الاستراتيجيّة التّوجيهيّة في الخطاب التّعليمي الجامعي
قسم اللّغة والأدب العربي جامعة 8 ماي 1945 قالمة أنموذجا

The guiding strategy in the university educational speech Department of Arabic Language and Literature (University of 8 May 1945 Guelma, as a model)

خولة فركوس[1*]، وليد بركاني[2]
مخبر الدّراسات اللّغوية والأدبية
[1] جامعة 8 ماي 1945- قالمة (الجزائر)، ferkous.khawla@univ-guelma.dz
[2] جامعة 8 ماي 1945- قالمة (الجزائر)، berkani.oualid@univ-guelma.dz

تاريخ الاستلام: 2023/02/13 تاريخ القبول: 2024/02/26 تاريخ النشر: 2024/06/13

ملخص:

تروم هذه المقالة تقصّي وظائف لغة الخطاب الجامعي بمختلف آلياتها من خلال توظيف الاستراتيجية التّوجيهية وذلك برصد الأدوات اللّغوية التي يعتمدها الأستاذ حتّى يضمن التّجاوب والتّفاعل مع المتعلّم، وتتجلّى أهمية هذه الدّراسة في كيفية ترجمة المعرفة العلمية إلى ممارسة تعلّمية، فيما يعرف بالنّقل الدّيداكتيكي الذي يسهم في إنجاز الفعل التّواصلي بهدف ممارسة سلطة التبليغ والتّوجيه والإرشاد، مع بحث تجلّيات هذا الخطاب التّوجيهي عبر صيغ الإنشاء والطّلب.

وتفترض الدّراسة أنّ الأستاذ الجامعي يمثّل سلطة توجيهيّة تربويّة على المتعلّم، في حين يكمن دور المتعلّم في التّمثُّلِ السّلوكي، بإكسابه كفاءة التّنفيذ والتّمثل باستثمار علاقة التّناغم والتّفاعل.

كلمات مفتاحية: *الخطاب التّعليمي، الاستراتيجية التّوجيهية، الآليات اللّغوية، الإنشاء الطّلبي..*

Abstract:

The aim for this article is focus to find functions of university discourse language in its various mechanisms by employing the guiding strategy this is done by processing the linguistic mechanism that the professor adopts in order to ensure response and interaction with the learner.

The importance of this study is evident in how to translate scientific knowledge into learning practice in what is known as the didactic transmission, who participate to the completion of the communicative act with the aim of exercising the authority of reporting, orient and guidance, With a Research aspect of this orientation discourse through the formula's performance and request.

* المؤلف المرسل: خولة فركوس، الإيميل : ferkous.khawla@univ-guelma.dz

The study assumes that the university professor represents an educational guiding authority for the learner, while the role of the learner lies in the behavioral representation by gaining the efficiency of implementation and representing the investment of the relationship of coherence and interaction.

***Keywords**: educational speech; guiding strategy; linguistic mechanisms; performance request.*

– مقدمة:

يعدّ الفعل التّواصلي ركيزة الخطاب التّعليمي، الذي تسعى الدّراسات اللّسانية الحديثة والمقاربات البيداغوجية إلى تحقيقه، من خلال التّركيز على كيفية تفعيل العلاقة بين الثّالوث الدّيداكتيكي (معلّم-متعلّم-مادّة تعليمية). وممّا لا شكّ فيه أنّ الهدف الأساس من العمليّة التّعليمية هو بناء متعلّم متناغم يجيد التّواصل، وهذا لا يتأتّى إلا من خلال تفعيل الآليات اللّغوية التّوجيهية في استهداف كفاءات المتعلّم.

ويسعى المعلّم من ممارسة التّعليم إلى تحقيق أهداف تربوية تعليمية، تمكّنه من تفعيل التّنافس بين المتعلّمين، من خلال معرفته لفروقهم الفردية ومراعاته لقدراتهم اللّغوية، إذ يعتمد أثناء عرضه للمادة العلمية على كفاءته المعرفية وخبرته المهنية، في توظيف الطرائق التدريسية النّشطة، وانتقاء الوسائل التّعليمية الفعّالة وفق استراتيجية تعليمية تواصلية.

وعليه يمكن تلخيص إشكاليّة هذه الدّراسة في التّساؤل الآتي: ما أهمّية تطبيق الاستراتيجية التّوجيهية في الخطاب التّعليمي الجامعي؟، تندرج ضمنه التساؤلات الآتية: ما هي أهم الآليات اللّغوية التّوجيهية التي يستند عليها الأستاذ لتفعيل خطابه؟ هل حققت الغاية التخاطبية؟ وهل تمثَّلَ المتعلّمُ مقصدية الأستاذ؟

تفترض الدّراسة أنّ الأستاذ الجامعي يمثّل سلطة توجيهية تربوية على المتعلّم، في حين يكمن دور المتعلّم في التّمثُّلِ السّلوكي، بإكسابه كفاءة التّنفيذ والتّمثل باستثمار علاقة التّناغم والتّفاعل. وهذه الدراسة -في قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة 8 ماي 1945 قالمة -هي دراسة ميدانية اعتمدنا فيها المنهج الوصفي مستعينين بآلية التّحليل.

1. مفهوم الاستراتيجية:

الاستراتيجية هي "طرق محدّدة لتناول مشكلّة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة، والتّحكم بها"[1]. وفي مجال التّواصل، الاستراتيجية هي خطة مدروسة، ينتهجها المرسل أثناء إنجازه للفعل اللغوي التّخاطبي؛ والتي تجسدّها اللّغة لتحقيق مقصدية المخاطِب من

خطابه[2]، ويقابلها في العمليّة التّعليميّة مذكّرة الدّرس، حيث يقوم المعلّم بوضع تصوّر لكيفيّة سير الحصّة بدءًا من الوسائل التّعليمية المناسبة إلى غاية تحقيق الأهداف المسطّرة في نهاية كلّ درس؛ لأنّ نجاح الدّرس متوقّف على التّخطيط الواعي الذي يمثلّه التّصور النّموذجي المتوقّع لإدارة الصّف، بحيث يضع المعلّم في الحسبان مجريات سير الدّرس وما يترتّب عليه حتّى تتحقّق الكفاءة المستهدفة؛ لأنّ التّعليميّة هي "دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريس تلك المادة"[3]، فهي إذن بحث أو تصوّر في الطّريقة والأسلوب والوسائل والأهداف.

2. الخطاب:

الخطاب -عموما- هو نظام لغوي يترجمه المخاطب إلى عمليّة محادثة، باعتباره ممارسة فعليّة للفكر "علاقة تخاطبية في قالب لغوي، بغية تحقيق هدف معين"[4]، أمّا الخطاب التّعليمي فيهتمّ بكلّ ما يتعلّق بتعليمية الأنشطة اللّغوية وما يرتبط بها من الشّروحات والتحاليل الخاصّة للنصوص والحوارات الدائرة في الفضاء التّعليمي بين المعلّم والمتعلّم[5]؛ لأنّه يحمل "رسالة موجهة من المنشئ إلى المتلقي، تستخدم فيها نفس الشفرة اللّغوية المشتركة بينهما، ويقتضي ذلك أن يكون كلّاهما على علم بمجموعة الأنماط والعلاقات الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدلالية، الّتي تكوّن نظام اللّغة (أي: الشفرة) المشتركة، وهذا النّظام يلبي متطلبات عملية الاتّصال بين أفراد الجماعة اللّغوية، وتتشكّل علاقاته من خلال ممارسة كافة ألوان النشاط الفردي والاجتماعي في حياتهم"[6]، فهو إذن عملية حوارية بلغة المتخاطبين، والخطاب التعليمي الجامعي إنما هو تفكيك للمعرفة الأصلية من قبل المعلّم وإعادة هيكلّتها في شكلّ محتوى تعليمي قوامه الأساس الحجّة والبرهان ليتناسب وحاجات المتعلّمين في إطار ما يعرف بالنقل الدّيداكتيكي . نستشف ممّا سبق أن كلّ محتوى تعليمي رسالة، وكلّ رسالة خطاب، ولكلّ خطاب هدف، ولكلّ هدف استراتيجية تحققه.

3. الاستراتيجية التّوجيهية:

يبرز التّوجيه في العلاقة الحوارية التي تحكمها السلطة على اعتبار المقامية؛ لأنّ الفعل التّوجيهي يصدر ممن يملك السّلطة فيكون "استعمال الاستراتيجية التّوجيهية نابعا من علاقة سلطوية بين طرفي الخطاب، تتفاوت هذه العلاقة من التباين الشّديد حتّى التّقارب الملموس، وتشكلّ عاملا من عوامل نجاح الاستراتيجية التّوجيهية"[7].

والجدير بالذّكر أنّ التّوجيه يقصي استخدام التّلميح، بل ويلزم صاحبه التّصريح باللّفظ الصّريح، ولذلك عدّت الاستراتيجية التّوجيهية من الاستراتيجيات الصّريحة والمباشرة "تتّسم هذه الاستراتيجية بالوضوح في التّعبير عن قصد المرسل، ممّا يضمن تحقيق هدفه؛ لأنّ

الخطاب الذي يقبل التّأويل أو يحمل الغموض لا يحقّق التّوجيه. وعليه فإنّ من مميّزات التّوجيه الصّريح أنّه لا يستلزم أكثر من قصد للخطاب، وبالتّالي فإنّه لا يدع للمرسل إليه فرصة التّأويل أو التّملّص من مضمونه"[8]، فالمعلّم في هذا المقام هو المتحكّم في قاعة الدرس، لذا ينبغي له أن يوظّف الألفاظ الصريحة سواء فيما تعلق بالانضباط والتنظيم، أو ما تعلق بالمتعلّم نفسه بتهذيب سلوكه وتنمية قدراته، فهو يسعى إلى تعزيز ثقته ونحت شخصيته من خلال تلقينه وإكسابه العلوم والمعاملات، بل الاهتمام بتطوير الملكات اللّغوية من الإنتاج (فكرة) إلى الإنجاز(التلفظ).

والمطّلع على الدّراسات اللّسانية المعاصرة يجد أن الإنشاء الطّلبي يقابل الفعل الكلّامي في المفهوم الغربي، وهو "كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلّي دلالي إنجازي تأثيري، وفضلا عن ذلك، يعد نشاطا ماديا نحويا، يتوسّل أفعالا قولية لتحقيق أغراض إنجازية، كالطلب، والأمر والوعد... وغايات تأثيرية تخصّ ردود فعل المتلقّي كالرّفض والقبول"[9]. يمكن القول إنّ استثمار التّداولية بمختلف قضاياها في بناء الخطابات أصبح ضرورة لا مناص منها، لاسيما الخطاب التّعليمي؛ الذي ينبني أساسا على التّواصل والتداول والحوار والمحاججة والإقناع، إذ يجب على المعلّم أن يبني استراتيجيته بهدف إنماء كفاءة المتعلّم وتفعيل مهاراته اللّغوية، حيث "إنّ التّعلم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة التدريس والتّعليم والتدريب والممارسة والخبرة، ومما لاشك فيه أن عملية التّعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بالعملية التّعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلّم بما في ذلك كفايته الأكاديمية والتدريسية"[10]؛ لأنّ التّعليم يقوم على الكفاءة.

إن تسطير محتوى الخطاب التّعليمي، يستوجب ملاءمة الاستراتيجية تبعا للمقام، إذ "تتعدّد الاستراتيجيات الخطابية بتعدّد الظروف المحيطة، فما يكون مناسبا في سياق ما قد لا يكون كذلك في سياق غيره، وبهذا فإنّ تغير بعض العناصر يستتبع تغيرا في الاستراتيجية المنتقاة لتحقيق الهدف... فالاستراتيجية خطّة في المقام الأول للوصول إلى الغرض المنشود، وبما أنها كذلك أي خطّة، فهي ذات بعدين: أولهما؛ البعد التخطيطي وهذا البعد يتحقّق في المستوى الذهني. وثانيهما: البعد المادي الذي يجسّد الاستراتيجية لتتبلور فيه فعلا"[11]، ويتمّ كلّ ذلك من خلال مراعاة المعلّم للوضعيات التّعليمية، فيمارس على المتعلّم سلطة التّوجيه والإرشاد بدل فرض الضغط عليه، فالمعلّم النّاجح يعرف متى يكون مربّيا ومتى يكون معلّما بِناءً على "ما يتوفّر فيه من كفايات معرفية وأدائية، ومهارات خاصة، يجب أن يسعى إليها ويتمكن منها بالبحث والاستيعاب وبالممارسة والمران، فضلا عن ارتكازه على خلفيات ثقافية واجتماعية"[12].

وبما أنّ التّخطيط هو دعامة هذه الاستراتيجية، فلا بدّ للمعلم أن يحسن ضبطها ويتحكّم في بنيتها من كونها فكرة حتّى تتحقّق فعلا عمليا، لذا ينبغي له أن يتفوّق على الصّعيدين: اللّغوي والتّداولي؛ لأنّ "امتلاك الكفاءة اللّغوية (أدوات اللّغة ووسائلها) لا تكفي وحدها لإبلاغ المقاصد، بل يتمّ نقل القصد إلى المرسل إليه باستثمار وبلورة تلك الوسائل والأدوات، ومنه امتلاك الكفاءة التّداولية، بما فيها من استثمار جيّد للّغة والتّحكم في توظيفها داخل الخطاب"[13].

فالأولى -الكفاءة اللّغوية- هي تمكّن المعلّم من لغته بقواعدها وروافدها وعلومها، في إطار ما يسمى بالكفاية "وهي المعرفة الضمنية باللّغة، في حين أن الأداء الكلّامي هو الاستعمال الآني للّغة ضمن سياق معيّن"[14]، والثّانية -الكفاءة التّواصلية- وهي براعة المعلّم في توظيف اللّغة بأدواتها في موقف تواصلي، ويمثّلها الأداء الكلّامي، بحيث تكون مرنة أثناء التّلفظ بها، تلقائية في الاستعمال بما يناسب المقام؛ لأنّه يتطلّع إلى تحقيق التّواصل، وبالتّالي الاضطلاع بالكفاءة التّداولية؛ التي تعدّ من أبرز الدّعائم التي يستند إليها المعلّم لإنجاح العملية التّواصلية.

فالكفاءة التّداولية هي قدرة المعلّم على إنتاج الخطاب (المقال)، وفقا للوضعية التّعليمية المناسبة (المقام)، بمعنى قدرته على تحصيل اللّغة كما وكيفا؛ لأنّ الكفاءة التّداولية "هي استراتيجية شاملة للتخاطب تستوعب العناصر غير اللّغوية التي تقوم بدور الموجّه للخطاب، فالجملة المنطوقة من هذا المنظور هي محصّلة تلك العناصر التّداولية التي تتحكّم في إنتاج الخطاب برمّته"[15]؛ لأنّ التمكّن من اللّغة مع تعذر توظيفها -في غير مقامها- أو امتلاك القدرة على التّواصل دون المعرفة الخالصة بقواعد اللّغة وأدواتها، لا يخوّل المعلّم ولا يؤهله للقيام بالفعل التّعليمي؛ لأنّه عمل مبتور فإذا سقط أحد الشرطين نقض الفعل التّعليمي، فالمعلّم الماهر هو من يتقن توظيف الأساليب والآليات وفق ما تقتضيه الوضعية التّعليمية التخاطبية.

وفي المقابل لا بدّ للمتعلّم أن يكون على قدر من المهارة اللّغوية؛ لفكّ وفهم الرسالة الموجهة إليه من قبل المعلّم، والمهارة التّواصلية؛ باستثمار مكتسباته بما يناسب الوضعية التّعليمية، أي التمكّن من لغته تحصيلا وأداء. وهنا يكمن التمثّل السّلوكي للمتعلّم الذي هو جوهر المقاربة التّواصلية، فالكفاءة ليست صفة ينفرد بها المعلّم دون المتعلّم؛ لأنّ هذا يدفعنا إلى التساؤل: ما الجدوى من كفاءة (المرسل/المعلّم) على ضعف (المتلقي/المتعلّم)؟ فالاستراتيجيات تُبنى بهدف إنماء كفاءة المتعلّم؛ لأنّ كلّ من المعلّم والمتعلّم له مقصد وغاية فهما يشتركان في فضاء الزمان والمكان ولهما مقدار شراكة معرفية وفقا للعقد الدّيداكتيكي

المبرم بينهما، لأنّ فعل التخاطب هو ترجمة "للعلاقة القائمة بين المشاركين فيه إذ ينشئ المرسل خطابه مضمّنا فيه مقاصده، ثم يوجّهه إلى المرسل إليه، الذي يتلقّاه ويتلقّى معه تلك المقاصد، عندئذ يستجيب للمرسل ويحقّق له هدفه"[16].

فالعلاقة بين طرفي العملية التّعليمية التّعلمية هي علاقة تكاملية مبنية على ثنائية القصدية والامتثال (مثير/استجابة) بين المعلّم والمتعلّم؛ لأنّ مقاصد المرسل -غاية المعلّم من التّعليم- تظهر فيما حصّله المتعلّم لغويّا ومعرفيّا.

4. الآليات اللّغوية التّوجيهية: يروم هذا الجانب تحليل صيغ الخطاب التّعليمي الجامعي من خلال دراسة بعض النّماذج الخطابيّة -في قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة 8 ماي 1945 قالمة -، وذلك لرصد العلاقة بين الأساليب الإنشائية الطّلبية ومجمل الكفاءات المستهدفة في المتعلّم، بالتّركيز على ما للإنشاء الطّلبي الذي "يستدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطّلب لامتناع تحصيل الحاصل"[17]، من أثر ودور في بناء استراتيجية الخطاب التّعليمي الجامعي.

1.4. الأمر: يعدّ أهمّ صيغ الإنشاء الطلبي؛ لأنّه يحمل المرسل إليه على الإذعان لأوامر المرسل والانقياد له "وهو طلب حصول الفعل من المخاطَب، وإذا كان الأمر حقيقيا فإنّه يكون على وجه الاستعلاء والإلزام"[18]، كما أنه قد يكون متضمنا في القول "فيخرج عن معناه الأصلي إلى معان أخرى تستفاد من سياق الكلّام وقرائن الأحوال مثل الدعاء الالتماس الإرشاد، التهديد، والتعجيز"[19].

أثناء تحليلنا للخطابات الجامعية بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة 8 ماي 1945 قالمة، رصدنا تجلّي الأمر في قول الأستاذ: (**حاول مجددا ترتيب المدارس اللّسانية مع ذكر أهم أعلامها**)، وهي عبارة تحفيزيّة لا إلزاميّة لتعزيز الرغبة واستجماع الإرادة؛ بمعنى إنْ لم تصب الجواب عليك بالمحاولة فمن المؤكّد أنّك ستنجح بالتّكرار، وكذلك (**حاول أن تختصر الجواب بذكاء ... اشرح لنا ما فهمته**)، بمعنى يمكنك إعادة صياغة الجملة بأسلوب جيّد، وهنا تنبيه لضرورة الالتزام بالإجابة الكاملة، إضافة إلى تدريب الطالب على تكوين جملة مسترسلة فصيحة، فالأستاذ يستهدف تحسين مهارة التّعبير، فمن الواضح أنّه لا يبحث عن الإجابة الصّحيحة، بل يسعى إلى تهذيب ملكات الطالب من خلال تسليط اهتمامه على طريقة بناء الجملة، وكيفية تعامل الطالب مع السّؤال بأسلوب حجاجي يمكنه من تحقيق التّواصل والإقناع في آن.

كما عمد إلى إيراد الأمر في قوله: (**أعيدي ما قلته، أجيبي السّؤال**)، عبارة تنبيهية للطالبة، لأنّ الأستاذ على وعي تامّ بأنها مشتّتة أو غير منتبهة، بل إنها منشغلة بأمور أخرى فهو لا

ينتظر الإجابة، إنّما اعتمد السّؤال للفت انتباهها إلى التّركيز على ما يقدمه، ونلاحظ في هذا المثال خروج الأمر عن معناه الحقيقي إلى معناه المجازي (التنبيه)، وقد تعمد المعلّم -هنا- توظيف الأمر، لإلزام المخاطَبة بوجوب تنفيذ الفعل بتجنب الإجابة بطريقة عشوائية، أو لزجرها.

وفي مقام آخر يقول: (**دونوا هذه المعلومة، لو سمحتم**)؛ فهو في هذا الموقف يولي اهتمامه بالطالب، فينبّهه بأهّمية المعرفة المقدَّمة إليه للاحتفاظ بها والرّجوع إليها وقت الحاجة لترسّخ أكثر في ذهنه لأنّ الكتابة قيد، والملاحظ هنا أن الأمر لم يخرج عن التّنبيه وهو عمل التّوجيه.

أما قوله: (**أغلق الباب إذا سمحت**)، فهي صيغة أمرية تفيد الطّلب، غرضها الإنجازي حثُّ الطالب على أن يكون أكثر انضباطا بأن يغلق الباب فور دخوله، حتّى لا تشتّت الفوضى انتباهه وتشغله عن الدّرس، فلم يكتف المعلّم بالخطاب بِعَدِّه لفظا، بل تجاوزه إلى التّحكم في ظروف إنتاجه، من خلال الاهتمام بأبو الملكات -السماع- لحضور الذهن واستثارة الجوارح، وهو الهدف الأساس الّذي تصبو إليه الاستراتيجية التّوجيهية.

كما وظف مع الأمر أسلوبَ الشّرط (**إذا سمحت**) من باب الاحترام، فهو يسعى -إذن- إلى خلق انطباع لدى المتعلّم بوجوب تبادل الاحترام في المعاملة، ولكن السّؤال المطروح هل يكفي من المعلّم أن يقول: حاول مجدّدا، ضع، سجّل... حتّى يضمن في المتعلّم عبر هذه الأوامر كفاءة ما؟

يمكن القول إنّ هذه الأقوال الإنجازية تحقّق الوجاهة العلمية، ولكن بعد أن يحصّل المتعلّم الكفاءة المقابلة وهي التمكّن من الوظائف التّعبيرية والجماليّة والبلاغيّة؛ لأنّ التّوجيه بالأمر لا يقتصر على ضمان التّجاوب والفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، بل يتعدّاه إلى تحصيل المهارات اللّغوية الّتي يطالها المتعلّم عن طريق الفهم والاستيعاب والدّمج والدُّربة والتّكرار والممارسة، وهذا القول ينطبق على باقي الآليات.

ومن أمثلة التّوجيه؛ الذي يضمن الكفاءة قول الأستاذ: (**ركِّبْ جملة صحيحة بلغة فصيحة**) أو (**ركّب جملة فيها مسند ومسند إليه**)؛ فالفعل (**رَكِّبْ**) لا يستهدف تعزيز كفاءة التّركيب، بل يستهدف كفاءة التّفكيك؛ لأنّ كلّ تركيب يتأسّس على حدود مفكّكة؛ فالتّركيب عند الوظيفيين يقوم على تفكيك الوحدات، فالطالب يفكّك قبل أن يركّب، ومثال ذلك توظيف الفعل والفاعل، المسند والمسند إليه، كما يمكنه استخدام التّشبيه أو الكناية حتّى تكون جملته بليغة، ويتّسم تعبيره برزانة التّركيب وجزالته، لذا فالكفاءة المقابلة للفعل ركِّب

هي ثنائية (التّركيب والتّفكيك)، وهما كفاءتان مصحوبتان بقدرة المتعلّم على رصد الوظائف النّحوية والصّرفية ومهارة التّعبير.

نلاحظ أن دلالات الأمر قد تعدّدت حسب السّياق، فكلّ ما ورد بصيغة الأمر بغرض التّنبيه، إنّما تعمّده المعلّم حتّى يضع المتعلّم في حلقة حوارية لتحقيق التّواصل، وبناء الفعل التّعليمي التّوجيهي.

2.4. النّهي: يعدّ ثاني صيغ التّوجيه وأهمّها؛ لأنّه يوجب على المخاطَب اجتناب نواهي المخاطِب مع التّنفيذ، وهو "طلب الكفّ عن الفعل على جهة الاستعلاء والإلزام"[20]، والنهي يكون "بحرف واحد هو لا الجازم في قولك: لا تفعل"[21].

أورد الأستاذ أسلوب النّهي المتضمّن للنّصح والإرشاد، لحثّ المتعلّمين على التّعلم بذكاء، وليس بالجهد، ففي قوله: **(للتحليل اللّساني عدّة مستويات: (صوتيّة، صرفيّة، نحويّة، دلاليّة)، لا تنسوا الاطلاع عليها مع تقديم مفهوم مبسط لكل مستوى)**، فهو يحثّهم وينصحهم بالاكتفاء بتسجيل رؤوس أقلام فقط؛ لأنّ التّعلم فنّ والفنّ له استراتيجياته، والمعلّم في هذا المقام أراد تنبيه المتعلّم بصيغة النّهي؛ لأنّه يعلم أنّ النّهي من أقدر الصّيغ على أداء التّوجيه.

كما ورد النّهي في قوله: **(لا تكتبوا شيئا من فضلكم، فلا يمكن للمتعلم أن يحسن أسلوبه بالنقل الحرفي، ولكن بالمطالعة المكثفة)**، وذلك لتوجيه المتعلّم لما فيه منفعته، فالعلاقة بين المعلّم والمتعلّم هي التي تعطي الخطاب الوجاهة، فقول المعلّم: **(من فضلكم)** تحيل على العلاقة الوطيدة بين أطراف العملية التّعليمية، الّتي جسّدها أسلوب النّهي في قالب خطابي إرشادي.

3.4. النّداء: يعدّ أسلوب النّداء من الأساليب الإنشائية الطّلبية، وهو "طلب المنادى بأحد حروف النّداء الثمانية)"[22]، وقد أوضح ابن يعيش(ت 643ه) أنّ التّنبيه يكون للإقبال لقوله: "النّداء تنبيه المدعو ليُقبل عليك"[23]، فالنّداء يوظف لضمان استجابة المخاطب.

يتّضح ممّا تقدّم أنّ النّداء يوظف للفت انتباه المنادى، وهو ما نلمسه في قول المعلّم: **(يا بنيتي انتبهي معي، وحاولي أن تحددي لنا مفهوم الأسلوب والفرق بينه وبين الأسلوبية)**، فالنداء هنا هو فعل كلّامي يحمل الكثير من العطف مع التّنبيه، لاستمالتها إلى الإصغاء والتّركيز "ومع كثرة (النّداء) في الكلّام، فهو ليس مقصودًا بالذّات، بل هو لتنبه المخاطب ليصغي إلى ما يجيء بعده من الكلّام المنادى له، فأنت تلجأ إلى النّداء لتنبيه المخاطب وعطفه عليك، حتّى تختصّه من بين النّاس بأمرك، أو نهيك، أو استفهامك، أو خبرك"[24].

أورد الأستاذ النّداء المتضمن للحجّة العاطفية (**يا بنيتي**)؛ لأنّه على وعي تامٍّ بأثر هذه العبارة وبما تحمله من لين وعطف على المتعلّمة، فهذه العبارة تدعو المتعلّم إلى التّدبر والانقياد للمعلّم لا شعوريا، لما تحمله من قوة إنجازية وهو ما استوجب إحداث تغير في سلوكها، ممّا يدفعنا إلى اعتبار ذلك آلية توسّلَ بها المعلّم لتقديم توجيهاته حثًّا على الانتباه والتّركيز، متوسّما في المتعلّمة أنّ تترك ما يشغلها مع محاولة الإجابة بطريقة ذكية، فاعتماده لصيغة النّداء أفضى إلى حدوث فعل التّوجيه.

وفي مقام آخر قال: (**يا طالبة الزمي الصّمت، وحلّلي أبيات القصيدة أسلوبيا**)، وظّف الأستاذ النّداء المشفوع بالأمر، ولكن هذه المرّة نلمس حدّة في استعمال أسلوب الأمر، فهذه العبارة ليست للفت الانتباه فقط، بل تحسيس الطالبة بجدّية الموضوع وليحمّلها مسؤولية التّشويش الّذي أحدثته في القاعة، مما تسبّب في تعذّر حصول التّواصل بين المعلّم والمتعلّم. فغاية النّداء هنا زجر المدعوة، فهو فعل كلامي جاء في بِنْيَةٍ أنتجت إقبالا حسّيا أو معنويا كان له تأثير كبير على المتلقّي؛ لأنّه لم يُؤتَ به لمجرد لفت الانتباه والإصغاء فحسب، وإنّما أوتي به لتنفيذ فعل إنجازيّ محدّد، وهو تحذير المتعلّمة، بأن تلتزم الصّمت المطلق.

فالمتمعّن في المثال الأول والثّاني يلحظ أنّ دلالات النّداء تعدّدت تبعا للمقام، تارة بأسلوب لين وتارة بأسلوب صارم حسب ما يقتضيه السّياق. كما لاحظنا أنّ النّداء لم يقتصر على المعلّم فقط، بل حتّى المتعلّم له نصيب فيه ففي قول المتعلّم: (**أستاذ، أستاذ**) مع رفع الإصبع، فالنّداء هنا يفيد الطّلب بصيغة غير مباشرة، لأنّ المتعلّم مرّة يريد الإجابة، وأخرى يوجه الأسئلة لتعذّر فهمه.

كما وظّف المعلّم النّداء في قوله: (**يا طالبة اشرحي لنا ما فهمته من الدّرس**)، هنا استهدف الفهم لدى المتعلّمة، أي مدى استيعابها لم قدمه، فالنّداء المشفوع بالأمر جاء بديلاً لجملة هل فهمتم الدّرس؟، وهو الأسلوب المناسب لضمان الاستجابة في جميع الحالات.

4.4. الاستفهام: أسلوب لغويّ غرضه طلب الفهم، ويصنّف الاستفهام ضمن التّوجيهيات، إذ "يسعى المرسل إلى إنجاز فعل إقناعي، يتوسّله أسلوب الاستفهام، فالجمهور يعتقد شيئاً، والمرسل يصوغ ما يريد إقناعهم به عن طريق الاستفهام الّذي يحقّق النّتيجة المرتجاة"[25]. وبذلك يعدّ الاستفهام من أنجع الأفعال اللّغوية توجيها، والسّؤال التعليمي غالبا ما يأتي بواسطة أداة من أدوات الاستفهام وهي: الهمزة، هل، من، ما ، أين، أيان، أنى، كيف، كم، وأيّ

إنّ المتمعّن في الخطاب التّعليمي من خلال تركيبته اللّغوية، يجد أن السّؤال بصيغة الاستفهام قد شغل معظم جوانب الخطاب إن لم نقل كافّته، وهذا التّوالي في السّؤال لم يأتِ

اعتباطا، إنّما هو استراتيجية لتفعيل الحوار البنّاء، حيث بدأ المعلّم درسه بصيغة سؤال: (**أين توقّفنا الحصّة السّابقة؟**)، "وهي صور ذات علامة ذهنية"[26]، يطلب بها الفهم، والاستدعاء، والاستحضار، والتّصور، والاستقراء، ليتمخّض الجواب في تفاعل المتعلّمين حواريا بتبادل الآراء والمناقشات، كما أنّها تميّز المتعلّم غير المتفاعل، ممّا يتيح للمعلّم معرفة أسباب امتناعه عن المشاركة والعمل على معالجتها مثل: الخجل أو والحرج وغيرها، ففي هذا القول: **(أين توقفنا الحصة السابقة؟)** سؤال تعمّد الأستاذ طرحه من باب تنشيط الذّاكرة؛ لأنّ الإحالة للدّرس السّابق تعدّ من أهمّ العوامل النّاجعة الّتي تعمل على تنشيط خلايا الدّماغ، بحكم أنّ السّؤال خاطب العقل اللاواعي عند المتعلّم وبالتالي التّفاعل اللاإرادي؛ إضافة إلى أنّه يدربه على التّفكير، لذلك عدّ السّؤال التّعليمي فنا وصياغته مهارة؛ لأنّه يقوم على ثنائية المهارة والتّمثل (كفاية المعلّم وتناغم المتعلّم).

والجدير بالذّكر أنّ جملة السّؤال بـ: (**أين توقّفنا الحصّة السّابقة؟**) تعدّ من الأسئلة الافتتاحية الشائعة في التّعليم، لأنّ الاستفهام بـ (**أين**) يستخدم هنا لتذكّر واسترجاع ما تمّت دراسته على غير مألوف السّؤال بأين الّذي يكون للمكان عادة، لأنّها تسمح بمراجعة معارف الحصّة السّابقة بإثارتها وإعادة تثبيتها، وبالتالي الولوج إلى الدّرس بطريقة تلقائية.

لتتوارد الأسئلة من قبيل: (**هل النّص الشعري مبني فعلا على الثنائيات؟**)، نلاحظ أن السّؤال جاء في صيغة استفهام تقريري، فأداة الاستفهام (هل) "يطلب بها التّصديق، أي معرفة وقوع النّسبة عدم أو عدم وقوعها، ويكون استفهاما إقراريا أو إنكاريا"[27]، وتكمن مزية الاستفهام التقريري في كون المستفهم عنه مثبتا في المعنى، فالمعلّم يريد الإقرار بأن النص حقيقة مبني على ثنائيات، فعمد إلى إيراد أسلوب الاستفهام الّذي أفاد التقرير، بمعنى أنه استفهم عن أمر من باب تأكيده وتقريره، ممّا يستوجب على المتعلّم التّفاعل مع السّؤال، وبالتالي حصول التّواصل.

ثم تلته الأسئلة من قبيل: (**ما هو الحقل الدلالي المهيمن في النص الشعري؟ وما هي الحقول الفرعية التي تندرج ضمنه؟**).

فالمطّلع إلى طريقة بناء السّؤال يجدها متدرّجة، حيث كلّ سؤال يمهّد للسّؤال التّالي، فنجد أنّ المعلّم يربط خطابه بنص شعري مكتوب، حيث يكون الجواب متضمّنا في القصيدة؛ فهو يحيل المتعلّم إلى النّص الشّعري الّذي سبق أن تمّ التّطرق إليه، والملاحظ أنّ هذا النّوع يعدّ من الأسئلة المباشرة الّتي لا تتطلّب جهدا، إنما تتطلّب بعض التّركيز لأنّه من البديهيات الّتي تتكرّر مع تحليل كلّ قصيدة، وهذا النّوع من الأسئلة المألوفة الّتي سبق أن تعامل معها المتعلّم في الطّور الثّانوي، أما السّؤال (**بمن**)، فهي أسئلة لاختبار فهم المتعلّم، ومدى استيعابه للدّرس من قبيل: **من يشرح، من يعيد...**

وفي حصّة مقياس المدارس اللّسانية: جنح الأستاذ إلى تقديم لمحة عن المدرسة التّوزيعية وأعلامها، وهذا من قبيل ما يعرف في التّعليمية بوضعية الانطلاق، الّتي تعدّ باكورة الدّرس ولبنته وهي جانب لابدّ منه حتّى يكون المتعلّم في الصّورة، ممّا يعني أنّه يرتبط بالمعارف الخلفية، فمن غير الممكن التّعامل مع النص دون ضبط مصطلحاته، أو الإشارة إلى مناسبة كتابته.

حيث ذكر الأستاذ في قوله: (**أعلام أوائل وأعلام داعمون**)، هذا التمهيد المقتضب أثار فضول المتعلّمين، ممّا دفعهم للتّساؤل عن الفرق بين المصطلحين، فتساءلت إحدى الطّالبات: عن الفرق بقولها: **ما المقصود بالأعلام الأوائل والأعلام الداعمين؟** فكان هذا السّؤال حافزا لفتح حوار بناء، أفضى بهم إلى جوهر الموضوع وهو كيف تأسّست المدرسة التوزيعية؟، فصيغة الاستفهام بـ (**كيف**) يستخدم لتفكّيك المحتوى ودراسة حيثياته، لتتوالى الأسئلة من قبل الأستاذ تارة والطالب تارة أخرى في تواصل ديداكتيكي منسجم لمعرفة الفرق بين التّوجه الأوروبي والتّوجه الأمريكي؟ ومنه الفرق بين الكلّام والخطاب، فكان المعلّم -هنا- على تواصل بمخاطبيه ضمن حلقات تخاطبيّة استفهاميّة.

وفي سياق آخر قدمت المتعلّمة طرحا ذكيّا بقولها: (**هل يمكن القول بأنّ المدارس اللاّحقة انبثقت من المدرسة السّوسيرية؟ إذن ما الفرق بين المدارس السّابقة والمدرسة التّوزيعية؟**). هذا النّوع من الأسئلة ليس كسابقيه يحتاج إلى إمعان نظر وتفكير، بل إلى التدبر فالسّؤال الثاني أكّد جواب السّؤال الأول، فالمتعلّمة تعي أنّ الجوب الأول مؤكّد، لأنّه مثبت في نصّ السّؤال وهو استفهام تقريري، أكّده حرف الجواب إذن في السّؤال الثاني، فكأنّها تقول: أنّ المدارس الأوروبية التي جاءت بعد البنوية هي امتداد لما جاء به سوسير، إذن ما الّذي يميّزها عن غيرها؟، فيمَ يكمن الاختلاف؟

فالاستفهام هنا يعدّ من الأفعال اللّغوية الّتي يوظفها المتكلّم لتحقيق أغراض بلاغيّة إقناعيّة؛ لأنّ المتعلّمة تستفهم بغرض الإقناع، بل إنها تبحث عن الحجج الدامغة وهذا ما أثبته السّؤال الأول فهي تدرك أنّ المدرسة السوسيرية هي مرتع باقي المدارس الأوروبية، وأنّ التّوزيعية هي مدرسة أمريكية، فما حجّة الاختلاف؟، وهذا الطّرح من قبل المتعلّمة ينمّ عن فهمها ووعيها بمقاصد المعلّم.

واللافت للانتباه هنا هو تبادل الأدوار، فالمتعلّم هو من يطرح الأسئلة لتتحوّل الدائرة الكلامية ويتحوّل المتعلّم إلى مخاطِب بعد أن كان مخَاطَبا. نتج هذا التحوّل من خلال إشراك المعلّم للمتعلّم في حواراته بمناقشة أفكاره وتبادل وجهات النّظر بين الطّرفين، فالمعلّم يدرك أن المتعلّم الجامعي لا يحتاج إلى تحصيل المعرفة التي تساق إليه نظريا، بقدر حاجته إلى التّفاعل

معها بالحجّة، لاسيما إذا كان مناقشا فعليا لتلك المعارف، وهذا لا يتحقّق إلا بالممارسة من خلال إدراجه طرفا في الوضعية المشكلّة، ومن هنا نتبين دور تغير الوضعيات التّخاطبية في إنجاح العملية التّعليمية.

وبعد جدلية الطّرح والنّقاش الثّر، توصل الطّرفان إلى أن: "المدرسة السّوسيرية كانت المرتع الخصب واللّبنة الأساسة؛ الّتي انبثقت منها باقي المدارس الأوروبية، غير أنّ التوزيعيّة هي اتجاه لساني بنائي أمريكي؛ أي أنّها خالفتها في عدم اهتمامها بالمعنى من خلال شكلّنة اللّغة، وبالتّالي ظهر تيار جديد كرد فعل على المدرسة التوزيعية يسمّى بالمدرسة التّوليدية التّحويلة، **فمن هو رائد المدرسة التّوليدية التّحويلة؟ وما الذي يميز هذه المدرسة عن سابقيها؟**".

فالاستفهام هنا لخص جملة مفادها: ينبغي لكم البحث عن هذه المدرسة، بذكر رائدها ومبادئها وأهم الأسس التي قامت عليها، فالسّؤال الاستفهامي؛ الذي طرحه الأستاذ في خاتمة الدّرس هو حث للمتعلّم على البحث والتّقصي حتى يكون باحثا يعتمد على ذاته في تحصيل المعرفة في إطار ما يعرف باستراتيجية التّعلم الذاتي، وفي حصة لاحقة لاحظنا أنّ الأستاذ قبل تطرقه إلى الدّرس الجديد أحال إلى الدّرس السابق، مما يؤكد نجاعة الإحالة بالاستفهام سواء القبلية أو البعدية للدرس في تثبيت المعارف، وبذلك تكون الدروس عبارة عن حلقات متكاملة، لاستدراك ما دُرس واستيعاب ما هو آت.

يتضح لنا ممّا سبق، أن جوهر الخطاب التّعليمي بني على السّؤال الاستفهامي، فكان لبنة كلّ حوار ومرتع كلّ خطاب لأنه يستند إلى الحجّة والبرهان، لذلك فهو من أكثر الآليات حضورا في الخطاب التّعليمي.

- الخاتمة:

خلصت هذه الدّراسة إلى جملة من النّتائج العلميّة، أهمّها:

- إنّ الاستراتيجية التّوجيهية في الخطاب التّعليمي وجب أن تبنى بهدف إنماء كفاءة المتعلّم.
- التّركيز على ما للإنشاء الطلبي من أثر ودور في العمليّة التّعليميّة التعلميّة، تحديدا في بناء استراتيجية الخطاب.
- إنّ الآليات اللّغويّة الإنجازيّة عملت على تحقيق الوجاهة العلميّة؛ لأنّ التّوجيه استهدف تحصيل المهارات اللّغوية.
- إنّ استراتيجية المعلّم باتخاذ التّوجيه آلية لغوية في الخطاب الجامعي، إنما هي استراتيجية ممنهجة تنمّ عن وعيه بالكفاءة المستهدفة في المتعلّمين من أجل تحقيق التّناغم في إطار ما يسمى بالاستراتيجية التّواصلية.

- تعدد الآليات التّوجيهية في الخطاب الجامعي ساعد المعلّم على تبليغ مقصده، والمتعلّم على التمثل كفاءةً وأداءً.
- شكلّ الاستفهام بؤرة الخطاب؛ لأنّه ركز على بناء كفاءتي التّفكير والتّحليل لتعزيز مهارة الحوار، والأمر استهدف كفاءتي التّفكيك والتّركيب لتحسين مهارة التعبير، أما النّداء والنّهي فقد حققا التّوجيه والإرشاد.
- جوهر التّدريس يكمن في أنّه عمليّة تفاعليّة تشاركيّة بين أهمّ قطبي المثلث الدّيداكتيكي (معلّم ومتعلّم) لتحقيق التّواصل الفعّال والإيجابي.

توصيات:

- وجوب تفعّيل عناصر الاستراتيجيّة التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة.
- التّدريس فن، لذا يجب تفعّيل طرائق واستراتيجيات التّعليم النشط (كالاستراتيجة التّواصليّة) لتجاوز الطّرائق النّمطية الإلقائيّة.
- جعل هدف العملية التّعليميّة هو تفعيل مدارك المتعلّم، من خلال التركيز على إكسابه آليات الكفاءة التّواصليّة حتى يكون منسجما مع محيطه.

- الإحالة والتهميش:

[1] عبد الرحمان عبد العزيز العبدان وراشد عبد الرحمان الدويش، استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، 1998، مجلة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد 17، ص172.

[2] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغوية تداولية"، 2004، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، ص187

[3] ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، 1991، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، ص39.

[4] سامية سية، الخطاب التوجيهي في القصص القرآني -قصة موسى عليه السلام- أنموذجا، 2016، رسالة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، ص17.

[5] ينظر: حسين بن عائشة، تداولية الخطاب التعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، ماي 2018، مجلة التعليمية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، المجلد 5، العدد 14، ص 138.

[6] سعد مصلوح، الأسلوب -دراسة لغوية إحصائية-، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1992، ص37.

[7] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغوية تداولية"، ص324، 325.

[8] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغوية تداولية"، ص327.

[9] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، 2005، دار الطليعة، لبنان، ط1، ص40.

[10] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، 2010، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص29،30.

[11] ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغوية تداولية"، ص53.

[12] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، 2013، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ص188.

[13] فضيلة يونسي، مفهوم المقاصد وعلاقتها بالخطاب (تناول تداولي للخطاب الثوري)، جانفي 2010، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 6، ص285.

[14] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، 1986، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، ص7.

[15] فريدة موساوي، الكفاءة التداولية: قراءة في الأساس الاجتماعي للخطاب، ديسمبر 2021، مجلة القارئ الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد 4، العدد 4، ص272.

[16] سامية سية، الخطاب التوجيهي في القصص القرآني -قصة موسى عليه السلام -أنموذجا-، ص16.

[17] الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمان بن عمر بن أحمد بن محمد، الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، وضع هوامشه إبراهيم شمس الدين، 2003، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ص108.

[18] يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية، 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، ص66.

[19] ينظر: السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ضبط وتحقيق وتوثيق يوسف الصميلي، دت، المكتبة العصرية، بيروت، دط، ص71،72.

[20] سن طبل، علم المعاني في الموروث البلاغي تأصيل وتقييم، 2004، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ط2، ص70.

[21] السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، 1987، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، ص320.

[22] عبد السّلام هارون، الأساليب الإنشائيّة في النّحو العربي، 1979، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، ص136.

[23] موفق الدّين يعيش بن علي، شرح المفصّل، دت، إدارة الطّباعة المنيرية، مصر، دط، ج8، ص120.

[24] قيس إسماعيل الأوسي، أساليب الطّلب عند النّحويين والبلاغيين، 1988، بيت الحكمة، جامعة بغداد، العراق، ط1، ص218.

[25] ينظر: مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي: تنظير وتطبيق على السور المكّية، 2015، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط1، ص140.

[26] محمد موسوني، السؤال والجواب، دراسة نحوية وبلاغية وقرآنية،2007، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، ص89.

[27] يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية، ص74.

- قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتاب العربي القديم:

1- الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمان بن عمر بن أحمد بن محمد (ت: 739ه)، الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، وضع هوامشه إبراهيم شمس الدين، 2003، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.

2- السكاكي، أبو يعقوب يوسف ابن أبي بكر محمد بن علي (ت: 626ه)، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، 1987، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2.

3- موفق الدّين يعيش بن علي (ت: 643ه)، شرح المفصّل، 1999، إدارة الطّباعة المنيرية، مصر، دط، ج8.

ثانيا: الكتاب العربي الحديث أو المترجم:

4- حسن طبل، علم المعاني في الموروث البلاغي تأصيل وتقييم، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ط2، 2004.

5- رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991.

6- سعد مصلوح، الأسلوب –دراسة لغوية إحصائية–، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1992.

7- عبد السّلام هارون، الأساليب الإنشائيّة في النّحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط2، 1979.

8- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.

9- السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ضبط وتحقيق وتوثيق يوسف الصميلي، دت، المكتبة العصرية، بيروت، دط.

10- قيس اسماعيل الأوسي، أساليب الطّلب عند النّحويين والبلاغيين، بيت الحكمة، جامعة بغداد، العراق، ط1، 1988.
11- مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي: تنظير وتطبيق على السور المكّية، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط1، 2015.
12- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.
13- محمد موسوني، السؤال والجواب، دراسة نحوية وبلاغية وقرآنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2007.
14- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، لبنان، ط1، 2005.
15- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.
16- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب "مقاربة لغوية تداولية"، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
17- يوسف أبو العدوس، مدخل إلى البلاغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007.

ثالثا: المقالات:

18- بن عائشة حسين، تداولية الخطاب التعليمي المنطوق بين المنهج والإجراء، ماي 2018، مجلة التعليمية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، المجلد 5، العدد 14.
19- العبدان عبد الرحمان عبد العزيز والدويش راشد عبد الرحمان، استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، 1998، مجلة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد 17.
20- موساوي فريدة، الكفاءة التداولية: قراءة في الأساس الاجتماعي للخطاب، ديسمبر 2021، مجلة القارئ الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد 4، العدد 4.
21- يونسي فضيلة، مفهوم المقاصد وعلاقتها بالخطاب (تناول تداولي للخطاب الثوري)، جانفي 2010، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 6.

رابعا: الأطروحات:

22- سية سامية، 2016، الخطاب التوجيهي في القصص القرآني -قصة موسى عليه السلام- أنموذجا، *(رسالة ماجستير)*، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

Romanization of Arabic references:

1- al-Khaṭīb al-Qazwīnī, Jalāl al-Dīn Muḥammad ibn ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻUmar ibn Aḥmad ibn Muḥammad (t : 739h), al-Īḍāḥ fī ʻulūm al-balāghah : al-maʻānī wa-al-bayān wa-al-badīʻ, waḍʻ hawāmishahu Ibrāhīm Shams al-Dīn, 2003, Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, Bayrūt, Lubnān, Ṭ1.

2- al-Sakkākī, Abū Yaʻqūb Yūsuf Ibn Abī Bakr Muḥammad ibn ʻAlī (t : 626h), Miftāḥ al-ʻUlūm, ḍabaṭahu wa-kataba hawāmishahu wa-ʻallaqa ʻalayhi Naʻīm Zarzūr, 1987, Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, Bayrūt, Lubnān, ṭ2.

3- Muwaffaq alddyn Yaʻīsh ibn ʻAlī (t : 643h), sharḥ almfṣṣl, 1999, Idārat alṭṭbāʻh al-Munīrīyah, Miṣr, dṭ, j8.

4- Ḥasan Ṭabl, ʻilm al-maʻānī fī al-mawrūth al-balāghī taʼṣīl wa-taqyīm, Maktabat al-īmān, al-Manṣūrah, Miṣr, ṭ2, 2004.

5- Rashīd Bannānī, min aldydāktyk ilá al-bīdāghūjiyā, al-Ḥiwār al-Akādīmī wa-al-Jāmiʻī, al-Dār al-Bayḍāʼ, Ṭ1, 1991.

6- Saʻd Maṣlūḥ, al-uslūb-drāsh lughawīyah iḥṣāʼyt-, ʻĀlam al-Kutub, al-Qāhirah, ṭ3, 1992.

7- ʻAbd alsslām Hārūn, al-asālīb alʼnshāʼyyh fī alnnḥw al-ʻArabī, Maktabat al-Khānjī, al-Qāhirah, Miṣr, ṭ2, 1979.

8- Suhaylah Muḥsin Kāẓim al-Fatlāwī, al-Madkhal ilá al-tadrīs, Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ, ʻAmmān, al-Urdun, Ṭ1, 2010.

9- al-Sayyid Aḥmad al-Hāshimī, Jawāhir al-balāghah fī al-maʻānī wa-al-bayān wa-al-badīʻ, ḍabṭ wa-taḥqīq wa-tawthīq Yūsuf al-Ṣumaylī, dt, al-Maktabah al-ʻAṣrīyah, Bayrūt, dṭ.

10-Qays Ismāʻīl al-Awsī, Asālīb alṭṭlb ʻinda alnnḥwyyn wa-al-balāghīyīn, Bayt al-Ḥikmah, Jāmiʻat Baghdād, al-ʻIrāq, Ṭ1, 1988.

11-Muthannáa Kāẓim Ṣādiq, uslūbīyah al-Ḥajjāj altdāwly wa-al-balāghī : tanẓīr wa-taṭbīq ʻalá al-suwar almkkyh, Manshūrāt Ḍifāf, Bayrūt, Lubnān, Ṭ1, 2015.

12-Muḥsin ʻAlī ʻAṭīyah, al-Manāhij al-ḥadīthah wa-ṭarāʼiq al-tadrīs, Dār al-Manāhij lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ, al-Urdun, Ṭ1, 2013.

13-Muḥammad mwswny, al-suʼāl wa-al-jawāb, dirāsah naḥwīyah wblāghyh wa-qurʼānīyah, Dīwān al-Maṭbūʻāt al-Jāmiʻīyah, al-Jazāʼir, ṭ2, 2007.

14-Mas‘ūd Ṣaḥrāwī, al-Tadāwulīyah ‘inda al-‘ulamā’ al-‘Arab : dirāsah tadāwulīyah li-ẓāhirat "al-af‘āl al-kalāmīyah" fī al-Turāth al-lisānī al-‘Arabī, Dār al-Ṭalī‘ah, Lubnān, Ṭ1, 2005.

15-Mīshāl Zakarīyā, al-alsunīyah al-tawlīdīyah al-taḥwīlīyah wa-qawā‘id al-lughah al-‘Arabīyah (al-jumlah al-basīṭah), al-Mu’assasah al-Jāmi‘īyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘, Bayrūt, Lubnān, ṭ2, 1986.

16-‘Abd al-Hādī ibn Ẓāfir al-Shahrī, Istirātījīyāt al-khiṭāb "muqārabah lughawīyah tadāwulīyah", Dār al-Kitāb al-jadīd, Bayrūt, Lubnān, Ṭ1, 2004.

17-Yūsuf Abū al-‘Adūs, madkhal ilá al-balāghah al-‘Arabīyah, Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ wa-al-Ṭibā‘ah, ‘Ammān, Ṭ1, 2007.

18-ibn ‘Ā’ishah Ḥusayn, tadāwulīyah al-khiṭāb al-ta‘līmī al-Manṭūq bayna al-manhaj wa-al-ijrā’, Māy 2018, Majallat al-ta‘līmīyah, Jāmi‘at ‘Abd al-Ḥamīd ibn Bādīs, Mustaghānim, al-Jazā’ir, al-mujallad 5, al-‘adad 14.

19-al-‘Abdān ‘Abd al-Raḥmān ‘Abd al-‘Azīz wāldwysh Rāshid ‘Abd al-Raḥmān, Istirātījīyāt ta‘allum al-lughah al-‘Arabīyah bi-waṣfihā Lughat thānīyah, 1998, Majallat Umm al-Qurá lil-Buḥūth al-‘Ilmīyah al-Maḥkamah, Jāmi‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah, al-‘adad 17.

20-Mūsāwī Farīdah, al-kafā’ah al-Tadāwulīyah : qirā’ah fī al-Asās al-ijtimā‘ī lil-khiṭāb, Dīsimbir 2021, Majallat al-qāri’ al-adabīyah wa-al-naqdīyah wa-al-lughawīyah, al-mujallad 4, al-‘adad 4.

21-ywnsy Faḍīlat, Mafhūm al-maqāṣid wa-‘alāqatuhā bi-al-khiṭāb (Tanāwul tdāwly lil-khiṭāb al-thawrī), Jānfī 2010, Majallat al-khiṭāb, Jāmi‘at Mawlūd Mu‘ammarī, Tīzī Wuzū, al-Jazā’ir, al-‘adad 6.

22-syh Sāmiyah, 2016, al-khiṭāb al-tawjīhī fī al-qiṣaṣ al-Qur’ānī-qṣh Mūsá ‘alayhi alslām-anmūdhajan, (Risālat mājistīr), Qism al-lughah wa-al-adab al-‘Arabī, Kullīyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmi‘at Muḥammad Būḍyāf al-Masīlah, al-Jazā’ir.