تعريف هؤلاء شاملاً لكل ما تضع عليه التّعليمية اهتمامها، فهي تأخذ بعين الاعتبار كل ما يضمن تحقيق الأهداف المؤطرة.

ورغم ما يكتنف تعريف التّعليمية من صعوبات فإنّ معظم الدّارسين المهتمين بهذا الحقل لجأوا إلى التّمييز بين نوعين من التّعليمية " التّعليمية العامة والتّعليمية الخاصة " باعتبارها أساسان متكاملان فيما بينهما، ومن بين من ميزوا بين هذين النوعين الباحث فولكي (flooquie) بتعريفهما كما يأتي:

" أ- التّعليمية العامة: أو علم التّدريس العام و يُقابل التربية العامة التي تهتم بمختلف أشكال التّدريس: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

¹ - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات الإنسانيّة الحديثة، محبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص 84.

² - ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التّربوي، تصحيح عثمان آيت مهدي، 2009، ص 43.

³ - علي تعوينات، التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي، محبر تطوير الممارسات التّفيسية والتّربوية، جامعة الجزائر، 2010، ص 6.

ب- التّعليمية الخاصة: أو علم التدريس الخاص و يُقابل التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب¹، إذ تهتم التّعليمية العامة بكل ما هو عام في التدريس دون التركيز على المواد الدّراسية بعينها، في حين تهتم التّعليمية الخاصة بكل ما يخص تدريس مادة من مواد الدّراسة أو التّكوين. من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول أنّ "التّعليمية" هي مفهوم متعلق بالدّرجة الأولى بالمادة الدّراسية من حيث محتوياتها وطرق تدريسها، وكيفية وضع المبادئ والنّظريات التي تساعد في حل المشكلات التي قد ترتبط بالمحتوى والطّرق وتنظيم العملية التّعليمية التّعلمية .

3- الأبعاد التّداولية للإشارات في ظل التّعليمية:

يدعو المنهج التّداولي إلى الاهتمام بما أهملته اللسانيات في الجانب الاتصالي، لا سيّما دراسة علاقة اللغة بمستخدميها، حيث لا يمكن أن تبقى محصورة في علميّ النّحو والمعاني، والإلمام بكل العناصر الفاعلة في عملية الإبلاغ، إذ جاءت التّداولية ثورةً على المناهج التي تدرس اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وتدرّسها كبنية مستقلة عن الطّروف الخارجية المحيطة بها، فهي تُسخر اهتمامها الأكبر إلى ما تسميه بالسياق، إذ ترى بأنّ اللغة ظاهرة اجتماعية هدفها الأساس تحقيق التّواصل: " إذ إنّ المُحاور يتوجه إلى غيره مُطلِعًا إيّاه على ما يعتقد وما يعرف، ومُطالبًا إيّاه بمشاركته اعتقاداته ومعارفه"²، فتكسب اللغة قيمتها من خلال توظيفها في السّياق التّواصلي.

وتعدّ العملية التّعليمية التّعلمية مثالًا حيًّا عن استخدام اللغة في أبعادها التّداولية، إذ إنّ الهدف من استثمارها في التّواصل هو اكتسابها أولاً وتحقيق الفهم والإفهام ثانيًا، " فالدّور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التّواصل فيما بينهم... فإنّ متعلّم اللغة يُسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي وهذه ضرورة بيداغوجية لا بُد من توافرها لتحقيق النّجاح المستوحى من تعلم اللغة بعامة"³.

1 - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات الإنسانيّة الحديثة، ص 85.

2 - طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط2، 2000، ص37.

3 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2000، ص 132.

وبالتالي تعد الإشارات من بين مباحث التداولية التي لا يمكن فهمها بعيدا عن السّياق، والتي لا يقف دورها على العناصر الظاهرة، بل يتجاوزها إلى الإشارات ذات الحضور الأقوى، وهي المستقرة في بنية الخطاب العميقة عند التّلفظ، وهذا ما يعطيها دورها التّداولي في استراتيجية الخطاب، لأنّ حدوث التّلفظ من ذات المتكلم يكون بسميات معينة وفي حيزين (مكاني، زماني)، وبهذا فإنّ في الخطاب عامة على الأقل ثلاث إشارات يسميها الباحثون " الأنا، الهنا، الآن"¹.

وتُحاول الإشارات ربط العلاقات في محادثة معينة، وتسعى إلى قرع طبول تأثيرها لدى السّامع، هذا ما يؤكّد أهمية السّياق التّواصلية لتحقيق المنفعة أو الفائدة الخطابية، ويقدم الباحث محمود أحمد نحلة مثالا يوضح فيه أهمية السّياق في تحديد العناصر الإشارية كالاتي:

" سوف يقومون بهذا العمل غداً، لأنهم ليسوا هنا الآن"².

تُلاحظ في هذه الجملة مجموعة من العناصر الإشارية شديدة الغموض، لأنّ تفسيرها يعتمد على السّياق الذي قيلت فيه، والمرجع الذي تدل عليه فنجد فيها: واو الجماعة، وضمير الجمع الغائبين، إضافة إلى اسم الإشارة " هذا "، وظرفي الزّمان " غداً، الآن "، وظرف المكان " هنا "، ولا يُمكن فهم معنى الجملة إلا من خلال السّياق الذي وردت فيه، إذ هو الذي يُسهل على السّامع فهم العناصر المشار إليها " ولا يتضح معنى الجملة إلا بتحديد السّياق الذي أنتجت فيه كعامل أساسي لمعرفة ما تشير إليه هذه العناصر، وهكذا تكون بنية الخطاب التّداولي هي: عناصر إشارية + سياق"³.

يتضح من ذلك أنّ وظيفة اللغة في حقيقتها لا تكمن فقط في نقل المعلومات والأخبار، بل في تحقيق التّفاعل بين المتخاطبين، وهذا ما يتجلى في الواقع التّعليمي، إذ نجد أنّ العنصر الإشاري يُستعمل بصفة كبيرة بين المعلّم ومتعلّمه، خاصة في المراحل الأولى التّعليمية، فالمعلّم يُكثّر من استعمالها على نحو:

1 - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 81.

2 - محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 16.

3 - حمادي مصطفى، تداولية الإشارات في الخطاب القرآني، مجلة الأثر، جامعة الجليلي سيدي بلعباس، الجزائر، العدد 26،

2016، ص 64.

تعال هنا، اجلس هناك، اكتبوا الآن...، وهذا بغرض ربط علاقة محادثة، وتحقيق الفهم والإفهام ضمن السياق الكلامي التداولي، فغايتها الأولى هي إكساب المتعلم قدرة لغوية تواصلية، حتى يتمكن من فهم جلّ ما يتلقاه، ويؤمن التوظيف السليم للغة في مختلف المواقف التي قد تواجهه.

ونخلص إلى أنّ بين التعليمية والإشارات التداولية تداخل، إذ تجمع بينهما علاقة تكاملية، فالتعليمية تُوظف الأسلوب الإشاري وتتخذه وسيلة ضمن سياقها لتحقيق أهدافها، والإشارات تتخذ من الخطاب التعليمي مسرحًا لتوظيف أساليبها وأدواتها، ويشتركان في كون كل منهما لا يخرجان عن السياق التواصلي والمقام الخطابي.

الفصل الأول: الإشارات والعملية التعليمية التّعلمية.

1 / نشأة الإشارات وتطورها.

2 / أنواع الإشارات.

3 / علاقة الإشارات بأقطاب العملية التعليمية التّعلمية.

1- نشأة الإشارات وتطورها:

تُعد الإشارات مبحثاً من مباحث علم التداولية الحديث، الذي يهتم بدراسة الخطاب اللغوي في إطار الاستعمال فهو " مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح، والسيئات والطبقات المقامية المختلفة التي يُنجز ضمنها الخطاب"¹، فهو يدرس مختلف العناصر الإشارية وكيفية توظيفها داخل الخطاب وعلاقتها بالسياق الذي ترد فيه.

ظهرت معالم هذا المبحث عند العرب قديماً في دراساتهم المختلفة، قبل ظهورها عند الغرب تحت مسمى الإشارات التي تندرج ضمن علم التداولية الحديث.

أ- عند العرب:

يشمل مبحث الإشارات مجموعة من العناصر ضمَّنها العرب في باب المعرفة، ومنهم:

أ-1- سيبويه: (ت180)

يُدخل سيبويه ضمن باب المعرفة "المنادى"، ويعتبره معرّف بذاته ولا يحتاج أن تدخل عليه ألف ولام التعريف إذ يقول: "زعم الخليل رحمه الله أن الألف واللام إنما منعهما أن يدخلوا في النداء من قبل أن كل اسم في النداء مرفوع معرفة، وذلك أنه إذا قال يا رجل ويا فاسق، فمعناه كمنعنى يا أيها الفاسق، ويا أيها الرجل، وصار معرفة لأنك أشرت إليه وقصدت قصده، واكتفيت بهذا عن الألف واللام، وصار كالأسماء التي هي للإشارة نحو هذا وما أشبه ذلك"²، فهو يرى بأن المنادى المرفوع لا يحتاج لأداة تعريف، فموقعه في السياق يُعنيه عن ألف ولام التعريف. يُضمّن سيبويه النداء تحت مبحث الإشارات ويختصر تعريفه بقوله: "اعلم أن النداء، كل اسم مضاف فيه نصبٌ على إضمار الفعل المتروك إظهاره، والمفردُ رفعٌ وهو في موضع اسم منصوب"³.

¹ - مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص5.

² - سيبويه (أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج2، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ص197.

³ - المصدر نفسه، ص182.

ويُجيز في تعريفه مجيء المنادى مرفوعاً لأنّه في موضع نصب.

كان حديث سيوييه في هذا المبحث واسعاً، إذ سُمّي أسماء الإشارة بالمبهمات وذلك لصعوبة فهمها خارج السياق، إذ يقول: "وأما الأسماء المبهمة فنحو هذا (وهذه)، وهذان وهاتان، وهؤلاء وذلك، وتلك، وذاتك، وتانيك، وأولئك، وما أشبه ذلك"¹، فقد حاول ذكر هذه الأسماء الدالة على الإشارة بمذكرها ومؤنثها ومفردتها ومثنائها وجمعها، ليكون بذلك قد جمعها بصفة مختصرة في فقرة واحدة.

وقد أفاض العرب في تعريف الظروف الزمانية والمكانية قديماً وحديثاً وهي ما تُسمى بالمفعول فيه، وكذلك بالظرف تسميةً مجازية لأنها تحتوي الحدث، كما يحتوي الظرف الشئ، وكما تحتوي الآنية الماء، والظرف عند النُّحاة: "اسم يُتَّصَب على تقدير (في) يُذكر لبيان زمان الفعل أو مكانه [...] والظرف قسمان: ظرف زمان وظرف مكان، فظرف الزمان: ما يدل على وقت وقع فيها الحدث نحو: سافرتُ يومَ الخميس وعدتُ ليلةَ السبت، وظرف المكان: ما يدل على مكان وقوع الحدث نحو: وقفتُ تحت الشجرة"².

أ-2- عبد القاهر الجرجاني: (ت 471هـ)

يقول في كتابه دلائل الإعجاز متحدّثاً عن الاسم الموصول "الذي" فيُعده همزة وصل بين الأشياء والمعارف ووصفها بالجمل التامة وتحمل الكثير من المعاني، إذ يقول: "إنّ "الذي" اجْتُلِبَ ليكون وصلةً إلى وصف المعارف بالجمل، كما اجْتُلِبَ "ذو" ليتوصل به إلى الوصف بأسماء الأجناس، يعنون بذلك أنّك تقول: مررتُ بزيد الذي أبوه منطلق"³، إذ أنّك في هذه العبارة تكون قد ساعدتك "الذي" في إبانة زيد من غيره، ووصلها بجمله "أبوه منطلق"، ولولا "الذي" لم تمّ هذا الوصل.

كما يورد الجرجاني مثلاً آخر في حديثه عن الاسم الموصول "الذي" فيقول: "قد يُؤتى بعد

¹ - المصدر السابق، ص 5.

² - محمد فاضل السامرائي، النحو العربي أحكام ومعاني، دار ابن كثير، بيروت، ط 1، 2014، ص 475.

³ - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، مصر، 1378هـ، ص 199.

"الذي" بالجملة غير المعلومة للسامع، وذلك حيث يكون "الذي" خبرًا، كقولك: هذا الذي كان عندك بالأمس¹، فأنت في هذه الحالة تُعلم المخاطب أمرًا لا يعرفه، وتُشير إلى شيء غريب عليه.

هذا ما يثبت أن الإرهاصات الأولى لهذا المبحث "الإشارات" من حقل التداولية ظهرت في أعمال العرب القدامى، وإن لم يحظَ بالاهتمام الكافي الذي يُمكنه من الظهور إلى الساحة العلمية كعلم له موضوع ومنهج خاص، فقد اقتصرت دراساتهم فقط على الجانب النحوي من اللغة.

ب- عند الغرب:

جاء في العصر الحديث من اهتم بدراسة علم التداولية ذلك العلم الذي "ظهر في و.م.أ، في القرن التاسع عشر ميلادي، وتطور بعد الحرب العالمية الثانية مباشرةً ومن ثم فقد تبلورت النظرية البراغماتية مع ويليام جيمس (williamjames) (1842-1910م) الذي اهتم بالجانب المنفعي المصلحي، حيث ربط الفكرة بطابعها المنفعي في الواقع"²، فالتداولية علم حديث، ظهر متأخرًا، وتناوله بالدراسة مجموعة من العلماء من بينهم:

ت - 1- تشارلز ساندرس بيرس (Sharles Sanders Pierce):

ارتبط الفكر البراغماتي ارتباطًا وثيقًا بهذا الفيلسوف فقد كان بيرس الواضع الأول لكلمة براجماتية، وأول من أعلن البراجماتية منهجًا فلسفيًا³، ولقد ربط بيرس (pierce) الفهم الجيد للأفكار بالآثار الحسية الناتجة عنها، فالفكرة التي لا تنتج عنها آثارٌ حسية هي في نظره لا معنى لها، فقد ربط بين الدال والمدلول، أي بين الفكرة وما يُدل عليها، وبين اللفظ ومدلوله المادي الحسي: "فالدال لدى بيرس يتكون نتيجة اتحاد مجموعة من العناصر الصوتية، بعضها مع بعض بشكل اعتباطي، غير أن مدلولها العرفي يُحدده المؤول من خلال ما يُحيط به من آثار حسية"⁴.

¹ - المرجع السابق، ص 201.

² - جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة، ص 8، ينظر الرابط www.alukeh.net.

³ - أحمد فهد شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات التحويلية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط 1، 2015، ص 5.

⁴ - المرجع نفسه، ص 5، 6.

أي أنّ اللفظ الجيد أو الفكرة الجيدة هي التي لديها ما يُعبر عنها في الواقع، وأنّ فهم أي فكرة يتعلق بمختلف الآثار الحسية التي يُمكن أن تترتب عملياً عن تلك الفكرة.

كرّس بيرس (Pierce) اهتمامه بعلم العلامات، فمن منظوره أنّ " اللغة الجيدة ضرورية للتفكير الجيد، مادامت هي جوهر التفكير ذاته"¹، فهو يرى بأنّه لا توجد علامة طبيعية في حد ذاتها، بل يمكن لأي شيء أن يُعتبر علامة، وتُفهم مدلولاته حسب السّياق الذي يستعمل فيه، فالتّحول في نظره هو الدّخول في سياق ثلاثي للسيميويزيس (Semiosis) الذي يعتبره " السّيرورة التي يشتغل من خلالها شيء ما كعلامة"²، وبهذا فإنّ ما تُكرّس له التّداولية اهتمامها هو دراسة العلاقة القائمة بين العلامات واستعمالاتها.

ب-2- شارل ويليام موريس (Charles William Morris):

صنّفت جهود موريس (Morris) ضمن الجهود الفلسفية، التي حاولت دراسة الدّليل وتصورات الواسعة وأسهم في تأسيس الدّرس السّيميائي إلى جانب بيرس (Pierce) حيث يرى بأنّ اللغة نظام من السّلوكات، ينتج عند تلقيها ردّ فعل ما، وجعل التّداولية جزءاً من السّيميائية، حيث يجعل مفهوم العلامة تتجاوز مجالها اللّساني إلى المجال السّيميائي، ومجالها الإنساني إلى مجالات أخرى، المجال الحيواني، الآلي، الطبيعي"³، هكذا حاول توسيع مجال دراسته وطموحاته منها: توحيد العلوم الفيزيائية والإنسانية، ودراسة البنيات المختلفة في علاقتها بالموضوعات المتداولة وبالأشخاص المستعملين لها، إذ جعل التّداولية من الأسس التي تقوم عليها السّيميائية، فكانت مختلف بحوثه ودراساته تسعى إلى تمييز هدفين: "يتعلق الأول بتعريف هذه المجالات، وتحديد عدد الاحتمالات والخصائص التي يمكن أن تكون ممثلة للأفكار الجاهزة، ومن ناحية أخرى دمج المجالات وضمّنها، ثم تعريف بنيتها بالنسبة إلى مجموع السّيميائية"⁴، فهو يرى بأنّ التّداولية تبدأ عملها بأسس هذين

¹ - فرنسواز أرمينكو، المقاربة التّداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986، ص11.

² - حافظ إسماعيلي علوي، التّداولية علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2014، ص19.

³ - خليفة بوجادي، في اللسانيات التّداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009، ص56.

⁴ - المرجع نفسه، ص57.

هذين الهدفين، وكان له الفضل الكبير في إرساء معالم هذين العلمين.

ب-3- جون ديوي (John Dewey):

اقترب اسمه بمذهب الذرائعية، إذ حاول أن يؤسس مذهبًا خاصًا به مخالفًا عن مذهب بيرس (Pierce)، فيرى بأنّه لا وجود للتجربة مالم يتحقق فيها توافق بين الذرائع والأفكار، وبين البيئة المحيطة، وتعدّ ذرائعيته مسمى آخر لبراجماتية بيرس (Pierce) " فذرائعية ديوي كانت مثل برجماتية بيرس في ثورتها على منهج التفكير العقلي، الذي باعد بين الفكر، والعمل التجريبي، والفكرة في ذهن الإنسان، "بمنزلة ذريعة"، أو وسيلة أو أداة لبلوغ هدف منشود، وكل ما يؤدي إلى هذا الهدف فهو حق"¹، فالهدف الذي تقوم عليه كل من ذرائعية ديوي (Dewey) و بيرس (Pierce) هو المنفعة التي يُمكن تحقيقها، وكل ما يتعارض مع تلك المنفعة فهو باطل.

ومن أهمّ المباحث التي كرّست النظرية البراغماتية نفسها لدراساتها هي الإشارات إذ " تبحث البراجماتية اللسانية المعاصرة في الجوانب الآتية: الإشارة Deixis وتسمى العناصر الإشارة أو الإحالية أو الإشارية أو الإحالات..."².

وعليه فإنّ الإشارات هي جزء من الكل، وقد مرّت بنفس مراحل التطور التي مرت بها التداولية، إذ كان لها صدّى في دراسات القدامى لكنها لم تنل الاهتمام الواسع بالدراسة، فقد عُرفت في ثنايا دراساتهم اللغوية والفلسفية: "ليست الإشارات مبحثًا مستحدثًا ولا مستجدًا على حقل الدراسات اللغوية، إذ تناوله النحاة في مصنفات كثيرة، واشتغلوا بالتقعيد له، وبيان خصائصه الصّرفية والتّركيبية والدّلالية كما تناولها الفلاسفة في مؤلفاتهم في علاقتها بقضية الدّلالة والإحالة والمرجعية، واشتغل بها اللسانيون أيضًا محاولين كشف أبعادها المختلفة، ورغم الأهمية النظرية التي تكتسبها الإشارات في النسيج اللغوي، إلا أنّها لم تحظ بالعناية المطلوبة، مما يجعلنا أبعد عن فهم حدودها، كما تفتقد النّمذجة الملائمة للتّعابير الإشارية"¹.

¹ - أحمد شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات التحوية المعاصرة، ص7.

² - محمود عكاشة، النظرية البراجماتية اللسانية (التداولية)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013، ص82.

قطعت التداولية أشواطاً مهمّة إلى أن وصلت إلى ما هي عليه الآن، إذ أضحت حقلاً معرفياً خصباً، وهناك من حدّد سنة ظهورها في 1938 وأولت الإشارات بالاهتمام لكنّها درستها في إطار محدود: "إلا أنّ التداولية في هذه الحقبة ظلت حبيسة الإشارات، أي لائحة محددة من المصطلحات كالضّمائر وظروف الزّمان والمكان، وقد استقر في ذهن موريس أنّ التداولية تقتصر على دراسة ضمائر المتكلم والخطاب وظرفي المكان والزّمان (الآن، هنا)، والتّعابير التي تستقي دلالاتها من معطيات تكون جزئياً خارج اللغة نفسها"².

هذا ما يُثبت أن الاهتمام بالإشارات جاء معاصراً للدراسات الحديثة التي اعتبرتها مكوناً لسانيّاً له ارتباط تام بالسياق التّواصلي الذي يرد فيه: "ولقد جاء الاهتمام بظاهرة الإشارات متأخراً، وقد برز على الخصوص مع فجر الفلسفة المعاصرة للغة، حيث تركز الاهتمام بهذه الظاهرة باعتبارها خاصية تطبع بعض العبارات اللسانية، انطلاقاً من هذا التقليد اعتبرت الإشارات مكوناً لسانيّاً تتغير مساهمته الدلالية بتغير سياق التّلفظ قصد إنجاز وظيفة إحالية معينة ذلك أنّ البنية السّياقية لهذه العبارة تؤثر في إحالتها"³.

واستمر هذا المبحث اللساني في التّطور من حيث خصائصه ومصطلحاته إذ ظهر ما يسمى بالتعبير الإشاري: "كما نشأ مصطلح التعبير الإشاري مع بار هليل، وهو يُقابل الوحدة الإشارية عند بيرس، وهو مصطلح يطلق على الصّيغ اللغوية التي تستعمل للقيام بالإشارة بوساطة اللغة"⁴. وقد أولت التداولية مبحث الإشارات اهتماماً كبيراً في دراساتها ومازالت تسير في درب التّطور إلى الآن، ولهذا المبحث عدة أنواع يُمكن تفصيلها فيما يأتي:

2- أنواع الإشارات:

تُعتبر الإشارات من أهم الآليات اللغوية في التّحليل اللساني، وتُنسب إلى حقل التداوليات

¹ - جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص75.

² - المرجع نفسه، ص20.

³ - حافظ اسماعيلي علوي، التداوليات علم استعمال اللغة، ص441.

⁴ - كاظم جاسم منصور العزاوي، التعبير الإشاري في (الخصبي) مقارنة تداولية، مجلة جامع بابل، العلوم الإنسانية، مجلد 24،

العدد1، 2016، ص73.

"لأنّها تهتم مباشرة بالعلاقة بين تركيب اللغات والسّياق الذي تستخدم فيه"¹، وهي عبارة عن عناصر لغوية يقتضي معرفة المعاني التي تُحيل إليها معرفة السّياق المحيط بعملية التّلْفُظ، لأنّه لا يمكن تحديد مرجعها إلا داخل السّياق الكلامي التّداولي، لخلوّها من أي معنى في ذاتها وهذا ما جعل مختلف النّحاة يتفقون على تسميتها **بالمبهمات**، لأنّه بالرغم من ارتباطها بمرجع إلا أنّه مرجع غير ثابت.

ويرى مختلف الباحثين أنّ **الإشارات** أنواع هي: "إشارات شخصية، وإشارات زمانية، وإشارات مكانية، وإشارات اجتماعية، وإشارات خطابية أو نصية، واقتصر بعضهم على التّلاثة الأولى، سابق أو لاحق، ولأنّها تستعين بغيرها من الإشارات من زمانية ومكانية، فكما يُقال: "الأسبوع الماضي يُمكن أن يُقال: الفصل الماضي من الكتاب، أو الرّأي السّابق، وقد يُقال: هذا النّص للإشارة إلى نص قريب أو تلك القصة إشارة إلى قصة بَعْدَ بِهَا القول"²، فهي تظهر مرتبطة بغيرها من الإشارات، هذا ما جعلنا نُسقطها من الدّراسة.

أ- الإشارات الشخصية:

يقصد بها تلك العناصر الإشارية التي تدل على المتكلم أو المخاطب، مفردًا كان أو جمعًا: "والمقصود بها تلك الضّمائر الشخصية الدّالة على المتكلم وحده مثل: "أنا"، أو المتكلم ومعه غيره مثل: "نحن والضّمائر الدّالة على المخاطب مفردًا، أو مثني أو جمعًا، مذكرًا أو مؤنثًا"³، ولا تخرج هذه العناصر عن السّياق، فمن خلاله تكتسب معانيها، وتتضح للسّامع فهي بشكل عام:

"الإشارات الدّالة على المتكلم، أو المخاطب أو الغائب، فالذّات المتلفظة، تدل على المرسل في السّياق، فقد تصدر خطابات متعددة عن شخص واحد، فذاته المتلفظة تتغير بتغير السّياق الذي يُلفظ فيه، فهذه الذّات هي محور التّلْفُظ في الخطابات تداوليًا، لأنّ الأنا، قد تُحيل على المتلفظ

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، ص 82.

² - المرجع نفسه، ص 24.

³ - نادية رمضان النّجار، الاتجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللغوي، مؤسسة مورييس الدّولية، الاسكندرية، ط1، 2013، ص 90.

الإنسان، أو المعلم، أو الأب، وهكذا...¹، هذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة بين هذه العناصر والسيّاق الذي يضمن تحديد معانيها، فالتكلم نفسه تختلف صفته باختلاف سياق كلامه، فقد يكون أبًا في خطاب، ويكون أستاذًا في خطاب آخر.

تنقسم الضّمائر الشخصية إلى وجودية تتمثل في ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب، وإلى ضمائر ملكية: "فالوجودية الدّالة على ذات مثل: أنا، أنت، ونحن وهو، وهم، وهن... إلخ والملكية مثل: كتابي، كتابك، كتابهم، كتابنا... إلخ"². فهي قد تكون ضمائر منفصلة أو ضمائر متصلة.

يُعوض الضّمير الشّخص المكونة للخطاب، وتأتلف هذه الضّمائر فيما بينها في تنسيق عملية التّلفظ، حيث "يُشكّل الحديث أو الخطاب بين "أنا" و"أنت"، وتُحقق الفاعلية في اللغة، يعنى الحديث عن الضّمائر التي تلعب دور تحويل اللغة إلى ممارسة ونشاط فردي من خلال الاستعمال"³، فالتكلم حينما يتمكّن من لغته، يتفنن في توظيف مختلف العناصر الإشارية ليحتل المرتبة الأعلى في الخطاب، فيخاطب من هم بحضرتهم مشيرًا لهم بالضمير المخاطب "أنت" ليصبح الضّمير دالًّا على أشخاص وبدليًا عن أسماء.

ويدلّ الضمير "نحن" على المتكلم الحاضر الجمع، وقد يكون الطّرف الثاني غائبًا، فيتحدث باسمه المتكلم الحاضر انطلاقًا من أنه: "يُسمى ضمير المتكلم والمخاطب ضمير حضور، لأنّ صاحبه لا يُد أن يكون حاضرًا وقت النّطق به"⁴، فهو يستوجب حضور مرسل الخطاب أثناء الحديث. يُستعمل الضّمير "نحن" بوجهين إمّا للدلالة على الجمع بين المتكلم والمخاطب "أنا، أنتم"، أو التّكلم على لسان المخاطب، كأن يقول المعلّم "نحن اليوم سوف نكتب سورة الانشراح"، والمقصود من كلامه "أنتم اليوم سوف تكتبون سورة الشرح".

¹ - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 82.

² - نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي، ص 91.

³ - هو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2005، ص 107.

⁴ - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 291، 292.

هناك من يُضيف نوعًا آخر من معانيها، وهي التي يُستبعد فيها المخاطب، فتدل على "أنا وآخرين"، و "تقسيم (لاكوف) دلالة نحن إلى قسمين رئيسين هما:

1-نحن الشاملة.

2-ونحن القاصرة أو الحاصرة¹، ف"نحن الشاملة" هي التي تُعادل "أنا وأنت"، أو "أنا وأنتم"، أما "نحن القاصرة" فهي المحدودة في المتكلم وآخرين وتستبعد المستمع من ذلك.

لا تخلو الضمائر كلّها من الإبهام والغموض، ولا يُزيل هذا الإبهام إلا المتكلم أو المخاطب داخل السياق، فهما اللذان تُشير إليهما هذه الضمائر، كما قد يكون صاحب الضمير غير معروف، فيستعمل هنا الضمير الدال على الغائب.

أ-تعريف الضمير:

أ-1-1-تعريف الضمير عند العرب:

شاع مصطلح الضمير في التراث العربي واعتبروه اسمًا جامدًا يدل على المتكلم أو المخاطب أو الغائب.

جعل تمام حسان "الضمير" يشتمل على ثلاثة فروع هي: "ضمائر الأشخاص والإشارات والموصلات"²، وجميع هذه الأنواع لا يمكن أن تؤدي معناها إلا داخل السياق لأنها تحيل على مراجعلا يمكن الوصول إلى دلالاتها إلا في إطار السياق العام، ولكل من هذه الإشارات وظيفته الخاصة، هذا ما يجعل الضمائر تكتسب أهمية بالغة، باعتبارها نائبة عن الأسماء والعبارات والأفعال فقد يحل الضمير محل اسم، كأن يسأل الأستاذ التلاميذ: "من فعل هذه الفوضى؟" فيجيبه التلاميذ بالإشارة إلى الفاعل مقتصرين على ضمير "هو" فالضمير الواحد يعوض جملة أو عبارة.

¹ - المرجع السابق، ص 293.

² - تمام حسان، مكونات الضمائر في النص القرآني الكريم - ضمن اجتهادات لغوية-، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007، ص225.

أ-1-2-تعريف الضمير عند الغرب:

تدخل الضمائر تحت البنية العميقة للخطاب، تلك البنية التي يركز عليها المنهج التداولي، الذي يبحث دائماً عن المعنى المراد إيصاله، والمنفعة المرجو تحقيقها.

يُسميها جون كوهن (J, Cohen) في كتابه "بناء لغة الشعر" بالمتحولات وهي: "طبقة من الكلمات يتغير معناها تبعاً لسياق"¹، فنجد أن كوهن (Cohen) يؤكد على أهمية السياق في إيضاح معاني هذه الإشارات، لأن هذه المتحولات لم توجد في اللغة من أجل وظيفة مبهمة، بل هي تعبر عن معنى معين وتُشير لشيء خاص.

تتماز "الضمائر" بطبيعة مرونية ما يجعلها قابلة للتغيير حسب السياق الذي ترد فيه، إذ تمكن المتكلم من أن يترأس العملية الخطابية وإعطائه للمخاطب رتبة تداولية محددة، وتحمل هذه الضمائر معاني متعددة ومختلفة، فهي تدل على "النوع" من تذكير وتأنيث، كما قد تدل على "الوضع" والذي يتمثل في وضع التكلم أو الخطاب أو الغياب، وتدل كذلك على "العدد" من أفراد أو ثنائية أو جمع، وهي لا تختصر فقط على الضمائر المنفصلة أو المتصلة بل يدخل ضمن حلقتها الأسماء الموصولة.

يجعل الدكتور تمام حسان "الضمير" منفصلاً عن الاسم والصفة والفعل، ويحدد مرجعية الضمائر بقوله: "ضمير المتكلم والمخاطب والإشارة قرينتها الحضور وأما ضمير الغائب فقرينته المرجع المتقدم إما لفظاً أو رتبة أو هما معاً فهذا المرجع هو القرينة التي تدل على المقصود بضمير الغائب، وأما الموصول فقرينته جملة الصلة التي تشرح المقصود به وترتبط به بواسطة ضمير فيها يعود عليه"²، فلكل ضمير مرجع يعود ويُشير إليه، فالضمير "أنا" يعود على المتكلم الذي يترأس العملية الخطابية، أما ضمائر المخاطب مثل: "أنا، أنت..." فهي تعود على الطرف الآخر من الخطاب، في حين نجد

¹ - جون كوهن، بناء لغة الشعر، اللغة العليا، ترجمة أحمد درويش، مكتبة الزهراء، القاهرة، ط1، 1985، ص185.

نقلاً عن: وفاء بن عامر، المشيرات المقامية لنماذج ديوان اللهب المقدس لمفدي زكريا، دراسة تداولية، مذكرة ماستر، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2017، ص17.

² - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، 1994، ص106.

ضمائر الغياب تُحيل إلى مرجع غير حاضر أثناء الخطاب التّواصلي.

أ- 2- ضمير الغياب:

ويُقسم الباحثون ضمير الغياب إلى قسمين: ضمير الشّأن والضمائر الموصولة.

أ- 2-1- ضمير الشّأن:

هناك من سماه باللا-شخص، وفي المقابل يوجد من خالف هذا الرّأي وعارض فكرة تسمية الضّمير "هو" باللاشخص، فتقول أوركيوني orecchioni: "إنّ التّصريح القائل أنّ الضّمير "هو" تكمن وظيفته في التّعبير عن اللاشخص يبدو غير صحيح تمامًا إنّما يكون ذلك في بعض الأساليب التي يرغب فيها المتكلم تحديد طبيعتها"¹، أي أنّ الضّمير "هو" عادة مايدلّ على أشياء مادية، لكنه يُحيل غالبًا على شخص لا يحضر أثناء الخطاب، فيتحدث عنه بالضّمير "هو"، ولا يُمكن تحديد وظيفته خارج السّياق الكلامي، فالسّياق اللغوي هو الذي يسمح بترجمته، وربطه بسابقه، ويّين لنا مدلوله، ولا يُمكن خروج هذه الضّمائر عن السّياق لأنّها "تستحضر المُشار إليه إلى طرفي الخطاب، ووظيفتها المقاصدية تتصل بالسّياق المخصوص بها، لتوضيح غاية المتكلم، وهي من العناصر التي يُفسرها السّياق اللفظي والسّياق الخارجي"²، فهو في ارتباط دائم بالسّياق الخطابي التّواصلي.

❖ دلالة حضور ضمير الغائب:

اختلف كثير من المفكرين في دلالة حضور ضمير الغائب، فمنهم من رأى بأنّه لا يُمكن أن يتدخل في الخطاب، لعدم حضوره أثناء العملية الخطابية، على عكس المخاطب الذي يتبادل الدور مع المتكلم، فتارةً يكون مخاطبًا وتارةً أخرى يكون متكلمًا، وسمّو الغائب باللاشخص، وهناك من عارض هذا الرّأي مُصرّحًا بأنّ صاحب هذا الضّمير قد يتدخل في هذه العملية، ولا يصحّ نعتُهُ باللاشخص ويُقدم محمد الشاوش مثالاً على هذا:

¹ - C. K. Orecchioni, L'énonciation de la subjectivité dans le langage, P 34. نقلا عن:

حمو الحاج ذهبية، لسانيات التّلفظ وتداولية الخطاب، ص 113.

² - محمود عكاشة، النّظرية البراجماتية اللسانية، ص 84.

" 1- قلتُ لفاطمة: أدخلي لا تترددي.

2- خاطبتُ نفسي قائلاً: يا نفس لا تترددي"¹، فرأى بذلك أنّ مخاطبة الغائب هنا يمكن أن تُدخله في الحديث، ويأخذ دور المخاطب، لأنّه قد يُنقل الكلام للسامع والغائب لم يُغادر محلّه، وبالتالي يُمكن أن يُشاركهم الكلام.

ونجد أنّ سيبويه يُعارض هذه الفكرة، فهو يرى بأنّ مقام التّخاطب يستوجب متفاعلين اثنين، إذ يُقر بأنّ: " المضمّر الغائب هو المضمّر الذي لا نُوجّه إليه الكلام ولا تُخاطبه، فيستوي بالنسبة إلى أصل وضع الغائب الحضور والغياب الماديين من مقام التّخاطب، فعلاقة التّخاطب لا تَسع لأكثر من طرفين فاعلين فيها، أمّا الطّرف الثّالث فيحضر باعتباره مفعولاً متحدث عنه"².

بهذا يُنكر سيبويه إمكانية اعتبار الغائب طرفاً من الخطاب، لأنّ هذا الأخير لا يزيد عن طرفين فاعلين، والمتكلّم يتوجّه بكلامه إلى المخاطب، ولا يمكن أن يتوجّه به للطرف الغائب، إلا في حالة "الأمر والمأمور"، ويكون في ذلك المخاطب وسيطاً بين المتكلّم والغائب، فيقول: " أنت في الأمر للغائب قد جعلت له فعلاً آخر، بعمل كأنّك قلت: قل له ليضرب زيداً/ أو قل له اضرب زيداً أو مُرّه أن يضرب زيداً"³، أي أنّه مهما كان للغائب دور في الكلام فهو لا يُمكن أن يأخذ دور المخاطب السّامع، بل يكون بينه وبين المتكلّم واسطة تُوصل الكلام.

أ-2-2-الأسماء الموصولة:

تُعد عناصر إشارية تعمل على تحقيق التّرابط بين مكونات الجملة فهي: " اسم لا يصير جزءاً تاماً من الكلام من مسند إليه إلا مع صلة وعائد"⁴، بمعنى أنّها لا تكون تامةً فتضم إليها ما يُتممها، وسميت بالموصولة لأنّها متعلقة بصلةٍ، فهي غير مستقلة بذاتها، وهي من العناصر التي تساهم في

¹ - نرجس باديس، المشيرات المقامية في اللغة العربية، ص 295.

² - سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1990، ص 254، 255.

نقل عن: نرجس باديس، المشيرات المقامية في اللغة العربية، ص 296

³ - المرجع نفسه، ص 29.

⁴ - ابن كمال باشا، أسرار النحو، تحقيق أحمد حسن حامد، دار الفكر، نابلس، ط2، 2002، ص 181.

تُساهم في انسجام الخطاب، وتحقيق الأداء التّواصلّي التّام.

تُجمع الأسماء الموصولة في تسعة عناصر، اختصرها ابن كمال باشا في قوله: " الذي للمذكر والتي للمؤنث وجمعهما، ومن وما بمعناهما، وأيُّ مشدداً والألف واللام في اسم الفاعل والمفعول بمعنى الذي، وذو في لغة طيء، وذا إن كان معها ما وكلها مبنية لمشابتها الحرف في الاحتياج إلى الصلة والعائد، بخلاف أيُّ فإنّها تكون تارةً معربة وتارةً مبنية وكلها لا تتم إلاّ بصلة وعائد".¹ إذ نجد في اللغة تسعة أسماء، ف "الذي" كما في قولنا: " هذا الذي حذرتك منه "، و"التي" مثل: "اشتريت الساعة التي رأيناها"، ونجدها بصفة المثني والجمع، ومن مثل: "من قام بهذا الفعل؟!"، و"ما" مثل: "ما أقوله أفعلة"، و"ما هذا الذي تفعله؟!"، وتستخدم "ما" للإشارة لغير العاقل، و"من" للعاقل، مثل: "من ناداني؟"، و"أيُّ المشددة" مثل قوله تعالى: " أَيُّكُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَانِ حَيْبًا"²، و"اللام" في اسم الفاعل والمفعول مثل: "الضاربُ إيّاه، المغلوب أمره". يأخذ اسم الموصول محلّه من الإعراب حسب السّياق الذي يردُّ فيه، فيحتلُّ محلّ المسند إليه مثلاً، وذلك متى أردت التّحدث عن أمر مجهول لديك وتريد معرفته، والمساءلة عنه، كما في قولنا: "الذي كان معك أمس لا أعرفه"، فقد حلَّ محلّ المسند إليه في هذه الحالة، ولا يقتصر محله فقط على هذا فيجوز وروده في محلّ فاعل، أو مفعول به، أو مضافاً أو خبراً...، فذلك متعلق بالسّياق الذي يردُّ فيه.

أ-3- النداء:

يُدخل الباحثون ضمن حقل الإشارات الشّخصية عنصر النداء، والذي يُعد من العناصر الإشارية التي يُقصد بها تنبيه المنادى أو لفت انتباهه، باستعمال أداة من أدوات النداء ظاهرة أو مضمرة، وأكد التّحاهة على أنّه يُفيد الاختصاص بالمخاطب، وبهذا لا يكون إلاّ للحاضر، فتُخص بالنداء على من هم بحضرتك.

¹ - المرجع السابق، ص 181، 182.

² - سورة مريم، الآية 69.

يقول الأزهري: "اتفقوا على أن ضمير المتكلم والغائب لا يجوز نداؤهما، ذلك أن المنادى اسم يصلح أن يكون للمتكلم أو الغائب كما يصلح أن يكون للمخاطب، غير أن وظيفة المنادى تجعله خاصاً بالمخاطب، فصيغة النداء وظيفية تخاطبية شأنها في ذلك شأن ضمير الحضور أنت¹، هذا ما يؤكد حصر وظيفة النداء مع المخاطب دون غيره، فلا يمكن النداء على الغائب، بل يقتصر على المخاطب لتخصيصه بالذكر من بين مجموعة من الحاضرين.

يكون المنادى منصوباً إذ يقول سيبويه: "اعلم أن النداء، كل اسم مضاف فيه فهو نصب على إضمار الفعل المتروك إظهاره، والمفرد رفع وهو في موضع اسم منصوب²"، وهو يعني هنا أن المنادى إن كان مضافاً فهو يأتي منصوباً كقولنا: "يا أخانا تعال معنا"، أما إذا كان مفرداً فيجوز رفعه في محل نصب، كما في قولنا: "يا زيدُ البطل"، وإن تساءلوا لماذا جاء اللفظ "البطل" منصوباً، فذلك عائد لكونه صفة منصوبة لمنادى مرفوع في موضع النصب.

يغلب استعمال أداة النداء "يا" وإن كانت هناك أدوات أخرى مثل: (أيا، هيا، أي، المهمزة)، وكثير توظيف "الياء" لأنضها تصلح للنداء على القريب والبعيد، مثل قول أحدهم: "... يا هذا! فرفع رأسه إليّ، وكأتم هب من رقدة، فقال: ما تشاء؟"³ فالمتكلم استعان بالنداء لتبنيه السامع، وكان له ذلك، فقد جعله يرفع رأسه بالرغم من الوضع الذي كان فيه، فالنداء كان الخطوة قبل بدأ المرسل في كلامه، وقد يأتي النداء لتوجيه تابع مثل: "قال هانئ بن قبيصة السباني يُحرض قومه يوم ذي قار [...] يا آل بكر، قاتلوا فما للمنايا من بد"⁴. فأتبع النداء هنا مباشرة بتوجيهاته ونصائحه، فلم ينتظر حتى يلفت انتباه القوم، أو أن ينتظر منهم سؤاله عما يُريد، والنداء كغيره من الإشارات، يتعلق

¹ - الأزهري (خالد بن عبد الله)، شرح التصريح على التوضيح لألفية ابن مالك في النحو لابن هشام الأنصاري، ج2، مطبعة محمد صاحب المكتبة التجارية، مصر، ص165. نقلا عن: نرجس باديس، المشيرات المقامية في اللغة العربية، ص 247.

² - سيبويه، الكتاب، ص182.

³ - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص360.

⁴ - المرجع نفسه، ص 360.

بالسياق الكلامي الذي يرد فيه إذ " لا يمكن أن يتحقق إلا في مقام تخاطبي حقيقي وآلي، فالنداء إشارة تقتزن ضرورةً بالمخاطب في عملية التخاطب الأولية".¹

يختلف المعنى بين النداء بـ "الأسماء" والنداء بـ "الضمير أنت"، فالضمير لا يدل على طلب الالتفات أو الانتباه عكس الاسم، فصاحب الضمير يكون متجه إلى المتكلم الذي يخصه بالحديث، فإذا " كان نداء الأسماء الغائبة مثل: اسم العلم والاسم المعرف باللام يدل على عدم الالتفات وعدم إليك".²

نستخلص من هذا التمييز أن تعيين المخاطب بالضمير، يقتضي معرفة السامع بأنه المتلقي للخطاب، على عكس تعيينه باستعمال الأسماء، فالمخاطب هنا يكون غير ملفتٍ، ولا يعرف بأنه المقصود بالكلام إلا بعد النداء عليه باسمه مثلاً: "يا زيد"، فينتبه بأن الحديث موجه إليه، فالنداء مؤشر مقامي يتحقق به غرضان؛ تعيين المتكلم والمتلقي للخطاب.

ب- الإشارات الزمانية

تمثل الإشارات الزمانية في مجموعة من الكلمات تدل على زمان يحدده السياق قياساً بزمان المتكلم، فهو مركز الإشارة فإذا نحن لم نعرفه أصبح موقف المخاطب غامضاً بالنسبة للمخاطب، كأن يقول أحدهم مثلاً: "سنلتقي بعد نصف ساعة" فلا يمكن معرفة زمن اللقاء إلا بعد معرفة زمن التلّفظ، أو كقولنا: "هيا نذهب الآن" فلن نعرف زمن الذهاب إلا بمعرفة زمن الكلام، فنلاحظ أن "نصف ساعة" و "الآن" إشارتان زمانيتان يتحدّد زمنهما انطلاقاً من زمن التلّفظ بهما.

تختلف معاني هذه الإشارات باختلاف السياق الذي ترد فيه: "فقد يتسع مدى بعض العناصر الإشارية إلى الزمان فيتجاوز الزمان المحدد له عُرْفًا إلى زمان أوسع فكلمة "اليوم" في قولنا: "بنات اليوم" مثلاً تشمل العصر الذي نعيش فيه، ولا تتحدد بيوم مدته أربع وعشرون ساعة، وكل ذلك

¹ - نرجس باديس، المشيرات المقامية في اللغة العربية، ص 247.

² - المرجع نفسه، ص 248.

مكول إلى السياق الذي تُستخدم فيه هذه العناصر الإشارية إلى الزّمان¹، فهذه العناصر في اتصال دائم بالسياق فهو الكفيل بتحديد معانيها المختلفة، ففي عبارات تخرج عن معانيها السطحية التي تحملها اللفظة إلى معاني خفية تفهم من سياق الحديث.

ينقسم الزّمن إلى الزّمن الطبيعي الذي يُقسم السّنة إلى أشهر وأيام، واليوم إلى ساعات، كما قد يكون الزّمن نحوياً ينقسم إلى ماضي، وحاضر، ومستقبل.

يُقسم بنفنيست (E.Benvenist) هذا العامل اللامرئي إلى ثلاثة أقسام معتمداً في هذا

التقسيم على علاقة المتكلم بالزّمن:

ب-1- الزّمن الطبيعي: "يُحس به الإنسان ويُدرکه في حياته، يختلف انقضاؤه من بيئة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، يمتاز هذا الزّمن عن غيره من الأزمنة باللانهاية والخطية بمعنى الاستمرارية"²، أي أنّه ذلك الزّمن الذي يبدأ من الماضي ويسير في خطية إلى الحاضر وصولاً لمستقبل قريب أو بعيد وهو يمتاز بالاستمرارية، فإن انتهى الحدث فالزّمن في استمرار دائم.

ب-2: الزّمن التاريخي: "يُمثل الإنسان جزءاً لا يتجزأ من البيئة التي ينتمي إليها، ومادام كائناً حياً يُعيش مجموعة من الأحداث يمكنه أن يؤرخ لحياته من بدايتها إلى نهايتها أو العكس، وذلك عن طريق الذاكرة لتأليف ما يدعى بالسيرة الذاتية"³، يعني أنّ الزّمن التاريخي عكس الزّمن الطبيعي الذي يمتاز بالاستمرارية، فهو له حدّ معين، إذ عادة ما ينحصر في الأحداث الماضية التي وقعت في فترة سابقة كسيرة ذاتية لشخصية معينة، وأهم ما قام به من أحداث.

ب-3: زمن الحدث: "الزّمن اللغوي: أو ما يدعوه "بنفنيست" بزمن الحديث أو زمن الخطاب حسب "تودوروف"، وهو البحث عن تمثيلية الزّمن في ارتباطه مع لحظة الحديث، يتجلى زمن الحديث في الحاضر الذي يشكل مرجعيته، أمّا الماضي والمستقبل فمتعلقان به، فكلما استعمل المتكلم

¹ - محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص 20.

² - حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص 116.

³ - المرجع نفسه، ص 116.

الصيغة النحوية الدالة على الحاضر جعل الحدث مزامناً لحال الخطاب¹، أي أنه ذلك الزمن الذي يتم فيه الخطاب، ويكون في الحاضر حتى يُزامن حال الخطاب.

تُوجد مجموعة من الإشارات تختص كل واحدة منها بالدلالة على زمن معين إما ماضياً، أو حاضراً، أو مستقبلاً، وتسمى بالمبهمات وهناك من اقترح لها التصنيف الآتي:

"1- المبهمات التزامنية: استعمالها ودلالاتها يقترن بالحاضر.

2- المبهمات القبلية: زمنها انقضى وفات.

3- المبهمات البعدية: الزمن الذي لم ينقض بعد.

4- المبهمات الحيادية: زمنها غير محدد، وسميت كذلك لأنها تخرج عن المبهمات المحددة بسبب اختلافها عنها²، فأساس هذا التصنيف متعلقاً بالدرجة الأولى بالتقسيم الزمني النحوي.

ويندرج تحت كل عنصر من هذه العناصر، ما يدل عليها من الإشارات المبهمة التي يمكن أن نوضحها في الجدول الآتي:

الظروف المبهمة	الظروف غير المبهمة
التزامنية	الآن.
القبلية	الأمس، الأسبوع الماضي، قبل ساعات، منذ قليل، اليوم.
البعدية	غداً، في الأيام المقبلة، فيما بعد، بعد يومين، السنة القادمة.
الحيادية	اليوم، هذه الصائفة، هذا الصباح.
	في ذلك الوقت، إذا.
	في ذلك اليوم، بعد مرور أسبوع، ساعات قبل ذلك.
	اليوم الموالي، السنة الموالية، بعد مرور يومين.
	في يوم آخر.

³جدول تصنيف الظروف.

¹ - المرجع السابق، ص 116، 117.

² - المرجع نفسه، ص 117.

³ - المرجع نفسه، ص 118.

يُمكن للإشارات الحيادية الدلالة على مختلف الأزمنة من ماضٍ وحاضرٍ ومستقبلٍ: "فإنَّها تُساهم في توظيف الأزمنة الثلاث"¹، ومُثل لذلك بـ:

أ- اليوم، ذهبت للتنزه.

ب- اليوم، أنا ذاهب للتنزه.

ج- اليوم سأذهب للتنزه.

وتُوضح مقابلة هذه الأزمنة بما يواكبها كالاتي:

الجملة ألف: الحاضر ← الماضي.

الجملة باء: الحاضر ← الحاضر.

الجملة جيم: الحاضر ← المستقبل.

نستنتج من خلال هذا أنَّ الحاضر منبع الأزمنة الأخرى، وباقي الأزمنة متعلقة به، كما قد تخرج الأزمنة للدلالة على زمن آخر وللإشارة فقد "أطلق نُحاة بور رويال Port Royal (1860) على الحاضر والماضي والمستقبل اسم "الأزمنة البسيطة" مقارنة بالأزمنة المركبة داخل المعنى، تقسيم مسجل في المسلمة الأرسطية (العرف الأرسطي) رغم الحقيقة اللغوية التي عارضته، فالزمن الماضي حسب النُحاة قادر على التعبير على الزمن الماضي والزمن الذي انقضى في الحين (قبل الحاضر بقليل)"²، فالماضي قد يخرج عن دلالاته ليبدل على الماضي القريب، أو الزمن الذي انقضى قبل وقت قليل، كما أنَّ هناك صيغاً يُمكن أن تدل على الحاضر والماضي فهناك إشارات زمانية لا يمكن أن تتعدى الزمن المتعارف دلالتها عليه إذ "يلحظ بعض الباحثين أنَّ بعض استعمالات لا ينفك عن الإشارة الزمانية كبعض أنواع التَّحيات مثل: صباح الخير فهي لا تُقال إلا في الصَّبَّاح، وتقع المفارقة Irony إذ قالها واحد من النَّاس في المساء مثلاً، وليس هذا مما تضبطه قواعد اللغة، بل أعراف الاستعمال"³، فبعض

¹ - المرجع السابق، ص 118.

² - المرجع نفسه، ص 119.

³ - محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 21.

الإشارات يحكمها الاستعمال المتعارف، فإن قيلت في غير موضعها المؤلف حدث حرج في الفهم، وفي التّواصل، ووقع نوعٌ من الغرابة والالتباس، وتعلق هذه الإشارات تعلقًا وطيدًا بالسياق حتى تتمكن من معرفة الدلالات التي تُحيل إليها، فعبارة "صباح الخير" إن قيلت في الصّباح، فهي تدل على التّحية، وإن قيلت في منتصف حديث شخص مع آخر قد تدل على السُّخرية، إن لم يتمكن ذلك السّامع من فهم الموضوع في حينه، فلا يُمكن فهم العبارة إلا بمعرفة السّياق الخطابي الذي قيلت فيه.

ج. الإشارات المكانية:

تُعدّ الإشارات المكانية مجموعة من العناصر التي يفرض استعمالها وتفسيرها، معرفة حال المتكلّم وقت تكلمه، والظُّروف المحيطة به، وهي عبارة عن مجموعة من الظُّروف الدّالة على المكان، وهذه الظُّروف يتميز مرجعها بعدم الثّبات لاتصالها بسياق التّلفظ، إذ "يستحيل على النّاطقين باللغة أن يستعملوا أو يُفسروا كلمات مثل: هذا وذاك، وهنا وهناك.. ونحوها، إلا إذا وقفوا على ما تُشير إليه بالقياس إلى مركز الإشارة إلى المكان، فهي تعتمد على السّياق المادي المباشر Immediatephysical الذي قيلت فيه"¹، أي أنّ مثل هذه الظُّروف تُشير إلى أماكن دقيقة، وإلى أجزاء الأشياء، فإذا قال تلميذ ما: "أنا أدرس هنا"، فهل يقصد بأنه يدرس في هذا القسم، أم في هذا الجناح، أم يقصد المؤسسة عامة، فلا يُمكن الإلمام بمعاني هذه العناصر إلا بالإشارة إلى المكان المحدّد المقصود لدى المتكلّم، "ويلفت بعض الباحثين إلى أنّ عناصر الإشارة إلى المكان قد تنقل الإشارة إلى ما يسمونه المسافة العاطفية emotional distance وتُسمى عندئذٍ الإشارة الوجدانية empathic deixis، وهو قريب مما أسماه علماء عندنا: التّحقير بالقرب نحو قوله تعالى: أهدأ الذي يذكُر أهتِكُم، والتّعظيم بالبعد كقوله جل وعز: أَلَمْ، ذَلِكَ الْكِتَابُ"².

¹ - المرجع السابق، ص 21، 22.

² - المرجع نفسه، ص 23.

تبعاً لذلك تحمل الإشارات في طياتها معاني مختلفة، نفهمها حسب السياق الذي ترد فيه، فقد تدل على التَّحْقِير أو السُّخْرِيَّة، أو التَّعْجَب، أو تعظيم شيء ما، فلا يُمكن تفسيرها خارج السُّيَاق، خاصة بعض الكلمات مثل: هذا وهنا وذلك... ونحوها، فلا يُمكن الوقوف على معناها إلا بالوقوف على ما تُشير إليه بالقياس إلى مركز الإشارة إلى المكان، وذلك لاعتمادها على السُّيَاق المادي المباشر، وتختلف دلالاتها من ظرف لآخر، فمنها ما يدلُّ على القُرب ومنها ما يدلُّ على البعد إذ يوجد في اللغة كثير من هذه الأدوات مثل: هنا، هناك، فوق، تحت، يمين، يسار، أمام، وراء، وتصنَّف مراجع بعض هذه الأدوات مثل (هنا) التي تدل على القريب، و(هناك) انطلاقاً من مكان المرسل عند تلفظه بالخطاب، قريبا وبعداً¹، فهذه الإشارات في علاقة دائمة بالسُّيَاق، وتكتسب معانيها من خلاله، ولا يُمكن فهم دلالاتها بعيداً عنه، ولا يُكتفي المرسل عند إشارته لشيء ما، بتحديد مرجعها بناءً على موقع المتلقي فحسب، بل حتى بالنسبة للأشياء الأخرى التي يمكن استعمال دوالها اللغوية في كلامه، ويذكر بن ظافر الشَّهْرِي على سبيل المثال قوله: "الكرة وراء السَّيَّارة، فيظلّ مرجع اللفظ (وراء) غامضاً، لو استعمله المرسل وحده، ولكن تحديده هنا مرتبط بمعرفة الشَّيْء/ الدَّال (السيارة)"²، إذ أنَّ هناك مجموعة من الظروف مثل: وراء، تحت، فوق، أمام... وغيرها، لا يمكن إدراك المرجع التي تدل عليه إلا بإضافتها إلى مرجع دال على المكان "فليس الكلام متعاملاً فحسب مع عنصر المكان وإيما هو حبيس سياجه"³، ولا يكتمل الخطاب إلا بتحديد مؤشرات المكان من مثل: الأرض، القرية فجميع هذه العناصر تتلاحم في ما بينها لإيصال المعنى المراد الإخبار عنه، وتساهم في اتساق العبارات وانسجامها.

د. الإشارات الاجتماعية:

تُعتبر مجموعة من الألفاظ والتراكيب، التي تُشير إلى العلاقات الاجتماعية بين المتكلمين

1 - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 85.

2 - المرجع نفسه، ص 85.

3 - عبد السلام المسدي، التَّفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1986، ص 248.

والمخاطبين، وما يحكم هذه العلاقات الرسمية التي: "يدخل فيها التَّبجيل honorifics في مخاطبة من هم أكبر سنًا ومقامًا من المتكلم"¹، مثل ما نلاحظ في لغتنا العربية استعمال ضمير المخاطب الجمع لشخص تحترمه كأن نُخاطبه قائلين: **حضرتكم، كيف حالكم؟**... وكذلك استعمال مجموعة من العبارات ك**فخامة الرئيس، وسمو الأمير، وفضيلة الشيخ**، إضافة إلى الألفاظ ك**سيدة وأنسة**. تُمثل **الإشارات الاجتماعية** عنصرًا فعالاً في الحياة اليومية بتوطيدها العلاقات الاجتماعية، فنحن في استعمال دائم لها، في خطاباتنا مع الآخرين، إذ تُساعد مثل هذه العناصر الإشارية في تحديد طبيعة العلاقة بين المتكلم والمتلقي، وفي ضوء هذه العلاقة تتحدد مقاصد المتكلم وأهداف الخطاب.

تتلاحم الإشارات بأنواعها في إنتاج الخطاب، الذي يُمكن عدُّه وسيلة لتحقيق غاية، تتمثل بالمنفعة المراد تحقيقها من التَّواصل الخطابي بين المتحدثين، باعتبار أنَّ الإشارات علامات لغوية لا يتحدد مرجعها إلا داخل السِّياق الكلامي.

3- علاقة الإشارات بأقطاب العملية التعليمية التعلمية:

تُعتبر التَّعليمية علمًا من علوم التَّربية له منهجه وقواعده ونظرياته، يُعنى أساسًا بالعملية التَّعليمية التَّعلمية، ومن بين المباحث التي أسهمت في سير العملية التَّعليمية، وضمنت تحقيق تواصل أمثل بين طرفي هذه العملية (المعلم والمتعلم)، ومبحث الإشارات الذي رأى ليفنسون (Livinçon) أنه: "تذكير دائم للباحثين النَّظريين في علم اللغة، بأنَّ اللغات الطَّبعية وُضعت أساسًا للتَّواصل المباشر بين النَّاس وجهًا لوجه، كما تظهر أهميتها البالغة حين يغيب عنَّا ما تشير إليه فيسود الغموض ويستغلق الفهم"²، فتوظيف الإشارات أثناء التَّواصل التَّعليمي له الأثر البالغ في تحقيق التَّواصل، والفهم والإفهام، فلذلك هي تتعلق بكل من المعلم والمتعلم والمادة التَّعليمية.

أ. **الإشارات والمعلم:**

¹ - محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص25.

² - المرجع نفسه، ص16، 15.

يُعد المعلم الركن الأساس في عملية التّعليم والتّعلم، وله دورٌ مهم في سيرورة هذه العملية على أتم وجه، خاصةً إذا تعلق ذلك بالمراحل التّعليمية الأولى، وعلى الذي يقوم بهذه المهمة أن يكون مهياً لذلك، وله قدرة كبيرة من التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي، كما يجب عليه أن يُحسن استغلال مختلف الوسائل التّعليمية التي من شأنها أن تحقق التّبلغ الجيّد، وأن يعرف كيفية توظيف العناصر الإشارية حتى يتمكن من تحقيق التّواصل مع المتعلمين، والذي لا يتأتى إلا في ظلّ توفر مجموعة من الشّروط وتمثل فيما يأتي:

- " التّأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم
 - القدرة الدّاتية للمعلم في اختيار الطّرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة، واستثمارها استثماراً جيّداً من أجل إنجاح عملية التّواصل.
 - مهارة المعلم في التّحكم في آلية الخطاب التّعليمي.
 - إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها"¹.
- يُعتبر المعلّم فاعل الكلام، فهو مصدر الخطاب وهو من يقوم بشرحه وهو الذي يلعب دور المسيرّ والمسّهّل والميسّر لإنجاح عملية التّعليم، ويكثر استعمال الإشارات في المراحل التّعليمية الأولى من قبل المعلم خاصةً، وذلك أثناء تعاماه مع المتعلمين الصّغار، فيستعملها أثناء توجيههم وتعليمهم الحفاظ على الهدوء ونظافة القسم من جهة، وأثناء تقديمه للدّرس من جهة أخرى، فيكثر على لسانه استعمال مثل هذه العبارات: أنظر هنا، اجلس هناك...، أنت، تابع معي، أعد قراءة تلك الفقرة... ارمي الأوراق في هذه السّلة... إلى ما غير ذلك.

وما يجب الإشارة إليه أنّه على المعلم أن يتحرى في كلامه توظيف ما يمكن للمتعلم استعباه وفهمه حتى يتم التّواصل النّاجح، لأنّ هذا الأخير في بداياته ليست له القدرة على فهم مختلف الصّيغ وذلك للتّباین الحاصل بين اللغة العربية والفصحى التي يتحدث بها في المدرسة وبين العامية التي جُبل

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقية، ص 41، 42.

عليها لسانه إذ أنه "لا يُقدم المُعلِّم على تعليم المتعلِّم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نُضج عناصر هذه المهارات أو الخبرة عضوياً وعقلياً"¹.

فنجد بذلك أنَّ العملية التَّعليمية إذا كانت تقوم على الثلاثي المعهود، فإنَّ المُعلِّم هو المحرك لهذه العملية بالدرِّجة الأولى، وننتهي إلى أنَّ التَّعليمية والإشارات يشتركان في هدف واحد، يُحقِّقه المُعلِّم فكل منهما يجعل منه مساعد للمتعلم، فهو الوسيط بينه وبين البيئة التَّعليمية، وهو أساس نجاح التَّواصل وتحقيق الفهم والإفهام خلال هذه العملية، باعتباره موجهاً ومرشداً ومالكاً لقدرات تؤهله لتأديته رسالته.

ب. الإشارات والمتعلِّم:

يُعد المتعلِّم محور العملية التَّعليمية، فالهدف الذي يسعى إلى تحصيله هو اكتساب مختلف المعارف والخبرات وغيرها من المهارات اللغوية التي تُسهم في تطوير قدراته المعرفية، من خلال الإسهام الفعال في بناء العملية حيث يلعب المتعلم دور المتلقي داخل نظام التَّواصل الفعَّال إذ هو: "الطَّرْف الذي يَسْتَقْبِل المعلومات والمعاني من المرسل، وهو بذلك مُكْمَل دائرة التَّواصل، حيث يَعْمَل على تفكيك الرِّسائل التي يبعث بها المرسل، ومن ثمة فإنَّ دوره لا يقل عن دور المرسل، بل إنَّه عنصر أساس في العملية التَّواصلية وذلك لأنَّ الوضع التَّواصلية يستلزم علاقة تسنين (Le Codoge) وذلك التَّسنين (Dècodoge) التي يقوم بها المتخاطبون كلٌّ بطريقته"²، وهو بذلك الطَّرْف الثاني في العملية الخطائية، ولا يُمكن الاستغناء عنه، فلا يقل أهمية عن دور المتكلم، ويتولى دور المرسل في مرحلة ثانية.

يُعتبر المتعلِّم محور أساس داخل دائرة التَّواصل، ويستلزم حضوره ليحصل ما يسمى بالتَّواصل الفعَّال ذلك التَّواصل: "الذي يبدأ من متحاورين على الأقل، كأصل للحوار الثنائي والجماعي، وذلك لأنَّ كل تفاعل شفهي كان أو غير شفهي، يتطلب حضور شخصين أو أكثر، يمثلون ما يُسمى

¹ - المرجع السابق، ص 53.

² - حسن بدوح، المحاور، مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2012، ص 33، 32.

بالمشاركين¹، فهو عنصر رئيسي داخل العملية التعليمية، فهو المتلقي لخطاب المعلم، ذلك الخطاب الذي لا يخلو من العناصر الإشارية فهي التي تعمل على ربط المعاني والأفكار، محاولة تحقيق الاتصال بين طرفي العملية التعليمية إذ: "تتجلى وظيفة الإشارة في إيصال الأفكار... وهذا يستلزم موضوعاً أو شيئاً نتحدث عنه كما يستلزم مرجعاً وإشارات"²، فيحاول المعلم الاستعانة بها في تقديم أفكاره للمتعلم، وخلال شرحه للدرس، حتى يُحقق له الفهم، وهذا الأخير يحتاج لاستيعاب مكنون الرسالة التي يتلقاها من معلمه، حتى يُنتج رد فعل إيجابي، بتقديم إجابات إن كان المحتوى سؤالاً، أو طرح آرائه أو نقد ما يسمعه، أو طلب تقديم شرح مبسط إن لم يصل إلى درجة الفهم، إذ: "إنه كلما توفر المتلقي على معلومات عن هذه المكونات (المتكلم، المتلقي للرسالة، الزمان، المكان، ونوع الرسالة)، تكون له حظوظ قوية لفهم الرسالة، وتأويلها أي وصفها في سياق معين من أجل أن يكون لديها معنى"³، فمعرفة المتلقي بهذه التفاصيل، تمكنه من تحصيل المعنى الحقيقي من الخطاب، لأنه يمكن للجملة نفسها أن تحمل عدة معاني، تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه، وباختلاف قائلها، فعبارة "أعطيني قلمًا" تحمل دلالات سطحية وأخرى خفية يمكننا معرفتها من خلال رصدنا لقائلها ومتلقيها وللسياق الذي وردت فيه، فالدلالة السطحية منها هي طلب القلم، لكن لها معاني خفية، فإذا صدرت من معلم لتلميذ قد تحمل معنى الأمر، وإذا كانت من تلميذ اتجاه زميله قد تحمل معنى الطلب، وإن صدرت من تلميذ لمعلمه نجد في طياتها معنى الالتماس، فتحصيل معنى جملة ما يقتضي المعرفة بجميع أطراف الخطاب.

تعتبر العبارات التي يستعملها كل من المعلم والمتعلم في إطار حديثهما، داخل دائرة التواصل قناة الاتصال فيما بينهما، وتضمن الإشارات تحقيق التركيب السليم لتلك العبارات، والتي يساعد السياق على إيضاح معانيها، ونلمسها عند المتعلم حينما يصوغ إجاباته على مختلف الأسئلة المطروحة عليه،

¹ - المرجع السابق، ص32.

² - حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ و تداولية الخطاب، ص130.

³ - محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مركز الثقافي الغربي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص297.

فمثلاً عند تمهيد المعلم للدرس يكون بعنوان "الرحلة" فيطرح سؤال: **أَيْنَ ذَهَبْتُمْ فِي الْعُطْلَةِ؟**. فيتلقى إجابات مختلفة من التلاميذ مثل: **ذَهَبْتُ مَعَ عَائِلَتِي إِلَى بَيْتِ جَدَّتِنَا**، إذ نلمس في هذه الجملة مجموعة من الضمائر الشخصية، **ذَهَبْتُ (تُ) مَعَ عَائِلَتِي (ي) إِلَى بَيْتِ جَدَّةٍ (نَا)** فكان لهذا التداخل بين محددات الشخص قوة تفاعلية في حَبْكَ أجزاء الجملة، وفي نقل الحدث إلى المستمع، وقد يتلقى إجابة أخرى: **تَنَزَّهْتُ فِي الْحَدِيقَةِ صَبَاحًا، وَعُدْتُ مَسَاءً إِلَى الْمَنْزِلِ**، أمّا في هذه العبارة نجد تداخل بين متعلقات الزمان والمكان والظروف الشخصية، **تَنَزَّهْتُ (تُ) فِي الْحَدِيقَةِ صَبَاحًا، وَعُدْتُ (تُ) مَسَاءً إِلَى الْمَنْزِلِ**، إذ تلاحت هذه العناصر فيما بينها ليكون التركيب سليماً، إذ وُظف الضمير (أنا) الذي اتضح من خلال تاء المتكلم، ودلّ لفظ "الحديقة والمنزل" على المكان الذي قصده المخاطب، كما دلّت كل من لفظة "صباحًا ومساءً" على الزمان، هذا ما يثبت أنّ الإشارات بأنواعها تتفاعل فيما بينها في لتحقيق انسجام العبارات واتساقها.

3- الإشارات والمادة التعليمية:

تنحصر المادة التعليمية أو المادة المستهدف تعليمها، في تلك المحتويات والجوهر اللغوي، الذي يشتمل في الغالب على مختلف مستويات اللغة، من جانب معجمي يتمثل في المفردات اللغوية التي تتركب منها الجمل والنصوص، في الخطابات اللغوية المطولة، ومن الجانب الصوتي الذي يتمثل في الأداءات والتمثيلات الأدائية المختلفة، والتي تستعمل في التّواصل، إضافة إلى الجانب التركيبي من بُنى وتراكيب مختلفة، ويضاف إلى ذلك ما يثري به الأستاذ درسه من معارف لغوية عامة يتطرق لها أثناء الحصة بما يستوجب موضوع درسه، وهذا ما يسمى بالثقافة اللغوية، وهذه المحتويات تبرز لنا في شكل موضوعات وبرامج يشرف على تنظيمها ووضعها مجموعة من المختصين ووزراء التعليم، يوزعونها على على كل أطوار التعليم في المدارس النظامية.

تُساهم الإشارات بصورة جلية في ربط عناصر هذه المادة اللغوية، إذ أنّ العلماء قديماً أولوها اهتماماً كبيراً من خلال دورها الذي تلعبه في الرّبط بين أجزاء الجملة، وبين مجموعة من العبارات أو

الفقرات، ليهتم بها علماء التداولية حديثاً، معتبرين أنّ "النص يتألف من عدد ما من العناصر، تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الدّاخلية التي تعمل إيجاد نوع من الانسجام والتّماسك بين تلك العناصر، وتسهم الرّوابط التّركيبية والرّوابط الزّمنية والرّوابط الإحالية في تحقيقها، وهي وحدات لغوية تتواجد في جميع لغات العالم"¹، فيمكن اعتبار الإشارات همزة وصل بين عناصر الجملة فعند قول أحدهم: "انتظرتُ هذا الطّفل، بجانب الطّريق"، فاسم الإشارة "هذا" كان رابطاً بين الفعل ومفعوله، وفصل بينهما، والتحم بين عناصر الجملة الفعلية ليُبين ما يُشير إليه الفعل، لنجد بعد ذلك الظرف "بجانب" الذي يبيّن لنا المكان الذي وقف فيه المتكلم منتظراً صديقه، وليصل الجملة الأولى بالثانية ويجمع المعنيين، ويكوّن جملة مركبة تحمل معنًاً تاماً، فالإشارات تتضمن تسلسل حلقات الكلام وارتباطها، وهي كفيلة بأداء هذه المهمة في مختلف اللغات، فكما تساهم بعض العناصر الإشارية في ربط الجملة من مثل: (هذا، ذاك، تلك، هؤلاء...) نجد ما يُقابلها في الإنجليزية (this, that, these, those) وتؤدي نفس مهامها في العربية، فهي أيضاً تساعد على ربط عناصر الجملة كما تمكّن المتلقي من معرفة ما يُشير إليه المتكلم تحديداً، وما يقصده من كلامه، كما في عبارة:

"This is my pencil and Those are my books"

نجد أنّ كل من العنصر (This و Those) أسهم بقدرٍ ما في انسجام وتماسك العبارة، فضلاً عن تحديده المشار إليه دون غيره، حتى لا يلتبس على السّامع أي الأشياء يقصد.

تضمن الإشارات التّركيب السّليم للخطاب أو المادة التّعليمية التي يقدمها المعلم لتعلمه، والتي تُحقّق التّفاعل الإيجابي بينهما، رغبةً في تحصيل فائدة الفهم والإفهام، وتجعل الخطاب أكثر دقّةً، فهو يعتبر "مدار التّفاعل بين المرسل والمتلقي ونتاج التّفاعل بينهما، وهو المحتوى الفكري المعرفي الجمالي، الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المستقبل، حيث يتجلى التّواصل وفق أشكال وصور مختلفة، ومرئ ذلك إلى المقام الذي يكون فيه المرسل ونوعية المستقبل لهذا الخطاب والظروف المحيطة به"²، فنص

¹ - محمود أحمد نخلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص 17.

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

الخطاب هو نتاج تفاعل حاصل بين مرسل الخطاب ومتلقيه.

تجعل الإشارات من الخطاب الذي يهتم بالمقام والسّياق والظروف المحيطة بمرسل ومستقبل

اللغة، مسرحًا لتحقيق غاياتها المسطرة.

الفصل الثاني: الإشارات وأقطاب العملية التعليمية التعلمية.
(المعلم، المتعلم، المادة التعليمية)

1 / الإشارات الشخصية.

2 / الإشارات الزمانية.

3 / الإشارات المكانية.

4 / الإشارات الاجتماعية.

تعد لغة التّواصل نسيجًا من العلامات، التي تتلاحم فيما بينها لإنتاج خطاب تواصلِي ذي منفعة عامة، عادةً ما تحقق الفهم والإفهام بين المتخاطبين، وتظهر مثل هذه العلامات في اللغة التّعليمية بصفة جلية من خلال الإشارات، إذ لا يكاد المعلّم يستغني عنها، خاصةً في تواصله مع المتعلمين، وبين ثنايا المادة التّعليمية المقدمة إليهم، حيث تختلف هذه الإشارات من شخصية، وزمانية، ومكانية، واجتماعية، وخطابية، كما سبق ذكرها في الجانب النّظري، وسنحاول استخراج فيما سيأتي أهم عناصرها وتداخلها مع عناصر العملية التّعليمية التّعليمية الثلاثة (المعلّم، المتعلّم، المادة التّعليمية).

1. الإشارات الشّخصية:

يقصد بها مختلف الضّمائر الدّالة على المتكلم والمخاطب منفصلة كانت أم متصلة، وتأخذ هذه الضّمائر دور الأسماء المشكلة للخطاب، فتُعوّض بذلك اسم شخص حاضر أثناء الحديث بالضّمير "أنت"، أو تدل على غائب بضمير الشّأن "هو"، ويندرج ضمنها أيضًا "النّداء" و"الأسماء الموصولة" ونجد لها صدًى واسعًا على مستوى مختلف الخطابات، خاصةً منها الخطاب التّعليمي، فالمعلم في حاجةٍ ماسيةٍ لها، من أجل تواصل فعال، غايته الأولى والأخيرة تحقيق منفعة ما، تتمثل غالبًا في الوصول بالخطاب لدرجة الفهم والإفهام بين الأطراف المُشكلة لهذا الخطاب.

أ- الإشارات الشّخصية والمعلّم:

يُوظف المعلّم في اتصاله بالمتعلّم مجموعة من الإشارات الشّخصية، خاصةً في طرحه لمختلف الأسئلة، أو حتى في تواصله العام مع المتعلّمين، ونلمس ذلك في كثير من العبارات، إذ يفتتح درسه بعبارة: "نحن اليوم لدينا نص قراءة"، فيستعين بضمير "نحن" في إخبار التّلاميذ بما سيدرسونه، ويحمل هذا الضّمير في طياته معنى المشاركة في الدّرس، التي تُحفز المتعلّمين على الإجتهد، وتمنع عنهم الشّعور بالخوف أو الخجل من الخطأ، إذ يشعرون بقرب المعلّم منهم، وهذا ما يمكن توضيحه من خلال النموذج الآتي:

المقطع التعليمي: الحياة الاجتماعية.		
الميدان: فهم المكتوب. النشاط: قراءة وقواعد نحوية. العنوان: التاجعات/الجملة الفعلية. المدة: 90د. الحصة: 5و6.	الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي. مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة الجهرية، وعلامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعاني النص.	
المراحل	الوضيحات التعليمية والنشاط المقترحة	التقويم
مرحلة الانطلاق	يطرح المعلم أسئلة عامة تُقرب من موضوع النص: من هو الذي تُعطي له الصدقة؟ تُعطى الصدقة لمن كان محتاجاً. من يساعد الناس يلقي خير الجزاء من الله.	يجيب شفويًا عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	المرحلة الأولى: (قراءة- أداء). - يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب ص 27، وقراءة النص قراءة صامتة، تليها قراءة جهرية مُعبّرة (تجسيد الأهداف الحس حركية)، ويفسح الأستاذ لتلاميذ مجالاً للقراءة، وشرح وتوظيف عبارات أخرى من النص. المرحلة الثانية: (بناء الجملة المتضمنة الظاهرة النحوية). - العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة هادفة لبناء الجمل. - نظر الشيخ محمد إلى أرزقي نظرة غضب. - تدخل الضامن ممثل الحي لتهدئة الوضع. - كتابة الجمل على السبورة وتلوين الكلمات الدالة على الأفعال. - يطرح المعلم أسئلة هادفة للوصول إلى: - الجملة الفعلية هي كل جملة بدأت بفعل مثل: يتضامن الجيران في الأفراح والأحزان.	يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة يجيب عن الأسئلة، يوظف الكلمات الجديدة في جمل.

<p>يُجيب عن الأسئلة يُنجز النشاطات.</p>	<p>-إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة. -حول الجمل الاسمية إلى جمل فعلية. -المطر سقط هذا الصباح. -هذا الصباح أفطرتُ على تفاحة. -الابتسامه تجعل الإنسان متفائلاً. -منظر النجوم في السماء يعجبني.</p>	<p>التدريب والاستثمار</p>
---	---	-------------------------------

يفتح المعلم درسه بسؤال عام " من هو الذي تُعطى له الصدقة" موظفاً الاسم الموصول "الذي"

العائد مرجعه على المحتاج والمحروم الذي خصه الله سبحانه وتعالى بالصدقة، وجعل هذا من واجب الغني حتى تسود قيم التعاون بين الأفراد.

يطلب المعلم في مرحلة تالية من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، ويليهما قراءات جهرية لمقاطع النص فقرة فقرة، تاركاً لهم المجال للقراءة المعبرة وي طرح عليهم من حين لآخر أسئلة حول النص، ليحاول التلاميذ الإجابة عليها، فيقدم الكلمة لأحدهم بقوله: "أنت أجب عن السؤال"، فيشير هنا للمتعلم بضمير المخاطب "أنت"، ليخصه بالإجابة عن غيره.

يتوسط قراءة الفقرات والتساؤل حولها، محاولة تدليل الألفاظ الصعبة، فيسألهم مثلاً بقوله: "أنت، اشرح لي هذه الكلمة"، موظفاً ضمير المخاطب "أنت" ليخص أحد المتعلمين بالمخاطب دون غيره، وفي حالة عدم فهم التلميذ معنى الكلمة، يُحاول المعلم أن يُوصل له المعنى بطريقة بسيطة أكثر، وبأسلوب ودي، باستعمال عبارات مثل: "يا بني، يا عزيزي"، متخذاً من أسلوب النداء سبيلاً لامتناع خوف التلميذ أو خجله من عدم معرفته للإجابة.

ينتقل بعد ذلك المعلم لتدريس الظاهرة النحوية، والمتمثلة في "الجملة الفعلية"، فيطرح أسئلة هادفة لبناء جمل فعلية، مثل: "كيف نظر الشيخ محمد إلى أرزقي؟"، فتكون إجابتها: "نظر الشيخ إلى أرزقي نظرة غضب"، فيحاول المعلم تنشيط الدرس بطرح سؤال آخر لتعزيز حيويتهم بقوله:

" البطل هو من سيرب لنا (نظر)؟"، موظفًا ضمير الشأن "هو" للسؤال عن غائب لم يظهر من الحضور بعد، فالمقصود هنا لم يُعرف إلا بعد أن يُحدّد المعلّم أحدهم، ليخرج من اعتبار الغائب إلى الحضور ويحتل محلّ المخاطب، ليعتلي بعد ذلك مسرح الخطاب ليكون هو المخاطب والمتكلم في الدائرة اللفظية.

ب- الإشارات الشخصية والمتعلّم:

يحتل المتعلّم مرتبة المخاطب في العملية الخطابية، التي لا تخلو من الإشارات فهي تربط بين عناصر العبارات، التي تعدّ الوسيلة الأولى في التّواصل إضافة إلى استعمال التّعابير الجسدية لإيصال معنى معين يتكفل السّياق بإظهاره.

نجد للمتعلّم دورًا كبيرًا في سير الدّرس، فهو محور العملية التّعليمية، باعتبار نظام الجيل الثاني، ففي حصة فهم المكتوب لنص "التاجمات" تمكن المتعلم من توظيف قدر كبير من الإشارات الشخصية في إجاباته على أسئلة المعلّم، وحتى في تواصله معه، فبعد طرح سؤال: من هو الشّيخ (محمّد)؟، فتكون إجابته: "الشّيخ محمّد هو كبير الحي"، إذ يوظّف الضمير "هو" في التّعريف بالشّخصية المستفسر عنها، ويُجيب عن السّؤال: ما الذي أغضبه؟"، بقوله: "الذي أغضب الشّيخ محمّد هو تكاسل أرزقي وتملّصه في كل مرة من تقديم الإعانة في المشاريع الخيرية أو ما يسمى بالتّوزيعة"، فيفتتح إجابته باسم الموصول "الذي"، إذ يحل في الجملة محلّ المتبدأ.

كما يكثر استعمال ضمير الحضور "أنا" من المتعلم، خاصة عندما يطلب منه المعلم قراءة التّصن قراءة جهريّة، فيزامن رفع الأصابع عبارة "أنا أستاذ"، إذ يُحاول به أن يكسب السّلطة في الخطاب، ليأخذ دور المتكلم من بين زملائه، وليثبت ذاتيته من خلال قراءة تُعبر عن مستواه، أو إجابة تُعبر عن فكره.

ج- الإشارات الشخصية والمادة التّعليمية:

تزخر المادة التّعليمية بالإشارات الشخصية، خاصةً أنّها لغة تعليمية بالدرجة الأولى، إذ يكثر توظيفها من أجل ترسيخها في ذهن المتعلّمين من جهة، ولما لها من دور في تحقيق اتساق وانسجام

العبارات من جهة أخرى، وتنقسم الإشارات الشخصية إلى ضمائر الحضور، وضمائر الغياب، التي تتفرع بدورها إلى ضمائر الشأن والأسماء الموصولة، إضافة إلى النداء.

ج-1- ضمائر الحضور:

وتتمثل في الضمائر التي تُحيل على المتكلم أو المخاطب، أو الغائب، ويمكن اكتساب السُلطة في الخطاب والتعبير عن الذاتية، من خلال التللف بها، وقد تظهر كضمائر منفصلة أو متصلة بفعل. ونلمس هذه الضمائر من خلال النصوص الآتية:

➤ النص: "مع عصاتي في المدرسة":

■ "رافقني أبي إلى المدرسة حيث استقبلنا المدير بكثير من اللطف"¹.

يظهر الضمير (الياء) في (رافقني) و(النون) من (استقبلنا)، أما مرجعية الياء فهي تعود على التلميذة رجاء، والنون تعود على كل من رجاء ووالدها، وأحالت هذه العناصر الإشارية إحالة داخلية قبلية لمرجع محدد، يتمثل في (رجاء ووالدها)، إذ أشارت لـ(رجاء) (الياء) في (رافقني)، وأشارت (النون) لها ولوالدها، وهذا يُغني عن ذكر الأسماء، كما يُساعد المتكلم في تجنب التكرار الذي يفقد جمالية اللغة.

➤ النص: "رسالة ثعلب":

■ "أنا الثعلب المسكين"².

نلمس في هذه العبارة ظهور ضمير المتكلم المفرد "أنا"، الذي يُعبر على ما بعده، وهو "الثعلب" الذي يشكو حاله، ويُحاول إقناع بني الإنسان بأن ما يفعله ليس بالأمر الشنيع، أمام ما يصطأه الإنسان من حيوانات وطيور، وما يُفسد من أراضي من دون حاجة لذلك، فكيف يلومونه هو، إن أكل أو اصطاد دجاجة ليُطفي بها لهيب الجوع، الذي فرضه عليه نظام الطبيعة الحيّة؟!.

➤ النص: "سالم والحاسوب":

¹- بن الصّيد بوري سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، 2017-2018، ص10.

²- المصدر نفسه، ص133.

■ "أنا لستُ صغيراً، أنا حاسوب عملاق لانظير لي في أي مكان"¹.
ورد الضمير "أنا" لئيجز فعلاً إخبارياً، فحينما نعت الطفل الصغير الحاسوب بأنه لا يستحق هذا الثمن الباهظ، انتفض غاضباً، قائلاً: بأنه ليس صغيراً، نافياً ما قاله الطفل "سالم"، معدداً صفاته ومحاسنه، ومنافعه للناس.

➤ النص: "حكايات في حقيقتي":

■ "...ياالله أنا في المكان الذي يُرى من القمر!!.."².
حمل الضمير "أنا" معه صفة التعجب، ومرجعه إلى ذاك الرجل الذي لم يُسافر كثيراً، لكنه يتعجب ممن جابوا العالم ذهاباً وإياباً، ولا يتذكرون من رحلاتهم إلا ما اقتنوا من الأسواق، ذاكراً لنا ما بقي يحتفظ به من ذكريات، ترسخت في ذهنه رغم أنّ رحلاته كانت قليلة، واصفاً لنا رحلته إلى الصين ووقوفه في "سور الصين العظيم"، الذي يمكن رؤيته من سطح القمر، فالضمير "أنا" يمنح المتكلم فضاءً أرحب للتعبير عن أفكاره وتجاربه.

➤ النص: "ما بين جارين":

ورد الضمير "نحن" في عبارة:

■ "...في النهاية نحن جيران وأهل"³.

تعود مرجعية الضمير "نحن" على كل من "منير وزوجته سميرة والسيدة سعاد، التي رمت كثير من الماء، مما تسبب في دخوله لبيت جيرانها وتخریب الجدار من شدة المياه، فيتضح في العبارة استعمال "نحنالشملة" التي جمعت في دلالتها كل من المتكلم والسامع. ونلتمس في عبارة سابقة:

1 - المصدر السابق، ص116.

2 - المصدر نفسه، ص133.

3 - المصدر نفسه، ص35.

■ "تصوري نفسك مكاننا أرجوك، ونحن من قمنا بفعل هذا بجائتك"¹.

نلاحظ هنا استعمال "نحن القاصرة" فقد اقتضت دلالتها على كل من المتحدث "سميرة" وزوجها "منير"، واستبعدت المخاطبة "السيدة سعاد".

إضافة إلى الضمير "نا" من لفظة "مكاننا" و "قمنا"، إذ هو ضمير متصل دال على الجمع، وهو يعوض "نحن"، وقد ساهم في الحدة من التكرار، وبذلك تحقيق اتساق العبارة وانسجامها.

يستعمل المتكلم الضمير (أنت، أنت، أنتم)، لمخاطبة المستمع الذي يكون حاضرًا أمامه، وفي اللغة يُستعمل ضمير المخاطب الجمع للمفرد، إن كان ذا مكانة، ونتيجة للاحترام الذي يُبادله له المتكلم. كما يدخل استعمال الضمير المفرد على التضامن مع المخاطب، لأنه يُخاطبه من دون رسميات، وبذلك تُدرك أنه: "يرتبط الاختيار بين أنت وأنتم بالعلاقة من حيث السلطة والتضامن"².

ويكون من أجل هذا، استعمال هذه الضمائر استعمالاً مجازياً لغايات معينة، كالتأدب واحترام الآخر، وليس نشازاً في الاستعمال، لأنه أصبح استعمال ضمير الجمع المخاطبة المفرد ظاهرة منتشرة في العالم للتعبير عن الاحترام، وفي اللغات التي يحدث فيها هذا الأمر، فإن المرسل لديه الحرية لاختيار ما يناسبه من هاتين الصيغتين لمخاطبة من يريد فيختار إما ضمير المخاطب المفرد، وهو الشكل المألوف، أو يختار ضمير الجمع بوصفه دليلاً على التأدب"³.

وبذلك تُستعمل "أنت" و "أنتم" استعمالاً تداولياً، وهذا ما يُسمى بـ"أنت التعاونية"، فهي التي توظف عندما يكون بين المتكلم والمخاطب علاقة، أمّا "الاستعمال المختلف" أو "أنت المشاركة"، وهي التي يكون فيها المتكلم غريباً عن المتلقي، فيجمعهما حديث لمصلحة ما، كطلب خدمة من عامل في

¹ - المصدر السابق، ص35.

² - عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص290.

³ - المرجع نفسه، ص191.

مركز ما، إذ " يتوفر للمرسل عند التفاعل ثلاثة نماذج من الاستعمال: أنت التعاونية أو المتبادلة، أنتم التعاونية أو المتبادلة، أو الاستعمال المختلف"¹.

وتتضح لنا هذه الضمائر في المادة التعليمية في النصوص الآتية:

➤ النص: "ماسح الزجاج":

■ "ترى وجهه يومياً في الشوارع المزدحمة... أمام زجاج سيارتك... وأنت وراء المقود... وأنت العالق في أزمة السير"².

يتبين لنا في هذه العبارة، أن الراوي يُخاطب من لا تجمعهُ بهم أي صلة أو قرابة، ومرجع الضمير "أنت" يعود على كل من يملك سيارةً، ليتوقف بها في الطريق ليأتي ذلك الطفل الصغير، فيمسح له زجاجها، مقابل مبلغ زهيد، هذا إن رآف به وأعطاه حقه، فمعظم السائقين يتدمرون منه، ويشتكون من إزعاجه لهم، إذ نجدُ الراوي هنا يُخاطب جمعاً غفيراً، بضمير المخاطب المفرد "أنت"، حتى يشعر كل قارئٍ أو سامعٍ لكلامه، بأنه المخصوص بالذكر.

كما نلمس استعمال الضمير "أنت" بكثرة في هذانص:

➤ النص: "التاجمات":

■ "أنت لم تدفع ديناراً واحداً ويُسجّل الحاسبة ها هنا..."³.

تعود هنا مرجعية الضمير "أنت"، على ذلك الرجل "أرزقي" الذي يتملص في كل مرة من تقديم مساهمته في "التوزيع"، التي تُجمع من أجل مساعدة الفقراء والمحتاجين في القرية، واستعمل هنا الضمير المفرد "أنت"، لشخص تربطه بهم علاقة جارٍ بجارٍ، وقد خصوا استعماله في خطابهم، واستبعدوا توظيف الضمير "نحن" الذي يدل على الاحترام والوقار، ذلك لأنهم يُعبّرون به عن غضبهم جراء أفعاله.

1 - المرجع السابق، ص 288.

2 - بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السّنة الرّابعة ابتدائي، ص 27.

3 - المصدر نفسه، ص 14.

➤ النّص الشعري: "أجمل الأوطان":

يتضح لنا الضمير "أنت" في مطلع القصيدة:

■ " وطني لأنّ أنت الرّوضة***** الخضراء من جنات ربّي" ¹.

تعود مرجعية الضمير "أنت" إلى الوطن، وجاء بعد ذكر المرجع، للتأكيد على تلك الصّفة الجميلة التي يمتاز بها، فالجزائر الخضراء جنة الله في أرضه الواسعة، فاستعمل الشاعر المرجع قبل الضمير "لأنّ" استعمال الضمائر المنفصلة خاصة منها المرفوعة تكون لضرب من التّنبية والتّوكيد ².

كما يستتر الضمير "أنت"، في نص:

➤ النص: "التّاجمات":

■ "كيف تُريد أن تتملص في كل مرة؟! ³".

يعود الضمير المستتر في الفعل، على الرّجل "أرزقي" الذي يُعاني من حالة مادية متدهورة، مما منعه ذلك من المساهمة في الأفعال الخيرية التي تُقدم للفقراء في شهر الرّحمة. ويُعوض الضمير هنا بـ "أنت" لكنه استُتر، لتحقيق بلاغة العبارة والحدّ من التّكرار والإطالة، فالبلاغة هي الإيجاز.

ج-2- ضمائر الغياب:

يكون صاحب ضمير الغياب غير معروف، لأنّه غير حاضر أثناء المحادثة، ويشترط أن يبقى ما يدلّ عليه ويُفسره، وتنقسم ضمائر الغياب إلى :

- ضمير الشأن.

- الأسماء الموصولة.

ج-2-1- ضمير الشأن:

1 - المصدر السابق، ص 55.

2 - نرجس باديس، المشيرات المقامية في اللغة العربية، ص 243.

3 - بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السّنة الرابعة ابتدائي، ص 27.

يعدُّ هذا الضمير الشَّخصية الثَّالثة في عملية الخطاب، وهناك من دعاه باللاشخص، وتتوفر التَّصوص التعلّمية بصفة جلية على ضمير الشَّان، وسمِّي بهذا الاسم، لأنَّه يرمز للشَّان، أي للحالة المُراد التَّحدث عنها، إضافة إلى بقية ضمائر الغياب، وهذا ما سنلمس ظهوره في التَّصوص الآتية:

➤ النّص: " حفنة نقود "

■ " كان سعيدًا وهو يتناولها مع هؤلاء البائسين مثله " ¹.

يظهر ضمير الشَّان " هو " والذي يعود على ذلك الشَّيخ الغني بعفته، الذي أعطاه أحد أقاربه صدقة مالية، فما لبث إلا واشترى بها لحمًا، ودعا جيرانه المحتاجين، ليشاركوه طعامه، الذي زادته البركة لذة.

➤ النّص: " الزائر العزيز "

■ " بقيت تتبعه وهو يبتعد عن الدَّار " ².

نجد هنا الضمير " هو " العائد على الشَّهيد الشَّهم "مصطفى بن بولعيد"، الذي جاء متخفياً لزيارة أهله، وبقي لدقائق معدودة، لم تطفئ لوعة أمه، ورحل خوفاً من أن يعرض أهله والقريبة إلى كيد العدو، فتسارعت خطواته، وتسارعت معها عيون أمه تتبعه.

كما تظهر أيضاً مجموعة من ضمائر الغياب، والتي سنوضحها في الأمثلة الآتي ذكرها:

➤ النّص: " مع عصاتي في المدرسة "

نستشفُّ في هذا النّص ظهور ضمير الغائب المؤنث في عبارة:

■ " هذه ابنتي رجاء، هي كما ترى... " ³.

يتضح في هذه العبارة الضمير " هي "، الذي مرجعه عائدة على التلميذة "رجاء"، التي أصيبت

¹ - بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السَّنة الرَّابعة ابتدائي، ص 18.

² - المصدر نفسه، ص 52.

³ - المصدر نفسه، ص 10.

في قدمها فأصبحت تمشي بعكازٍ، والوالد يُشير إلى حالتها، مخاطبًا المُدير، لكي يأخذ وضعيتها بعين الاعتبار.

كما قد يستتر الضمير، وهذا ما نجدهُ في جملة:

■ "فَرَأَيْتَهُ بِاسْمًا"¹

فالضمير المتصل "الهَاء" يُعوض بـ"هو"، والذي يعود على الأستاذ الذي لاحظ مُعاناة رجاء مع عصاها، التي لم تجد لها مكان مناسب لها، فتقدّم إليها والبسمة ترتسم على شفاهه، ليحمل عنها العصا ويُساعدُها في إيجاد مكانٍ لها.

➤ النَّص: "أنا مل من ذهب":

يظهرُ لنا ضمير الغائب لجمع النسوة في عبارة:

■ " وهنَّ يصنعن أجمل الزَّرابي والسَّجاد "².

تعود "هن" في هذا الموضع على أمّ الجازية، وأختها الكبرى، والجارات اللاتي يصنعن أجمل الزَّرابي التقليديّة، مع إعانة الجازية لهن وأخذها الحرفة بالممارسة لتُشارك بها في المعرض الوطني للصناعات التقليديّة.

ج-2-2- الأسماء الموصولة:

نلمسُ شيوع هذه العناصر الإشارية في اللغة التعلّمية في النصوص الآتية:

➤ النَّص " التّاجماعت ":

نجد في عبارة:

1 - المصدر السابق، ص10.

2 - المصدر نفسه، ص 95.

■ "...وجسدنا مشاريعنا المشتركة التي كنت أوّل من انتفع بها".¹

تظهر في هذه الجملة الاسم الموصول " التي"، وتعود هنا على ما قبلها، أي " المشاريع المشتركة"، التي تُعرف بـ " التّويزة" التي لطالما انتفع منها الجميع، ونجدها في هذا الموضوع في محل جر نعت.

➤ النّص: " سالم والحاسوب":

نلمسُ في عبارة:

■ " هل يستحق هذا الحاسوب الصّغير هذا المبلغ الكبير الذي لو عزمت على سرائه فعلا، لكلفني بيع منزلي؟!...".²

لعب هنا الاسم الموصول " الذي" دور الرّابط والواصل بين جملتين ويعودُ على " المبلغ"، ويجلّ هنا محل نصب نعت لـ " الكبير".

➤ النّص " بيوتنا بين الأمس واليوم":

يظهر لنا الاسم الموصول في ما يأتي:

■ " أين شعاع الشّمس الذي كان ينتقل داخل بيتنا من غرفة إلى أخرى".³

يعود مرجع " الذي" على الشّمس، التي كان شعاعها يتبعثُ كخيوط ذهبية داخل بيوتنا ليُنيرها بضوئها الخلاب، والذي انحرمت منه البيوت اليوم، فالاسمنت قضى على بسمتها، وترك عليها بصمة عابسة.

ج-3- النّداء:

➤ النّص الشعري: " تغريدة عندليب".

■ " ياقومُ إني خُلقتُ حُرّاً **** لم أرضَ إلاّ الفضا مقراً".⁴

1 - بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السّنة الرّابعة ابتدائي، ص 27.

2- المصدر نفسه، ص 116.

3 - المصدر نفسه، ص 65.

4 - المصدر نفسه، ص 72.

نرى في هذا البيت مخاطبة العندليب للقوم، ومناداته عليهم، ليُخبرهم بأنَّ الله - سبحانه وتعالى - خلقه ليُعرف بجناحيه في سماء الحُرية، لا أن يُجس بين قفص حديدي، أملاً في أن يُطلقوا سراحه، ليعيش الحياة التي حُلق لها، ونُلاحظ هنا أنَّ المنادى ورد مرفوعاً، وهو في موضع نصب على حد قول الخليل: "...وسألته عن يا زيدُ نفسه، ويا تميمُ كلِّكم، ويا قيسُ كلِّهم، فقال: هذا كلُّه نصبٌ".¹ فالخليل يرى بجواز نصب المنادى، أو رفعه في موضع نصب.

ويصادفنا بيت شعري آخر من النَّص الآتي:

➤ النَّصُّ الشَّعْرِي: " الضَّيَاء "

■ " يا ضوءُ يا أنسَ المغاني ويا **** بشائرَ الحَيْرِ وَلَمَعَ الرَّجَاء "2.

يُنادي الشَّاعر هنا ذلك الضَّوء الذي يُحاول أن يخترق عتمة الحُزن، التي تكسو النَّفس، ذلك الضَّوء الذي يحمل معه بشائر الخير، ونُلاحظ أنَّ المنادى " ضوءٌ " جاء مرفوعاً، في حين " أنسٌ " حافظ على قاعدته التي تستوجب النَّصب، مثله مثل " بشارٌ ".

نعثر على أسلوب النداء أيضاً في:

➤ النَّصُّ: " طاقة لا تنفذ ".

نأخذ منه قول معلمة الفيزياء في أحد الحصص.

■ " فقالت: اجلسوا الآن وانتبهوا، أطفئي المصابيح يا كريمة، واحجبي نورَ الشَّمس بالستائر "3.

نُلاحظ مخاطبة المعلمة لتلميذة من بين تلاميذ القسم، لتطلب منها أن تُطفئ المصباح وتحجب نور الشَّمس، من أجل القيام بتجربة فيزيائية داخل المخبر، فخصَّصت المعلمة بندائها شخص واحد، إذ جاء المُنَادى هنا اسم علم، وذلك لانتباه جميع التلاميذ معها، فلا تحتاج لفت انتباههم، واكتفت بتمييز إحداهن من بين الحضور لتقوم بما طُلب منها.

1 - سيبويه، الكتاب، ص 72.

2 - بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السَّنة الرابعة ابتدائي، ص 72.

3 - المصدر نفسه، ص 69.

نُلاحظ أنّ لغة التّعليم ثرية بالإشارات الشّخصية، والتي تتمثل في: الضّمائر المنفصلة والمتصلة، والأسماء الموصولة، إضافة إلى أسلوب النداء، وتظهر هذه العناصر الإشارية في لغة المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، ولا يُمكن أن يُستغنى عنها، لما لها من دور في ربط عناصر الخطاب، وتحقيق اتساقه وانسجامه.

2. الإشارات الزّمانية:

تتمثل في مجموعة من الألفاظ الدّالة على الزّمان، ويُحددها السّياق الذي ترد فيه، ولا يخلو الخطاب التّعليمي منها، وهذا ما سنُبيّنه في ما يأتي:

أ- الإشارات الزّمانية والمعلّم:

يُحاول المعلّم أن يقوم بعدة مهام في مسيرته المهنية، فهو لا يقف عند حد تقديم المعلومات للمتعلّم، بل يتعداه ليغرس فيهم مجموعة من القيم الأخلاقية والتّربوية، ومن أجل ذلك تُسميت وزارة التّربية والتّعليم، فالمعلم هو المرابي الثاني للأجيال بعد الأولياء، لذلك نجده يوظف في كلامه ما يحفظ هذه القيم، فعند دخوله القسم يُلقني تحية الصّباح والمساء على تلاميذه، حتّى منه على أن يتعلموا حُسن التّعامل مع غيرهم، فعبارة " صباح الخير " تُعد من الإشارات الزّمانية التي تُلقى في فترة معينة من اليوم، حدّها السّاعة الواحدة زوالاً، وتحمل معها من آواصر المحبة والاحترام بين النّاس، ويُمكن توضيح هذا من خلال التّمودج الآتي:

المقطع التّعليمي: الإبداع والابتكار.	
الميدان: تعبير شفوي.	الكفاءة الختامية: يصف شيئاً انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية مختلفة.
النشاط: إنتاج شفوي + قراءة.	مركبات الكفاءة: يتواصل مع غيره، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها.
العنوان: فائدة الاختراعات	الاتّجاه الشفوي: يصف أشياء
بهيمة والقلم.	
المدة: 90 د.	

المراحل.	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح.	التقويم.
مرحلة الانطلاق	في رأيك، ماهو دور القلم وأهميته؟ من منكم متشوق لمعرفة تفاصيل قصة بهية والقلم؟.	يذكر السبب
مرحلة بناء التعلّيمات.	1- إنتاج شفوي: مطالبة المتعلمين بفتح الكتب ص 119. دار حوار بين الكتاب والحاسوب، فقال الحاسوب يستفز الكتاب: اختف أيها الكتاب، بفضلني ما عادا أحد يحتاج إليك. 2- القراءة: أ- مطالبة المتعلمين بالتعبير عن المشهد. ب- دعوة التلاميذ لقراءة النص قراءة صامتة. عم يتحدث النص؟. ج- يقرأ المعلم النص كاملا قراءة واضحة ومعبرة مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى. د- مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة فقرة فقرة. هـ- تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات، وتوظيفها في جمل. و- طرح الأسئلة المرافقة للنص ص 121. 3- أثري لغتي: أنقل ثم أنجز: صف ما الاختراع أو الاكتشاف.	يعبر معتمداً على الصور. يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة. يجيب عن الأسئلة. يوظف الكلمات الجديدة في جمل. يثري لغته بكلمات جديدة.

نلاحظ خلال حصة التعبير الشّفوي والقراءة، يطرح المعلّم أسئلة عامة حول نص " بهية والقلم " ليُفسح المجال للمتعلم بأن يتكلم شفويًا، ويتعلّم إنتاج الجُمْل، فيطرح سؤال مثل: " فيما تقضي نهارك؟ " إذ يوظّف " نهار " ذلك اللفظ الدال على فترة محددة من اليوم قبل غروب الشّمس، فتتعدد الإجابات، ثم يُضيف على ذلك قوله: " سنتعرف اليوم على قصة نص بهية والقلم "، مستعينًا بالعنصر الزّمني " اليوم " الذي يُعد مبهمًا حياديًا، لأنّ فترته غير محددة بل تُعرف من خلال السّياق الكلامي، فهنا لا يعني اليوم بطول ساعاته، بل يقصد به تلك اللحظة التي يتم فيها التّعرف على النّص.

يطلب المعلّم في مرحلة تالية من المتعلّمين، فتح الكتاب على صفحة الإنتاج الشّفوي ص 120 ليقرأوا نص الحوار بين " الكتاب والحاسوب "، ثم يُعطيهم مهلة زمنية لتخيّل الحوار الذي دار بينهما، بقوله: " فكروا في الحوار في مدة لا تتجاوز خمس عشرة دقيقة "، إذ نجده يستعمل التّوقيت الرّقمي لتحديد مهلة التّفكير، وبعد تجاوز هذا الفصل ينتقلون إلى نشاط القراءة بقوله: " الآن، ننتقل إلى القراءة "، مستعملًا في ذلك الظرف الزّمني " الآن " الذي ينتمي إلى " المهمات الزّمانية "، لأنّ دلالتها تقترن بالحاضر، والاستعمال الحالي، مُطالبًا التلاميذ بالتعبير عن المشهد الذي في الصّورة، ومن ثم قراءة النّص قراءة صامتة، تنتهي بالإجابة عن بعض الأسئلة حول النّص مثل: " عمّ يتحدث النّص؟، وماذا حدث مع بهية ذات ليلة؟ "، إذ استعمل في سؤاله " ذات ليلة " التي تُعد من المهمات القبليّة لأنّ زمنها انقضى، فأحداث القصة سابقة.

ب- الإشارات الزّمانية والمعلّم:

لا تخلو لغة المتعلّم من هذه الإشارات مثله مثل المعلّم، سواء أكان ذلك في التّواصل مع الزملاء أم معلّمه، أم في إجاباته عن الأسئلة المختلفة، فعند طرح المعلّم لسؤال: " فيما تقضي نهارك؟.. " تطرح إجابات مختلفة، فقد تكون إجابة أحدهم كالآتي: " أذهب في الصّباح إلى المدرسة، ثم أعود إلى المنزل على الثّانية عشرة زوالًا، لأرجع مساءً للدراسة، وأراجع دروسي ليلاً قبل التّوم "، فيصفُ برنامجه اليومي بتوظيف مجموعة من العناصر الإشاريّة الزّمانية، " الصّباح " وهو من المهمات الحيادية، لأنّه هنا يقصد

بها وضع يتكرر يومياً، فهو لا يتحدث عن يوم مضى، أو عن يومه، بل يقصد به ما مضى وما هو آتٍ، ويُجيب على سؤال المعلم: " ماذا قال المنبه لبهية؟"، بعبارة: " قال المنبه لبهية في تلك الليلة: ماذا تكتبن بدلاً من التّوم الآن؟"، إذ وظف هنا عبارة " تلك الليلة " التي تُعد من المبهمات القبليّة، فهي تدل على فترة سابقة، أحداثها مضت، ليذكر جملة المنبه التي تحمل زمن الحاضر، بقوله: " الآن " التي تُعد من المبهمات التّزامنية.

وعليه فهذه الإشارات تعمل على ربط عناصر الجملة من جهة، وتحمل الدّلالة الزّمانية من جهة أخرى، ولا يخلو منها الاستعمال اللغوي.

ج- الإشارات الزّمانية والمادة التعلّمية:

ترك هذه العناصر الإشارية أثرها في اللغة التعلّمية بصورة واضحة، وهذا ما يتجلى في نصوص تعليمية كثيرة أهمها:

➤ النّص: " بيوتنا بين الأمس واليوم"¹:

نلاحظ أنّ هذا العنوان يحمل عناصر إشارية زمانية تُحيل على معاني خفية، إذ نفهم من لفظة "أمس " ذلك الماضي، الذي يُعج بالفرح والسُرور، ويظهر ذلك على تصاميم المنازل الرّائعة التي تُحيط بها الحُضرة من كل صوب، فقد كانت تُطل على الأشجار والأزهار الرّاهية بالألوان، وعلى صوت الحساسين المغردة، التي تبعث في الرّوح أملاً بالحياة الهنيئة. لكن ذلك لم يدم طويلاً، حتى اجتاح الاسمنت " اليوم " ذلك الجمال الخلاب، ليُغطيه باللون الرّمادي العابس، ويُحل محل الأخضر الرّاهي، فـ " اليوم " تدلّ على الحاضر الذي نعيشه، ظننّا منّا أنّها الحضارة والتّطور، كما نجد في هذا العنوان أنّ اسمي الزّمان " الأمس، و" اليوم " لم يدلّا دلالة حقيقة، بل يُحيلان على دلالات مجازية، تُفهم من خلال السّياق الذي وردت فيه.

➤ النّص: " مرض سامية ":

نلاحظ ظهور العنصر الزّماني " ذات ليلة " في هذه العبارة:

¹ - بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرابعة ابتدائي، ص 65.

■ "لم يغمض لسامية جفن تلك الليلة"¹.

تُعد لفظة " الليلة " من المبهمات القبلية، لأنَّ وقتها مضى وانقضى، فالكاتب بصدد سرد قصة قد حدثت في فترة ما، إذ لم يُغمض لسامية في ليلة من الليالي جفنٌ من شدة الألم والسَّقم، ليخرج زوجها مسرعًا صباحًا، ليأتي لها بالطبيب، وما يدل على ذلك العبارة الآتية:

■ " ما إن حلَّ الصِّباح "².

إذ تُعد لفظة " الصِّباح " من المبهمات الحياضية لأنَّ زمنها غير محدد بساعة معينة.

➤ النص " جولة في بلادي ":

يزخر هذا النص بمجموعة من الإشارات الزمانية، إذ يُفتتح النص بعبارة:

■ " أرجو يا أبنائي أنكم قضيتُم يومًا ممتعًا "³.

نلاحظ هنا توظيف " يومًا " والذي يُعدّ في هذه الجملة اسم زمان لا ظرفًا، لأنَّ: " من أسماء الزَّمان: اليوم، واللييلة، والبارحة، الأولة وأمس [...] وإذا مضافة إلى جملة كالفعل والفاعل والابتداء والخبر [...] لا يُستعملان إلاَّ ظرفًا ".⁴ فلفظة " اليوم واللييلة " إن كانت مضافة إلى فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، تعدُّ ظرف زمان، أما في حالة إضافتها إلى اسم تطور اسم زمان.

نلاحظ أنَّ خطاب كل من أقطاب العملية التعلّمية التعلّمية لا يخلو من الإشارات الزمانية، فهم في توظيف دائمٍ لها، لم لها من دور في ربط عناصر الجمل، وفي إبراز المعنى للمتلقّي.

3. الإشارات المكانية:

يظهر توظيف العناصر المكانية بصفة جلية في لغة التعلّم، خاصةً في المراحل التعلّمية الأولى، التي

¹ - المصدر السابق، ص 82.

² - المصدر نفسه، ص 82.

³ - المصدر نفسه، ص 129.

⁴ - الحسن المرزقي الأصفهاني، الأزمنة والأمكنة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1996، ص 101.

يُحاول فيها المعلم تقريب المفاهيم لتلميذ وتعليمه الاتجاهات والأماكن... وغيرها، باعتباره في مرحلة التعلّم، وهذا ما نلمسه في لغة كل منهما، وفي محتوى المادة التعليمية المُقدمة.

أ- الإشارات المكانية والمعلم:

لا يخلو كلام المعلم من هذه الإشارات، سواءً عند تقديمه للدرس، أم حتى في تواصله العام مع المتعلمين، فنلاحظ توظيفه لها مثلاً عند محاولته الحفاظ على هدوء القسم بقوله: "الأيدي فوق الرأس"، إذ تُفيد "فوق" معنى الاستعلاء، أو عند الشروع في تقديم الدرس يطلب منهم إخراج الكتب بقوله: "ضعوا الكتب فوق الطاولة"، أو عند بداية تدوين محتوى الدرس يحرص على تدوينهم للتاريخ بقوله: "دُونُوا التاريخ في أعلى الورقة"، كما في قوله: "ضعوا الألواح في وسط الدُرج" فيستخدم "وسط" للإحالة على المرجع المكاني الذي يتم في يُشير إليه، وعندما يحثهم على الحفاظ على نظافة القسم: "التفوا حول القسم واحملوا الأوراق التي تحت طاولاتكم وارموها في السُلة"، كما نلمس استعمالها خلال الأنشطة مثلاً بعد إنجاز مشروع ما، فيطلب منهم في آخر الحصة بقوله: "ضعوا المشاريع داخل الخزانة". ونلاحظ توظيفه لمثل هذه العناصر أيضاً، أثناء الحصة عند تقديمه للدرس، وهذا ما يمكن توضيحه من خلال النموذج الآتي:

المقطع التعليمي: الهوية الوطنية	
الميدان: فهم المكتوب.	مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات
النشاط: قراءة.	الواردة في النص المكتوب.
الموضوع: الزائر الأخير.	مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة، ويحترم
المدة: 45 د.	شروط القراءة الجهرية.
	الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً مختلفة الأنماط، مع
	التّركيز على النمط الوصفي.

المراحل.	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح.	التقويم.
مرحلة الانطلاق.	شاهدت سابقاً فيلماً عن الثورة، أين كان يحتبئ المجاهدون؟	يُجيب عن السؤال يقدم ملاحظات
مرحلة بناء التعلّيمات.	فتح الكتاب على الصفحة 52، وملاحظة الصُّورة -ماذا تُشاهد في الصُّورة؟ -ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصَّامتة. -كم عدد الأحفاد الذين كانوا يلتفون حول الجدة؟ - أين كان يسكن مصطفى بن بولعيد؟ -ماذا حدث بينما الجدة تحبز في وسط البيت؟ -قراءة النص قراءة نموذجية للمعلّم، مستعملاً الإيحاء لتقريب المعنى. -مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة فقرة/ فقرة، يبدأ بالمتكئين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء. -تذليل الصعوبات أثناء القراءة. -مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له.	يكشف الشخصيات ويعبر عن الصور. يجيب عن أسئلة فهم النص. يثري رصيده اللغوي والمعرفي، يفهم معاني الكلمات، بالاعتماد على السياق.
التدريب والاستثمار	-طرح أسئلة أخرى للإمام بالموضوع. -تحدث عن شخصية بن بولعيد. -تحدث عن عمله عندما أصبح مجاهداً.	يجيب عن الأسئلة يقدم أفكاراً أخرى استناداً إلى تصوراته ينجز النشاط.

يبدأ المعلم في تقديم نص فهم المكتوب بطرح سؤال عام يُمهّد لموضوع الدرس، بقوله: "شاهدت فيلماً عن الثورة، أين كان يجتبي المجاهدون؟". فيوظف المعلم في سؤاله ظرف " أين "، وهو من الظروف المبنية المبهمّة التي تدل على المكان، ثم يُحاول الاستماع إلى إجابات التلاميذ، ليطلب منهم بعد ذلك مباشرة فتح الكتاب على صفحة النص (52)، ليلاحظوا الصورة التي أمامهم، وبعد استماعه لمختلف الملاحظات يطلب من أحدهم قراءة إجابته وتسجيلها على السبورة، بقوله: "من يقرأ إجابته أمام زملائه ويُدونها على السبورة"، موظفاً " أمام " ذلك الظرف المبهم الدال على المكان، وُسْمِي مبهمًا لأنّه غير محدد بذاته، فالسياق هو الكفيل بتحديدته.

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، ليقوم بعد ذلك بتقديم قراءته النموذجية مستعملاً الإيحاء لتقريب المعنى، ليأتي دورهم في القراءة، وعند تشابك الأصابع من أجل ذلك، يُحاول تهديهم بقوله: "ستقرأون جميعكم الواحد بعد الآخر"، وذلك باستعماله الظرف " بعد " والذي يدل على ترتيب الفرص في منح الدور في القراءة والتداول عليها، وهو من الظروف التي تدل على المكان والزمان، هذا ما يجعله يتعلّق تلعفاً تاماً بالسياق، فلا يُمكن فهم مدلوله خارجه، ثم يطرح عليهم في كل مرة أسئلة حول النص، مثل: "كم عدد الأحفاد الذين كانوا يلتفون حول الجدة؟"، إذ يستخدم الظرف " حول " الذي يدل على الإحاطة وتقارب الأماكن، وتتعدد الأسئلة التي تكثر فيها هذه الظروف مثل: " ماذا حدث بينما الجدة تحبز في وسط البيت؟"، فيظهر هنا استعمال الظرف " وسط " وهو من الظروف المعربة، والتي تُحيل على مكان تواجد الجدة، إضافة إلى تساءل آخر: " أين كان يسكن مصطفى بن بولعيد؟"، فيطرح المعلم استفهامه بالظرف " أين " الذي يُستعمل عادةً لمعرفة مكان المسؤول عنه، ويُزامن طرح الأسئلة، شرح مختلف الألفاظ الصعبة التي قد تعترضهم خلال قراءة النص.

ب- الإشارات المكانية والمتعلم:

تظهر مثل هذه الإشارات في لغة المتعلم بصورة جلية، فعادةً ما يُحاول توظيفها لإيصال أفكاره لمعلمه، فنجدّه مثلاً يستعملها عند الإشارة إلى المكان الذي يُريد الجلوس فيه، فيستأذن من مُعلمه تغيير

مكانه لعذر ما، بقوله: " أستاذ، هل يُمكن أن أجلس بجانب صديقي فلا أملك كتابًا "، مستعملًا الظرف " بجانب " الذي يُدلّ على المجاورة والمصاحبة، وهو من المبهمات، فالمبهم: " ما ليس له حدود محصورة واحتاج إلى غيره في بيان صورة مسماه نحو: (أسماء الجهات-أرض-مكان-جانب-ناحية)¹، أو عند حمله لحقبة أستاذه، فيسأله عن مكان وضعها بقوله: " هل أضع لك الحقبة فوق المكتب؟"، موظفًا الظرف " فوق " للدلالة على المرجع المكاني الذي يقصده، فنلاحظ غنا تساؤلاته بهذه العناصر، فمثلًا عندما يسأل معلّمه عن الموضوع الذي يرسم فيه المخططات التي تناولوها بالدراسة يقول: " هل نرسم المخطط تحت الخلاصة "، مستخدمًا الظرف " تحت " للدلالة على الحيز الذي يُمكن الرّسم فيه، وعند الطّلب من المعلّم أن يُدون الإجابة على السّبورة بعد زميله، يقول: " هل أكتب إجابتي من بعد زميلي "، موظفًا الظرف " بعد " وهو من الظّروف غير المتصرفة، والتي قد تُسبق بحرف جر، فالظرف غير متصرفة هو: " الذي يلزم الظرفية، أو يُجمع إليها أن يُجر بحرف جر، كالظروف: قط، عوض، أيان، قبل، بعد، حيث.."².

يمكن للمتعلم أيضًا توظيف مجموعة من أسماء الإشارة الدّالة على المكان، " وفي اللغة كثير من هذه الأدوات مثل: هنا، هناك، فوق، تحت، يمين، يسار، أمام، وراء، وتُصنف مراجع بعض هذه الأدوات، مثل (هنا) التي تدل على القريب، و (هناك) انطلاقًا من مكان المرسل عند تلفظه بالخطاب، قريبًا أو بُعدًا"³، فقد يطلب من معلمه أن يجلس في مقدمة القسم، حتى لا يتعذر عليه رؤية السّبورة، وذلك بقوله: " أستاذ، هل أستطيع أن أجلس هناك "، مُشيرًا إلى المكان بهناك، التي تدل على البعد، وذلك لبُعده عن السّبورة.

أ- الإشارات المكانية والمادة التعلّمية:

نلمسُ في الخطاب التعلّمي ثروة من هاته العناصر، فكثيرًا ما تُستعمل لتقريب المفاهيم لدى

1 - سعيد كريم الفقي، تيسير التحو، دار اليقين، مصر، ط2، 2008، ص 154.

2- محمد خير الحلواني، الواضح في النحو، دار المأمون للتراث، دمشق، ط6، 2000، ص 228.

3 - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقارنة تداولية، ص 85.

المتعلم، إذ تزرخ المادة التعليمية بها، ونضرب أمثلة على ذلك من النصوص الآتية:

➤ النص: " مركبة الأعماق "

■ " إننا في هذه الغواصة لا نخاف، فإنَّ بها قدرةً على الهبوط إلى عدة آلاف من الأمتار، هذا نورُ الشَّمس ليتضاءل فلا نكاد نرى "1.

نجد أنَّ العنصر الإشاري " هذه " يدلُّ في هذا الموضع على القرب، فهي تُشير إلى الغواصة التي يركبها المتكلم نفسه، فـ " هذه " من الأسماء الدالة على الحاضر، وتُعد المسافة أو قُرْبها يتعلق بالسياق الذي ترد فيه، إذ نجد اسم الإشارة يليها " هذا " دليل على بُعد المسافة، فهو يُشير إلى نور الشَّمس الذي اختفى، ولم يعد بالكاد يُرى، لأنَّ الغواصة قد جابت أعماق البحار، في عالم يبعد آلاف الأمتار عن الأرض، في مكان يغيب فيه ضوء الشَّمس الساطع، ويستعينون فقط بأضواء الغواصة، ليحاولوا الكشف عن المكان من حولهم.

➤ النص: " لمن تهتف الحناجر "

■ " ... لعل الوقت الرسمي قد انتهى، كنتُ أمام حارس فريقنا "2.

نجد أنَّ " أمام " من الأسماء الدالة على المكان، وهي تدل على مكان " بشير "، الذي كادت المباراة على الانتهاء، وهو لم يُحقق هدف التَّعادل بعد، إذ كان بالقشر من حارس مرماه، ليضع العزيمة في نفسه، وينطلق لتحقيق هدف التَّعادل، ويُريح عن فريقه خيبة الخسارة، فانطلق بالكرة مراوغةً اللاعبين.

■ " دار خصمي ذات اليمين، ثم دار ذات الشِّمال ... "3.

نستشف في هذه العبارة استخدام الظرفان " اليمين "، و " الشِّمال " وهي من العناصر التي يُفهم موضعها بمعرفة مكان المتكلم، ليسهل على السامع تحديد الإتجاه المتحدث عنه.

1 - بن الصَّيد بوري سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الرَّابعة ابتدائي، ص 112.

2 - المصدر نفسه، ص 86.

3 - المصدر نفسه، ص 86.

➤ النص: " ماسح الزُّجاج ":

■ " أمام زُّجاج سيَّارتك ... و أنت وراء المقود "1.

نلاحظ ظهور الظرفان " أمام و وراء "، وهما من الظروف المبهمة، التي لا حدود لها، ويُدلَّان على الاتجاهات، ولا يُمكن معرفة المرجع التي تُحيل عليه خارج السِّياق الذي قيلت فيه .

❖ مؤشرات المكان:

توجد في نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي، مجموعة من الأسماء الدالة على المكان، والتي تجعل المتعلم واسع المعرفة بمختلف الأماكن، سواء داخل ربوع الوطن أو خارجه، وهذا ما يتضح لنا في النصوص الآتية:

➤ النص: "جولة في بلادي"2:

يأخذنا هذا النص في جولة خيالية في بلادنا الخلابة، إذ تُذكر مجموعة من المؤشرات الدالة على المكان، التي تُثبت لنا بأنَّ جزائرنا غنية، ولا يُضاهي جمالها شيء، فتُصادفنا مفردات مثل: "وادي الشلف، سهل مَتيِّجة، جبال الونشريس، الهضاب العُليا، شاطئ"، فالقارئ لهذا النص يعرف ما تمتلكه الجزائر من ثروات طبيعية، تجعل الناظر يُسبح الله على جمال خلقه وإبداعه.

كما نجد مجموعة من الأسماء لمختلف ولايات الوطن ومثل: "العاصمة، وهران، معكسر"، وتجعل مثل هذه النصوص المتعلِّم على اطلاع بما تحتويه بلاده من أماكن وخيرات.

➤ النص: "حكايات في حقيبي"3:

نلمس في هذا النص أسماء لبلدان مختلفة وعواصمها، من نحو: "الصِّين، فييتنام (هانوي)، ليتوانيا (فلينوس)، لندن"، وتجعل مثل هذه المؤشرات المتعلِّم يُبحر عبر مختلف بقاع العالم، ليتعرف على مجموعة من البلدان الغربية، وأسماء عواصمها.

1- المصدر السابق، ص 14.

2 - المصدر نفسه، 129.

3 - المصدر نفسه، ص 133.

يزخر الخطاب التعليمي بالإشارات المكانية، وهو في استخدام دائم لها، إذ تظهر على لغة كل من المعلم والمتعلم فتشري خطابهما، وتجعل التواصل أسهل بينهما، كما تترك أثرها على لغة الخطاب التعليمي، فتربط بين عناصره، وتوضح دلالاته، وتقربها للقارئ.

4. الإشارات الاجتماعية:

ترتبط هذه الإشارات بالمجتمع، وبسلوكات الأفراد الحسنة داخله، وهذا ما تسعى المنظومة التربوية التعليمية إلى غرسه في المتعلم، من خلال المعاملة الحسنة من طرف معلمه من جهة، ومن خلال المادة التعليمية المقدمة له من جهة أخرى، وهذا ما سنلمسه في ما سيأتي:

أ- الإشارات الاجتماعية والمعلم:

يُحاول المعلم ترسيخ عديد من الأخلاقيات، التي تضمن تفاعل الفرد تفاعلاً إيجابياً داخل المجتمع، وذلك بدءاً من تعامله الحسن مع التلاميذ، حتى يكون لهم القدوة الحسنة، ومنع السلوكات الفاضلة، فالمعلم الذي يُعامل التلاميذ بأسلوب عنيف لن يتعلموا منه سوى العنف، الذي يُربي الحقد والكراهة، لذلك فهو دائماً ما يُحاول أن يَحَنَّ عليهم، ويُخاطبهم بأسلوب لائق ومُحترم، حتى وإن كانوا صغار السن، فلا يحتقرهم ولا يستهزئ بمشاعرهم.

يسعى المعلم إلى إرساء معالم العدل بين المتعلمين داخل القسم، فلا يُفضل هذا على ذلك، ويتجنب شتم أو إحراج أحدهم أمام الزملاء، حتى لا يترك له عقدة في نفسه، ويجب أن يتذكر دائماً أن ما يُغرس في المتعلم داخل القسم، ستحصده نتائجه في المجتمع، هذا ما يجعله مجبوراً على أن يكون حريصاً في كل سلوك يبدر منه، فهو المرئي الثاني للطفل بعد والديه، كما يُعلمهم احترام الكبير، إذ نجده يُحَتِّمهم على إلقاء التحية على كل من يدخل القسم من معلم أو مدير، ما يجعلهم يحترمون من هم أكبر سناً حتى خارج المدرسة.

نلاحظ توظيف المعلم مجموعة من العبارات خلال تقديمه للدرس مثل: " من يتفضل إلى السبورة لتدوين الإجابة؟"، أو حتى عندما يطلب من تلميذ أن يُحضر له شئ ما فيقول: " أعطيني ذلك الكتاب من فضلك"، إذ يتعامل معهم بأسلوب لائق ومهذب.

يُحاول المعلم أن يعتمد أسلوب التعزيز بعد الإجابات الصحيحة، أو عند قيام أحدهم بفعل حسن، فالتعزيز من المعلم من بين السلوكيات التي تجعل المتعلم أكثر ثقة في نفسه، ويجتهد في كل مرة حتى ينال عبارات الشكر من معلمه.

وتظهر مثل هذه السلوكيات في خطاب المعلم خلال تقديمه للدّرس، وهذا ما سنوضحه من خلال

النموذج الآتي:

المقطع التعليمي: الحياة الاجتماعية.		
الميدان: فهم المكتوب. النشاط: قراءة. العنوان: بين جارين. المدة: 45د.	الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط السردى. مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. مؤشرات الكفاءة، يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القراءة وعلامات الوقف.	
المراحل.	الوضعيّات التعليمية والنشاط المقترح.	التقويم.
مرحلة الانطلاق.	لو آذاك جارك بفعل ما، ماذا ستفعل؟. هل تسامحه؟، أم تتخاصم معه؟.	يستمع بتمعن ويجيب شفويا

<p>يكتشف الشخصيات ويُعبّر عنها. يُعبّر عن الصور، يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة. يُجيب عن الأسئلة يُوظف الكلمات.</p>	<p>اقرأ وافهم: فتح الكتاب ص 35، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص. ماذا تشاهد؟. تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص. ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة. من هي الشخصيات المذكورة في الحكاية؟. ماذا جرى في غرفة الاستقبال؟. لو كنت مكان صاحب المنزل، ماذا ستفعل؟. ولماذا؟. قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء التقريبي للمعنى. مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة. تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات. وتوظيفها في جمل. طرح أسئلة حول النص.</p>	<p>مرحلة بناء التعلم.</p>
<p>يُجيب عن الأسئلة يقدم أفكارًا أخرى استنادًا إلى تصورات. ينجز النشاط.</p>	<p>طرح أسئلة قصد الإمام بالموضوع. إنجاز التمارين في دفتر النشاطات. التمرين 3 ص 60.</p>	<p>التدريب و الاستثمار.</p>

يفتح المعلمُ درسه بسؤال يُقرب المتعلمين من موضوع النص وهو: " لو آذاك جارك بفعل ما، ماذا ستفعل؟ هل تُسامحه؟ أم تتخاصم معه؟"، فيجس النبض بهذه الإشكالية، ليسمع إجابات مختلفة من المتعلمين، ويتقبل جميعها من دون تفضيل إجابة على الأخرى، حتى لا يتحسس التلاميذ من ذلك، ويُخرجهم أمام بعضهم.

ينتقلون بعد ذلك إلى قراءة النص قراءة صامتة، تتبعها القراءة النموذجية للأستاذ، ثم قراءات التلاميذ، ويتخللها طرح بعض الأسئلة حول النص، من بينها: " لو كنت مكان صاحب المنزل ماذا ستفعل؟"، إذ نجد أسئلته تكون دائماً هادفة، ليضعهم في المشكلة ويرى مدى تفاعلهم معها، وهل يُسامحون غيرهم في لحظة غضب؟، وغايته بعد كل تساءل أن يُصحح لهم أفكارهم، ويُقدم لهم النصائح الكافية، التي تُساعدهم على تحطيم مشاكل الحياة.

لينتهي في الأخير إلى استخلاص السلوك الذي يجب أن يقوم به الفرد مع جاره، ويُحاول في نهاية كل درس استثمار كفاءة ختامية، تتعلق بالواقع المعاش لتترسخ في أذهان المتعلمين، ويُحرص على تطبيقها حتى خارج المؤسسة.

ب- الإشارات الاجتماعية والمتعلم:

تُعد سلوكيات المتعلم مع غيره، الغاية التي يسعى المعلم تحقيقها فيه، فهو يُحاول إرساء ما يُسمى بالإشارات الاجتماعية في لغة المتعلم، التي تضمن له التواصل الفعّال مع غيره داخل القسم وخارجه. ونلمسُ هذا في الاحترام الذي يُكنّه التلميذ لمن هم أكبر منه سنًا، فيُخاطب المدير بـ " سيدي المدير" و " سيدي الحارس"، إذ يُغرس في نفسه احترام الكبير منذ صغره، وحتى في تعامله مع معلمه عندما يطلب أمر ما، فيقول: " أستاذ، أريد أن أغير مكاني من فضلك"، أو عندما يتعسر عليه فهم شيء ما، يقول: " أستاذ، هل يمكن أن تشرح لي أرجوك"، فتترسخ فيه مثل هذه الصفات حتى مع زملائه، فعندما يُعطيه أحدهم قلمًا يقول له: " تفضل"، فيرد عليه بـ " شكرًا".

يتفاعل المتعلم مع النصوص المقدمة إليه تفاعلاً كبيراً، خاصة تلك النصوص التي تعكس واقع المجتمع، وكثيراً ما يأخذ منها عبراً ونصائحاً، إذ نجد في حصة القراءة لنص " بين جارين " يأخذ التلميذ فكرة عن احترام الجار، وعدم المساس بحقوقه وأغراضه، إضافة إلى تعلّم كتم الغضب، والعفو عند المقدرة.

ج- الإشارات الاجتماعية والمادة التعليمية:

تظهر ملامح هذه الإشارات في لغة التعليم، لأنّ الهدف الأول منه هو غرس مبادئ أخلاقية واجتماعية في الطّفّل، قبل تلقينه العلم، وهذا ما لاحظناه على المادة التعليمية المُلقّنة للمتعلم، والتي تضمن غرس مثل هذه المبادئ التي تُحافظ على الأواصر الاجتماعية بين النَّاس، ونلمسُ هذا خلال النصوص الآتية:

➤ نص: " بين جارين "1:

نرى أنّ هذا النصّ يحكي قصة زوجين، حُرِبَ حائط منزلهما، بسبب كثرة المياه التي ترميها جارتهما من فوقهما، فحاولاً أن يستدعيها لترى بأبم عينها ما فعلته بمنزلهما، إذ نادتها الزّوجة بكل احترام، بقولها: " سيدة سعاد "، فاستعملت لفظ "سيدة" بدل من مناداتها باسمها فقط، ذلك نتيجة الاحترام المُتبادل بينهما، بالرّغم مما فعلته بحائطهما، وكذا مخاطبة الزّوج لها بعبارة: " صباح الخير سيدة سعاد، من فضلك تفضّلي انظري إلى هذه البُقعة على الحائط "، فنجد نوعاً من اللباقة في كلامه عند مخاطبته لجارته، بالرّغم مما عملته فهذا لم يمنع أن يُحافظ على هدوئه، وحسن تعامله معها، مع أنّها رفضت تقبل النّقد منها، غير أنّ أسلوبهما الحسّن وقول الزّوجة: " ليس هناك أحسن من التّفاهم، تصوّري نفسك مكاننا أرجوك "، هذا ما جعلها تعترف بخطئها، ووعدهما بإصلاح ما أفسدته، لينتهي حوارهما بنتيجة إيجابية، من دون أي عنف، وشُكر الزّوج لها لتفهمها الموقف واعترافها بالذّنب، بقوله:

" شكراً جزيلاً يا سيدة سعاد، في النّهاية نحن جيران و أهل ".

يُجسد هذا النصّ جوهر التّأدب والاحترام الذي يكون بين الجيران من جهة، وفي المجتمع عامةً من جهة أخرى، فمثل هذه النصوص تُغرس في المتعلّم مجموعة من الأخلاقيات، التي يَحْتُ عليها ديننا

1- بن الصّيد بوري سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السّنة الرّابعة ابتدائي، ص 35.

الحنيف، فالتَّيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: " مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكْرِمْ جَارَهُ "1.

جاء في ديننا الحنيف وصايا تحفظ حقوق الجار، وحثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم في سنته الطيبة على الإحسان إلى الجار، وجعل له مكانة كبيرة، وهو الذي أحسن إلى جاره اليهودي وصبر على آذاه، " فَعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: مَا زَالَ جِبْرِيلُ يُوصِيَنِي بِالْجَارِ حَتَّى ظَنَنْتُ أَنَّهُ سَيُورَثُهُ "2. [متفق عليه]

ووصانا الحبيب المصطفى أيضاً بالحفاظ على هدوء الأعصاب في أوقات الغضب، فليس من الحكمة التعامل مع المواقف الصعبة بعنفٍ وشراسةٍ مما يزيد من حدة الخلاف بين الطرفين، فنبينا الأمين عليه أفضل صلوات الله وسلامه قال: " لَيْسَ الشَّدِيدُ بِالصُّرْمَةِ، إِنَّمَا الشَّدِيدُ مَنْ يَمْلِكُ نَفْسَهُ مَعِدَ الغَضَبِ "3.

نلاحظ أنّ ثروة الخطاب التعليمي بالإشارات الاجتماعية، فالمعلم في توظيف دائم لها، ويُحاول استخلاصها من كل درس، وتلقينها للمتعلم، ويحثهم على تطبيقها في حياتهم اليومية مع جيرانهم وزملائهم، من أجل إعداد ناشئة مثقفة، مُتَّبِعَةٌ لوصايا الدين الحنيف.

هكذا وبناءً على ما سبق نقول: إنّ دراسة الإشارات بمختلف أنواعها في العملية التعليمية التعلمية، كونها أهم محاور الدرس التداولي، الذي يُعطي أهمية كبيرة لنظرية التواصل اللغوي من خلال اهتمامه بعناصر العملية التعليمية التعلمية، وتفاعل هذه العناصر فيما بينها لتحقيق الغاية المرجو منها.

1 - البخاري، صحيح البخاري، ج8، دار التأسيس، القاهرة، ط1، 2012، ص29.

2 - المصدر نفسه، ص31.

3 - أبو زكريا يحيى بن أشرف النووي الدمشقي، رياض الصالحين، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1995، ص67.

خاتمة

- خلصت دراستنا الموسومة بـ: " الأبعاد التداولية للإشارات في تعليمية نصوص اللغة العربية، كتاب السنة الرابعة ابتدائي-أمودجا-"، إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:
- تعتبر التداولية مسرحًا للدراسات اللغوية، وهي تتجاوز البنية السطحية للجملة، وتتعداها إلى المقاصد والغايات المرجوة من تلك الجملة.
 - ترتبط التداولية ارتباطاً وثيقاً بالجانب البراجماتي، فهي تتطلع دائماً إلى تحقيق المنفعة وراء كل خطاب لغوي تداولي.
 - توجد بين التداولية والتعليمية علاقة تكاملية، فالتداولية ضمنت للتعليمية اتساق الخطاب الذي تحقق به غاياتها، وكانت التعليمية المسرح الذي جسدت على خشبته التداولية معالمها.
 - تعد الإشارات من مباحث التداولية التي لا يتحدد مرجعها إلا في ارتباطها بالسياق الكلامي، وبعد دراستها تداولياً داخل الحقل التعليمي، ومن خلال بعض المذكرات التي يستعين بها المعلم في إنجاز درسه داخل القسم لاحظنا بأنها مقسمة إلى أنواع يمكن اختصارها في النقاط الآتية:
- الإشارات الشخصية: وتمثل في الضمائر المنفصلة والمتصلة التي تتعلق بالأفعال والأسماء وتحيل إلى مرجع سابق عنها، وتنقسم إلى:
- ضمائر المتكلم المفرد: وتتضمن (أنا) ضميراً منفصلاً، و(التاء والياء) ضمائر متصلة.
 - ضمير المتكلم الجمع: ويتمثل في (نحن) ضميراً منفصلاً، و (النون) ضميراً متصلاً.
 - ضمائر المخاطب: وهي (أنت، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن) ضمائر منفصلة، و (التاء، الياء، واو الجماعة، ونون النسوة) ضمائر متصلة.
 - ضمائر الغياب: وهي: (هو، هي، هما، هم، هن) ضمائر منفصلة، و (التاء، واو الجماعة، ونون النسوة) ضمائر متصلة، وترد هذه الضمائر ظاهرة أو مستترة، ويدخل أيضاً ضمن هذه المجموعة الأسماء الموصولة مثل: (الذي، التي، ومن للعاقل، وما لغير العاقل...).

● النداء: يكثر توظيف أداة النداء (الياء) مذكورة أو محذوفة، وتختلف المراجع التي تحيل عليها باختلاف الخطاب الذي ترد فيه.

وساهمت هذه العناصر الإشارية في اتساق النصّ التعليمي وانسجامه، وضمنت له إيصال مختلف المقاصد التي أطر من أجلها.

➤ الإشارات الزمانية: وتتعلق تعلقًا تامًا بالسياق التواصلي، ولا يمكن فهمها إلا بالرجوع إليه، ومن أمثلة ذلك: (يوم، وشهر، وعام، وليل، ونهار، الآن،...)، أما بالنسبة للزمن النحوي فيقسم إلى (ماضي، ومضارع، ومستقبل).

➤ الإشارات المكانية: تتعلق بمكان التلّفظ وبوضعية المرسل للخطاب، ولا تتحدد مرجعياتها ولا يتضح إهامها إلا في ارتباطها بالسياق، ومن أمثلتها: (فوق، وتحت، وأمام...) ➤ الإشارات الاجتماعية: وتتمثل في مختلف الملفوظات التي تُساهم في تأسيس العلاقات الاجتماعية، وتُجسد الإحترام داخل الجماعات، وتتحكم في هذه الإشارات مجموعة من العوامل تتمثل في: سلطة متلقي الخطاب وعلاقته بالمرسل، ومكان الخطاب وزمانه، ومختلف الحثيات المتعلقة بالخطاب اللغوي التداولي.

وفي الختام نحمد الله على ما توصلنا إليه، ونسأله التوفيق والنجاح في الدنيا والآخرة.

فهرس المحتويات

أ	مقدمة:.....
	مدخل: مفاهيم ومصطلحات.
5	1- تعريف الإشارات:.....
5	أ- لغة:.....
6	ب- اصطلاحا:.....
8	2- تعريف التعليمية:.....
8	أ- لغة:.....
9	ب- اصطلاحا:.....
12	3- الأبعاد التداولية للإشارات في ظل التعليمية:.....
	الفصل الأول: الإشارات والعملية التعليمية التعليمية:
16	1- نشأة الإشارات وتطورها:.....
16	أ- عند العرب:.....
16	أ-1- سيويه:.....
17	أ-2- عبد القاهر الجرجاني:.....
18	ب- عند الغرب:.....
18	ب-1- تشارلز ساندرس بيرس (Charles Sandres Pierce).....
19	ب-2- شارل ويليام موريس (Charles William Morris).....
20	ب-3- جون ديوي (John Dewey).....
22	2- أنواع الإشارات:.....
22	أ- الإشارات الشخصية:.....
24	أ-1- تعريف الضمير:.....
24	أ-1-1- تعريف الضمير عند العرب:.....

أ-1-2-تعريف الضمير عند الغرب:	25.....
أ-2-ضمير الغياب:	26.....
أ-2-1-ضمير الشأن:	26.....
* دلالة حضور ضمير الغياب:	26.....
أ-2-2-الأسماء الموصولة:	27.....
أ-3-النداء:	28.....
ب-الإشارات الزمانية:	30.....
ج-الإشارات المكانية:	34.....
د-الإشارات الاجتماعية:	36.....
3-علاقة الإشارات بأقطاب العملية التعليمية:	36.....
أ-الإشارات والمعلم:	37.....
ب-الإشارات والمتعلم:	38.....
3-الإشارات والمادة التعليمية:	40.....
الفصل الثاني: الإشارات وأقطاب العملية التعليمية.	
1-الإشارات الشخصية:	44.....
أ-الإشارات الشخصية والمعلم:	44.....
ب-الإشارات الشخصية والمتعلم:	47.....
ج-الإشارات الشخصية والمادة التعليمية:	48.....
ج-1-ضمائر الحضور:	48.....
ج-2-ضمائر الغياب:	52.....
ج-2-1-ضمير الشأن:	53.....
ج-2-2-الأسماء الموصولة:	54.....

55.....	ج-3- النداء:
57.....	2-الإشارات الزمانية:
57.....	أ-الإشارات الزمانية والمعلم:
59.....	ب-الإشارات الزمانية والمتعلم:
60.....	ج- الإشارات الزمانية والمادة التعليمية:
61.....	3-الإشارات المكانية:
62.....	أ-الإشارات المكانية والمعلم:
64.....	ب-الإشارات المكانية والمتعلم:
65.....	ج- الإشارات المكانية والمادة التعليمية:
67.....	*مؤشرات المكان:
68.....	4-الإشارات الاجتماعية:
68.....	أ- الإشارات الاجتماعية والمعلم:
71.....	ب-الإشارات الاجتماعية والمتعلم:
72.....	ج- الإشارات الاجتماعية والمادة التعليمية:
75.....	الخاتمة:
78.....	قائمة المصادر والمراجع:
83.....	فهرس المحتويات:
.....	ملخص:

قائمة المصادر والمراجع

✓ المصحف الشريف: برواية حفص.

✓ الحديث الشريف:

1. البخاري، صحيح البخاري، ج8، دار التّأصيل، القاهرة، ط1، 2012.
2. أبو زكريا يحيى بن أشرف النّووي الدّمشقي، رياض الصّالحين، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1995.

• المصادر:

1. أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
2. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، الجمع العربي السامي، دار الفكر.
3. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السّامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس.
4. بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية، السّنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، 2017-2018.
5. مجد الدّين الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008.
6. مجمع اللغة العربية، قاموس الوجيز، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، دار التّحرير للطبع والنّشر، 1989.

• المراجع:

• المراجع العربية:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2000.

2. أحمد فهد شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2015.
3. الأزهري (خالد بن عبد الله)، شرح التصريح على التوضيح لألفية ابن مالك في النحو لابن هشام الأنصاري، مطبعة محمد صاحب المكتبة التجارية، مصر.
4. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الإنسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.
5. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
6. تمام حسان، مكونات الضمائر في النص القرآني الكريم - ضمن اجتهادات لغوية-، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.
7. جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016.
8. حافظ إسماعيلي علوي، التداولية علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2014.
9. حسن بدوح، المحاورة، مقارنة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.
10. حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، 2005.
11. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2009.
12. سعيد كريم الفقي، تيسير النحو، دار اليقين، مصر، ط2، 2008.
13. طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط2، 2000.

14. عبد السّلام المسدي، التّفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1986.
15. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، مصر، 1378.
16. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، ط 1، 2004.
17. علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي، مخبر تطوير الممارسات التّفسية والتّربوية، جامعة الجزائر، 2010.
18. ابن كمال باشا، أسرار النّحو، تحقيق أحمد حسن حامد، دار الفكر، نابلس، ط2، 2002.
19. محمد خطابي، لسانيات النّص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، مركز الثقافي الغربي، الدار البيضاء، ط1، 1991.
20. محمد خير الحلواني، الواضح في النّحو، دار المأمون للتّراث، دمشق، ط6، 2000.
21. محمد فاضل السّامرائي، النّحو العربي أحكام ومعانٍ، دار ابن كثير، بيروت، ط1، 2014.
22. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب_جامعة الإسكندرية، 2002.
23. محمود عكاشة، التّظرية البراجماتية اللسانية (التّداولية)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013.
24. مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005.
25. ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التّربوي، تصحيح عثمان آيت مهدي، 2009.
26. نادية رمضان النّجار، الاتجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللغوي، مؤسسة موريس الدّولية، الاسكندرية، ط1، 2013.
27. نرجس باديس، المشيرات المقامية في اللغة العربية، مركز النشر الجامعي، تونس، 2009.
28. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدارًا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط 1، 2009.

• المراجع المترجمة:

1. ج. ب. براون وج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة مصطفى لطفى الزليطي منير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1997.
2. جورج يول، التداولية، ترجمة قصي العتّاي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010.
3. جون كوهن، بناء لغة الشعر، اللغة العليا، ترجمة أحمد درويش، مكتبة الزهراء، القاهرة، ط1، 1985.
4. فرنسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، 1986.

• المجالات:

1. بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التّواصل، جامعة عنابة، العدد18، جوان 2001.
2. حمادي مصطفى، تداولية الإشارات في الخطاب القرآني، مجلة الأثر، جامعة الجيلاي سيدي بلعباس، الجزائر، العدد 26، 2016.
3. شيباني الطيب، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، العدد10.
4. كاظم جاسم منصور العزاوي، التعبير الإشاري في (الخصيي) مقارنة تداولية، مجلة جامع بابل، العلوم الإنسانية، مجلد 24، العدد1، 2016.

• المذكرات:

1. وفاء بن عامر، المشيرات المقامية لنماذج ديوان اللهب المقدس لمفدي زكريا، دراسة تداولية، مذكرة ماستر، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2017.

• المواقع:

1. جميل حمداوي، التّداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة، ص8، ينظر الرّابط

www.alukeh.net

ملخص:

يُشكل الخطاب التعليمي مسرحًا خصبًا للدراسات التداولية، لما يُوظفه من قضايا لغوية وسياقية، وتُعد الإشارات من أهم جوانب التداولية، التي لا يخلو منها الخطاب التعليمي، والتي تُساهم في إتساق هذا الأخير وانسجامه، ليصل إلى الغاية المثلى، وهي تحقيق الفهم والإفهام بين أطراف العملية التعليمية، ولهذا جاء موضوع البحث موسومًا بـ: "الأبعاد التداولية للإشارات في تعليمية نصوص اللغة العربية، كتاب السنة الرابعة ابتدائي-أمودجا-". لتركز على دراسة على أنواع الإشارات (الشخصية، والزمانية، والمكانية، والاجتماعية) وعلاقتها بأقطاب العملية التعليمية، وارتباطها بالسياق التواصلية الذي تُوظف فيه، ودوره في الكشف عن دلالاتها، ويهدف البحث إلى إبراز أهمية الإشارات في نجاح العملية التعليمية التعلمية ونجاحها.

Abstract :

The educational discourse is the arena for studies, because of its linguistic and contextual issues. Deixis are considered as one of the most important aspects of pragmatics, that are essential for education's discourse and contribute to its consistency, to finely reach the main purpose which is achieving comprehension and understanding between educational parties' process. This is why the topic of our research is entitled: The pragmatic dimensions of the deixis in the education of arabic texts, the book of the fourth year primary school –as model-. The study focuses on types of deixis : (personal, temporal, spatial, and social), its relation with the poles of educational discourse process, and its connection to the context of communication in which it is employed, and its role in revealing its significance.

The research aims to highlight the importance of deixis in the success and effectiveness of educational learning.

