الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1–الحاج لخضر–

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة

كلية اللغة والأدب العربي والفنون– جامعة باتنة1– أنموذجا

رسالة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) في الدراسات اللغوية

تخصّص: اللسانيات واللغة العربية

إعداد الطالبة: حنان مصباح

إشراف: أ. د. لخضر بلخير

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الدّرجة العلميّة	الجامعة الأصلية	الصّفة
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	عضوا
لخضر بلخير	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	مشرفا ومقررا
ابتسام بن خرّاف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	عضوا
محمد بوادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2	عضوا
صورية جغبوب	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	عضوا
ربيعة برباق	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	عضوا

السّنة الجامعيّة: 1442– 1443هـ/2021 – 2022م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1–الحاج لخضر–

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة

كلية اللغة والأدب العربي والفنون– جامعة باتنة1– أنموذجا

رسالة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) في الدراسات اللغوية

تخصّص: اللسانيات واللغة العربية

إعداد الطالبة: حنان مصباح

إشراف: أ. د. لخضر بلخير

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الدّرجة العلميّة	الجامعة الأصلية	الصّفة
عز الدين صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	عضوا
لخضر بلخير	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	مشرفا ومقررا
ابتسام بن خرّاف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة1	عضوا
محمد بوادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2	عضوا
صورية جغبوب	أستاذ التعليم العالي	جامعة خنشلة	عضوا
ربيعة برباق	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	عضوا

السّنة الجامعيّة: 1442– 1443هـ/2021 – 2022م

﴿ وَعَلَى اللَّهِ قَصْدُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا

جَائِرٌ وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ﴾

سورة النحل: 9

شكر وعرفان

الحمد الكثير والشكر الجزيل لله العلي القدير الذي أعانني ووفقني

لإنجاز هذا العمل

ومن باب الاعتراف بالجميل

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي المشرف الدكتور:

" لخضر بلخير "

لقبوله الإشراف على هذا البحث بمتابعته العلمية الرصينة وملاحظاته المنهجية الدقيقة وتصويباته اللغوية والمعرفية الرشيدة حول الموضوع.

كما أتقدم بأسمى عبارات التقدير والاحترام

لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه الأطروحة.

حنان مصباح

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد المصطفى وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد:

شكّل البحث في« الخطاب» منعطفا أساسيا في الدراسات اللسانية والاجتماعية والإنسانية نقلها من دائرة الاهتمام باللغة باعتبارها نسقا من العلامات والإشارات إلى عدّها نظاما تواصليا. هذا الذي اشتغلت عليه التداولية في استقلالها عن مسألة التشفير اللغوي وفكرة أن الجملة هي الموجة للمعنى لتركز على مقاصد المتخاطبين ودور السياق في توجيه المعنى.

وفي القرن العشرين ومستهل القرن الواحد والعشرين، أثيرت قضية إبستيمولجية تخص نظرية المعنى وارتباطها بفلسفة العقل ونظرية المعرفة وصولا إلى النظرية القصدية في المعنى عند"غرايس". لتكون هذه النظرية سببا دفع بمختلف الكتابات أن تعيش ثورة علمية بين ثلاثة اتجاهات: كتابات صورية تفسّر معنى الجمل غير المنطوقة انطلاقا من إمكانية التوليد الدلالي، وكتابات استدلالية انقسمت بين مهتم بمقاصد المتكلم انطلاقا من الماقيل مضافا له المناسبة وبين معتن بالاقتضاء التخاطبي للتمييز بين علمي الدلالة والتداولية، وكتابات ما بعد غرايسية حاولت الوقوف على التفسير النفسي للاستعمال اللغوي من زاوية عرفانية.

لكن هذه الكتابات انصبت في أغلبها على الجانب العباري من الخطاب ولم تتعده إلى دراسة الجانب الإشاري منه، كما اهتمت بتطبيق مختلف النظريات على نصوص أدبية في تواصلها العادي، في حين قلّما نجد هناك دراسات تختص بالخطابات غير الأدبية أو الأكاديمية منها خاصة. من هنا ننطلق في توصيف دراستنا التي سنهتم فيها بالخطاب التعليمي الجامعي وبكيفية إنتاج القولات وتأويلها عرفانيا بين المتخاطبين تحت عنوان:

المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة

كلية اللغة والأدب العربي والفنون- جامعة باتنة 1- أنموذجا

نروم من خلال هذا الاختيار أن نبحث في كيفية إيصال الأستاذ الجامعي للمقاصد الخطابية مع حسن تمثّلها وذلك ضمن الإطار المؤسساتي المنتمي له وهو الجامعة، وكيف يعمل على توجيه فعله المقاصدي وإبراز العمل التآزري بينه وبين طلبته سعيا منهم لأن يكونوا على صلة بالموضوع، وكيف يختار عباراته جامعا بين اللفظ المصرح به والمضمر، وكيف يبلّغها بإشارات وإيماءات تؤدي الغرض المقصود.

لكن الإشكال الذي يواجه الأستاذ وهو يبلّغ المقاصد، أن الطالب قد يفهم ما قيل له من صريح العبارة فيدرك المضمر منها، وقد تنتفي فيستعين بمقصد إشاري يؤدي به الأغراض الخطابية. ومن ثمة سؤالنا المحوري مفاده:

كيف يحقق الأستاذ الجامعي المقصدية في خطابه التعليمي، وهو يراوح فيه بين منطق العبارة ومنطق الإشارة؟.

ينبثق عن هذا السؤال مجموعة من التساؤلات تحاول الإجابة عما يلي:

- ما هي المقصدية؟.
- لماذا المقصدية كمفهوم لابد من حضوره في العملية التعليمية التعلمية وفي إنتاج الخطابات والقولات؟.
- كيف نبلّغ مقاصدنا ونضمن نجاعة خطاباتنا؟.
- هل المقصدية عند الأستاذ الجامعي في منطق العبارة، أم في منطق الإشارة؟.

ومن ثمة، تسير دراستنا وفق متغيرين ثابتين يوجهان البحث وهما: المقصدية والخطاب، تجمعهما فرضية رئيسة مؤداها: كلّما راوح الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة كلما حقق مقصدية في خطابه التعليمي. مؤشراتها: وضوح الخطاب، تحديد الهدف، بلاغة العبارة، الإشارات غير اللغوية، قوة لغة الجسد.

كما تسير وفق متغيرين فرعيين هما: العبارة والإشارة، تنبثق عنهما أربع فرضيات هي:

- الفرضية الأولى: مقصدية الخطاب تكمن في منطق العبارة. مؤشراتها: دلالة اللفظ، دلالة المعنى، الفهم والإفهام.
- الفرضية الثانية: مقصدية الخطاب تكمن في منطق الإشارة. مؤشراتها: لغة الجسد، الحركات والإيماءات.
- الفرضية الثالثة: مقصدية الخطاب تحدّدها طريقة أداء الأستاذ. مؤشراتها: وضوح الصوت، نبرة الصوت، الكفاية التخاطبية، الكفاية التبليغية.
- الفرضية الرابعة: المقصدية يحدّدها نظام الخطاب. مؤشراتها: الخطاب، نوعه، نظامه، خصائص التخاطب.

الإجابة عن هذا الإشكال بمختلف تساؤلاته يكشف لنا عن كيفية اشتغال ثلاثة مقاصد ينبغي تحققها في الخطاب التعليمي وهي: المقصد الإخباري، والمقصد التواصلي، والمقصد الإيضاحي المرتبط بالتواصل الإشاري الاستدلالي الذي يجمع بين المقصد الإخباري والتواصلي فيتحقق المضمون القصدي.

كما يحدّد لنا الوظيفة المقصدية داخل الخطاب التعليمي وهي: كيفية التمثيل العقلي للأشياء ووقائع العالم وحالاته، والذي يتم عن طريق التمثيل العرفاني لدلالة الألفاظ على المعاني بنوعيه: التمثيل التصويري أو ما

يسمى الوجود في الأذهان الذي يراعي فيه الأستاذ مستويات توارد الكلم في النفس ومختلف السيرورات العرفانية التي تحصل داخل الدماغ من أجل ترشيح قولة دون غيرها، والتمثيل اللغوي الذي تنتقل فيه اللفظة من الوجود في الأذهان إلى الوجود في اللسان إلى الوجود في الأعيان.

أما على مستوى الهدف من العملية التعليمية التي من أجلها ينجز الخطاب وتبلّغ المقاصد، فهي تحقيق شروط الرضا التي تدل على أن الطالب قد فهم منطق العبارة والإشارة والأستاذ تمكّن من تبليغ أكبر قدر من المناسبة التي تستدعي متابعة المحتوى المقصود الذي بذاته يكون قد حقّق الدرجة الأقصى من التأثيرات العرفانية داخل الدماغ.

لكي ننفّذ إجراءات العملية التعليمية اعتمدنا **المنهج العرفاني** في اهتمامه بسيرورة العمليات الاستدلالية داخل الذهن وكيفية إنتاج القولات وتأويلها وكيفية تمظهرها خطابيا. هذا المنهج تتناوب فيه ثلاثة مفاهيم كبرى تسهم في بناء نظام الخطاب وهي: العرفان، التبالغية، التداولية. فعلى مستوى العرفان أو الوجود في الأذهان: المقصدية فلسفة في الذهن تشتغل على سيرورة العمليات الذهنية والمنظومية النسقية للخطاب التي تسمح بالمعالجات العرفانية في الدماغ. على مستوى التبالغية أو الوجود في اللسان: المقصدية علم تخاطبي يعتني بقوانين استعمال الألسن وطرق الإبانة عنها لتحقيق الفهم والإفهام. على مستوى التداولية أو الوجود في الأعيان: المقصدية فقه تخاطبي يشتغل فيه منطق العبارة مع الإشارة في خطاب كلي يتجاوز تحصيل الأغراض والمقاصد الخطابية إلى تعليلها.

تسليما بأن دراستنا لم تأت من فراغ، وإنما عن رغبة في سد الفجوة التفسيرية التي من شأنها أن تجيبنا عن كيفية تحقيق المقصدية في الخطاب التعليمي وذلك في اشتغالها على تتبع السيرورة العرفانية التواصلية. انطلقنا من طروحات التداولية الغرايسية وما بعد الغرايسية في تأويل الملفوظ؛ وذلك لمقصدية يحتاجها الأستاذ في إنجاز خطابه التعليمي وهو الحوارية القائمة على احترام المتخاطبين مبدأ التعاون والجهد التواصلي في إنجاز الخطاب.

حاولنا أن نستثمر عرفانيا نظرية الملاءمة والتصور القالبي الذي تبنّاه عالم النفس"جيري فودور" في تحديده لكيفية تأويل الملفوظات عبر القالب الهامشي الذي وضّح لنا تركيبة البنية الذهنية للعقل وطرق التفكير المؤدية للفهم في ازدواجية تربط بين البنية الذهنية الناقلة لما يحدث خارج الذهن وبين البنية الدلالية المعبّرة عن معنى اللغة باللفظ.

من جهة أخرى، تتقاطع دراستنا مع الطروحات التي قدمتها العرفانية بمختلف مفاهيمها التي انفتحت فيها على علوم الأعصاب وعلم النفس وعلم الاجتماع من أجل إيجاد تفسير لعملية إنتاج المعنى الذي يتبع السيرورة التصورية الداخلية للذهن وكيف يتحول إلى بنية دلالية تقصد توصيل المعاني في خطاطات تُصوّر التمثلات الذهنية المجسدنة في تفاعل عرفاني عصبي نيولوجي فيزيائي يحاول إدراك العالم الخارجي وفهمه.

تناقش دراستنا الأفكار التي تناولتها التداولية في التلقي العربي الحديث في نموذجها الطهائي بمقاربته التداولية التواصلية التي تشتغل على العقليتين: العبارية والإشارية وعلى مقاصد الخطاب بفرعيه: علم الخطاب وفقه الخطاب، وكيف نؤسس لخطاب تداولي مركب يتجاوز طور تحصيل الأغراض والمقاصد الخطابية التي ركزت عند الأوائل على المعنى وآثار المحادثة إلى الاشتغال على تعليلها.

ومن باب التأصيل المعرفي رجعنا لما قدمه العرب الأوائل في الدرس الأصولي والبلاغي تحت قضية دلالة الألفاظ على المعاني، وكيف اهتم الأصوليون بخطاب الرسالة الدّعوية لتفعيلها في الشارع وبمقاصد صاحب الرسالة وذلك ضمن فكرة البحث عن العلّة في القياس الأصولي، في مقابل اهتمام البلاغيين بمقاصد المتكلم وأقدار السامعين ومنازلهم تحت نظرية النظم والبيان.

وقد اقتضت طبيعة دراستنا أن نقسم البحث إلى أربعة فصول تسبقهما مقدمة وتتلوهما خاتمة: اشتغلنا في الفصل الأول على ما قدمه العرب الأوائل تحت عنوان: **المقصدية في البلاغة العربية والدرس الأصولي نظام في اللسان ومنهج في البيان**. عرضنا فيه مختلف التعريفات التي تناولت مصطلح المقصدية كإشكال لغوي من حيث المصطلح والمفهوم، الأول خاص بمصطلحات المقصدية ورُتبها الدالة عليها، والثاني خاص بالتناول البلاغي لها تحت نظرية النظم والبيان وأحقية المقصدية فيما إذا كانت في المبنى أم في المعنى، كما خصت التناول الأصولي وتقسيماته العلامية والنصية لدلالة الألفاظ على المعاني التي وضحت أن الإشكال يمس أيضا التعدد المصطلحي والمفهومي الخاصين بالعبارة والإشارة.

عرجنا في الفصل الثاني إلى ما تناوله الغربيون حول: **المقصدية في الدرس التداولي(المفاهيم وحدود الاشتغال)**؛ وذلك في الأدبيات الأنجلوساكسونية وكيف وجهت برادايمات الخارطة الكتابية بين دارس للغة في الاستعمال والسياق والتواصل. كما تناولنا مسار منهجية البحث التداولي حسب" ميرا أريل" وتقسيماتها الثلاثية للتداولية: الاستدلالية، الصورية ، التاريخية، إضافة إلى التقسيمات التي اتبعتها "شيفون شابمان" والتي توزعت بين تداوليات كلاسيكية من خلال نظريتي الفعل الكلامي والاستلزام التخاطبي، وتداوليات حديثة من

خلال النظريات الثلاث: الملاءمة والتصوّر التوليدي، الملاءمة والتصور القالبي، الملاءمة والإرث الغرايسي، لنركز على مفهوم المقصدية في التداوليات الأنغلوساكسونية حسب التوجهين: الاستدلالي العرفاني الذي عمل به أوستين، غرايس، جيني توماس، سبيربر وويلسون، وجون سورل، والتوجه السوسيو- استدلالي مع هربرت كلارك.

عالجنا في الفصل الثالث: **المقصدية في التلقي العربي من العرفان إلى التداول؛** فوقفنا أولا على التداوليات في اللسانيات العربية الحديثة عامة، ثم مفهومها في الفكر الطهائي وتقسيمه لها، لنحلّل فكرة المقصدية بين العقلية العبارية والإشارية، مقترحين نموذجه الذي ينتقل بالخطاب التعليمي من البراغماتية النفعية إلى المقصدية الإسلامية المركبة عن طريق تحديد شروط ومبادئ التداولية من أجل تأسيس نظرية تربوية تعليمية إسلامية، كما قدمنا طريقته القصدية في الخطاب التعليمي التي تجمع بين علم الخطاب وفقه الخطاب، لنختتم هذه المعالجة بتحليل للمقصدية التعليمية من المنظومية إلى النسقية أعطينا من خلالها تحليلا لطريقة التمثل العرفاني للخطاب من الإدراك إلى العرفان، وكيف يعمل من النسقية إلى المنظومية، مستندين بتجربة" سيرل الإدراكية" ودورها في فهم النسقية والمنظومية التعليمية في العرفانية.

خصصنا الفصل الرابع والأخير للدراسة الميدانية بعنوان: **المقصدية في العملية التعليمية التعلمية وتمثُّلاتها الخطابية(المنهج والإجراء)؛** طبقنا فيه ما تناولناه في الفصول السابقة ولكن بدراسة تجريبية اعتمدنا فيها الأدوات البحثية الآتية: الملاحظة، المقابلة، الاستمارة، الاستبانة، لنختار ثلاثة عينات دراسية نطبق عليها حسب: الوحدة الإحصائية الثابتة(هيئة التدريس)، الوحدة الإحصائية المتجددة(الطالب)، والوحدة الإحصائية المسيرة(الإدارة)، لنحلل النتائج المتحصل عليها بمنهجية عرفانية تداولية إضافة إلى المنهج الإحصائي(spss).

ختمنا دراستنا بأهم النتائج المتوصل إليها، والتي كشفت لنا عن المعيقات الخارجية والداخلية التي تمنع الطالب من فهم المقصدية والحلول الممكنة لتجاوزها من أجل رفع جودة الأداء التعليمي الجامعي، كما شخصت لنا مكامن الضعف والقوة في مجالات أداء المؤسسة الجامعية، وحددت لنا مؤشرات كل من الأستاذ الكفء ونظام الخطاب الناجح، مقدمين مقترحات لتكوين أستاذ ناجح في الميدان، إضافة إلى بعض التوصيات التي من شأنها أن تفتح الباب أمام المزيد من الأبحاث العلمية في هذا المجال.

أهم نتيجة يقر بها بحثنا أن المقصدية طريقة في التبليغ تهتم بحسن تَمَثُّل اللفظ وقوة الآداء، منطق العبارة والإشارة فيها يعملان بالتوازي لإيصال مقاصد المتخاطبين، وجودها حاضر على مستوى العرفان، أما

الاشتغال بها فيتم على مستوى التداول، والتواصل بها يتم تبالغيا وفق مقصدية إخبارية وتواصلية تعمل ذهنيا ضمن تصور قالبي يشتغل بأنساق الدخل(السمعية والبصرية والحسية) والأنساق المركزية للدماغ التي تعمل على فك الترميز والتأويل.

إن تعمقنا في موضوع المقصدية وطرحنا لها بهذه الطريقة جاء بعد مراجعات لمصادر عربية قديمة وحديثة وكتب غربية ورسائل علمية ومواقع إلكترونية ودورات تكوينية في هذا المجال من شأنها أن صوّبت جادة توجهنا. فقد استفدنا من أمهات الكتب العربية في تأصيل مصطلح المقصدية وفهم تعددية المفاهيم المهتمة بدلالة الألفاظ على المعاني. من هذه الكتب: الغزالي: المستصفى من علم الأصول ومعيار العلم(منطق تهافت الفلاسفة)، والجاحظ: الحيوان، والبيان والتبيين، وعبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة في علم البيان، ودلائل الإعجاز.

وفي الدراسات الحديثة، أفادتنا مجموعة من الكتب في رسم خارطة مشروع المقصدية في التلقي العربي وكيفية تطورها من مبحث لساني إلى تداولي إلى اعتبارها موضوعا عرفانيا بامتياز. من بينها: طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ومحمد الصالح البوعمراني: دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدّلالة العرفاني، وثروت مرسي: في التداوليات الاستدلالية(قراءة تأصيلية في المفاهيم والسيرورات التأولية)، ومحاضرات عبد الرحمن طعمة في: العلوم العرفانية(عرض موجز، ومدخل مصطلحي، والنسق في العلوم العرفانية العصبية).

في الدراسات الغربية، استفدنا من الكتب التي وضحت لنا مسار المقصدية منذ اعتبارها توجها لسانيا تداوليا إلى غاية عدّها فرعا من فروع العرفانية. من بينها:

Jerry A.Fodor : The Modularity of mind & **Dan Sperber, Deirdre Wilson**: Précis of Relevance: Communication and Cognition, **John R. Searl** : Intentionality An Essay in the Philosophy of Mind & Mind (ABrief Introduction) & Seeing Things As They Are (A Theory Of Perception).

بالنسبة للرسائل العلمية، استفدنا من الدراسة المقارنة التي قدمتها فطومة لحمادي: نظرية المقاصد بين الأصوليين واللسانيات التداولية. والدراسة التي أجراها محمد نعار على الخطاب السردي: المقصدية في الخطاب السردي المعاصر" الرواية المغاربية أنموذجا– قراءة تداولية"، والدراسة التي قدمتها وشن دلال: القصدية في الموروث اللساني العربي" دراسة في الأسس النظرية والإجرائية للبلاغة العربية".

لا يخلو أي بحث من عوائق وصعوبات يحاول الباحث تجاوزها، وأول هذه الصعوبات التي واجهتنا حداثة المنهج العرفاني وقلة الدراسات التطبيقية حوله، إضافة إلى تعاملنا الحديث مع المنهج الإحصائي وطريقة قراءة النتائج وتفسيرها كميا ودلاليا مما دفعني إلى حضور دورات في هذا المجال ومرافقة مختصين اقتصاديين يعملون بهذا التطبيق.

في الختام، ما كان لهذا العمل أن يكتمل ويخرج على ما هو عليه اليوم لولا التوجيهات والإرشادات القيمة القاصدة من لدن أستاذي المشرف: الدكتور لخضر بلخير منذ لحظة اختياري العنوان إلى غاية وضعه في صورته النهائية، فله مني جزيل الشكر والعرفان. كما أتوجه بخالص شكري للدكتور: شراف شناف على المعلومات القيمة التي أفادني بها، فله مني كل التقدير والاحترام. كما أتوجه بشكري إلى رئيس مشروع الدكتوراه في اللسانيات واللغة العربية الدكتور: عز الدين صحراوي وكل فريق التكوين، لكم مني كل التحايا والامتنان.

كانت هذه رحلة بحثنا العلمي الذي نأمل أن نكون قد أجبنا فيه عن الإشكالية بمختلف تساؤلاتها والأهداف التي رمنا تحقيقها، كما نرجو أن يكون لبنة تضاف إلى المجهودات التي تسعى إلى النهوض باللغة العربية وترقيتها في مجال التعليم الجامعي، كما نتطلع أن يكون بداية لخطوة علمية تؤسس لمشاريع معرفية ولسانية وفكرية تشتغل ضمن حقل البيْنيّات، كما تفتح المجال للباحثين أمام الدراسات العرفانية والعصبية والنيولوجية.

وأخيرا، لا يسعني إلا أن أسال الله التوفيق والسداد ولله الحمد من قبل ومن بعد والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الفصل الأول

المقصدية في البلاغة العربية

والدرس الأصولي نظام في اللسان

ومنهج في البيان

اعتنت الدراسات النحوية بمقاصد المتكلم وأثرها في توجيه الأحكام النحوية، محاولة إظهار الوظيفة الإبلاغية للكلام الذي يُغيّر الحكم النحوي بتغيّر مقصدية المتكلم. ولكن أسبقية التناول المصطلحي والمفهومي كان للدرس الأصولي على اللغوي ؛كونه اهتم بخطاب الرسالة الدّعوية لتفعيلها في الشارع، ومن ثم الاهتمام بمقاصد صاحب الرسالة، وكلّ ذلك نشأ ضمن فكرة البحث عن العلّة في القياس الأصولي، ليأخذ هذا المصطلح مفاهيم أخرى في فلسفة القرون الوسطى والدّرس اللّساني الحديث.

إن السؤال الذي يُطرح ها هنا:

- ما هي المقصدية؟.
- هل هناك فرق بين القصد والمقصد والمقاصد؟.
- هل مفهوم المقصدية عند العلماء العرب جاء بنفس المعنى في الدرس التداولي؟.
- كيف مارس الأصوليون واللغويون وعلماء الكلام وصولا إلى المحدثين الفعل المقاصدي؟.
- لماذا المقصدية كمفهوم لابد من حضوره في العملية التعليمية وفي إنتاج الخطابات بصفة عامة؟.

أولا. المقصدية وتأصيلها المعجمي والاصطلاحي:

1. **تعريف المقصدية:** إن القصد من الفعل الثلاثي(ق ص د)، يقصد قصدا، والمقصد مصدر ميمي، واسم الإمكان منه مقصد. جاء في(**المصباح المنير**): « أما المقصد فيجمع على مقاصد، وقَصَدَ في الأمر قصْدا توسّط وطلب الأمر، ولم يجاوز الحدّ، وهو على قصْدٍ: أي رُشْدٍ، وطريق قصْدٌ: أي سهلٌ، وقصدْتُ قصْدَه: أي نحوت نحوه...،وقصدت الشيء له وإليه قصدا من باب ضرب: طلبته بعينه...[1]». وقد دلّت عند" **الفراهيدي**"(ت 170ه)، و"**ابن دريد**(ت 321ه)" على: « استقامة الطريق والاعتماد[2]»، أما"**ابن جني**"(ت392ه) فقد عرّف القصد رادّا إياه إلى معنى التوجّه نحو الشيء قائلا:« أصل(ق ص د) ومواقعها في كلام العرب: الاعتزام والتوجه والنُّهودُ والنّهوض نحو الشيء على اعتدال كان ذلك أو جور[3]». وعند" **الجوهري**(ت 393ه)" **وابن فارس**(329- 395 **ه**)" دلت على ثلاثة أصول: «أحدها أن يدل

---

[1] **محمد بن علي الفيومي** (ت 770ه): المصباح المنير، مكتبة لبنان(بيروت/ لبنان)،د ط(1987)، ص: 192. **ابن منظور**: لسان العرب، دار صادر(بيروت/ لبنان)، ط3(1414)، ج 12، ص: 113، ص: 192. إن هذا التعريف يبيّن لنا أن المقصدية في الخطاب التعليمي تدلّ على سلْك أحسن الطرق التعليمية لتوضيح المعنى وتبيانه، ليصبح القصد من القول عدم التضليل بإيضاح المعنى صوتيا، وصرفيا، وتركيبيا، ودلاليا، مع توجيه الخطاب نحو القصد من إنشائه مباشرة. بمعنى آخر، إصابة المعنى المقصود من الكلام؛ وهذا يتم بتحديد الكفاءة القاعدية للدّرس كمرحلة أولية تجعل مختلف الشروحات بمثابة حلقات مكمّلة للمعنى المستهدف تثبيته في ذهن الطالب بما يحقق الكفاءة المستهدفة.

[2] **الخليل بن أحمد الفراهيدي**: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي(بيروت/ لبنان)، ط1(1988)،ج5، ص: 45.، ينظر أيضا: **ابن دريد الأزدي**: جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين(بيروت/ لبنان)، ط1(1987)، ج2، ص: 656.

[3] ينظر: **الزبيدي**: تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، إعادة طبع المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، دط(1971)، ج9، ص: 36. ينظر كذلك: ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، مج3، ص: 353.

على إتيان الشيء وأَمِّه، والآخر على اكتناز وامتلاءٍ في الشيء، والثالث يدل على الكسر[1]». كما جاء في لسان العرب" **لابن منظور**"(630- 711هـ) أن القصدية:« استقامة الطريق، قَصَدَ يقصِدُ قصداً فهو قاصد، وقوله تعالى:﴿ **وعلى الله قصد السبيل**﴾(النحل09)؛ أي على الله تبيين الطريق المستقيم والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة، ومنها جائر؛ أي ومنها طريق غير قاصد، وطريق قاصد: سهل مستقيم...، والقصد: العدل، والقصد في الشيء: خلاف الإفراط، وهو ما بين الإسراف والتقتير[2]». قال تعالى في ذلك:﴿ **لَوْ كَانَ عَرَضاً قَرِيباً وَسَفَراً قَاصِداً لَاتَّبَعُوكَ وَلَكِنْ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ**﴾ (التوبة 42).

إن(**القصد**) في التعريفات السابقة يحْضُر في تداوليات الخطاب بمعنى المراد من القول الذي يعزم فيه منشئه إيصال قوله بنية سابقة تكون موجهة واضحة وبيّنة، لتصبح دلالة التلفظ بالقول هي المقصد من الكلام والغرض من إنشائه، والغاية أو الفحوى المراد توصيله إلى المخاطب. بالتالي، سنسعى في بحثنا هذا إلى تتبع المقصدية في الخطاب التعليمي من حيث:

- ✓ إلزامية تمكّن الأستاذ من المقياس المكلّف بتعليمه، ومن ثم تمكنّه من المعلومة والمعرفة المقدمة والإحاطة بها من كل جوانبها(الخلفية المعرفية للموضوع من حيث مرجعيته).
- ✓ وجوب صقل وإشباع المادة العلمية حتى لا يبقى الطالب في حيرة من أمره(كيفية تمثل الموضوع في الذهن عند الأستاذ، ومن ثم كيفية توجيهه وتوصيله إلى الطالب الذي سيتمثله هو الآخر).
- ✓ كيفية تنزيل المعارف من الذهن إلى اللسان الذي بدوره سيحاول تمثيل مدلولات المعرفة بألفاظ تُختار بعناية لتُحدث أثرا يحاول تصيير السامع في حالة ما؛ وهذا يقتضي من الأستاذ توجيه خطابه حسب المقياس، فيختار المصطلحات والمفاهيم التي تخدمه في بناء معرفي يكمّل حلقات المقاييس الأخرى، وهو ما يجعل الطالب يفهم الغاية من المقياس الذي يدْرُسُه.

وعليه، الأستاذ في هذه المرحلة فصَل في أمره وقصد كسْرا على اختيار أهم المعلومات والمعارف التي سيزوّد بها الطالب في حصة معينة. وهو بهذا المعنى اللغوي يقترب من مراتب المقصدية التي سنتحدث عنها في الجزئية الآتية.

---

[1] **ابن فارس**: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر(القاهرة/ مصر)، د ط (1979)، ج5، ص: 95. وطبعة اتحاد كتاب العرب(2002)، ج5.وينظر أيضا: **الجوهري** : تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين(بيروت/ لبنان)، ط3(1984)، ج2، ص: 524.

[2] **ابن منظور**: لسان العرب، المرجع السابق، ص: 353. وجاء في تعريف آخر له أن القصد: التوجه نحو الشيء. ينظر طبعة الدار المصرية للتأليف والترجمة(القاهرة/ مصر)، د ط، ج 4، ص: 355. وينظر أيضا: **الجوهري**، نفسه، ص: 524 . ينظر كذلك **إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطية الصوالحي، محمد خلف الله أحمد**: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية – مكتبة الشروق الدولية (القاهرة/ مصر الجديدة)، ط4(2004)، ص: 738.

2. **مراتب المقصدية** (مضامينها): ونوجزها فيما يلي:

- **المقصدية بمعنى النيّة:** وهي التي ينوي فيها الإنسان بقلبه فعل شيء من خير أو شر من غير تردّد[1]، مراعيا في ذلك مقام التلفظ ومقاصد الخطاب، لتعدّ(**النيّـة**) أولى مراتب إنشاء القول؛ والتي يكون فيها «القاصد أعلم الناس بمضمون نيّته، وهو أقدر الناس على إخفائها، وهذا التصور الذاتي لطبيعة القصد ينطبق على كافة الظواهر الذهنية الأخرى، التي تمتاز بصفة الإدراك الشخصي[2]».
- **المقصدية والهمّ:** وفيها فرق" **أبو هلال العسكري**"(ت 395هـ) بين **القصد والهمّ**؛ والذي رأى فيه أن: الهمّ أسبق من القصد كون« الإنسان قد يهمّ بالأمر قبل القصد إليه، وذلك أنه يبلغ آخر عزمه ثم يقصده[3]». ومن جهة أخرى قد يهمّ بأن يفعله، وقد يرجّح تركه، وقد يعزم فعله فيقصده[4]. بعبارة يصلح استخدامها في العملية التعليمية نقول إن: الهمّ هو نيّة سابقة للفعل الإنجازي الذي يرغب الأستاذ فعله، والذي تتفاعل فيه معارف كثيرة وتتزاحم فيه أفكار في الذهن، وبعد العزم على من سيتأهل إلى النزول في باب القول واختيار الحسن من الكلام تأتي درجة العزم والإرادة.
- **المقصدية والإرادة:** يرى علماء اللغة أن(**الإرادة**) هي **المشيئة**، فهي« من الفعل(راد) وأصل الألف فيها واو، كقولك راوده: أي أراده أن يفعل كذا، إلا أن الواو سكنت فنُقِلَت حركتها إلى ما قبله، فانقلبت في الماضي ألفا، وفي المستقبل ياء، وسقطت لمجاورتها الألف الساكنة، وعوض عنها الهاء في آخره[5]». وقد وردت في موضع آخر في (لسان العرب) بمعنى **الطلب**، قال" ابن منظور":« وراد الكلأ، يرودُه روْدًا وريادا، وارتاده ارتيادا، بمعنى طلبه[6]». وفي موضع آخر بمعنى **القصد**، قال في ذلك: « إرادتي بهذا لك، أي قصدي بهذا لك[7]». أما " **أبو هلال العسكري**" فقد فرّق أيضا بين **القصد والإرادة**؛ فمن المعاني المتقدمة

---

[1] الفراهيدي: العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية (بيروت/ لبنان)، ج3، ص: 394. نقلا عن **حيدر جاسم جابر الدنيناوي**: القصدية وأثرها في توجيه الأحكام النحوية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، أطروحة دكتوراه في فلسفة اللغة العربية وآدابها، مجلس كلية التربية، الجامعة المستنصرية(العراق)، 2015، ص: 02. ولكن "**فان دايك**" فرق بين **النوايا والمقاصد**، إذ إن المقصد« ينسحب فقط على إنجاز عمل بعينه، على حين تنسحب النية على الوظيفة التي يمكن أن تكون لهذا العمل أو هذا الحدث» ينظر: **تون فان دايك**: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة(القاهرة/ مصر)، ط2(2005)، ص: 123.

[2] **شفيقة بستكي**: دراسات في القصد- المنطق والأنطولوجيا، المجلة العربية للعلوم الإنسانية (مجلس النشر العلمي/ الكويت)، مجلد(3)، ع10(1983)، ص: 142. نقلا عن: **وشن دلال**: القصدية في الموروث اللساني العربي(دراسة في الأسس اللسانية والإجرائية للبلاغة العربي)، أطروحة دكتوراه في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة(الجزائر)، 2016/2015، ص: 03.

[3] **العسكري**: الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع(القاهرة/ مصر)، دط(1997)، ص: 126.

[4] حيدر جاسم جابر الدنيناوي، نفسه، ص: 01. للتفصيل ينظر: **العسكري**، نفسه، ص: 127.

[5] ينظر: ابن منظور: لسان العرب، مادة(راد)، 191/3.

[6] نفسه، 187/3.

[7] نفسه، 188/3.

للقصد هو التوجه نحو الشيء[1]، ومن هنا سمي« قصد البيت حجا؛ لأن من يقصد زيارة البيت لا يعدل عنه إلى غيره»[2]. وقال أيضا:« قصْدُ القاصد مختص بفعله دون فعل غيره، والإرادة غير مختصة بأحد الفعلين دون الآخر، والقصد أيضا إرادة الفعل في حال إيجاده فقط، وإذا تقَدّمَتْهُ بأوقات لم يسمّ قصدا، ألا ترى أنه لا يصحُّ أن تقول: قصدت أن أزورك غدا...[3]»؛ فقد تحقق فعل العزم على التوجه نحو الشيء والإتيان به، وهنا تحقق الجزء الثالث من تعريف" **ابن فارس**" للقصد بأنه يدل على الكسر؛ إذ في هذه المرحلة نجد أن(النية) قد توجهت وتحددت، وعُزِم على تحقيقها فصعدت إلى رتبة القصد الذي سيترجم بعد لحظات إلى فعل إنجازي سواء أكان قولا أم فعلا حركيا[4]. ولهذا يختص(**القصد**) بفعل الإنسان نفسه، أما(**الإرادة**) فأوسع من ذلك، إذ تشمل فعل الإنسان نفسه وفعل غيره، والقصد يكون في حال إيجاد الفعل، فإذا تقدم على الفعل زمنيا سمي إرادة وليس قصدا. وهذا ما يثبت طرحنا لموضوع المقصدية دون القصدية؛ كون الإرادة في التلقي أوسع من أن تختص بالأستاذ صاحب الرسالة التعليمية، فهي تستقطب المتعلم المتلقي لها في شكل خطابات منطوقة ومكتوبة.

إن مختلف الحدود التعريفية التي خُصّت بالقصد والمقصد جاءت بمعنى القصد في القول والعمل بالإيضاح واتباع أقوم الطرق، والاعتزام والاعتماد والأمّ وطلب الشيء وإتيانه[5]. أما إذا أردنا تجزئة المقصدية بمكنوناتها التي تعنيها فيمكن تلخيص ما سبق قوله في الترسيمة الآتية:

شكل رقم(01): مراتب المقصدية عند علماء اللغة العرب

[1] حيدر جاسم جابر الدّنيناوي: القصدية وأثرها في توجيه الأحكام النحوية، المرجع السابق، ص: 01.

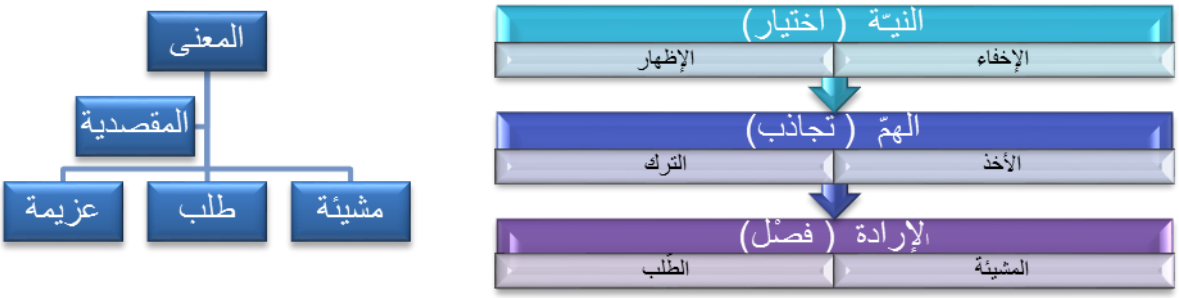
[2] العسكري: الفروق اللغوية، المرجع السابق، ص: 126.

[3] نفسه، ص: 126.

[4] إذا كان" **جون سيرل**" قد « تنبه لقيمة الوعي وفرق بين القصدية الواعية وغير الواعية، وميز بين الحالات العقلية القصدية وغير القصدية، إلا أنه أخفق في بيان عنصر الإرادة؛ فقد درس علاقة القصدية بالإدراك والعقل والمعنى والأسماء، ولم يهتم بدراسة علاقتها" بالإرادة الإنسانية"، فضحى بقيمة كبرى يتميز بها الإنسان مقابل إثبات الصفات الطبيعية للقصدية». **جون سيرل**: القصدية(بحث في فلسفة العقل)، تر: أحمد الأنصاري، دار الكتاب العربي(بيروت/ لبنان)، د ط، 2009، ص: 11.

[5] **الطيب بن حرز الله**: منهج النظر المقاصدي ودوره في بناء نظرية سياسية إسلامية، أطروحة دكتوراه في العلوم الإسلامية، جامعة باتنة(الجزائر)، 2017/2016، ص: 29.

نحاول من خلال هذه الترسيمة تمثّل مفهوم(المقصدية)، وكيف تتم في الذهن الذي يتدرّج صعودا وهبوطا في طلب الأمر بما يضمن تحقق (النوايا) المترجمة في أفعال قد تعكِس حقيقة النية المراد تبليغها، وقد تخفق فيُفهم منها شيء آخر، والسبب أن فعل(الهمّ) الذي سيُتَرْجَمُ في قوة إنجازية سيعمل على حمل صاحب القول على إنجاز فعله الكلامي أو تركه، ومن جهة أخرى يحمله ليختار ويفرز كلامه في عملية ذهنية تنتقي مختلف الملفوظات المراد تبليغها، ولما يخرج القول على لسان صاحبه ويتنزل في الأثير ليستقبله جمهور المتلقين فسيختص بقائله فقط دون غيره، عكس الإرادة التي قد يتشارك فيها آخرون. إن الترسيمة السابقة تسمح لنا بتجزيء للمفاهيم السابقة والتي نلخّصها في الترسيمتين التاليتين:



شكل رقم(02): المقاصد بين المراتب والتشكّل

توضح الترسيمتان كيفية تشكل المقاصد وتدرجها لتصل إلى أعلى مرتبة تجسدها وهي المعنى الذي قد يفهمه المتلقي كما قصده منشئه، وقد لا يفهمه فينتفي القصد الحقيقي. وكل هذا سنفصله في الفصول القادمة وكيف نحقق عنصري الإخبار والإفهام الذين يحققان عنصري المتعة والفائدة، واللتين بدورهما تحققان عنصري المقصد التعبيري والمقصد التأثيري، مما يحصّل الكفايتين اللغوية والتواصلية التي يملكهما منشئ الخطاب الذي يراعي ظروف الحال والسياق المقامي الذي يضمن فهم الرسالة الكلامية.

3. المقصدية وإبستيمية المصطلح والمفهوم عند علماء العرب:

درس العرب« القصْد من اللغة ووجوه استعمالها وأثر السياق في المعنى. ويختلف مفهوم القصد عند التداوليين عن مفهومه عند علماء العربية، فهو أساس النظرية التداولية عند التداوليين، وهو الهدف والغاية، وهو مبني على فهم المتلقي لا مراد المتكلم خلاف مذهب علماء العربية الذين جعلوا القصد غاية المتكلم، فاللغة تُعبِر عن أغراض متكلّميها، وكل خطاب له قصد كما قال الآمدي معرّفا الخطاب: هو اللّفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من متهيئ لفهمه[1]». هذا التفريق يأخذنا إلى مفارقة تعليمية تعمّدنا وضعها في عنوان بحثنا؛ إذ كان الأجدر أن نطلق تسمية القصدية(Intention) ما دمنا سنعتني بغاية المتكلم من إنشاء كلامه (الأستاذ الجامعي)، لكن كوننا نهتم بالخطاب التعليمي الذي تتفاعل فيه مختلف الأقطاب التعليمية من معلم ومتعلم ومعرفة(المثلث الديداكتيكي) والذي أصبح في السنوات الأخيرة يعطي الأهمية

[1] **محمود عكاشة**: النظرية البرجماتية اللسانية(التداولية)" دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ"، مكتبة الآداب(القاهرة)، ط1(2013)، ص: 31.

للمتعلم، فإننا سنعتني في بحثنا هذا بمقاصد المتكلم والمتلقي على السواء؛ أي بما ينتجه الأستاذ من خطاب تعليمي وكيف يتلقاه الطالب المتعلم. حتى إن(التداولية [1]pragmatique) في فلسفتها اللغوية اهتمت بالمقصدية(Intentionality) ودورها في إبراز نوايا الخطاب الذي يعدّ تداوليا قولا حجاجيا يكشف عن نجاح العملية التواصلية التي تمت فيها العملية الإفهامية بين المخاطَب والمخاطِب.

إن الإشكال اللغوي الذي يطرحه مصطلح(**المقصدية**) والمعبّر عنه بعدة مصطلحات، جاء في الدرس النحوي خدمة لمقاصد المتكلم وأثرها في توجيه الأحكام النحوية؛ « لأن تغيّر القصد يؤدي إلى تغيُّر الحكم النحوي وتنوعه[2]»، ولهذا اعتنى اللغويون الأوائل بمعاني الكلمات التي يرغب المتكلم إيصالها إلى السامع وما لها من أثر مقصدي يوجه صناعة الكلم. ومن جهة أخرى كون المتكلم يعبّر عن أغراض كلامه بألفاظ قد لا يقصد معانيها، فتحلّ الدلالة لتعطينا المعنى الحرفي للفظ، ويبقى قصد المتكلم المراد تبليغه معلقا لغاية الكشف عنه وفهمه، وقد « تكون للمتكلم نيّة القول، فيترجم ذلك في كلمات ذات معنى[3]»، ليسبق القصد المعنى المراد تبليغه. حتى إن بناء المعنى تتدخل فيه ظروف الحال والمقام، لتجعل المعنى الحرفي للفظ والمعنى المسكوت عنه يبحث في منطق العبارة واستراتيجية صياغتها، وهو ما يطرح عدة تساؤلات أهمها:

- ما المقصود بالعبارة؟.
- لماذا تُولي المقصدية عناية بالعبارة؟.
- هل دلالة العبارة رهن بقصد المتكلم، أم بما يفهمه السامع؟.

---

[1] أطلقت عدة تسميات على مصطلح التداولية pragmatique منها: اللسانيات التداولية، التداولية اللسانية، التداولية، التداوليات، علم اللغة التداولي، علم المقاصد، علم التخاطب، التخاطبية، السياقية، المقامية، المقاماتية، والوظائفية(في علم اللسانيات)...، واختار الدكتور**محمد يونس** علم التخاطبية للدلالة على مقصد استعمال اللغة. للتفصيل ينظر محمود عكاشة، نفسه، ص: 13(الهامش). هذا وترجم الباحثان **محمد لطفي الزليطي ومنير الشريكي** مصطلح " la pragmatique " بعلم المقاصد، ويعللان هذه الترجمة بقولهما إن مفهوم" pragmatics" يقوم أساسا على القصد والمقصدية intentionality في بعدهما الاجتماعي. ينظر **جورج براون وجورج يول**: تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير الشريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود(1977)، ص:32(الهامش). وتضيف الباحثة الدكتورة" **نصيرة محمد غماري**" سبب حصر التداولية في المقاصد كون مختلف الموضوعات التي تدخل مجال الدرس التداولي تستهدف غاية واحدة هي خدمة مقاصد المتكلم. ينظر:**نصيرة محمد الغماري**: النظرية التداولية عند الأصوليين(دراسة في تفسير الرازي)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2014). ص: 85(الهامش).إن التداولية إذا تهتم بدراسة: « المعنى الذي يقصده المتكلم، ثم التمعن في الآلية التي ينظم من خلالها المتكلمون ما يريدون قوله وفقا لهوية الذي يتكلمون إليه، وأين ومتى، وتحت أية ظروف، لتهتم بدراسة المعنى السياقي، والبحث عن الكيفيات التي يصوغ من خلالها المستمعون استدلالات حول ما يقال للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلم، لإدراك قدر كبير مما لم يتم قوله على أنه جزء مما يتم إيصاله، فالتداولية هي دراسة كيفية إيصال أكثر مما يقال...». بتصرف، للتفصيل ينظر: **جورج يول**: التداولية pragmatics، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون(بيروت/ لبنان)، دار الأمان(الرباط/ المغرب)، ط1(2010)، ص: 19.

[2] حيدر جاسم جابر الدنيناوي: القصدية وأثرها في توجيه الأحكام النحوية، المرجع السابق، ص: ب(المقدمة).

[3] **أسارى فلاح حسن**: اللغة والمعنى(دراسة في فلسفة لودفيج فتغنشتاين المتأخرة)، دار المأمون للنشر للترجمة والنشر(بغداد/ العراق)، ط1(2011)، ص: 134.

- أين يكمن الإشكال اللغوي للمقصدية؟، هل في المصطلحات التي تندرج تحتها كالعبارة واللفظ والكلام والقول؟، أم أن هناك إشكالا آخر ينبثق في كل جزئية من المصطلحات السابقة؟.

هذا الإشكال اللغوي يجعل من المقصدية تتخذ إشكاليتين: الأولى متعلقة بالمصطلح ومفاهيمه، والأخرى بكيفية تمثلها عند البلاغيين والأصوليين وهو ما سنتناوله في هذا الفصل.

1.3. المقصدية إشكال لغوي من حيث المصطلح:

- **تعريف العبارة (l'ocution)**: مختلف التقليبات التي تناولت الجذر اللغوي(ع ب ر) جاءت بمعنى العبور والاجتياز والانتقال من مكان إلى آخر[1]، ومنه أيضا تعبير الأحلام أي الانتقال من صورها الظاهرة إلى مدلولاتها الباطنة[2]. إن الانتقال هنا انتقالان- كما يقول" ***فخر الدين الرازي***"(543هـ-606هـ)- : مادي وفكري، الأول يحدث بالعبور والاجتياز، أما الثاني يتم بعبور المعاني من الذهن إلى اللسان(أصوات) إلى ذهن المتلقي[3]. وهو ما يمكّن التلفظ بالأصوات من داخل النفس إلى الخارج من حدوث انتقالين:

- **انتقال يتم في مستوى الصوت**؛ حيث يَعْبُر المتكلم من صوت إلى الذي يليه، ومن كلمة إلى أخرى؛ لأن الإنسان لا يمكنه أن يتكلم بها إلا إذا انتقل من حرف إلى آخر(الفونيم).
- **انتقال يتم في مستوى المعنى**؛ لأنه بسبب تلك العبارة ينتقل المعنى من ذهن نفسه(أي المتكلم) إلى ذهن السامع، وما يميز هذا الانتقال عن الأول هو خاصية التواصل التي تستدعي المتكلم والمستمع. الأمر الذي يجعلها أخص من اللّفظ حيث تشترط أمرين لتتحقق: **أحدهما**: أداء ملفوظ ذي معنى معين. **والآخر**: مخاطبا يوجّه إليه الملفوظ لتحدث الإفادة.

إن العبارة بهذا المفهوم يقصد منها التحقق اللساني للكلام النفسي[4]. لكن ذلك يطرح عدة تساؤلات تخص قضية الانتقال من قبيل: من الذي ينتقل؟، هل هي مدلولات العبارة؟، أم أن العقل يستقبل كلاما؟. إذا كانت الكلمة الواحدة تصلح – مجازا- أن تكون عبارة، فما حدّها؟. ما هي مرتبة كلّ من اللفظ والقول والحديث بإزاء العبارة؟. هذه التساؤلات تحيلنا إلى كشف الغطاء عن الفروقات المفاهيمية بين: الكلام، النطق، اللفظ، القول والحديث.

---

[1] **الطيب بن المختار الوزاني**: مفهوم العبرة في القرآن الكريم(دلالات ومجالات ومقتضيات)، جريدة المحجة، ع485(07 أكتوبر 2017)، سا(12:42) ،ص: 02. شوهد في: 2018/11/25، سا: 13:52.

[2] ينظر **ابن منظور**: لسان العرب، دار صادر(بيروت/ لبنان)، ج4، ص: 529، 530.

[3] **فخر الدين الرازي**: مفاتيح الغيب، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2000)، ج1، المسألة التاسعة، ص: 25.

[4] **نصيرة محمد غماري**: النظرية التداولية عند الأصوليين، المرجع السابق، ص: 15.

- **تعريف الكلمة/ الكلام(الجزء/ الكل)**: هي أصغر وحدة دالة على معنى في تأليف الجملة غير قابلة للتجزئة[1]، تتكون من اسم وفعل وحرف، وقد تزيد على ذلك لتصبح كلاما[2]. هذا الكلام يدل- لغة- على ثلاثة أمور: **أحدها**: الحدث الذي هو التكليم. **والثاني**: ما في النفس مما يُعَبَّرُ عنه باللفظِ المفيد، وذلك كأن يقوم في نفسك معنى(قام زيدُ)، أو(قعدَ عمرو) ونحو ذلك. **والثالث**: ما تحصل به الفائدة، سواء كان لفظا، أو خطّا، أو إشارة، أو ما نطق به لسان الحال. وأما معناه الاصطلاحي: وهو القول المفيد الدال على معنى يحسن السكوت عليه[3]. على أنّ الكلمة قد تكون لفظا موضوعا لمعنى مفرد[4]، قد تشمل المهمل وغيره[5]، كون اللّفظ يشير بوجه خاص إلى الناحية الصوتية للكلمة، بينما تختص الكلمة بالمفهوم المعنوي للفظ[6]؛ لما لها من قوة وشدة تقرع السمع والذهن وتؤثر فيهما، مما يسمح للكلمة الواحدة بأن تفيد الكلام الكثير المركب، كتسمية القصيدة بأكملها كلمة، ومنها يقال كلمة الشهادة، ويقال الكلمة الطيّبة صدقة، وهو إطلاق لاسم الجزء على الكلّ؛ لأن الكلام الكثير إذا ارتبط بعضه ببعض حصلت له وحدة فصار شبيها بالمفرد في تلك الوجوه، والمشابهة سبب من أسباب حسن المجار، فأطلق لفظ الكلمة على الكلام الطويل لهذا السبب[7].

بالتالي، نخلص إلى أن للكلمة أربعة خصائص: كونها لفظة، تدل على المعنى، تفيد الإفراد(وفي نفس الوقت قد تكون مركبة من باب المجاز، ومن باب أخذ الجزء بالكل)، تفيد الوضع.

أما إذا أردنا الفرق بينها وبين اللفظ، فيمكن إيجاز ذلك فيما يلي:

---

[1] ينظر: **ابن سراج**(ت 316هـ): الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط3(1996)، دت، دط، ج1، ص: 41. ينظر كذلك **ابن جني**: سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، دار القلم(دمشق/ سوريا)، ط2، دت، 288/1.

[2] ينظر **ابن يعيش**(ت 643هـ): شرح المفصل للزمخشري، قدّم له ووضع هوامشه وحواشيه: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2011)، مج1، ص: 70.

[3] **ابن هشام النحوي** (708-761هـ): شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تصحيح: محمد أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي(بيروت / لبنان)، ط1(2001)، ص: 19، 20. **ابن منظور**: لسان العرب، مادة(كلم)، دار إحياء التراث العربي، ط3(1999)، ج12، ص: 523.

[4] ينظر **الشريف الجرجاني**(740- 816هـ): التعريفات (باب الكاف)، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط2(2003)، ص: 185.

[5] **التهانوي** (ت 1158هـ): كشاف اصطلاحات الفنون،تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون(بيروت/ لبنان)، ط1(1996)، ص: 1375.

[6] ينظر **السيوطي**: همع الهوامع(شرح جمع الجوامع)، تح: عبد العال سالم مكرّم، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط1(1992)، ج1، ص: 35. ينظر كذلك: **محمد المبارك**: فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر(دمشق/ سوريا)، ط7(1981)، ص: 167. **ابن تيمية**(661- 728هـ): التفسير الكبير، تح: عبد الرحمن عميرة، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، د ط، د ت، ص: 90.

[7] للتفصيل ينظر: **الرازي**(544- 604هـ): تفسير الفخر الرازي(المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب)، دار الفكر للطباعة والنشر(بيروت/ لبنان)، ط1(1981)، مسألة الكلمة والكلام، الباب الأول (في المباحث المتعلقة بالكلمة، وما يجري مجراها، وفيه مسائل)، المسألة(26/25/24/15/14/13/10/5/4/3)، ص: 22، 23، 25، 26، 29.

الكلمة	اللفظ
➢ الكلمة جزء من اللفظ. ➢ الكلمة تشمل المستعمل فقط. ➢ كل كلمة لفظ. ➢ الكلمة تركز على المفهوم المعنوي للفظ حتى يصبح ذا فائدة).	➢ اللفظ أعم من الكلمة(يشمل الكلمة وغيرها). ➢ اللفظ يشمل المهمل والمستعمل معا. ➢ ليس كل لفظ كلمة. ➢ اللفظ يركز على الناحية الصوتية للكلمة(جنس الكلمات)/ اللفظ جنس للكلمة.

- **اللفظ**(énoncé): هو ما يتلفّظ به من كلام يعبّر عن فهم معيّن[1]، خرج من الفم واشتمل على بعض حروف الهجاء التي أولها الألف وآخرها الياء[2]، بعد أن كانت في الذهن ونوى المتكلم النطق بها، لتنتقل في شكل عبارات هي في الحقيقة ألفاظ متشكلة داخل الذهن، تلفّظ بها المتكلم بعضلة لسانه، أو خطّها بيده كتابة، لتمثّل مجموع الأصوات المشكلة للكلم. وهو ما يجعل اللفظ يتحدّد في الجانب المادّي الصوتي الذي ينقل المعنى من ذهن المتكلم إلى ذهن المخاطب، باعتباره سلسلة صوتية مسموعة، حتى تصل إلى المعنى؛ أي أن الكلام النفسي سابق للكلام اللفظي، وشرط ضروري لوجوده، وبهذا يكون مستعملا بمعنى الملفوظ. ويشمل كلا من المفردة والكلام[3].
- **القول:** هو كلّ ما دلّ على خفة في القول حين التلفظ[4] وسرعة في نفاذ المعنى إلى السامع؛ فخفّة القول تقع على اللفظة الواحدة لسرعة جريان مخرجها، أما الكلام المركب فيفيد التأثير، ولهذا خصّ بالجملة التامة. وقد فرّق" **ابن جني**"(322- 392هـ) في(**الخصائص**) بين الكلام والقول، فخصّ الأول بأنه:«كلُّ لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه. وهو ما يسميه النحويون الجمل، نحو: زيد أخوك، وقام محمد، وضرب سعيد... في حين القول هو: كلّ لفظ مُدْلٍ به اللسان، تاما كان أو ناقصا، فالتام هو المفيد؛ أعني الجملة وما كان في معناها، من نحو: صهٍ، وإيهٍ. والناقص: ما كان بقصد ذلك، نحو: زيد، ومحمد، وإن، وكان أخوك، إذا كانت الزمانية لا الحدثية. فكلّ كلام قول، وليس كلّ قول كلاما[5]».

---

[1] **الجوهري** (ت 393هـ): الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العالم للملايين(بيروت/ لبنان)، ط4(1990)، ج4(باب الظاء/ فصل اللام)، ص: 1179. ابن فارس: مقاييس اللغة، المرجع السابق، ج5(باب: اللام والفاء وما يثلثهما)، ص:259.

[2] **السيد بن حسن الديب**: الحوار في شرح الأجرومية، تقريظ: حمزة بن عبد الله النشرتي، عبد الله بن محمد الفقيه الجكنيُّ الشنقيطي، دار الأرقم للنشر والتوزيع(جمهورية مصر العربية)، دار الرسالة العالمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2012)، ص: 69، 70.

[3] **نصيرة محمد غماري**: النظرية التداولية عند الأصوليين، المرجع السابق، ص: 14.

[4] فخر الدين الرازي: مفاتيح الغيب، المرجع السابق، ص: 23.

[5] **ابن جني**: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية(القاهرة/ مصر)، د ط، دت، ج1، ص: 17.

- **الحديث**: ذكر في القرآن الكريم[1] للدّلالة على ما يبلغ الإنسان من خبر، سواء أكان عن طريق السامع أو الوحي[2]، كما يقصد به الإفهام بكلام واضح يفهمه السامعون؛ لحدوث الإفادة بعد أن تحقق عنصر الإخبار (من الوجود في اللسان إلى الوجود في الأعيان إلى الوجود في الأذهان)[3]. على أن (الحديث) يتشارك ومصطلح العبارة كونهما يؤديان دور الإظهار والإبانة عن المعاني بالألفاظ، والتي يتعاقب فيها الصوت بحروف متوالية تتدرج معبرة عما في النفس من قصد(من الوجود في الأذهان إلى الوجود في اللسان).
- **النطق**: النّطق والمنطق في المتعارف: كلّ لفظ يعبّر به عما في الضمير مفردا كان أو مركبا. وقد يطلق لكل ما يصوت به على التشبيه أو التبع، كقولهم:(نطقت الحمامة). ومنه الناطق والصامت للحيوان والجماد. وفي قوله تعالى:﴿ **عُلِّمْنا مَنْطِقَ الطَّيْرِ**﴾ **النمل(16)**، سمَّى أصوات الطير نطقا اعتبارا لسليمان النبي فإنه يفهمه، فمن فهم من شيء معنى، فذلك الشيء بالإضافة له ناطق وإن كان صائتا، وبالإضافة إلى من لا يفهم عنه صائت وإن كان ناطقا. وقد يراد بالنطق ما يجري على الجنان لا ما يجري على اللسان[4].

إذا تساءلنا عن دور النّطق في العملية التواصلية بين الأستاذ وطلبته، فإنه في هذه المرحلة سيتمثل في عملية التجسيد الفيزيائي للكلام النفسي(مرحلة فيسيولوجية فيزيائية)؛ أي أن الذهن سيترجم ما في النفس من مدلولات، ثم يحوّلها إلى كلمات مفردة أو مركبة، يقصد فيها الإبلاغ إما بدلالة لفظية(منطوق)، أو خطية(مكتوب)، أو إشارية(إيماءات/تنبيهات/ رموز)، مع ترتيب هذا المراد في مفهوم يخدم منطق العبارة من حيث نظمها، ويؤثر بها على السامع من حيث تقديرها. على أن هذه العملية النطقية لكي لا يشترك فيها الإنسان مع بقية المخلوقات التي تتواصل هي أيضا بالنطق المخصص لها، فإنه لابد من توفر عدة شروط في عملية النطق من قبيل: اختيار اللفظ(السنن اللغوية)، ضرورة حضور الغاية أو القصد من اللفظ(الفهم والإفهام)، وفي الأخير وقوع الإبلاغ(التأثير والتأثر). إنه ما سيعمل عليه الأستاذ حيث يختار اللفظ الذي سيصبح قوة إنجازية في القول، إنْ هو أحسن التمثل الجيّد للفظ، والذي سيتنزل في مجموعة خبرات علمية تجمع بين ما هو قيمي ومعرفي. وفي هذه المرحلة يكون قد تشكّل عنده خطاب يجمع بين الخاصية الإخبارية والقصدية والتواصلية وأبدعها الخاصية الإشارية.

---

[1] قال الله تعالى:﴿ **وَإِذْ أَسَرَّ ٱلنَّبِيُّ إِلَىٰ بَعْضِ أَزْوَٰجِهِۦ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِۦ وَأَظْهَرَهُ ٱللَّهُ عَلَيْهِ عَرَّفَ بَعْضَهُۥ وَأَعْرَضَ عَنۢ بَعْضٍ ۖ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِۦ قَالَتْ مَنْ أَنۢبَأَكَ هَٰذَا ۖ قَالَ نَبَّأَنِىَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْخَبِيرُ**﴾ التحريم(03).

[2] **الكفوي** (ت 1094هـ): الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط2(1998)، ص: 361.

[3] للتفصيل، ينظر: نصيرة محمد غماري: النظرية التداولية عند الأصوليين، المرجع السابق، ص: 16.

[4] الكفوي، نفسه، ص: 711 .

2.3. المقصدية إشكال لغوي من حيث المفهوم:

تتصل المقصدية في التراث اللغوي العربي عامة والبلاغي خاصة في اهتمامهم بمقاصد المتكلم، وأقدار السامعين ومنازلهم، لتُدرس من خلال السياق الكلامي الذي يُبِين عن أغراض الخطاب لتحقيق الفهم والإفهام الذين يعتبران لبّ العملية التواصلية؛ فمنجز الخطاب يتحرى القصد في كلامه لتحصل الفائدة عند المخاطب[1]. وقد اهتمت البلاغيون العرب- وعلى رأسهم كل من الجاحظ(150- 255هـ)، والجرجاني(400- 471هـ)- ب:

- ✓ **الإبلاغ**: وذلك بالتركيز على المتكلم كونه عمدة الكلام وباعث الخطاب ومحدّد الدلالة ومقصدها.
- ✓ **الخطاب**: ركزت عليه من خلال كيفية تغيّر مبناه الذي يؤدي إلى تغيّر معناه.
- ✓ **السامع**: وذلك بالتركيز على قدراته ومنازله في الفهم وتأويله للكلام، لينصبّ تركيزهم على المخاطِب والمخاطَب والخطاب.

إنه نفس اهتمام التداولية التي تولي العناية بمقاصد المتكلم وبما ينجزه من فعل كلامي، والذي أفردت له نظرية أسمتها(أفعال الكلام)؛ لأن منجز الخطاب (الأستاذ الجامعي) يوجّه كلامه ويوضّحه لحظة إنجاز الفعل الكلامي درءا للُّبس بما هو« اختلاط المعاني واشتباهها بسبب كون اللفظ يحتمل أكثر من معنى، وهي ظاهرة شائعة في كل اللغات[2]». هذا يجعلنا نطرح عدة تساؤلات تخص المقصدية والخطاب معا من قبيل:

- ➢ كيف يكون الخطاب ذا قصد واضح المعنى؟.
- ➢ هل بفصاحة القول أم ببلاغته؟.
- ➢ ما الفرق بين الفصاحة والبلاغة والبيان؟.
- ➢ هل بلاغة الخطاب وفصاحته تكمن في نظْم الكلام أم في قوة بيانه؟.
- ➢ بالتالي، هل مقصدية الخطاب تتحقق باللفظ المصرح به، أم أنها تكمن في القول المضمر؟.
- ➢ كيف نفهم معنى اللفظ غير المصرح به؟. هل هو دلالة اللفظ فيما معناه، أم أن الأمر يتعدى ذلك ليشمل الإشارة بما هي إيماءات وحركات جسدية؟.

1.2.3. المقصدية ونظام الخطاب قضية في المبنى والمعنى:

تلتقي البلاغة العربية بمنهجها في التفكير مع التداولية في مبحثها اللساني الذي يُعنى بدراسة اللغة في الاستعمال تحت نظرية النظم المعتنية بالبعدين السياقي والتداولي في صناعة القول، لتتشكل أربعة أبعاد تؤدي وظائف مختلفة في المعنى، لكنها متناغمة نظما، وهي:

---

[1] **ابن هشام الأنصاري**: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية(صيدا/ بيروت)، دط(1991)،ج1، الباب الثاني، ص: 431.

[2] **محمد محمد يونس علي**: المعنى وظلال المعنى(أنظمة الدّلالة في العربية)، دار المدار الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ط2(2007)، ص: 283.

- **الاتساق التركيبي**: هو الإحكام الداخلي للغة عن طريق قواعد النحو التي تقوم بإيضاح الفروق بين معاني الكلم.
- **التناسق الدّلالي**: يتمثل في صلابة المعنى الكلّي، انطلاقا من معاني الكلمات المتجاورة معجميا.
- **التلاؤم التداولي**: مقتضياته مقامية تكون حاضرة في النظم، حيث تؤدي دور الملاءمة بين السياق الداخلي للغة والمقام الخارجي.
- **الأثر الحجاجي**: يقوم النظم بتحريك انفعال المخاطَب، أو استمالته، أو الدفع به نحو قبول فكرة معينة(الإقناع)[1].

تساهم العناصر الأربعة في بناء القول وفق نظم يعضده البيان بلفظ مبين يكشف عن فصاحته وبلاغته. وقد اختلف في مقصدية الخطاب: هل هو في نظم الكلم وتوالي ألفاظه في النطق؟، أم أن بيانه ما تناسقت معانيه في النفس، وتحددت وظائفها النّحوية عند النّطق، فظهر واتضح غرض المتكلم ومقصده؟. بين آخذ بالمبنى في الكلم والمناشد بالمعنى، يتكشف لنا إشكال يتعلق بالخطاب المتداول بين الناس عموما، وبين الأستاذ وطالبه على وجه الخصوص، ليرتبط الدرس البلاغي بالبعد الاستدلالي التداولي من خلال«تحليل السياقات والمواقف التي ترد فيها الأساليب البلاغية العربية، تبعا للاستدلال وطرق التأويل التي تقتضيها[2]». فالمتتبع لما كتبه البلاغيون يلاحظ تركيزهم على قضية اللفظ والمعنى في اهتمامهم بالسياق بشقيه اللفظي والاحتمالي؛ أي المقالي والمقامي، ليظهر جليا ارتباط المقصدية بالمعنى عند البلاغيين في استعمالاتهم المتعددة لما يعرف ب: الغرض الذي يقصد إليه المتكلم[3]، والذي قد يبين حقيقة عن قصده، فيطابق المعنى القصد، وقد لا يصل قصده لافتقار في الإبانة عن المعاني بالألفاظ ، فلا يأتي الخطاب بليغا ولا مبينا، كما اهتموا بدلالة اللفظ في الوضع والاستعمال، ودوره في تحديد العلاقة بين أطراف الخطاب، إلى جانب اهتمامهم بالألفاظ على أنها الوسيلة القصدية إلى معرفة مراد المتكلم، ليتجهوا إلى دراسة القرائن والمواقف الكلامية المتعلقة بظروف النص والكاشفة عن المعنى الحقيقي والمجازي[4].

1.1.2.3. المبنى والمعنى بين النظم والبيان:

أ. **البيان**: إذا كان(**علم المعاني**) في أبسط تعريفاته هو« تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال

---

[1] **عبد السلام عشير**: عندما نتواصل نتغير(مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج)، أفريقيا الشرق(المغرب)، د ط(2006)، ص: 73.

[2] **رضوان الرقبي**: من البلاغة إلى التداولية(دراسة تحليلية في البنية والتصور)، تقديم: إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، مركز ابن غازي للأبحاث والدراسات الاستراتيجية(المغرب)، ط1(2018)، ص: 45.

[3] **مصطفى ناصف**: نظرية المعنى في النقد العربي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، دط، دت، ص: 38.

[4] **إدريس مقبول**: الأفق التداولي (نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011)، ص: 45.

ذكره[1]»، فإن(علم البيان) هو« معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه، وبالنقصان ليحترز بالوقوف على ذلك الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه[2]». فهو يهتم بفصاحة اللفظ المترتّب في النفس والمترجم في منطوق الكلام قصد إظهار المعنى المراد تبليغه للسامع؛ فهو منطق العبارة المصرِّحة عما في الضمير(النفس)، الموضّحة والكاشفة عن المقصود. وردت مادة البيان والإبانة في القرآن الكريم حوالي مائتي مرة، لتأتي معظم آياتها بمعنى الإيضاح والإظهار[3]، من ذلك قوله تعالى في سورة الرّحمن:﴿ **الرَّحْمَٰنُ(1)عَلَّمَ الْقُرْآنَ(2)خَلَقَ الْإِنسَانَ(3)عَلَّمَهُ الْبَيَانَ(4)**﴾(**الرحمن**: 1-4) ؛ أي علّم الإنسان التعبير عن أفكاره بطريقة تصويرية وبأكثر من أسلوب[4]. وقد فسّر" **الزمخشري**" (467- 538هـ) هذه الآية بأنها تمثُّل المنطق الفصيح المعْرَب الذي يتميز به الإنسان عن سائر الحيوان[5]. كما جاء(**البيان**) بمعنى الكشف والإيضاح في قوله تعالى: ﴿ **هَـٰذَا بَيَانٌ لِّلنَّاسِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ** ﴾(آل عمران: 138)، وفي قوله:﴿ **فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْءَانَهُۥ(18)ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُۥ (19)**﴾(القيامة: 18، 19)؛ أي إظهارُ معانيه وأحكامه وشرائعه.

إن مصطلح(**البيان**) هنا يؤدي وظيفتين لغويتين:

- **الأولى**: الإظهار والإبانة عن معنى اللفظ، فيصبح واضحا ذا قصد غرضه الإبلاغ والإخبار.

---

[1] **السكاكي(ت 626هـ)**: مفتاح العلوم،، تع: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(1983)، ص: 161.

[2] **نفسه**، ص: 162. وقد أعطى " **فهد خليل زايد**" تعريفا لكلا المصطلحين فقال: وظيفة علم المعاني: أن يكون الكلام متلائما مع أوضاع المتخاطبين. ومهمة علم البيان: أن يكون مؤثرا في النفس حتى تتفاعل وتتجاوب. ينظر: **فهد خليل زايد**: المستوى البلاغي، (البيان والبديع وعلم المعاني)، دار الصفوة للنشر والتوزيع(عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية)، ط1(2011)، ص: 16.

[3] **محمود سعد**: مباحث البيان عند الأصوليين والبلاغيين، مكتبة المعارف(الاسكندرية/ مصر)،ط1، دت، ص: 15- 19. إن المتتبع لمسألة البيان عند الأصوليين، خاصة عند كل من" الشافعي"(150-204هـ) في كتابه(الرسالة) و" الجصاص" (305- 370هـ) في كتابه(الفصول في الأصول)، يجدهما لا يخرجان عن هدف الإبانة والإيضاح؛ فالبيان عند" الشافعي" فهم وتأويل للأحكام سواء أكانت أقوالا تخص ما جاء في السنة أم اجتهادات تعطي معان تخدم وضع الشريعة، أم استنباطات للنصوص نُبِينُ عنها بالنص والكتاب؛ لأن البيان عنده اسم جامع لأمور مجتمعة الأصول متشعبة الفروع، بيان الحكم يكون إما عن طريث النص، أو الكتاب، أو السنة، أو الاجتهاد. أما البيان عند" الجصاص" فهو وصل وفصل تظهر فيه المعاني والحكم حتى نقطع اللبس عن القارئ، مصادره نستنبطها من الكتاب والسنة والإجماع والقياس؛ فيها من يتم البيان فيه قولا وكتابة فنستنبط المعاني من ظاهر الخطاب ومنها من يتم بالقول والكتابة والفعل والإشارة والدلالة على الحكم من غير نص والإقرار وترك النكير. للتفصيل ينظر **الشافعي**: الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى الباي الحلبي(مصر)، ط1(1940)، ص: 21. ينظر كذلك **الجصاص**: أصول الفقه المسمى الفصول في الأصول، تح: عجيل جاسم النمشي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية(الكويت)، ط2(1994)، ج2(الباب22: صفة البيان)، ص:06-10، 31-37.

[4] **فهد خليل زايد**، المستوى البلاغي، نفسه، 15. ينظر كذلك **أرطغرل بوينوقالين**: تطور مفهوم البيان عند الأصوليين من الإمام الشافعي إلى أوائل القرن الخامس الهجري، مجلة كلية الإلهيات، جامعة بينكول(اسطنبول/ تركيا)، ع 34(2008)، 207، 34 (1/2008) .Dergisi-M.Ü. ilahiyat Fakültesi

[5] ينظر: **الزمخشري**: الكشاف عن حقائق غواص التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق وشرح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد عوض، فتحي عبد الرحمن أحمد حجازي، مكتبة العكيبان(الرياض/ السعودية)، ط1(1994)،ج6، ص: 05. ينظر كذلك: **محمود سعد**: مباحث البيان عند البلاغيين والأصوليين، المرجع السابق، ص: 15.

- **الثانية:** الإقناع بالحجة الواضحة، والإفهام بالدليل الظاهر، والبيان بهذا التفسير مرادف للبلاغة[1].

لنتحصل على معادلة تداولية يُحدِثُها بيان اللفظ وهي:

- **بيان اللفظ**= خبر+ فائدة الخبر+ حجاجية الخبر.
- **بلاغة اللفظ**= جانب إبلاغي تواصلي+ فائدة الإبلاغ وحقيقته+ جانب تأثيري[2].

لكن السؤال الذي يطرح هنا: كيف فُهم لفظ البيان عند كل من" **الجاحظ**"و"**الجرجاني**"؟.

1. **البيان عند" الجاحظ"** (159- 255هـ):

يرى أن المعاني لا تعبّر عن قصدية المتكلم؛ فالسامع لا يعلم حقيقة مكنونه، والشاهد هو لسانه بما نطق، ولفظه بما قصد؛« فالمعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم، والمتخلّجة في صدورهم، والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكرهم، مستورة خفيّة، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة، وموجودة في معنى معدومة، لا يعرف الإنسان ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه، ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره، وعلى مالا يبلغه من حاجات نفسه إلا بغيره[3]». كما يرى أنه لكي نفهم مقصدية الخطاب لابد من توفر شرط معرفة ما يختلج في ضمير الإنسان (**منجز الخطاب**) من مكنونات إلى خدمة السامع(**متلقي الخطاب**) ومعرفة منزلته ووقوع اللفظ بما يخدم عمليتي التواضع والاستيضاع(CODE-PSEUDO CODE) التي يأتي فيها اللّفظ خادما لظروف الحال وملابسات السياق حتى يحصل المعنى المقصود في ذهن المتلقي(**أوضاع الخطاب**). وهذا أمر لا يوفّره المعنى كونُ« حكْم المعاني خلاف حكم الألفاظ؛ فالمعاني مبسوطة إلى غير غاية، وممتدة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة معدودة، ومحصَّلة محدودة[4]». وليقع(البيان)، لابدّ أن يكون غرضه الأول **الفهم والإفهام** باللفظ المعتني بالعبارة التي تُشرِك مختلف وسائل التبليغ؛« فبأي شيء بلّغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع[5]». ويؤكد" الجاحظ" أنه لا يحصل بقوة اللّفظ وفقط، وإنما يدعمه الجانب غير المصرح به الذي

---

[1] ينظر: **فتحي فريد**: بحوث ومقالات في البلاغة، مكتبة النهضة المصرية(القاهرة/ مصر)، ط1(1984)، ص: 132.

[2] يرى" **العمري**" في كتابة البلاغة العربية أن" **الجاحظ**" في كتابه(البيان والتبيين) قد تنازع البيان مفهومان أو وظيفتان: **الأولى**: البيان معرفة(**الوظيفة الفهمية**)؛ وهي الوظيفة الكامنة المتحكمة في الكتاب، وتسمى هذه الوظيفة أيضا بالاستيعابية. **الثانية**: البيان إقناع(**الوظيفة الإقناعية**)؛ وهي الوظيفة الصريحة(إيضاح المعنى القائم في النفس). من خلال المعادلة التداولية التي طرحناها، وما قدمه"**العمري**" نجد أن: **بلاغة الخطاب** تكمن في بيان لفظه بالفهم والإفهام المقنِع الذي ينقل التواصل من مرحلة الرغبة في معرفة الخبر إلى مرحلة تقبله والتأثر به. هذا ويرى" العمري" أن" الجاحظ" لم يقدم تفريقا واضحا بين المستوى المعرفي العام للبيان(الفهميّ المضمر)، والمستوى الإقناعي التداولي الخاص، ليعتبر المستوى الثاني هو ما يمثل بلاغة الخطاب، والذي يُعدّ في حدّ ذاته مستوى من مستويات الأول الذي اعتبره لغويا أو سيميائيا. ينظر **محمد العمري**: البلاغة العربية(أصولها وامتدادتها)، أفريقيا الشرق(المغرب- لبنان) دط(1999)، ص: 194- 199.

[3] **الجاحظ**: البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، ج(1 باب البيان) ، ط7(1994)، ص: 75.

[4] **نفسه**، ص: 76.

[5] نفسه، ص: 76. إن بلوغ مرحلة(الفهم والإفهام) يعني إنجاز أحد أطراف المعادلة التداولية التي سبق وذكرناها(خبر+ فائدة الخبر)؛ أي تحقُّقُ الإبلاغ وفائدته.

نوصله للسامع بشتى الطرق؛« فالبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك الدليل[1]»، سيرورته تكمن في مدى قوة تفاضل الألفاظ في الترتيب، والتي تتصدّر مواقع الكلم لتحجز مقعدا في النفس يعمل على تخيُّر الكلِمِ المناسب لحظة إنجاز القول. لكن السؤال الذي يُطرح هنا:

- ما المدلولات اللغوية وغير اللغوية المساهمة في قوة اللّفظ؟.
- هل الجانب غير المصرّح به عند" **الجاحظ**" يُقصد به دلالة المعنى المسكوت عنه، أم أنه يتعدى ذلك إلى أمر آخر؟[2].
- كيف قدّم" **الجاحظ**" تصوّره لبلاغةٍ إقناعيةٍ قائمة على الصّواب اللغوي والتوسط البلاغي في حوار مع المقام؟[3].

هذه التساؤلات إجاباتها متوفرة فيما سنطرحه في الجزئيات الآتية:

1.1. البيان عند" الجاحظ"بين القوة الإقناعية والإبلاغية(البيان باللسان وبالإيماء):

من أهم المباحث اللغوية البيانية التي اهتم بها" **الجاحظ**" تناوله علم الدّلالة، أو قضية اللفظ والمعنى منتصرا في ذلك لقوة سبك اللفظ وجزالته التي تفصح عن معناه فيثبت بيانه، وذلك حين أصدر مقولته الشهيرة:« المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي، والعربي، والقروي، والبدوي. وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخيّر اللفظ، وسهولة المخرج، وفي صحّة الطّبع، وجودة السّبك[4]». وقد قسم الدِّلالة إلى خمسة أصناف، حاول فيها إثبات بيان اللفظ بما هو« كشف عن أعيان المعاني في الجملة، ثمّ عن حقائقها في التفسير، وعن أجناسها وأقدارها، وعن خاصّها وعامها، وعن طبقاتها في السارّ والضارّ، وعما يكون منها

---

[1] نفسه، ص: 76.

[2] يرى" **العمري**" أن كتاب(**البيان والتبيين**) للجاحظ قد اتجه في بدايته إلى وضع نظرية لمعرفة الكون والإنسان (ما يعرف برؤية العالم/ المعرفة الكونية)، وتداولِ هذه المعرفة بالأدلة المختلفة. وقد سماها" **العمري**" **بالنظرية الرمزية الكونية**: عقد الرموز وفكُّها بالتواضع والاعتبار(التأمل). أما مدار كتاب(**البيان والتبيين**) فهو لا يخرج عن ثلاث محاور:

- **وظيفة البيان وقيمته**: وفيه تناول" الجاحظ" طبيعة البيان وقيمته من خلال عمليتي الفهم والإفهام عن طريق البيان باللسان والبيان بالإشارة أو الرمز. أما قيمة(البيان) فتكمن في الاعتدال الذي يتوسط العيّ والخطل.
- **العملية البيانية وقيمتها**: وتتم عن طريق طرفا العملية البيانية أو الخطابية؛ لأنها تهتم بدلالة المعنى من حيث: **اللغة**(النص، المشافهة/ المنطوق، المكتوب)، **الإشارة**(القصدية/ غير القصدية" ما سماه الجاحظ بالاعتبار أو النصبة) ويتوسط كلا الإشارتين الإشارة الملتبسة(الإشارة البشرية غير الصريحة القصد)، **الخط، العقد**.
- **البيان العربي**:قيمته وتاريخه من خلال الدفاع عن البيان العربي وتقاليده، والتأريخ للبيان العربي. ينظر **محمد العمري**: البلاغة العربية، المرجع السابق، ص: 191، 193.

[3] نفسه، ص: 200.

[4] **الجاحظ**: الحيوان، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل للنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، ج1، ط1(1965)،ج3، ص: 131، 132.

لغوًا بهرجا، وساقطًا مطرحًا[1]». قال في ذلك: « جميع أصناف الدِّلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العَقْدُ، ثم الخطّ، ثم الحال التي تسمى نِصْبَةً[2]».

1.1.1. دلالة اللفظ(منطق العبارة/ البيان باللسان):

البيان فيه يحصل بدلالة اللفظ الذي يفصِحُ عن المعنى الخفيّ فيصبح واضحا مفهوما عند المتلقي؛ فعلى قدر وضوح الدّلالة وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقّة المدخل، يكون إظهار المعنى. وكلما كانت الدّلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبْيَنَ وأنور، كان أنفع وأنجعَ[3]. هذا ما يجعل البيان يتخذ مفهومين:

- ✓ **مفهوم عام(الدّلالة الطبيعية)**: يحصل فيه البيان بدلالة اللفظ، إذ يتسع ليشمل مختلف وسائل التبليغ والإقناع. قال " الجاحظ" في ذلك: « الدِّلالة الظاهرة على المعنى الخفيِّ هو البيان الذي سمعتُ الله عز وجلّ يمدحه، ويدعو إليه ويحثّ عليه. بذلك نَطَقَ القرآن، وبذلك تفاخرت العرب، وتفاضَلت أصناف العجم[4]». فالبيان في معناه العام هو مدى قدرة الإنسان على التدبّر بحواسه الخمس في الكون ليبحث فيه؛« فكون" الجاحظ" إسلاميّ الفكر، والثقافة، والتوجه، فإنّه يدعو الإنسان إلى الوقوف والاعتبار أمام هذه الدّلالات المحيطة به، حتى يلامس حكمة الله في خلقه، ويتذكر قدرته عليه[5]». فدلالة اللفظ في مفهومه العام هو دلالة طبيعية تشترك فيه كل الموجودات الساكنة والمتحركة؛ فالساكن دلالة في حدّ ذاته، فهو يتحول إلى دلالة ناطقة معبّرة عنه، وبيانها بمدى فهمنا لبلاغة الساكن، وتدبرنا فيه، ليصبح المدلول هو الحكمة التي استخرجناها من الدال. عرض" **أحمد بن يحي العمري**"(700- 747هـ) محاورة بين الإنسان والأرض، قال فيها:« سل الأرض فقُلْ من شقَّ أنهارك، وغرس أشجارك، وجنى ثمارك، فإنْ لم تجبك حوارا أجابتك اعتبارا [6]». فدلالة الألفاظ تتم إما ب :
- ✓ **مدركات بصرية**: كالأجسام والأشكال، والتي جعلها" الجاحظ" أحد أقسام الحكمة.
- ✓ **مدركات سمعية**: سخرها الله سبحانه وتعالى في صدور صنوف الحيوانات، وسخّر لها حناجرها.

---

[1] **سيّد مصطفى أبو طالب**: الجاحظ وعلم الدّلالة، شبكة الألوكة الأدبية واللغوية، حرّر في: 06/ 12/ 2016، شوهد في: 2019/03/27، ساء: 00: 20. https://www.alukah.net/literature_language/0/110002

[2] نفسه، ص: 76.

[3] **الجاحظ**: البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، ج(1 باب البيان) ، ط7(1994)، ص: 75.

[4] نفسه، ص: 75.

[5] **إبراهيم عبد السلام صافار**: أصناف الدلالات على المعاني، مجلة شمالجنوب(جامعة مصراتة/ ليبيا)، ع7(يونيو 2016)، ص: 108.

[6] **ابن فضل الله العمري**: مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تح: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)،دط، دت، ج7(أصحاب النحو واللغة والبيان)، ص: 109. ينظر كذلك: **الجاحظ**: البارع في الأدب والجامع في حكم العرب المعروف بكتاب الحيوان، دار المعارف للطباعة والنشر(سوسة/ تونس)، ط1(1988)، ج1، ص: 46. نقلا عن: إبراهيم عبد السلام صافار: أصناف الدلالات على المعاني، المرجع السابق، ص: 109.

✓ **مدركات حسية:** سخرها سبحانه وتعالى في الدلالتين البصرية والسمعية وغيرهما مما يدرك بالحواس الأخرى بإزاء عيون الناظرين، وتجاه أسماع المعتبرين، ثم حثّ على التفكير والاعتبار، وعلى الاتعاظ والازدجار[1].

وبالتالي، فدلالة اللّفظ هي انعكاس التدبّر في حدّ ذاته، والذي يُصبح بيانا يتمظهر إما في لفظ منطوق أو مكتوب، أو هو العملية التواصلية المترجمة داخل الدماغ، والتي تجعل اللفظ يخرج من الوجود في الأذهان، إلى الوجود في اللسان، إلى الوجود في الأعيان. على أنّ دلالة اللّفظ على المعنى في مفهومه العام الذي غرضه التدبر لا يخرج عن الحلقة الثلاثية السابقة الذكر، والتي تجعل مؤسِّسَ القول يركز على اللفظ إما:

✓ بجلبه من الواقع الخارجي كصورة ملتقطة عنه، تجعل علاقة الدال بمدلوله إما اعتباطية، أو سببية، أو عرفية متواضعا عليها.

✓ وإما بعدّه عملية داخلية تتناوب بين التخيل والتصور(فلسفة الذهن).

✓ وإما عملية يختص بها اللسان كآلة في النطق.

هذه الحلقة الثلاثية تحدّث عنها " **الغزالي**"(450-505هـ) في كتابه(**معيار العلم في المنطق**)، والتي جعلها في أربعة أمور حين خصّ كلامه عن:(رتبة دلالة الألفاظ من مراتب الوجود)، إذ جعل دلالة اللفظ في المرتبة الثالثة. قال في ذلك:« اعلم أنّ المراتب فيما نقصده أربعة، واللفظ في الرتبة الثالثة: فإنّ للشيء وجودا في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ؛ واللفظ دال على المعنى الذي في النفس. والذي في النفس هو مثال الوجود في الأعيان[2]».

إذا قمنا بمقابلة بين مقولة" الغزالي" ومقولة" الجاحظ" السابقة التي قال فيها: « على قدر وضوح الدّلالة وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقّة المدخل، يكون إظهار المعنى. وكلما كانت الدّلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبْيَنَ وأنور، كان أنفع وأنجعَ[3]»، فإننا نصل إلى نتيجة مفادها:

- وضوح الدّلالة+ صواب الإشارة= الوجود في الأعيان.
- الوجود في الأعيان مع دقة وضوح الدّلالة وصواب الإشارة(وضوح الرؤية مع عمق الالتقاط)= الوجود في الأذهان(حسن التمثل).
- حسن الاختصار+ دقة المدخل(الوجود في الأذهان)= الوجود في اللسان (بلاغة اللفظ مع فصاحته).

---

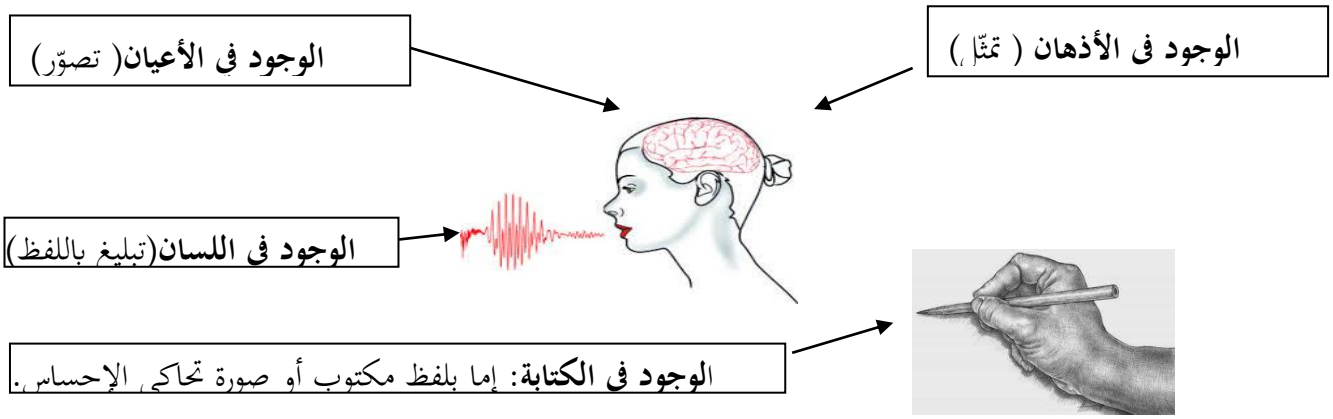
[1] المرجع السابق، ص: 109.

[2] **الغزالي**: معيار العلم في المنطق، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط2(2013)، ص: 47. ينظر كذلك **الغزالي**: معيار العلم(منطق تهافت الفلاسفة)، تح: سليمان دنيا، دار المعارف(مصر)، د ط(1961)، ص: 75.

[3] **الجاحظ**: البيان والتبيين، ج1، المرجع السابق، ص: 75.

- الوجود في اللسان= الوجود في الكتابة (التبليغ إما نطقا أو كتابة)، مع التركيز على الكتابة وتخصيص جزء منفصل عن المنطوق كونها تتخير الدقة في اللفظ عكس المنطوق.

على أن مدار هذه المراتب الأربع التي تحدّث عنها" الغزالي" والتي اختصرناها في ثلاثة دوائر بلاغية، محورها الرئيس هو اللفظ الذي ينعكس في الذات الإنسانية التي ميزها الله عن سائر المخلوقات قصد التدبر في عظمته من جهة، وكون اللفظ بمثابة حلقة بين الفضاء الخارجي من جماد وحيوان، وبين باقي الأفراد أثناء الاتصال من جهة أخرى. كما أنّ مقولة" الغزالي" تتوافق مع انتصار" **الجرجاني**" للمعنى على اللفظ؛ لأن المكتوب(**دلالة الخط**) في حقيقته دلالة على اللفظ، هذا اللفظ هو ترجمان المعنى المترتب في النفس، والذي إذا ترتب في النفس فمعناه أنّه قد فُهِمَ من خلال تفاعله مع العيان، مما يسمح لصورة العيان أن ترتسم في الأذهان فتتنزل في باب اللسان إما بلفظ حقيقي أو مجازي. يمكن تمثل المفهوم السابق في الترسيمة الآتية[1]:



شكل رقم(03): دلالة اللفظ وسيرورته الذهنية

إن الوجود في الأعيان(الوجود الخارجي) هو ما دلّ على وجود الشيء في الواقع كسماعنا صوت الرعد والبرق ورؤيتنا للبحار وسائر الموجودات في الكون، وهو ما تحدث عنه" **ابن جني**"(ت 392هـ) حين تناول قضية اللفظ والمعنى مركزا على دلالة اللفظ من حيث قيمته الصوتية والصرفية والدّلالية؛ فاللفظ يفهم معناه عند النّطق الذي يضغط على الحرف(الفونيم) فيأتي إمّا شديدا أو ليّنا، فيفهمه متلقيه بما فرضه مقتضى الحال. وقد عقد له بابا أسماه(إمساس الألفاظ أشباه المعاني)، قائلا في ذلك:« هذا موضع شريف

[1] إن المتتبع لبحثنا سيطرح حتما هذا التساؤل: إذا كان" **الغزالي**" يعترف بأسبقية الوجود في الأعيان على الوجود في الأذهان. فلم تم اختيارنا للمرتبة الثانية(الوجود في الأذهان) على الأولى(الوجود في الأعيان)، ووضعها في المرتبة الثالثة بعدما أخذت صدارة مراتب الوجود؟. والجواب هو أنّ التركيز جاء منصبا على الذات المتكلمة بقوة اللفظ(الأستاذ الجامعي)، والمؤسسة لقوة إنجازية تحاول التفاعل مع العيان. ولكن العيان هنا يختص بالمجتمع كفئة تواصلية من جهة(فئة الطلبة)، ومن جهة أخرى كون المرحلة الجامعية زبدة تفاعل الإنسان مع العيان بمختلف تموضعاته، ليحضر الأستاذ الجامعي كحلقة وصل تربط بين مراتب الوجود الأربع التي تحدث عنها" الغزالي". لتنقلب المعادلة التي وضعها كونه خصّ بها الفرد الواحد في تفاعله مع الوجود، وتصبح في مدى تحقق المعادلة الواحدة ضمن سلسلة معادلات تفرزها الجماعة ضمن فضاء محدّد وهو الجامعة.

لطيف، وقد نبّه عليه الخليل وسيبويه، وتلقته الجماعة بالقبول له، والاعتراف بصحته. قال الخليل: كأنّهم توهموا في صوت الجندب استطالة ومدّا فقالوا: صر، وتوهموا في صوت البازيّ تقطيعا فقالوا:صرصر. وقال سيبويه في المصادر التي جاءت على الفعلان، أنها تأتي للاضطراب والحركة، نحو: النقران، والغليان، والغثيان، فقابلوا بتوالي حركات المثال توالي حركات الأفعال[1]». فالعلاقة بين اللفظ(الدال) والمعنى(المدلول) تحصل بمدى تقارب المفهوم من صورته الدالة عليه في الخارج(العيان)، أو أن تدلّ عليه بلازمة نفهمها من السياق، فتكون العلاقة إما حقيقة بمطابقة الدال لمدلوله، وإما مجازا كونه إذا كثر لحق بالحقيقة، ومن جهة أخرى كون اللفظ جيء به والمقصود منه غرض آخر[2].

✓ **مفهوم خاص(الدلالة الصناعية)**: وهو الذي يستخدمه" الجاحظ" للدلالة على بلاغة التعبير بلغة الكلام المقول، أو المدوّن وحده دون سائر أشكال البلاغة في وسائل التعبير الأخرى. ومن هنا فإن مفهوم"البيان" عنده يقتصر على هذا المدلول وحده دون غيره، ويصبح مرادفا للفظ "**البلاغة**" التي يكرّسها عند الحديث عن الأدب لهذا المدلول دون سواه[3]. ويَعتبِرُ" الجاحظ" البيان باللفظ بمثابة البصر، فدلالته تنجَزُ بسرعةٍ، لتصبح دلالة اللفظ ظاهرة على المعنى الخفي، أما من لم يحقّق ذلك فهو غافل عييٌّ لا يقدر على تخيّر الألفاظ المناسبة للأقدار؛ لأن« سبْك اللفظ بيان، والبيان بَصَرٌ، والعيُّ عمى، كما أن البصر علمٌ والجهل عمى، والبيانُ من نِتاج العلم، والعِيّ من نتاج الجهل[4]».

حتى إن"الغزالي" بعد تأكيده على قوة اللفظ، ومدى إصابته القصد من الكلام الذي قد فُهِمَ عند مرسله واتضح في ذهنه، فإنه يركز على أمر آخر وهو مدى اختيار المتكلم للفظ المناسب للمعنى؛ فالمتكلم إذا فَهم أصلا المراد من الكلام، فإنّه سيعرف كيف يوصل مقصده الكلامي بلفظ بليغ، وسيُحْسِنُ تخيُّر اللفظ الفصيح المصيب للمعنى المنشود، دون جعل السامع يتخيّر معان عدة قد لا تكون هي ما أراده من الكلام. أما إذا لم يحسن توصيل مقصود كلامه، فستتعدّد المعاني عند السامع، فتفشل قناة الاتصال؛ والسبب أن المعنى غير واضح في ذهن منجز الكلام كما أنه لم يختر اللفظ المناسب للمعنى المقصود.

وقد تحدّث عن هذا الإشكال في كتابه (**المستصفى من علم الأصول**) حين وضّح حدّ الحدّ الذي اختلط الناس في مفهومه، فجعلوه يمثل حقيقة الشيء في حدّ ذاته، ومنهم من جعله في اللفظ المفسر لمعناه. وبين من ينتصر مرة للأولى ومرة للثانية، يكون الرأي الثالث تخبطا؛ كون الاختلاف يتصور بعد

---

[1] **ابن جني**: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ج1 ، ص: 259.

[2] نفسه، باب في: أن المجاز إذا كثر لحق بالحقيقة، وباب في: إيراد المعنى المراد بغير اللفظ المعتاد، ج1، ص: 393، 402.

[3] **حميد قبايلي**: أنواع البيان عند الجاحظ، منتدى التعليم الثانوي التكنولوجي قصر البخاري، حرر في: 20 يوليو 2009، شوهد في: 2019/03/31، سا: 13.00. http://technologie.ahlamontada.com/t2603-topic. ويوجد في موقع آخر ولكن بعنوان أخر وضعه صاحب المنتدى **ماجد جابر**: بين علم الدلالة وعلم البيان عند الجاحظ(مقاربة منهجية)، منتدى منابر ثقافية(منابر علوم اللغة العربية)، حرر في: 2012/05/06، سا: 16: 09، شوهد في: 2019/03/27، سا: 22:00. http://www.mnaabr.com/vb/showthread.php?t=9089.

[4] **الجاحظ**: البيان والتبيين، ج1، المرجع السابق، ص: 77.

التوارد على شيء واحد، مثال ذلك ما تحدثنا فيه عن التوافق على معنى واحد يحصل بعد فهم المتكلم قصد اللفظ المصيب للمعنى. في حين الفئة الثالثة بعيدة عن المعنى لاهي مصيبة اللفظ، ولا فاهمة لحدّة الحقيقي. قال في ذلك:« فاعلم أن كل من طلب المعاني من الألفاظ ضاع وهلك، وكان كمن استدبر الغرب وهو يطلبه، ومن قرر المعني- أولاً- في عقله، ثم أتْبَعَ المعاني الألفاظ فقد اهتدى. فلنقرر المعاني فنقول: الشيء في الوجود له أربع مراتب: الأولى:حقيقته في النفس. الثانية: ثبوت مثال حقيقته في الذهن، وهو الذي يعبر عنه بالعلم. الثالثة: تأليف مثاله بصوت وحروف تدلّ عليه، وهو العبارة الدالة على المثال الذي في النفس. الرابعة: تأليف رقوم تدرك بحاسة البصر دالة على اللفظ وهو الكتابة. فالكتابة تبع للفظ، إذ تدل عليه، واللفظ تبع للعلم، إذ يدل عليه، والعلم تبع للمعلوم إذ يطابقه ويوافقه. وهذه الأربعة متطابقة متوازية، إلا أن الأَوَّليْن وجودان حقيقيان لا يختلفان في الأعصار والأمم، والآخران -اللفظ والكتابة- يختلفان لأنهما موضوعان بالاختيار[1]».

إن هذا القول يتفق مع مقولته السابقة التي أوردها في كتابه(**معيار العلم**)، إذ مازال الوجود في الأذهان في المرتبة الثانية، وأضاف له مفهوما آخر سماه العلم، وأبقى اللفظ في المرتبة الثالثة، وركز فيه على كيفية تنزيله من الذهن إلى اللسان عن طريق الصوت والحرف، كما أبقى الكتابة في المرتبة الرابعة، كدليل حيّ يؤكد على دلالة اللفظ الذي سبق وأنه فُهِم في الذهن بعد أن ثبُتَتْ حقيقته في النفس. إن المرتبة الأولى التي جعلها" الغزالي" سابقا متمثلة في الوجود في الأعيان، استبدلها في كتابه هذا بحقيقة الشيء في النفس؛ ليتأكد لنا مفهوم الدرس اللساني الحديث في بداياته حين ركّز على المثير والاستجابة كعنصرين يساهمان في تعلم اللغة؛ فاللفظ هنا سيحضر عن طريق اتحاد العقل مع النفس المتفاعلة مع الوجود(المحيط الخارجي)، إما عن طريق الرؤية، أو السماع، أو اللمس، فيرتسم المدلول بعد ثبوت حقيقته في النفس التي طلبت حضوره، فيبدأ الذهن في تقبله، فيرسم صورة، أو صوتا، أو إحساسا عنه في الذهن، فيعبّر عن ذلك المدلول بلفظ يحاول فيه المطابقة بين الدال ومدلوله.

2.1.1. **دلالة الإشارة (منطق الإشارة/ البيان بالإيماء)**: تكون باليد[2] أو بالإيماء[1] أو تظهر في الهيئة واللّباس[2]؛ أي كل ما يخصّ الإشارة في مجموع الحركات الجسدية التي يُبديها المتكلم ناطقا أو صامتا[3]، معبّرا

---

[1] **الغزالي**: المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة(السعودية)، د ط، د ت، ج1(المقدمات المنطقية – الأحكام)، ص: 65، 66. ينظر أيضا **الغزالي**: المستصفى من علم الأصول،: تح: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، د ط، د ت، ج1، ص: 35، 36.

[2] قال" الجاحظ":« أما الإشارة فباليد، وبالرأس، وبالعين، وبالحاجب والمنكِب، إذا تباعد الشخصان، وبالثوب وبالسيف، وقد يتهدّد رافع السيف والسّوط، فيكون ذلك زاجرا، ومانعا رادعا، ويكون وعيدا وتحذيرا». إن تعابير الوجه حُصَّ حدوثها عند " **الجاحظ**" لحظة تباعد المتحدثيْن، في حين أن هذه الحركات تكون ملازمة لهما طيلة إنجاز القول؛ فالمخاطِب يقوم بها مرة متقصّدا علّ الطرف الآخر يفهم كلامه الوجيز والملقى إليه برمزية قد لا يريد الكشف عنها حقيقة، وفي أحايين كثيرة يكشف جسده عن مقاصد أخرى هو لا يريد أن يبوح بها إلى السامع كالمشاعر والأحاسيس وعلامات الصدق أو الكذب مثلا. **الجاحظ**: البيان والتبيين، المرجع السابق، ص: 77.

عنها بهيئة كلامية أو بلباس؛ فالإشارة في البلاغة:« أنْ يكون اللفظ القليل مشارا به إلى معانٍ كثيرة بإيماء إليها، ولمحة تدلّ عليها[4]». وهو ما يجعلنا نتساءل عن قصدية الإشارة في حدّ ذاتها:

- هل يقصد بها اللفظ غير المصرح به؟.
- أم الإشارة من حيثُ هي حركاتٌ جسديةٌ، ورموز غير لغوية كإشارات المرور وغيرها؟.
- ما هي مختلف المفاهيم التي تدخل في باب الإشارة؟.

إذا كانت الإشارة مجموعة الإيماءات والحركات التي يقوم بها الجسد أثناء الخطاب، إضافة إلى نبرة الصّوت التي تتصاعد حدّتها معبّرة عن قوة اللفظ، أو بالضغط على حرف صوتي دون آخر. فإن حضورها يفرضه مقام الخطاب الذي يجعل من نفس العبارة تُؤدّى بصيغ تعبيرية مختلفة، وبإيماءات تتنوع بين الإشارة والرمز والغمْز وغيرها[5].

إن (**الإشارة**) بما هي حركات وإيماءات ستتجسد في العملية التعليمية من خلال مختلف التعبيرات التي يقوم بها الأستاذ أثناء إلقائه الدّرس، والتي تسهم في تأكيد الخبر، وتسهيل عملية التواصل[6]. فإذا كان الصوت« هو آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به هو التقطيع، وبه يوجد التأليف... وأنّ حُسنَ الإشارة باليد والرأس من حسنِ البيان باللسان[7]»، فإن بيان القول يتجسد ب: البيان باللسان، والبيان بالإيماء(المعنى). حين خَصّ الجاحظ البيان ببلاغة الإقناع وحصرها في جزالة اللفظ من حيث السّبك قصد

---

[1] قال الجاحظ:« فأما الإشارة فأقرب المفهوم منها: رفع الحواجب، وكسر الأجفان، وليُّ الشفاه وتحريك الأعناق، وقبْض جلدة الوجه، وأبْعدها أن تلوى بثوب على مقطع جبل، تُجاه عين الناظر، ثمّ ينقطع عملُها، ويَدرس أثرها، ويموت ذكرها». **الجاحظ**: الحيوان، المرجع السابق، ص: 48.

[2] **الزبيدي**(1145- 1205ه): تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت(الكويت)، ج12 (باب شور)، د ط(1973)، ص: 254، 257.

[3] قال" الجاحظ" :« وفي الإشارة بالطرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح مرفقٌ كبير ومعونة في أمور يسترها بعض الناس من بعض ويخفونها من الجليس وغير الجليس. ولولا الإشارة لم يتفاهم الناس معنى خاص الخاص ولجهلوا هذا الباب البتة». ينظر الجاحظ: البيان والتبيين، المرجع السابق، 78، 79.

[4] أبو هلال العسكري: الصّناعتين، المرجع السابق، ص: 358. نقلا عن: **عبد الفتاح الحموز**: سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم، دار جرير للنشر والتوزيع(عمان/ الأردن)، ط1(2011)، ص: 35.

[5] قدّم" **عبد الفتاح الحموز**" فروقات أخرى عن المفاهيم الإشارية السابقة من إيماء وهيئة وغيرها من مثل الإشارة، الرمز، الإيماء، التلويح، اللمع، التبريق، الوحي(الإيحاء)، الومض، العنوان، اللواء، المعجزة، الغشعار، اللحن. للتفصيل ينظر عبد الفتاح الحموز، المرجع نفسه، ص: 35.

[6] ثبُت في مجال التنمية الذاتية أن المتلقي يستوعب قرابة الثلاثين بالمائة من الخبر إذا كان ملقى أو مكتوبا(**حضارة المشافهة**)، والسبعين الباقية تقسّم بين الصورة التي التقطها أثناء استوعابه الخبر(**حضارة الصورة**)، والذي تتشارك فيه الحركات والإيماءات التي تسهم بالقوة في التأثير عليه. وكذلك هو الدرس حين يلقى في الجامعة، فطريقة الأستاذ لها دور فعال في عملية الفهم والإفهام؛ فعندما يلقي محاضرته أو درسه التطبيقي دون أي تعبير يبيّن للطالب مدى اهتمام الأستاذ به كعنصر فعال داخل القسم، فاحتمال جذبه نحو عملية الإصغاء ومن ثم التفاعل ستكون ضعيفة.

[7] **الجاحظ**: البيان والتبيين، المرجع السابق، ص: 79.

الإبلاغ والإقناع، فإنه جعل ما ينوب عن قوة اللفظ من حيثُ دلالته قوة الإشارة بما هي نسق تواصلي ذا تأثير على الحضور. هذه الإشارة تتخذ مستويين حددهما" **محمد العمري**" في:

1- **الإشارة المساعدة على التبليغ**: وهي الإشارة المصاحبة للّفظ والمكملة له، والتي تعدّ جزءا من بلاغة الخطاب العربي من جهة أنها تحدّد صفات الخطيب أثناء إنجاز الخطاب[1].

2- **الإشارة الدالة في حدّ ذاتها**: وتشمل صور التعبير الاجتماعي مثل: طريقة اللباس، والأزياء، والمراكب...[2]

إن المستويين السابقين يجعلان البيان عند" الجاحظ" ينتقل من البيان باللسان(بلاغة اللفظ) إلى البيان بالإشارة المصاحبة للفظ، إما بالإشارة المساعدة والمصاحبة، أو بالإشارة من حيث هي سلوك اجتماعي يظهر في لباس الناس، أو في الوسائل المصاحبة لهم أثناء التكلم كحمل العصي عند الخطيب...، وهو ما يجعله« ينتقل من وظيفة الإفهام باعتباره مطلبا سابقا للتأثير والإقناع إلى مطلب التأثير والإقناع باعتبارهما مطلبين مباشرين (ينطويان على الفهم)[3]».

3.1.1. **دلالة الخطّ**: وهو تعبير عن المعنى بحروف مكتوبة تنوب عن اللفظ المنطوق وتأخذ منزلته؛ بُغية حفظ مقاصد الموقف الذي قيل فيه الخطاب،« فإذا كان اللسان أكثر هذرا، فإن القلم أبقى أثرا؛ فهو أحد اللسانيين[4]». كما أنّ الخطّ ينوب عن الأداء الصوتي معبّرا عن ما لا يستطيع القول إبلاغه؛ فإذا كان المنطوق تعبيرا آنيا، فإن تدوين الحدث جعله ممتدّا في الزمن، وتخليده من خلال مختلف القراءات التي ستعطيه عدّة معان فتصبح للكلمة الواحدة عدة دلالات« فكلّ من عرف النّعمة في بيان اللسان، كان بفضل النعمة في بيان القلم أعرفَ[5]». وقد ذُكر لفظ(القلم) في القرآن الكريم ليدلّ على البيان الذي خصّه سبحانه وتعالى بالإنسان؛ ففي قوله تعالى:﴿ **الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ**﴾ (العلق:04)، وقوله تعالى: ﴿ **وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ(10)كِرَامًا كَاتِبِينَ**(11) **يَعْلَمُونَ مَا تَفْعَلُونَ**(12)﴾(الانفطار: 10-12)، بيان أن الله خصّ الإنسان بالخط بعد أن خصّه القلم في حدّ ذاته بالكتابة؛ لأن الله تعالى هو من خلقه، وأمره أن يكتب، ثم خصّ الملائكة بأن تُدوّن أقدار الناس وأعمالهم إلى يوم يُبْعَثون(المقادير والأكوان والأعمال)[6]. فالقلم بيد

---

[1] محمد العمري: البلاغة العربية، المرجع السابق، ص: 205، 206.

[2] نفسه، ص: 206.

[3] نفسه، ص: 206.

[4] ينظر: الجاحظ: البيان والتبيين، المرجع السابق، ص: 79.

[5] الجاحظ: الحيوان، المرجع السابق، ص: 42.

[6] للتفصيل: ينظر **القرطبي**(ت 671هـ): تفسير القرطبي(الجامع لأحكام القرآن)، تح: عبد الله بن المحسن التركي، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط1(2006)،ج 22، ص: 379.

الإنسان تعبير عن الغايات والمقاصد من خلال« الكتابة التي هي جملة من البيان، والبيان مما اختُصَّ به الآدمي[1]».

4.1.1. **دلالة العَقْدِ[2]**: وهو الحساب ومعرفة درجة مناسبة اللفظ للمعنى؛ لأن إدراجه كشرط ضمن دلالة اللفظ على المعنى تأكيد على ضرورة اختيار اللفظ الخادم للمعنى الذي يفرض على منتج القول اتباع نظام تعاقدي يفرضه المقام والذي يجعل الكلام محصّلة ظروف سياق الحال؛ فاللفظ عقْد يتخيّرُ دقة الصوت من حيث هو حرف ينتظم في الكلِم مراعيا معاني الإعراب المتنازعة فيما بينها من أجل أن تتصدر مواقع الكلام، ليكون عقْد اللفظ شرطا في إنشاء القول مفردا أو مركبا؛ بغية دلالة الألفاظ على معانيها(مدلولاتها) بالانتقال من خانة المعلوم فرضا إلى المجهول تقديرا.

5.1.1. **دلالة الحال(النِّصبة)**: وهي البيان الإشاري الخامس عند" الجاحظ" الذي تمتد فيه دلالة الإشارة لتشمل الساكن من جماد أو إنسان أو حيوان، وصورته التعبيرية بثّها الله تعالى في الكون لنتدبّر في آياته. قال في ذلك:« وأما النِّصْبة، فهي الحال الناطقة بغير اللفظ، والمشيرة بغير اليد، وذلك ظاهر في خلْق السماوات والأرض، وفي كلّ صامت وناطق، وجامدٍ ونامٍ، ومقيم وظاعن، وزائد وناقص. فالدِّلالة التي في الموات الجامد، كالدّلالة في الحيوان الناطق. فالصامت ناطق من جهة الدلالة، والعجماء مُعرِبة من جهة البرهان[3]». فالناطق يبرهن بكلامه لفظا وإشارة، فصاحة وبلاغة. أما الجامد فهو دلالة الصورة المنقولة لنا مشاهدة وسمعا كصورة الجبال أو خرير المياه، فهي كلها تبلغ بنسق تنظيمي عقْديٍّ، أما قوة الإبلاغ فيها

---

[1] نفسه، ص: 379. في المجال التعليمي، يحضُر القلم خدمة للدرس المقدم ومدعّما للقول المطلق؛ فالأستاذ يشرح الدرس شفويا أثناء المحاضرة، وقد يدعّم قوله بالكتابة على اللوح؛ حتى إنّ كتابة موضوع الدرس، وتسجيل مختلف الأهداف المرجو تحقيقها في نهاية الحصة يسهم في جذب الطالب نحو الدرس ودفع تشتته. ومن جهة أخرى يحضُر الخط والقلم في مختلف المطبوعات أو الكتب التي تعدّ من الوسائل التعليمية المكمّلة للمحاضرة والتطبيق؛ فقد يفرض الأستاذ على طلبته الرجوع إلى كتاب أو مطبوعة معينة تخدم المقياس المدرس للاطلاع عليها؛ لأن فيها معلومات مفصلة عن المحاضرة، كما قد تدعم الطالب الذي لم يلتحق بسماع المعلومة أثناء المحاضرة. لكن حبذا لو ينوّع الأستاذ في الكتابة على اللوح، مستعينا بطرائق التدريس المختلفة، كالتعليم بالخرائط الذهنية، أو صياغة المثال وطرح السؤال على الطالب، وجعله يستخلص الفائدة من إلقاء الدرس ككفاءة قاعدية توجه مسار الدرس؛ فهذا النوع من الطرائق يزرع في الطالب عنصر التشويق والرغبة في الاطلاع ؛ فالدرس بمثابة نص سردي مطلعه إما خبر أو سؤال يضع الطالب في حيرة أو شك، أو تطلع وانتظار، مما يدخله في جو الدرس بانسياب ومرونة تشبه بناء القصة التي تبدأ من مقدمة تتصاعد أحداثها لتصل إلى الأزمة التي تنتظر فك عقدتها لتتنازل نحو خاتمة.

[2] قال" الجاحظ":« وأما القول في العَقْدِ، وهو الحساب دون اللفظ والخطّ...ويشتمل على معان كثيرة ومنافع جليلة، ولولا معرفة العباد بمعنى الحساب في الدنيا لما فهموا عن الله عز وجل معنى الحساب في الآخرة». الجاحظ: البيان والتبيين، المرجع السابق، ص: 80.

[3] نفسه، ص: 81. الملاحظ أن" الجاحظ" قد ألف كتاب(الحيوان) قبل(البيان والتبيين) ولهذا لم يذكر(النِّصبة) فيه، ولكنه أشار إليها في لجوء الناس إلى ضرورة التواصل قائلا:« آلة البيان التي بها يتعارفون معانيهم، والتّرجُمان الذي إليه يرجعون عند اختلافهم، في أربعة أشياء؛ وفي خصلة خامسة؛ وإن نقصت عن بلوغ هذه الأربعة في جهاتها، فقد تُبَدَّلُ بجنسها الذي وُضعت له وصُرفت إليه. وهذه الخصال هي: اللفظ، والخطّ، والإشارة، والعقْدُ، والخصلة الخامسة ما أوجد من صحّة الدّلالة، وصدق الشهادة، ووضوح البرهان، في الأجرام الجامدة والصامتة،والساكنة التي لا تتبيّن ولا تُحسّ، ولا تفهم ولا تتحرك إلا بداخلٍ يدخل عليها، أو عند ممسكٍ خلّى عنها، بعد أن كان تقييده لها». الجاحظ: الحيوان، ص: 45.

ففي طريقة تأديتها أو حضورها، ليجتمع البيان بالإيماء في الإشارة بمستوياتها الخمسة التي تؤسس لبلاغة كونية تجتمع فيها بلاغة الخطاب في نسق تنظيمي محكم يتخير الكلم المتلقف أوضاع المتلقي الذي يحسن قراءة دلالة المعاني المسموعة والمكتوبة والجامدة.

2. البيان عند" الجرجاني":

اهتم ببيان اللّفظ من حيث نظمه، وحسن تأليفه الذي تظهر مزيته بتوخي معاني النحو، ومعرفة الغرض الذي إليه يُقْصَدُ القول. فالبيان عنده ما حسنت معانيه وأثّرت في النفس بلفظ فصيح بليغ، يورد المعنى بأساليب بيانية تكشف عن صورها[1]. ولكن هذه الصور لتكشف عن بيانها، فإن الأمر يتعدّى تحقيق وظيفتي الفهم والإقناع باللفظ، والإشارة، والخطّ، والعقد، والنّصبة كما وضحها"الجاحظ"؛ ف(البيان) حسب" الجرجاني":« لقي من الضَّيم ما لقيه، ومُني من الحيف بما مُنِيَ به، ودخل إلى الناس من الغلط في معناه ما دخل عليهم فيه...ترى كثيرا منهم لا يرى له معنى أكثر مما يرى للإشارة بالرأس والعين، وما يجده للخطّ والعقد[2]». وقد استعمل" الجرجاني"(البيان) مرادفا ل: البلاغة، والفصاحة، والبراعة، ليدلّ عنده على:«حسن دلالة الكلام على معناه في صورة بارعة من التعبير، ولا وسيلة إلى ذلك إلا باختيار العبارة التي هي أشدّ اختصاصا به وكشفا عنه، وإظهارا له في مظهر فاضل نبيل[3]».

إن(البيان) بهذا المفهوم يخدم منظومة كلامية أوسع من أن تحصر في دلالة اللفظ ومعناه الصريح والمضمر، فهي تتعدّى عتبة نظم الكلام كمرحلة أولية يجب توفرها، تسبقها تهيئة المتكلم نفسه لاختيار المعاني التي تخدم ظروف الحال، فتجعل نظم الكلام ينتقل إلى مرحلة ثانية تتدرج في النظم، وهي فصاحة اللفظ التي تحدث بوجهين، الأولى يحدثها اللفظ، والثانية ينجزها المتكلم، وما فصاحته إلا ضمان بلاغة اللفظ، وما بلاغته إلا تحقيق للبيان. ولكن، هل فرّق الجرجاني ضمنيا بين البلاغة والفصاحة والبيان؟. إنه ما نجيب عنه في الجزئيات الآتية:

1.2. مقصدية الخطاب بين البلاغة والفصاحة:

فرّق "**القزويني**"(ت 739هـ) بين فصاحة المتكلم وبلاغته قائلا:« وأما فصاحة المتكلم فهي ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح. وأما بلاغة الكلام فهي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته...فمقتضى الحال هو الاعتبار المناسب...وأعني تطبيق الكلام على مقتضى الحال هو الذي يسميه الشيخ عبد القاهر بالنظم حيث يقول: النظم تآخي معاني النحو فيما بين الكلم على حسب

---

[1] إن السبب وراء تأليف(أسرار البلاغة) و(دلائل الإعجاز) كانا نتيجة الضعف الذي دبّ إلى اللغة في القرن الخامس وهي في أوج نهضتها، وكان أول مرض ألم بها في هذا العصر هو الوقوف عند ظواهر القوانين النحوية ومدلول الألفاظ المفردة والجمل المركبة، والانصراف عن معاني الأساليب وعدم الاهتمام بمناحي القول وضروب التجوز والكناية فيه. ينظر: عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة في علم البيان، المرجع السابق، ص: 03. ينظر أيضا: **عبد العزيز عتيق**: في البلاغة العربية(علم البيان)، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، د ط(1985)، ص: 22.

[2] الجرجاني: دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص: 05.

[3] عبد العاطي غريب علي غلام: البلاغة العربية بين عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، المرجع السابق، ص: 152.

الأغراض التي يصاغ لها الكلام[1]». أما" الجرجاني" فقد عقد فصلا في(دلائل الإعجاز) وضّح فيه مراده من البلاغة والفصاحة أسماه: في تحقيق القول على البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة، وكل ما شاكل ذلك مما يعبر عن فضل بعض القائلين على بعض، من حيث نطقوا وتكلموا، وأخبروا السامعين عن الأغراض والمقاصد، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم[2]. حيث يرى أن البلاغة والفصاحة والبراعة والبيان:« حسن دلالة الكلام على معناه في صورة بارعة من التعبير باختيار العبارة التي هي أشد اختصاصا به، وكشفا عنه وإظهارا له في مظهر فاضل نبيل[3]»، لتصبح البلاغة صفةً راجعة للّفظ باعتبار إفادته المعنى عند التركيب الذي يجعل المتكلم فصيحا يتخير المعنى الذي استساغه في نفسه، فيحصل له تأليف الكلام البليغ الذي يبعده عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، وذاك شغل علم المعاني[4]، ومن جهة أخرى فصاحة المتكلم بلفظه الموجز يبعده عن تعقيد الكلام فيبدو واضحا فيما معناه، وذاك شغل علم البيان. أما" **ابن سنان الخفاجي**" (ت 466هـ) فعرّف(الفصاحة) بأنها: «الظهور والبيان، ومنها أفصح اللّبن إذا انجلت رغوته،وفَصُحَ فهو فصيح. ويقال: أفصح الصّبح إذا بدا ضوءه، وأفصح كل شيء إذا وضح[5]»، ليهتم بمعنى الفصاحة وأهميتها في معرفة نظم الكلام وبلاغته، الذي جعل فيه شرط الفصاحة في دقّة نظم الكلم، والبلاغة في دقة تصوير المعنى في الكلم. هذا الشرط الذي يعطي الفرق الواضح بين الفصاحة والبلاغة حيث قال:« الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ، والبلاغة لا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني...وكل كلام بليغ فصيح، وليس كل فصيح بليغا[6]»؛ فالفصاحة شطر البلاغة، ولكن المعنى يظهر بيان الفصاحة وبلاغتها، ليردف في مواضع أخرى بتعريف الفصاحة بما تدل عليه البلاغة حيث قال:« الفصاحة عبارة عن حسن التأليف في الموضوع المختار[7]». لثار قضية أخرى تتعلق باختلاط مفهوم البلاغة بالفصاحة، والتي استعمل فيها" **الباقلاني**" مفهوم (**البراعة**) التي جلعلها منزلة المنزلتين بين البلاغة

---

[1] **القزويني**: الإيضاح في علوم البلاغة، قدم له وبوبه وشرحه: علي بو ملحم، منشورات دار ومكتبة الهلال(بيروت/ لبنان)، دط، 2000، ص: 32. إن علم الفصاحة يحتاج من يتصدى لأن يتعلمه أن يكون عنده استعداد فطري عبر عنه" **تشومسكي**" بالملكة(COMPETENCE) والتأدية (PERFORMANCE)؛ وهي التي تعين المتكلم أن يكون متهيئا لما جُبل على ممارسته من قول يفعّل سليقته اللغوية. فالفصاحة ملكة في الفرد إن هو شغلها أصبحت مهارة يقتدر بها في الوصول إلى مقاصده بلفظ فصيح يعم المفرد والمركب فتؤدي اللفظة الواحدة معنى عدة ألفاظ. للتفصيل ينظر: عبد العاطي غريب علي غلام: البلاغة العربية بين الناقديْن الخالديْن عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، المرجع السابق، ص: 47.

[2] الجرجاني: دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص: 43.

3 عبد العاطي غريب علي غلام: البلاغة العربية، المرجع السابق، ص: 48.

[4] **السكاكي**: المفتاح، ص: 161. وقد تحدث" الجاحظ" عن البليغ والخطيب وأثرهما في استمالة الجمهور الأعظم والسواد الأكبر، وأهم صفات الخطيب التي تجعل كلامه بليغا ذا إيجاز يجيب بلا بطئ ولا عجْز، ويقول في إطناب بلا خَطَلٍ ولا خطأ. ينظر كذلك: الجاحظ: البيان والتبيين، ج1، ص: 90، 97.

[5] **ابن سنان الخفاجي**: سر الفصاحة، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(1982)، غير محققة، ص: 58.

[6] نفسه، ص: 59.

[7] ينظر **ابن سنان الخفاجي**: سر الفصاحة، المرجع السابق، ص: 50.

والفصاحة، وذلك بالتفوق في كلتيهما. قال في ذلك:« وأما البراعة ففيما يذكر أهل اللغة: الحذق بطريقة الكلام وتجويده، وقد يوصف بذلك كل متقدم في قول أو صناعة[1]».

هذا وقد قسم البلاغيون الكلام الفصيح قسمان أحدهما خاص باللفظ والآخر بالنظم[2]، القسم الأول خصّه"الجرجاني" بالكناية والتشبيه والتمثيل، والقسم الثاني بتوخي معاني النحو وأحكامه وفروقه ووجوهه والعمل بقوانينه وأصوله فيما بين الكلم، وترتيب المعاني أولا في النفس، ثم ترتيب الألفاظ في النطق[3]. على أن من يتتبع كلام الأوائل يجد تركيزهم عند بيان الأمر ينصب على منطق العبارة أكثر من الإشارة، والتصريح أغلب من التلويح، بيْد أنهم في الفصاحة نجد جلّ أو كلّ أقوالهم رمزا ووحيا وكناية وتعريضا، وإيماء إلى الغرض من وجه لا يفطن له إلا من غلغل الفكر وأدقّ النظر[4]. وفي الوقت الذي اعتنت فيه البلاغة العربية بالاستعمال اللغوي الصحيح الذي خلق نوعا من المصالحة بين المتكلم والمخاطَب، اهتمت أيضا ببراعة القول والأداء[5] كمحاولة للإجابة عن سؤال: ما هو الشيء الذي يكون باعتباره الكلام بليغا ويصاغ لأجله؟. فجاءت شروحاتهم مركّزة على مقتضى الحال والاعتبار المناسب والخصوصية والغرض والمعنى المقصود والمعنى الثاني والمزية[6]؛ والسبب في ذلك أن الأحوال هي التي تدفع صاحب الخطاب أن يوجه كلامه نحو حالة معينة فيجيء كلامه استجابة لمقتضى الحال.

ولكن هذا أيضا أثار إشكالية أخرى تُعنى بمقتضى الحال ومطابقته لحقيقة الكلام؛ فالقول ليس بالضرورة أن يطابق اللفظ وإنما معنى المعنى في ذلك الموقف الذي يجعله يخرج لأغراض غير التي صرح بها اللفظ أثناء خروجه من مرسل إلى متلقي[7]. ولهذا وضع البلاغيون قانونا أسموه(**المطابقة الكلية والجزئية**) بين التأكيد المطلق ومقتضى الإنكار[8]، والفرق بينهما أن الأول مخصوص بالمعنى الذي تهيّأ اللفظ للدلالة عليه قبل استعماله فلا اعتبار للقصد فيه، في حين أن الثاني هو المعنى الحاصل من الاستعمال الخاص لذلك

---

[1] **الباقلاني**: إعجاز القرآن، تح: السيد أحمد صقر، دار المعارف(مصر)، مج1(1977)، ص: 158. حتى إن" **الجرجاني**" فَعَلَ نفس الأمر بأن قرن كلمتي(البيان والبراعة) ب(الفصاحة والبلاغة) في تفاضل القول بعضه عن بعض بإصابة الغرض والتعبير عن المقصد. ينظر الجرجاني: أسرار البلاغة، فصل تحقيق القول على البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة، ص: 43.

[2] عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، المرجع السابق، ص: 429.

[3] نفسه، ص: 454.

[4] نفسه، ص: 455.

[5] **مصطفى ناصف**: اللغة والبلاغة والميلاد الجديد، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع(الكويت)، ط1(1992)، ص: 53.

[6] **الدسوقي**: الحاشية(حاشية الدسوقي على الشرح الكبير مع تقريرات الشيخ عليش لأبي البركات سيدي أحمد الدردير)، دار إحياء الكتب العربية(القاهرة/ مصر)، ج1، دط، دت. ص: 135.

[7] اهتم اللغويون في نظرية النظم بقضية تأليف العبارة ، فعلقوا خصائصها المنطقية من استقامة واستحالة بجملة العلاقات بين وحدات السياق، والمعنى الحاصل من تنزلها في محالها، ومجاورة بعضها للبعض الآخر.ينظر: **حمادي صمود**: التفكير البلاغي عند العرب(أسسه وتطور إلى القرن السادس– مشروع قراءة–)، منشورات كلية الآداب(منوبة/ تونس)، ط2(1994)، ص:120، 121.

[8] **حمادي صمود**: مقالات في تحليل الخطاب، كلية الآداب والفنون والإنسانيات)جامعة منوبة/ تونس)، د ط(2008)، ص: 32.

التركيب، والمرجع في هذه الخصوصية هو إلى قصد المتكلم إلى استغلال ما تهيأ اللفظ للدلالة عليه مراعاة للأمر الذي دعاه إلى التكلم أي الحال[1].

وسمي مقتضى الحال" الاعتبار المناسب" تأكيدا على وعي المتكلم ومراعاته لظروف الحال. وهي نفس القضية التي أثيرت في الدرس التداولي الحديث لتعتبر في وقت لاحق نظرية قائمة بذاتها تحت مسمى(نظرية الملائمة).

2.2. مقصدية الخطاب عند" الجرجاني" بين اللفظ المصرح به والمضمر(دلالة اللفظ والمعنى):

يثير" الجرجاني" قضية هي لبّ إشكالية بحثنا والتي عقد لها فصلا أسماه" في **اللفظ يُطلق ويراد به غير ظاهره**"، ليكون طرحه أولى العتبات التي نفترض أنها ستجيب عن موضوعنا، والتي تبحث في مقصدية الخطاب ونظامه بين منطق العبارة والإشارة. يرى فيها أن اللفظ إذا أريد به غير ظاهره فإنه يخرج إلى ضربين أحدهما مثّله في الكناية والمراد بها:« أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردِفُه في الوجود فيومئ به إليه، ويجعله دليلا عليه[2]»، والآخر في المجاز الذي جعله في كل لفظ نُقل عن موضوعه فجعله يخرج إما إلى الاستعارة أو التمثيل[3].

جعل" الجرجاني" الفصاحة في المعنى دون اللفظ ردّا على المعتزلة التي رأت أنها صفة في اللفظ ولا يمكن أن تلحق بالمعنى بتاتا، ودليلهم في ذلك أن الفصاحة تقال للفظ والحُسن يقال للمعنى؛ فهم يرون أن الناس قاطبةً تقول: « هذا لفظ فصيح، وهذه ألفاظ فصيحة، ولا نرى عاقلا يقول: هذا معنى فصيح، وهذه معان فصاحٌ[4]». أما دليل أهل البلاغة هو أن المزيّة التي من أجلها استحق اللفظ الوصف بأنه فصيح هي في المعنى دون اللفظ؛ لأن نفس اللفظة تُرفع وتكون في قمة الفصاحة في موضع، وفي موضع آخر تظهر أقل فصاحةً[5]. حتى إن من يُظهرُ فصاحتها ويعطيها قيمتها الدلالية هو المتكلم نفسه، قال"الجرجاني" في ذلك: « وكنا قد اجتمعنا على أن الفصاحة فيما نحن فيه عبارة عن مزية هي بالمتكلم البتة، وجب أن نعلم قطعا وضرورة أنهم وإن كانوا قد جعلوا الفصاحة في ظاهر الاستعمال من صفة اللفظ، فإنهم لم يجعلوها وصفا له في نفسه، ومن حيث هو صدى صوت ونطق لسان، ولكنهم جعلوها

---

[1] نفسه،ص: 32، 33.

[2] المرجع السابق، ص: 66.

[3] يمكننا حصر تواتر معاني استعمال الكناية فيما يلي: بمعنى **الدليل** أو **العلامة** أو **الصيانة والإخفاء**. ينظر **حمادي صمود**: التفكير البلاغي عند العرب، المرجع السابق، ص: 128. بمعنى **الضمير** في الاستعمال النحوي. ينظر في ذلك **الفرّاء**(144- 207هـ): معاني القرآن، عالم الكتب (بيروت/ لبنان)، ط3(1993)، ج1، ص: 152- 155. بمعنى **الأسلوب** متى ورد دون الوقوف على المراد منه والتعمق في جوانبه. وقد تحدث" حمادي صمود" عن معنى آخر للكناية جاء مرتبطا ببعد أخلاقي تمثل في الاستحياء عن التصريح بما لاتقره المواضعات الاجتماعية وهي الرغبة عن اللفظ الخسيس والفحش. نفسه، ص: 128، 129. نقلا عن الفراء:معاني القرآن، ج1، ص:143. ينظر كذلك **أبو عبيدة**: مجاز القرآن، تح: محمد فواد سزكين، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، ج1، دط، دت، ص: 73- 155.

[4] الجرجاني: أسرار البلاغة، المرجع السابق، ص: 400.

[5] نفسه، ص: 400، 401.

عبارة عن مزية أفادها المتكلم في المعنى، لأنه إذا كان اتفاقا أنها عبارة عن مزية أفادها المتكلم، لم يبق إلا أن تكون عبارة عن مزية أفادها في المعنى[1]».

إن فصاحة اللفظ لا تقع إلا بعلاقتها مع ما يليها؛ فالفائدة لا تتم إلا بتعليق كلمة بأخرى، وأنه لا معنى ولا فائدة في الكلمة المفردة« ما لم تتوخى معاني النحو وأحكامه فيما بين معاني الكلم[2]»، ليترتب المعنى في النفس، فيتقصد اللفظ في قول مرسل إلى سامع سيفهم التعلق والاتصال فيما بين الكَلِمِ وصواحبه. فحسب" الجرجاني" لا يمكن تصوّر « لفظة تعلق بلفظة أخرى من غير أن يعتبر حال معنى هذه مع معنى تلك، ويُراعىَ هناك أمرٌ يصل إحداهما بالأخرى[3]» . ومن جهة أخرى فمقصد الخطاب أو اللفظ لا يظهر إلا بتعالق معاني الكلم مع معاني النحو بما ينير الفكرة ويوضح غايتها؛ فإن أزلنا أجزاء البيت الشعري التالي[4]: قفا نبك من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ، وقلنا: من نبك قفا حبيب ذكرى منزل، لوجدنا العبارة تفتقد لأي معنى يعطيها فصاحة وجزالة. فعلى الرغم من أن معاني الكلِم في المفردة الواحدة يعطيها معنى، إلا أن معاني النحو هي التي تمكننا من تقديم وتأخير الكلِم عن مواقعه فيزيد في فصاحة اللفظ بفهم الفكرة، والتفكير في معاني أنفس الكلم بعد أن توخينا فيها معنى من معاني النحو بجعل الاسم الذي فكرنا فيه خبرا عن شيء أردنا فيه مدحا أو ذما أو تشبيها أو غير ذلك من الأغراض[5]. إن الغاية المراد الوصول إليها هو إبلاغ قصد معنى كلمة يتعلق معناها بالكلمة التي تليها، وما القصد هنا إلا« أنْ نُعْلِم السامع بشيء لا يعلمه[6]». هذا الإعلام الذي نجد السامع فيه لا يركز على معنى كل لفظة وحدها وإنما يأخذ بالمعنى العام للقول« وأن المفهوم من مجموع الكلم معنى واحدا لا عدة معاني[7]».

ولكن من الذي اتحد أهي الألفاظ أم المعاني اجتمعت في لفظة واحدة ؟، ليصبح النظم اتحاد معاني الكلم بتوخي معاني النحو في ألفاظها، وأن المقصد في مدلول العبارة لا في العبارة نفسها، وهو نفس مذهب المتكلمين، رغم أنه يمكن التعبير عن المعنى الواحد بلفظين أحدهما فصيح والآخر غير فصيح شريطة أن يحتمل إحدى الأمرين: أحدهما: أن تريد باللفظين كلمتين معناهما واحد في اللغة، مثل اللّيث والأسد، ومثل شحَط وبعُد وأشباه ذلك مما وضع اللفظان فيه لمعنى، والثاني: أن تختار لفظان يعبران عن معنى واحد كل واحد منهما أبلغ من الآخر ويزيده إبداعا وصنعة.

---

[1] نفسه، ص: 402.

[2] نفسه، ص: 405.

[3] المرجع السابق، ص: 406.

[4] نفسه، ص: 410.

[5] نفسه، بتصرف، ص: 410، 411.

[6] نفسه، ص: 412.

[7] نفسه، ص: 413.

ب. النظم[1]:

إن الحديث عن النّظم تفعيلٌ لقضية أثُيرت قديما بين الأشاعرة المتمسكين بكلمة النّظم والمعتزلة أمثال" **الجاحظ**[2]" (159- 255هـ) و" **أبي هاشم الجبائي**" (ت321هـ) يضعون مكان النّظم كلمة الفصاحة القائمة على جزالة اللفظ وحسن المعنى[3]. وإذا ما نظرنا في أهم المعاني المتصلة بالنظم في معاجم اللغة وجدناها تدور حول الاتساق والانسجام بين أجزاء الكلام. فيما يلي تعريفات للنظم قبل ومع"الجرجاني" لها صلة بجزئية بحثنا المخصوص بمنطق العبارة والإشارة منها:

- **النظم عند "سيبويه"(ت 180هـ)**: مدار الكلام فيه قائم على تأليف العبارة وما فيها من حسن أو قبح، أو استقامة، أو إحالة، لينصبّ المعنى على ما يلحق الكلام من صدق أو كذب[4]. وعليه، فمنطق العبارة مزيَّتها في مدى تناسق ألفاظها واستقامة معناها الذي يجعل الكلام بليغا بدقة وإيجاز، فالنظم ما حسُن سبكه وتلاحمت أجزاء كلامه.
- **النظم عند أبي هاشم الجبائي**: هو الفصاحة التي ردّها إلى حسن اللفظ وحسن المعاني[5]. على أن الفصاحة عنده ليست معادِلَةً للنظم؛ كون اللفظة الواحدة تُؤَدَّى بين أديبين فيكون وقْعها مختلفا على حسب الأداء، ليردّ بذلك على من يزعم بأن القرآن الكريم معجز بنظمه[6]. إلا أن ما نلاحظه «ميل عبد

---

[1] نقل" **رضوان الرقبي**" حديثا لأستاذه" **محمد الواسطي**" ذكر فيه أن تلقي النظم في البلاغة العربية قد مر بثلاث مستويات: **الأول: مستوى الوضع**: مع" الجاحظ" كأول مستعمل لمصطلح النظم، وتبعه في ذلك مجموعة من البلاغيين، حيث ألّف كتابا أسماه نظم القرآن، كما يعدّ أول من استعمل مصطلح النظم مرادفا للتأليف والبيان والإنشاء. **الثاني: مستوى النمو**: ويرتبط ب" القاضي عبد الجبار"، ويتميز بأنه أفضل من تلقى مصطلح النظم عند الجاحظ ودقّق النظر فيه، بحيث حدّد مفهومه تحديدا واضحا، وتكلّم عن شروطه، وعلاقته بالفصاحة، وأثره في الإعجاز القرآني. **الثالث: مستوى النضج**: يمثله" الجرجاني"، وقد ارتبط عنده النظم بالإعجاز القرآني، وبالبلاغة، والشعرية. ينظر: **رضوان الرقبي**، من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 112.

[2] **نفسه**، ص: 112.

[3] **عبد العاطي غريب علي علام**: البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، دار الجيل(بيروت/ لبنان)، ط1(1993).ص: 53.

[4] قال" **سيبويه**" في باب الاستقامة من الكلام والإحالة أن منه:« مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن، فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غدا، وأما المحال: فأن تنقض أول كلامك بآخره، فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب: فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحو ذلك. وأما المستقيم القبيح: فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيك، وأشباه ذلك. أما المحال الكذب: فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس».**سيبويه**: الكتاب، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، ج1، باب الاستقامة من الكلام والإحالة، ص: 25، 26.

[5] **مسعودة بودوخة**: نظرية النظم أصولها وتطبيقاتها، مركز الكتاب الأكاديمي(عمان/ الأردن)، ط1(2018)، ص: 19.

[6] للتفصيل: **القاضي عبد الجبار**: المغني في أبواب التوحيد والعدل، تح:عبد الله بن عبد المحسن التركي، عبد الفتاح محمد الحلو، دار عالم الكتب(الرياض/ السعودية)، ج16(إعجاز القرآن)، ط3(1997)، ص: 197. نقلا عن: عبد العاطي غريب علي غلام: البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، المرجع السابق، ص: 54.

القاهر المذهبي نحو الأشاعرة فيفضل اصطلاح النظم الشائع على اصطلاح اللفظ والمعنى كما هو معروف عند الجبائي المعتزلي...ليجعل الفصاحة في النظم وتراكيب الكلام[1]».

- **النظم عند الرماني"(ت 386هـ)**: يكمن في جودة السّبك التي تجعل الكلام حلوا مستساغا خفيفا على اللسان، ولكنه يضيف شرط التلاؤم الذي يميز الكلام الجيد عن غيره[2].
- **النظم عند" أبو هلال العسكري"** (ت 395هـ): يؤكد على ضرورة حسن النّظم كالبنّاء الذي يضع كل بلاطة في مكانها ليرسم فسيفساء تعبر عن رمزية معينة، فيُغيّر مواقع اللوحة ليشكّل صورة أخرى، ولكن دون أن يفسد الصورة الكلية التي يروم رسمها[3].
- **النظم عند" القاضي عبد الجبار"**(359- 415هـ): تناول مسألة النظم بشيء من الدقة والتفصيل، إذ نفى أن يكون« مرجع الفصاحة التي يُفسر بها الإعجاز القرآني والتي يتفاضل فيها البلغاء إلى اللفظ أو المعنى أو إلى الصورة البيانية، وإنما مرجعها إلى الأسلوب والأداء والصياغة النحوية للتعبير، وكان رأيه شعاعا مضيئا ألهم عبد القاهر تفسيره للنظم[4]». وقد أراد بذلك أن يُكمل ما أوضحه أستاذه" أبو هاشم الجبائي" الذي جعل الفصاحة في اللفظ وحسن المعنى، لتكون(الفصاحة) عنده في الكلام المركّب من تعالق الكلمات بعضها ببعض، ومراعاة الإعراب فيها، وذلك ليس بالتمكن من حركات الإعراب وفقط، وإنما بالنظر في تأليف الكلمات وارتباط الجمل الذي يجعل الكلام ذا قصد ومعنى[5]. وعلى هذه الإضافة التي وضعها" عبد الجبار" تكون الطريق قد عُبّدت أمام" عبد القاهر الجرجاني" الذي بَنى نظريته المعروفة بالنظم، لتصبح المحور الرئيس الذي يدور عليه علم البلاغة،« فقد استطاع أن يربط بين اللفظ والمعنى، وأصبحت الصورة الحادثة منهما، والتي يعرض بها المعنى في مجال التفاضل بين صناع الأدب، كما أصبح أي تعبير في نظم الكلام يعد تعبيرا بالضرورة في المعنى المصور[6]».
- **النظم عند عبد القاهر الجرجاني**: هو حديث عن الإعجاز القرآني، وفي الوقت ذاته حديث عن الشعرية أو الأدبية؛ فالنظم هو مركز تأليف الكلام الذي يجمع بين الأقطاب السابقة الذكر، وبين ما يكشف عن فصاحتها وبلاغتها. وقد عقد في كتابه **أسرار البلاغة** بابا أسماه(**المقصد" غرض المؤلف"**) بَيّن

---

[1] نفسه، ص: 54.

[2] **الرماني والخطابي وعبد القاهر الجرجاني**: ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرماني والخطابي وعبد القاهر الجرجاني في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي ، تح: محمد خلف الله أحمد، محمد زغلول سلام، دار المعارف(مصر)، ط3، دت، ص: 96.

[3] **أبو هلال العسكري**(950-1005م)/395هـ: كتاب الصناعتين(الكتابة والشعر)، تح: علي محمد البجاوي ،محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية" عيسى البابي الحلبي وشركاه(القاهرة/ مصر)، ط1(1952)، ص: 161.

[4] **شوقي ضيف**: البلاغة تطور وتاريخ، دار المعرف(القاهرة/ مصر)، ط9، دت، ص: 161.

[5] **القاضي عبد الجبار**: المغني في أبواب التوحيد والعدل، تر و تح: إبراهيم مدكور، طه حسين، ط1(2002)، ج16(في إعجاز القرآن)، ص: 199. وينظر كذلك **عبد الكريم الخطيب**: إعجاز القرآن (الإعجاز في دراسات السابقين" دراسة كاشفة لخصائص البلاغة العربية ومعاييرها")، دار الفكر العربي(مصر)، ط1(1974)، ص: 225.

[6] **عبد العاطي غريب علي علام**: البلاغة العربية، المرجع السابق، ص: 63.

فيه غرضه من تأليف منجزه الذي عنونه بأسرار البلاغة قائلا في ذلك:« واعلم أن غرضي في هذا الكلام الذي ابتدأته، والأساس الذي وضعته، أن أتوصل إلى بيان أمر المعاني كيف تختلف وتتفق، ومن أين تجتمع وتفترق، وأفصل أجناسها وأنواعها، وأتتبع خاصّها ومُشاعها، وأبين أحوالها في كرم منصبها من العقل، وتمكنها في نصابه، وقرب رحمها منه، أو بعدها حين تنسب عنه...[1]»؛ حتى يُبيّن للقارئ أهمية إبانة الغرض من الكلام، ليركز على المعنى ودوره في حمل المتكلم على نظْم كلامه باختيار أحسن الألفاظ المراعية ظروف الحال التي تسمح للسامع فهم مقاصد المتكلم. ومن جهة أخرى عقد فصلا أسماه (**في اللفظ يُطلق ويراد به غير ظاهره**) تحدث فيه عن خروج الكلام لأغراض أخرى كالكناية والمجاز والاستعارة ليدل على أن الألفاظ تتفاضل دلالاتها حسب مكان كل واحدة في النظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، ليقدم مقصديا تفسيرا لغويا موضوعيا في أغلب مواضيع وجود النظم[2]، الذي إذا حسُنَ سبكه قوِي معناه فحصل القصد.

- **مستويات النظم عند" الجرجاني":**

✓ **المستوى النفسي**: وفيه فرّق دلاليا بين الحروف المنظومة والكلِم المنظومة[3]، والفائدة من هذا التفريق معرفة أن نظم الكلم ليس في توالي الألفاظ في النطق، بقدر ما هو تناسق دِلالته وتلاقي معانيه على الوجه الذي اقتضاه العقل. ليؤكد أن القصد لا يحلّ بمجرد نظم اللفظ وفقط، وإلا كان مجرد أصوات ينطق بها؛ فما لم يتم ترتيب المعنى في النفس لن يجيد صاحب النظم سبك المعاني وحسن التصوير والصياغة« فلو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه، دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس، ثم النطق بالألفاظ على حذوها، لكان ينبغي أن لا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غير الحسن فيه؛ لأنهما يُحسان بتوالي الألفاظ في النطق إحساسا واحدا، ولا يعرف أحدهما في ذلك شيئا يجهله الآخر[4]». وقد عبّر عن المستوى النفسي بعدة مفاهيم منها: النفس، والفكر، والعقل، مما يفضي إلى اعتبار المعاني صورا ذهنية؛ إذ هي المادة

---

[1] درس" الجرجاني" في كتابه" أسرار البلاغة" علم المعاني فبين أوجه الاتفاق والاختلاف ومن أين تجتمع وتفترق، وتتبع خاصيها ومشاعها. أما كتابه" دلائل الإعجاز" فخصه بنظرية النظم ودورها في تبيين مزية الإعجاز القرآني بالفصاحة والبلاغة والبيان، وأن الفصاحة ما هي إلا نظم يبين عن المعنى بالألفاظ. للتفصيل ينظر **عبد القاهر الجرجاني**: أسرار البلاغة في علم البيان، تح: عبد الحميد هِنداوي، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2001)، ص: 28.

[2] ينظر: **سعيد حسن بحيري**: القصد والتفسير في نظرية النظم(معاني النحو عند عبد القاهر الجرجاني)، مكتبة جامعة الأنجلو مصرية(مصر)، دط(1990)، ص: ب، ح(المقدمة).

[3] عرّف" الجرجاني" النظم قائلا:« نظْم الحروف هو تواليها في النطق، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، ولا الناظم لها بمقتف في ذلك رسما من العقل اقتضى أن يتحرى في نظمه لها ما تحرّاه... وأما نظْم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، لأنك تقتفي في نظمها آثار المعاني، وتُرَتّبها على حسب ترتُّب المعاني في النفس». **عبد القاهر الجرجاني**: دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق: أبو فهد محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني(القاهرة/ مصر)، دط، دت، ص: 49، 50.

[4] نفسه، ص: 51.

الخام قبل اتصالها بقواعد النحو، وقيود التعليق[1]. من جهة أخرى، فإن ترتيب المعاني في النفس عنده جاءت بدافع النزعة الأشعرية التي تعتبر الكلام نفسيا، عكس نزعة المعتزلة التي تعتبره ماديا[2]؛ لأن المعاني- حسبه- أُولى منازلها النفس(الوجود في الأذهان) ثم الجريان في اللسان. فما دامت« الألفاظ أوعية للمعاني، فإنها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس، وجب للفظ الدالّ عليه أن يكون مثله أولا في النطق، فأما أن تتصور في الألفاظ أن تكون مقصودة قبل المعاني بالنظم والترتيب، وأن يكون الفكر في النظم الذي يتواصفه البلغاء فكرا في نظم الألفاظ...فباطل من الظن ووهم التخيل[3]».

إن مقصدية النظم في مثل هذا المستوى، تكمن في مدى تآلف معاني الكلمات في النفس وتتابع ترتيب الألفاظ في الفكر ليشكّل اللفظ وعاء للمعنى ينساب فيه على اللسان تعبيرا عن فصاحته، أما بلاغته فهي مدى الأثر النفسي الذي يحدثه حسن النظم في المتلقي؛ فمحاسن النظم ما ارتاحت له الأذن، وتشاهَد له السامعون بالفضل من معنى لطيف أو حكمة أو أدب أو استعارة أو تجنيس. قال في ذلك:«فإذا رأيتَك قد ارتحت واهتززت واستحسنت، فانظر إلى حركات الأريحية مم كانت؟، وعندما ذا ظهرت؟، فإنك ترى عِيانا أن الذي قلتُ لك كما قلتُ[4]».

✓ **المستوى النحوي**: إذا كان المستوى النفسي يضم دلالة اللفظ التي تكشف عن قصد المتكلم، فإن المستوى النحوي ينتقل بنا من مرحلة التقاط المعنى الكلي للتركيب وللفظ المفرد إلى مستوى نركز فيه لغويا على الألفاظ المنطوقة، ومدى تلاؤم دلالاتها المعجمية مع ما يفرضه السياق. فالنظم تعليق الكلم والنظر في العلاقات التي تربط بين أجزاء الكلام؛« فلا نظْم في الكلِم ولا ترتيب، حتى يُعلّق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتُجعل هذه بسبب من تلك[5]». وهو ما جعل " الجرجاني" يفصّل مرة أخرى في قضية (النّظم)، وهو أنه: توخّي معاني الإعراب، والنّظر في بناء الكلم وتعليقه الذي يجعلنا« نعمد إلى الاسم فنجعله فاعلا لفعل أو مفعولا، أو نعمد إلى اسمين فنجعل أحدهما خبرا عن الآخر...[6]». ليثبت أن النظم في جوهره هو النحو في أحكامه، لا من حيث الصحة والفساد فحسب، وإنما من حيث المزية والفضل[7].

---

[1] **رضوان الرقبي**: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 113. نقلا عن: **عبد الرحمن بودراع**: مصطلح اللفظ والمعنى ومستويات التحليل عند عبد القاهر الجرجاني، ندوة: المصطلح النقدي وعلاقته بمختلف العلوم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية(فاس/ المغرب)، ع4(1988).

[2] رضوان الرقبي، **نفسه**، ص: 114.

[3] **الجرجاني**، المرجع السابق، ص: 52.

[4] **نفسه**، ص: 85.

[5] **نفسه**، ص: 55.

[6] **نفسه**، ص: 55.

[7] ينظر، عبد العاطي غريب علي علام: البلاغة العربية، المرجع السابق، ص: 68.

فلكي نفهم دلالات الخطاب الذي نتلقاه، ونفهم الرسالة المبتغاة منه، ونتذوق مكنونها، لابد لنا من استكناه العلاقات بين الكلمات في التركيب. لكن ليتم ذلك لابد من سلامة المبنى، ومطابقته قواعد النحو العربي. قال" الجرجاني" في ذلك: « اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها [1]». على أن النحو عنده غير مرتكز على الجانب الشكلي وفقط (الإعراب)، وإنما ما تجاوزه إلى بيان الأغراض والمقاصد؛ لأن حسن توظيف النحو، والوقوف عند فروقه، يعين على إيصال الغرض، وإصابة المقصد[2]. قال في ذلك:« اعلم أن الفروق والوجوه كثيرة ليس لها غاية تقف عندها، ونهايةٌ لا تجد لها ازديادا بعدها، ثم اعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها، ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن تَعرِض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام[3]». وهو ما يجعل معاني النحو تتأسس على درجتين:

- ✓ **درجة تتوخى معاني النحو في الكلم**: وفيه يأتي معنى الكلم صحيحا كما هو شائع عند علماء النحو.
- ✓ **درجة تتوخى حسن توظيف النحو**: وفيه تجري المعاني في ميدان التخير، وهو ما يمكن تسميته بنحو الكلام في مقابل نحو اللغة(القواعد المجردة) أو النحو البلاغي الذي عرضه في نظرية النظم[4].

تمثل الدرجة الأولى المستوى التواصلي الذي يستعين فيه المتكلم بقواعد النحو ليحقق السلامة اللغوية. أما الدرجة الثانية فتتمثل في الجانب الفني الذي يسمو بالكلام إلى مرحلة التأثير والأريحية[5]، فينتقل الخطاب من مرحلة مراعاة توخي معاني النحو في الكلم، إلى مرحلة التمتع بنظم الكلم، فيأتي بليغا مبينا. هذا ما يجعل النظم عنده لا يقف عند حدود الكلم، والحكم عليه بالصحة والفساد، بل يمتد إلى البحث في العلاقات التي تقيمها اللغة بين الكلمات[6].

- ✓ **المستوى التداولي**: وهو أساس نظرية النظم التي يتّحد فيها البعدين السياقي والتداولي في تركيب لغوي داخلي يراعي معاني النحو، وعلاقة الألفاظ بعضها ببعض، إلى مستوى الاهتمام بالفصاحة والمجاز. هذا الاهتمام جعل نظرية النظم تُخْرِج الدراسات النحوية من« نطاق المقولات، والنماذج، وقواعد الإعراب

---

[1] الجرجاني: دلائل الإعجاز، المرجع السابق، ص: 81.

[2] ينظر: رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 116. ينظر كذلك: حيدر جاسم الدنيناوي: القصدية وأثرها في توجيه الأحكام النحوية، المرجع السابق، ص: 29.

[3] الجرجاني، نفسه، ص: 87.

[4] رضوان الرقبي، نفسه، ص: 117. نقلا عن: **أحمد جمال العمري**: المباحث البلاغية في ضوء قضية الإعجاز القرآني(نشأتها وتطورها حتى القرن السابع الهجري)، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، 1990، ص: 241.

[5] رضوان الرقبي، نفسه، ص: 117.

[6] نفسه، ص: 118.

داخل الجملة، إلى المعاني السياقية التي تنتجها الأشكال التركيبية، اعتمادا على الآليات والمكونات اللسانية كالفصل والوصل، والتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير والتأكيد...من جهة، والمقتضيات التداولية من جهة أخرى[1]». على أنه إذا كان النظم توخي معاني النحو في أحكامه وفروعه، فهذا لا يعني« مجرد تتبع العلامات الإعرابية المترتبة على موقع الكلمة من جملتها، وإنما المراد به هو النحو البلاغي الذي يطابق به مقتضى الحال[2]»؛ فالنظم لا يحصل بتفاضل الألفاظ وهي مجردة أو مركبة في كلمة، إنما مزية الألفاظ إذا لاءمت معاني التي تليها؛ فالألفاظ أوعية للمعاني تتبعها في موقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس، وجب للفظ الدال عليه أن يكون مثله في النطق، ولهذا فإن المعاني هي المقصودة بالنظم والترتيب قبل الألفاظ[3].

إذا كان البلاغيون في اهتمامهم بدلالة الألفاظ على المعاني تحت نظرية النظم ركزوا على معاني النحو والسياق الذي وضعت فيه الكلمة وعلاقتها بالألفاظ التي تليها، فقد ركزوا في هذه النظرية أيضا على المقاصد والمقامات وقيمة اللفظ في علاقاته المقامية مع بقية الألفاظ؛ فبعد تعيين القصد من إنشاء الكلام وتحديد وجهة من سيوجه له الكلام، « ينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي يكون بها الكلم إخبارا وأمرا ونهيا واستخبارا وتعجبا، وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة[4]». وقد أكد " الجرجاني" في نظريته هذه على دقة النّظم المؤدي إلى حدوث البلاغة التي تبدأ فصاحتها عند حدود توخي معاني النحو، وتنتهي بتحصيل ذلك في تعبير يتقصّد معاني النفس. وليتمّ ذلك لابد من تلاؤم(اللّفظ) وتناسبه مع(النظم) المراعي ظروف الحال وخصوصية الخطاب ومتطلبات المقام، ليعطينا تصورا بلاغيا جديدا يحتل فيه المقام مكانة في النفس؛ فالشعرية لا تعود إلى ألفاظ اللغة مقطوعة منفصلة، وإنما تعود إلى النظم المراعي تلاؤم معاني الألفاظ بعضها مع بعض في سياق معين يسوده التناسق والانتظام في الدّلالة[5]. فتنوع المقام يولد معان جديدة، سواء أكانت على مستوى اللفظ المفرد أو المركب، وهو ما جعله يقرر أن مزية اللفظة تكمن في ملاءمة معناها للمعاني التي تليها، ولا يمكن أن يعرض لهذا الحسن والشرف إلا من حيث لاقت الأولى الثانية، والثالثة الرابعة، وهكذا، إلى أنْ تسْتقريها إلى آخرها[6]؛ لأن الألفاظ المفردة من أوضاع اللغة،

---

[1] عبد السلام عشير: عندما نتواصل نتغير، المرجع السابق، ص: 74.

[2] عبد العاطي غريب علي غلام، البلاغة العربية بين الناقديْن الخالديْن عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، المرجع السابق، ص: 72.

[3] نفسه، ص: 76.

[4] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز ، المرجع السابق، ص: 44.

[5] رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 119.

[6] الجرجاني، نفسه، ص: 45.

لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض، فيعرف فيما بينها فوائد[1]. على أن ما يجعل النظم ذا فائدة في كلّ كلام نستحسنه وفي كل لفظ نستجيده أن تكون هناك« جهة معلومة وعلّة معقولة، وأن يكون لنا إلى العبارة عن ذاك سبيل، وعلى صحة ما ادعيناه من ذلك دليل[2]». ففصاحة اللفظ مرهونة بمكانتها في النظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها[3].

إن حضور اللّفظ بما هو خدم للمعنى الذي يجعل كل كلمة تؤدي معناها الدقيق المنوط بها رهن بفكرة النظم بما هو كيفية ترتيب المعاني في النفس، ومراعاة تعالق الألفاظ في النحو، ومراعاتها مقامات الكلام، ومقاصد المتكلمين، لتتلاحم المستويات الثلاث النفسية، والنحوية، والتداولية مؤسسة لبلاغة القول، المتخيّر للفظ الفصيح في النظم، القاصد البيّن قي النطق. ولكي يحصل البيان لابد أن تنجح عملية النظم أولا كمرحلة يعتني فيها ناظم الكلام بمواضع المعاني والدلالات التي يتطلبها الموقف، كما يعمل على تنظيم تعالق الألفاظ بعضها ببعض بعلم النحو بما يكشف عن دلالات سياق الكلام. ليكشف النظم في مرحلة أخرى عن مقصدية الخطاب التي تهتم بالمتكلم وكيفية نظم خطابه(بناء النص)، كما تهتم بفصاحة الناظم كونه المبدع الذي يؤسس لبلاغة القول المبين(الشعرية)، كما تهتم بمتلقي الخطاب وأثر ما سيسمعه، وكيف يفهم القصد الذي وجه له. وإذا أحكم الناظم تركيب الخطاب موضحا الفروق بين معاني الكلم عن طريق قواعد النحو، استطاع تبيين التناسق الدلالي المعبّر عن وحدة المعاني وقوة نظمها، ليوصل رسالة للمتلقي تومئ له بمدى التلاؤم التداولي لخطابه الذي راعى فيه مقتضيات المقام أثناء النظم الذي لاءم بين السياق الداخلي اللغوي والمقام الخارجي، ليحدث المقصد الذي أُنتج من أجله الخطاب، وهو الأثر الحجاجي الذي يحرك انفعالات المتلقي، ويستميله نحو قبول الفكرة المراد الوصول إليها، وبالتالي حدوث الإقناع، وإذا حدث هذا الأخير فإن قناة الاتصال تكون قد نجحت بين الطرفين.

خلاصة المقصدية عند البلاغيين:

- مختلف التعريفات التي خصّت بالقصد والمقصد جاءت بمعنى القصد في القول والعمل والعزم على إنشائه وإيصاله بنية سابقة تكون موجهة بدلالة التلفظ بالقول.
- تتدرج المقصدية في مراتب طلبا للشيء المحقق للنوايا المترجمة في أفعال كلامية أعلى درجة تجسدها هي المعنى الذي قد يفهمه المتلقي كما أراده المتلكم، وقد لا يفهمه فينتفي القصد الحقيقي.
- اتخذت المقصدية في البلاغة العربية والدرس النحوي إشكاليتين الأولى متعلقة بالمصطلح والمفهوم تنوعت فيه بين العبارة والكلمة واللفظ والقول والنطق والحديث، والثانية بتمثلها عند النحاة والبلاغيين.

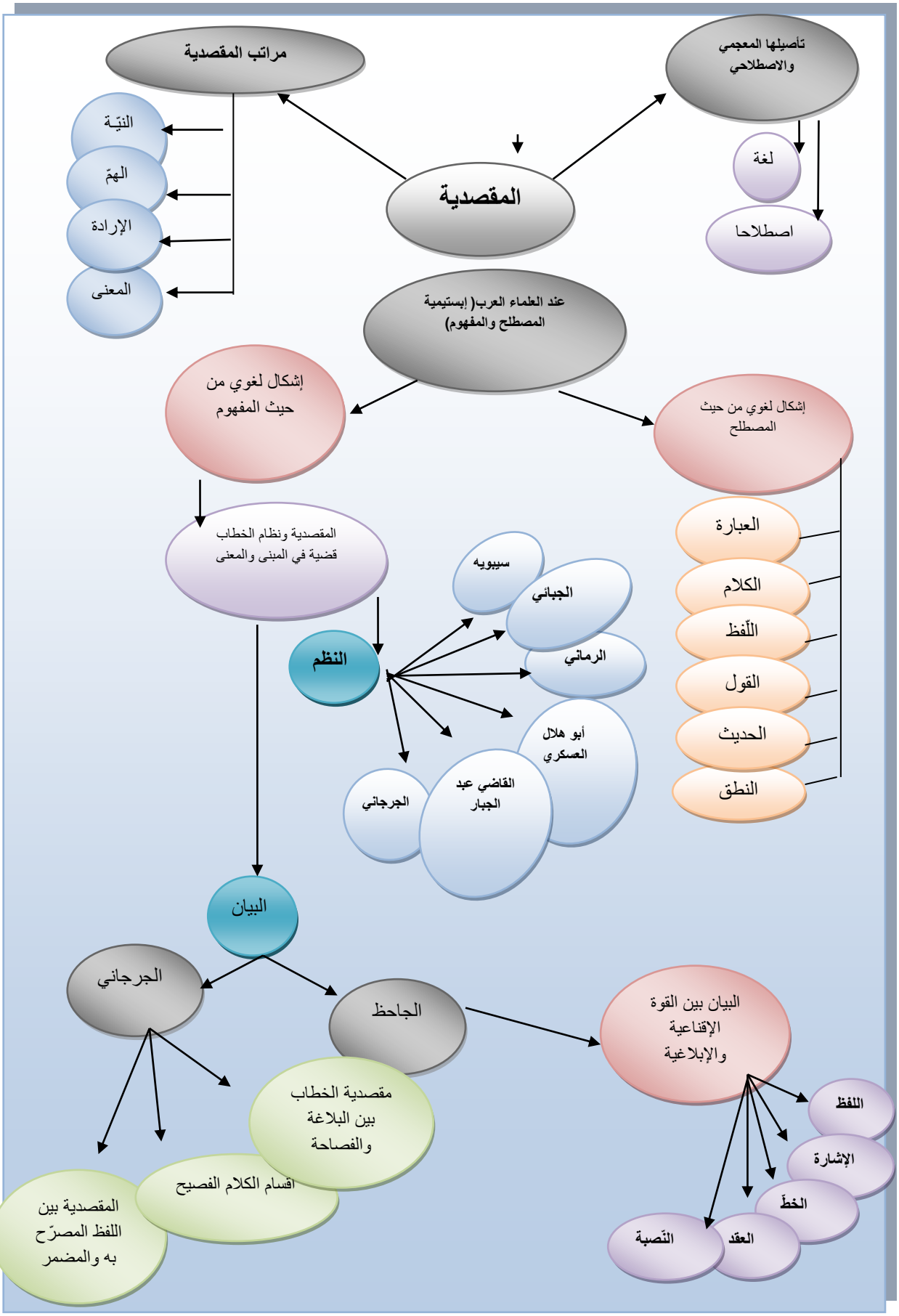
---

[1] رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 121.

[2] الجرجاني، نفسه، ص: 41.

[3] نفسه، ص: 44.

- الإشكال اللغوي من حيث المصطلح يجسد عمليا المرحلة التواصلية بين المتخاطبين ليمثل النطق العملية الفيزيائية للكلام النفسي المترجم إلى مدلولات في شكل كلمات مفردة ومركبة مرتبة بما يخدم منطق العبارة الذي يميزها عن بقية المخلوقات من حيث حسن اختيار السنن اللغوي ومعرفة مقاصد الكلام وقوة التأثير في الآخر.
- الإشكال اللغوي من حيث المفهوم اتصل بالتراث اللغوي العربي عامة والبلاغي خاصة في اهتمامهم بالمقاصد عند المتكلم، لتلتقي البلاغة العربية بمنهجها في التفكير مع التداولية بمنهجها اللساني الذي يعنى بدراسة اللغة في الاستعمال تحت نظرية النظم والبيان.
- المقصدية عند البلاغيين قضية في المبنى والمعنى. ينتصر فيها الأشاعرة للنظم الذي هو الفصاحة عندهم، أما المعتزلة فينتصرون للمبنى الذي يتمثل في دلالة اللفظ.
- التمثل العرفاني لدلالة اللفظ هو انعكاس التدبر في حد ذاته الذي يصبح بيانا إما في لفظ منطوق أو مكتوب أو هو العملية التواصلية المترجمة داخل الدماغ والتي تجعل اللفظ يخرج من الوجود في الأذهان إلى الوجود في اللسان إلى الوجود في الأعيان.
- التمثل العرفاني لدلالة الألفاظ على المعاني تدبر من خلال المدركات السمعية والبصرية والحسية للإنسان. هذا التمثل عند" الجاحظ" و" الغزالي" وليد الدعائم الدلالية الثلاث: الفهم والخيال والمعنى.
- النظم عند" ابن هاشم الجبائي" فصاحة تقوم على جزالة اللفظ وحسن المعنى(الاتساق والانسجام)، أما عند تلميذه" القاضي عبد الجبار" لا في اللفظ ولا في المعنى وإنما في حسن الأداء والصياغة النحوية للتعبير، وهو ما يتوافق واتجاه" الرماني" الذي جعل النظم جودة السبك بخفة الكلام المستساغ. عند "سيبويه" النظم حسن سبك وتلاحم أجزاء الكلام(مدى تناسق الألفاظ واستقامتها معناها)، أما عند"أبو هلال العسكري" فهو بناء يقوم على حسن رصف اللفظ في موضعه المناسب. أما النظم عند"الجرجاني" فصاحة في المعنى والمزية ليست في تعالق اللفظ ولا في الكلمة المفردة وإنما في توخي معاني النحو وأحكامه فيما بين معاني الكلم ليترتب المعنى في النفس فيتقصد اللفظ في قول مرسل إلى سامع يفهم هذا التعالق والاتصال بين الكلم وصواحبه. فيما يلي ترسيمة توضح المقصدية عند البلاغيين:



شكل رقم(04): المقصدية عند البلاغيين

ثانيا. علم مقاصد الشريعة(النشأة والمفهوم):

1. المقصدية عند الأصوليين من حيث النشأة:

إن السياق العام لنشأة البحث المقاصدي جعل الفقهاء يتناولونه من حيث هو علم شرعي يستدل به على ما يوجب درء المفسدة وجلب المصلحة في سياق مآلات الأفعال، وما يترتب عن المعاملات على أساس النية والإرادة ؛ أي بمعنى القصد[1]. لينشأ هذا العلم ضمن مبحث العلة في القياس الأصولي؛ بغية تحقيق مقاصد الأحكام الشرعية عند استنباطها من أدلتها المبنية على ركنين أساسيين: اللغة العربية التي بها تُفهم دلالة اللفظ من الكتاب والسنة، ومقاصد الشريعة التي بها تُفهم كليات الشريعة، والغايات التي تتجه إليها أحكامها[2]. في تقصي مقاصد الشريعة ودلالة الخطاب الشرعي والبحث في مقاصد المتكلم اتبّع الأصوليون العلاقة بين الدال والمدلول« باحثين عن المقاصد من خلال تعقّب دلالات الخطاب الشرعي التي تتجلى إما في العلاقة بين الدال والمدلول، أو في البحث عن مقاصد المتكلم من خلال تتبع القرائن السياقية المحيطة بالخطاب الشرعي، حيث تعدّ هذه العملية أساس نظرية التواصل التي تنطلق أساسا من معرفة كيف يتم التخاطب والتواصل، ومعرفة الطرائق والآليات والتقنيات التي تتم بها صياغة الأقوال والخطابات، وهي معطيات تداولية بامتياز؛ لأنها تبحث عن المعرفة العميقة بمكونات عملية التخاطب وشروط التواصل الناجح»[3].

إن اللغة هنا تحضر كضرورة استدلالية تراعي السّياق الذي انتظمت فيه الملفوظات، وهو ما جعل الباحثين في علم المقاصد يتتبعون المعنى من حيث دلالته الأصلية والمعنى من حيث دلالته التبعية التي هي خادمة للأصل. يقول" **الشاطبي**" في ذلك:« إذا ثبت أن للكلام من حيث دلالته على المعنى اعتبارين، من جهة دلالته على المعنى الأصلي ومن جهة دلالته على المعنى التبعي الذي هو خادم للأصل، كان من الواجب أن ينظر في الوجه الذي تستفاد منه الأحكام، وهل يختص بجهة المعنى الأصلي أو يعم الجهتين معا... إن للعموم الذي تدل عليه الصيغ بحسب الوضع اعتبارين: الأول باعتبار ما تدل عليه الصيغة في أصل وضعها، والثاني: بحسب المقاصد الاستعمالية التي تقضي العوائد بالقصد إليها، وإن كان الأصل الوضع على خلاف ذلك، وهذا الاعتبار استعمالي والأول قياسي...وإن الفهم في عموم الاستعمال

---

[1] **نعار محمد**: المقصدية في الخطاب السردي المعاصر(الرواية المغاربية أنموذجا- قراءة تداولية-)، أطروحة دكتوراه في النقد الحديث والمعاصر، جامعة أبي بكر بلقايد(تلمسان/ الجزائر)، 2014/2019، ص: 26.

[2] **خالد بن عبد العزيز بن سليمان آل سليمان**: تعارض دلالة اللفظ والقصد في أصول الفقه والقواعد الفقهية، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع(المملكة العربية السعودية/ الرياض)، ط1(2013)، ص: 05.

[3] **فطومة لحمادي**: نظرية المقاصد بين الأصوليين واللسانيات التداولية، أطروحة دكتوراه في علوم اللسان العربي، جامعة بسكرة(الجزائر)، 2011/2010، ص: أ(المقدمة).

متوقف على فهم المقاصد فيه، والشريعة بهذا النظر مقصدان: المقصد في الاستعمال العربي، والمقصد في الاستعمال الشرعي' الموافقات'»[1].

معظم الأبحاث والكتابات التي اعتنت بالبحث المقاصدي جعلت الباحثين في هذا الجانب ينقسمون فريقين أحدهما يستخرج القواعد من الفروع، والآخر يتناول القاعدة مجردة دون الاعتناء بالفروع. مثّل الاتجاه الأول **المنهج الحنفي** ومن رواده "**ابن تيمية**" (661-728هـ)[2] الذي اعتنى بالتفاصيل والجزئيات في تقصي النصوص واستثمار مقاصدها وذلك باستخراج القواعد من الفروع، في حين مثل المنهج الثاني **الشافعية** أو **الفرقة الكلامية** التي تتناول القواعد مجردة دون الاعتناء بالفروع إلا نادرا، ومن روادها "**الشاطبي**"[3] الذي عمل على تجريد النظر في المقاصد الشرعية، متناولا الأفعال الكلامية ودورها في ممارسة العملية التأويلية للنص القرآني« كجانب تفسيري يستمد أحكامه من علم اللغة والنحو والتصريف وعلم البيان وأصول الفقه والقراءات، ومعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ»[4]، متبعا في ذلك المنهج الاستقرائي التام في استنباط الأحكام من الآيات والأحاديث كحجة في الشرع والعقل، مستخلصا منها المقاصد الكلية للشريعة. لقد فتح هذان الاتجاهان وما أردفهما من دراسة للإمام"**محمد الطاهر بن عاشور**"(1897-1973) من خلال كتابه(**مقاصد الشريعة الإسلامية**) الباب أمام الكتابات البحثية

---

[1] **نعار محمد**: المقصدية في الخطاب السردي المعاصر، ص: 27. يرى "**عبد المجيد الصغير**" أن المقاصد عند الشاطبي غايتها الأولى معالجة مشكلة منهجية بالأساس؛ مفادها صعوبة الفرقان بين الظن واليقين إضافة إلى انسياق الفقهاء وعلماء الأصول وراء الاختلافات الفروعية غير المبررة منهجيا ، ليشير" الشاطبي" هذا الوضع- بوصف مجازي- إلى عمق أزمة المعرفة الفقهية والأصولية، وبالتبعية أزمة المعرفة في الإسلام بوجه عام، وما تطرحه من مشكلة الفهم ومناهج التفكير وطرق الاستنباط...وللخروج من" العماء المعرفي" وظهور" شمس الفرقان" لابد من الالتفات إلى"معاني الشريعة" بما يكفل رفع" الالتباس المعرفي" الذي من شأنه الإبقاء عليه" اختلاط المفاهيم وتسرب الابتداع إلى السنة"، ولهذا فطغيان الرؤية المنهجية" للشاطبي" في الموافقات تهدف إلى رفع حالة العماء المعرفي المشار إليها سابقا، وعليه، فالمقدمات التي بنى عليها" الشاطبي" كلامه وما تضمنته من مفاهيم إجرائية ذات صلة وثيقة بمشكلة طرق الفهم والمعرفة وبمشكلة المنهج بوجه عام. ينظر- بتصرف-: **عبد المجيد الصغير**: الفكر الأصولي وإشكالية السلطة العلمية في الإسلام(قراءة في نشأة علم الأصول ومقاصد الشريعة)،دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، ط1(1994)، ص: 481(...)484.

[2] يقرّ " **أحمد بدوي**" بأن " **ابن تيمية**" هو شيخ المقاصد، وأول من أعجم عودها وليس الشاطبي كما جرت عليه العادة. يقول في ذلك: وما قصصته من كلام ابن تيمية في اهتمامه بفهم المقاصد وهضمها وتوظيفها، يبيّن أنه قائد وحامل راية هذا العلم من الناحية العملية التطبيقية، ومن المؤسسين من الناحية النظرية. ينظر **يوسف أحمد محمد البدوي**: مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، المرجع السابق، ص: 112. نقلا عن **الشيخ أحمد بيبني الشنقيطي**: المقاصد عند ابن تيمية، نواكشوط(موريتانيا)، شبكة ضياء للمؤتمرات والدراسات، ص:01.

[3] حاول" **الشاطبي**" ضمن مشروعه" مقاصد الشريعة" بناء جهاز مفهومي يستقيم به حال فهم القرآن الكريم بما هو نموذج كلي أو نسق معرفي تجري إليه أمور الدّين وغاياته تحقيقا لمصالح العباد، ودرءا لما قد يتسلّل إلى الثقافة العربية الإسلامية من معتقدات فاسدة ضالة. للتفصيل ينظر: **عبد الغني بارة**: مبدأ القصدية والطابع التداولي لخطاب الشاطبي الأصولي- نحو تأويل كلي-، جامعة فرحات عباس(سطيف)، ع18(2011)، ص: 10.*https://reuredc.uca.es/index.php/aam/issue/download/310/108*

[4] عبد الغني بارة، نفسه، ص: 10. ينظر **محمد الزركشي**: البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية(بيروت/ لبنان)، ط2(1972)، ج1، ص: 29. ينظر كذلك: الشيخ أحمد بيبني الشنقيطي: المقاصد عند ابن تيمية، نفسه، ص:02.

والدراسات العلمية بغية الوصول إلى مرحلة التعامل مع الأحكام الشرعية وفق ما يمليه العقل الذي بذاته يستبدل النصوص بالواقع[1].

2. المقصدية عند الأصوليين من حيث المفهوم:

1.2. المفهوم اللغوي: إذا ما عقدنا مقارنة بين التعريف اللغوي للمقصدية الذي جاء في(المصباح المنير) [2] وغيره في كتب اللغويين وبين معناها في الشرع نجد أن المقصدية تأخذ عدة معاني ذكرها" **ابن عاشور**"(1296- 1393هـ) في كتابه(**مقاصد الشريعة**[3]) وهي:

أولا: الاعتزام، والاعتماد، والأمّ، وطلب الشيء، وإتيانه: وهو أصل الكلمة ومواقعها في كلام العرب[4]. هذا المعنى اللغوي ينسجم مع المعنى الاصطلاحي لقصد المكلّف؛ إذ أن أقرب المعاني اللغوية إليه هو الإرادة والتوجه؛ أي ما يقصده الشارع بلفظه، وتتجه أحكامه إلى تحقيقه[5].

ثانيا: استقامة الطريق: ومنه قوله تعالى:﴿ **وَعَلَى ٱللَّهِ قَصۡدُ ٱلسَّبِيلِ وَمِنۡهَا جَآئِرٞۚ وَلَوۡ شَآءَ لَهَدَىٰكُمۡ أَجۡمَعِينَ**﴾(النحل: 09)؛ أي على الله تبيين الطريق المستقيم، والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة[6].

ثالثا: العدل والوسط بين الطرفين، وهو ما بين الإفراط والتفريط، والواقع بين العدل والجور. ومنه قوله تعالى:﴿ **فَمِنۡهُمۡ ظَالِمٞ لِّنَفۡسِهِۦ وَمِنۡهُم مُّقۡتَصِدٞ وَمِنۡهُمۡ سَابِقُۢ بِٱلۡخَيۡرَٰتِ بِإِذۡنِ ٱللَّهِۚ** (فاطر32). وقوله تعالى: ﴿**وَاقۡصِدۡ فِي مَشۡيِكَ**﴾(لقمان 19)؛ أي امش مشية مستوية[7].

رابعا: القرب، يقال: بيننا وبين الماء ليلة قاصدة؛ أي هينة السير. ومنه قوله تعالى:﴿ **لَوۡ كَانَ عَرَضٗا قَرِيبٗا وَسَفَرٗا قَاصِدٗا لَّٱتَّبَعُوكَ وَلَٰكِنۢ بَعُدَتۡ عَلَيۡهِمُ ٱلشُّقَّةُۚ** ﴾ (التوبة 42)[8].

خامسا: الكسر بأي وجه حسيا كان أو معنويا. تقول: قصدت العود قصدا: كسرته.

---

[1] إن إعمال العقل مقاصديا حمله على تجاوز مرحلة التعرف الأولي إلى مرحلة الارتياض والمباشرة والممارسة، هو ذلك العقل الذي« يعيد تشكيل الذهن، وتعميق التصور، وتنمية الفكر نحو الرسالة الحضارية للإسلام بكل شمولها للمجالات العبادية والعمرانية وعمومها للزمان والمكان والأفراد». للتفصيل ينظر: **يوسف بن عبد الله حميتو**: تكوين ملكة المقاصد(دراسة نظرية لتكوين العقل المقاصدي)، مركز إنماء للبحوث والدراسات(بيروت/ لبنان)،ط1(2013)، ص: 12-14.

[2] جاء في(المصباح المنير) قوله عن القصد: مصدر ميمي، واسم المكان منه مقصد. وهو يجمع على مقاصد، والقصد يجمع على قصود على خلاف فيه. ينظر **الفيومي**، المصباح المنير، المرجع السابق، ص: 192.

[3] **محمد الطاهر بن عاشور**: مقاصد الشريعة الإسلامية بين علمي أصول الفقه والمقاصد، تح: محمد الحبيب ابن الخوجة، طبعة وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف(قطر)، دط(2004)، ج2، ص: 120.

[4] **الزبيدي**: تاج العروس، المرجع السابق،ص: 36.

[5] خالد بن عبد العزيز بن سليمان آل سليمان: تعارض دلالة اللفظ والقصد ، المرجع السابق، ص: 158.

[6] ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، ج3، ص، 353.

[7] يوسف أحمد محمد البدوي: مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، المرجع السابق،ص: 44.

[8] **إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطية الصوالحي، محمد خلف الله أحمد**: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية(القاهرة/ مصر)، ط4(2004)، ص: 738.

السادس: الاكتناز في الشيء[1].

2.2. **المقصدية عند طلائع الأصوليين وعلماء المقاصد**: مقصد الشارع أو مقاصد الشريعة أو المقاصد الشرعية كلها عبارات تستعمل للدلالة على مقصدية الشارع من حيث قضاياه وغاياته التي توجه الفهم وتحقق الفتوى. والمتتبع لكتب الأوائل لا يجد لها تعريفا واضحا وإنما مجرد استعمالات تعرّضوا لها في تتبعهم مقاصد الشارع بالاستقراء والاستنباط. وقد حاول"**الريسوني**" إعطاء تعليل لذلك وهو أن"**الشاطبي**"(720- 790هـ)- مثلا- لم يعط تعريفا للمقاصد الشرعية لافتراضين: أحدهما أنها واضحة عند الأوائل ومعاملاتها تزداد وضوحا بكتاب الموافقات، والثاني كون العاملين بها من أهل الاختصاص[2].

من بين التعريفات التي أعطيت للمقصدية تعريف الشافعية الذي يدخلها في باب المصلحة ودرء المفسدة.

- قال" **الغزالي**"(450- 505هـ):« أما المصلحة فهي عبارة في الأصل عن جلب منفعة أو دفع مضرة، ولسنا نعني به ذلك، فإن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الخلق، وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم. لكننا نعني بالمصلحة: المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة وهو أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسلهم، ومالهم[3]».
- قال" **الشاطبي**": المقاصد التي ينظر فيها قسمان: **أحدهما**: يرجع إلى قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء وفي وضعها للأفهام؛ أي بالقصد الذي يعتبر في المرتبة الأولى قد وضع لمصالح العباد في الدارين[4]،ليتمّ

---

[1] **ابن فارس**: مقاييس اللغة، المرجع السابق، ص: 95.

[2] لعل ما زهّد" الشاطبي" في تعريف المقاصد أن كتابه كان موجها للعلماء بل للراسخين في علوم الشريعة. وقد نبّه على ذلك صراحة بقوله:«...ولا يسمح للناظر في هذا الكتاب أن ينظر فيه نظر مفيد أو مستفيد، حتى يكون ريان من علم الشريعة أصولها وفروعها، منقولها ومعقولها، غير مخلد إلى التقليد والتعصب للمذهب. ومن كان هذ ا شأنه فليس بحاجة إلى إعطائه تعريفا لمعنى مقاصد الشريعة خاصة وأن المصطلح مستعمَل ورائج قبل الشاطبي بقرون». **أحمد الريسوني**: نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالي للفكر الإسلامي(فيرجينيا/ الولايات المتحدة الأمريكية)، ط4(1995)، ص: 17. فطومة لحمادي ص: 23.

[3] **الغزالي**: المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للنشر والتوزيع(جدة)، ط1، د ت، مج2، ص: 481، 482. قال" **الأمدي**"(551- 631هـ): « المقصود من شرع الحكم: إما جلب مصلحة، أو دفع مضرة، أو مجموع الأمرين». ينظر **الآمدي**: الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، دار الصميعي للنشر والتوزيع (المملكة العربية السعودية/ السعودية)، ط1(2003)، ج3، ص: 261. قال" **العز بن عبد السلام**"(577- 660هـ): « الشريعة كلها مصالح، إما تدرأ مفاسد، أو تجلب مصالح». **العز بن عبد السلام**: قواعد الأحكام في مصالح الأنام، تع: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية للنشر(القاهرة)، د ط، 1991، ج1، ص: 11. إن"الغزالي" لم يقدم تعريفا مختصا بالمقاصد، لكن المتتبع لآثاره يجده يعطينا مفهوما للمقصد حين تكلم عن المصلحة والمقاصد، وعند تقسيمه المقصود الشرعي إلى ديني ودنيوي، وكل واحد ينقسم إلى تحصيل وإبقاء، وقد يعبّر عن التحصيل بجلب المنفعة، وقد يعبر عن الإبقاء بدفع المضرة، فما يقصد بقاؤه فانقطاعه مضرة، وإبقاؤه دفع للمضرة. قال في هذه القضية:« فرعاية المقاصد عبارة حاوية للإبقاء ودفع القواطع والتحصيل على سبيل الابتداء، وجميع أنواع المناسبات ترجع إلى رعاية المقاصد، وما انفك عن رعاية أمر مقصود فليس مناسبا، وما أشار على رعاية أمر مقصود فهو المناسب». ***الغزالي***: شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تح: حمد الكبيسي، مطبعة الإرشاد(بغداد/ العراق)، ط1(1971)، ص: 159.

[4] **الشاطبي**: الموافقات، تع: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان (القاهرة)، مج2، ص: 08.

الاهتمام في باب التعريفات بالمعاني والحكم والغايات التي يراعيها الشرع في عموميات وخصوصيات تشريعاته لتحقيق مصالح العباد. على أنّ هذه المصلحة ما يحدّد لها شرعيتها وروحها المقصدية ضرورة عدم خروجها على مقاصد الشارع« فالمقاصد مقترنة بمصالح العباد؛ لأن الشريعة موضوعة لمصالح العباد عاجلا أم آجلا، إما بجلب النفع لهم، أو لدفع الضرر والفساد عنهم، كما دلّ عليه الاستقراء وتتبع مراد الأحكام[1]». **والأخر**: يرجع إلى قصد المكلف في وضعها للتكليف بمقتضاها، ومن جهة قصده في دخول المكلف تحت حكمها.

هذا يضعنا أمام مقصديتين: الشرع من جهة والمكلفون من جهة أخرى، ولكن يجمعهما اتحاد المصب، بحيث يجب أن تصب مقاصد المكلف حيث تصب مقاصد الشارع[2]، لنستنتج مما ذكره"الشاطبي" أن علم المقاصد تعريف بأسرار التكليف المتعلقة بشريعة الأحناف. على أن دلالة الأدلة على الأحكام معرفتها تقوم على ركنين أساسيين: أحدهما علم لسان العرب، وثانيهما علم أسرار الشريعة ومقاصدها[3]؛ فالركن الأول دعت إليه الحاجة إلى قواعد لغوية، وبقي الركن الثاني يشهد اختلالا غير مرسوم المعالم، مما جعل" الشاطبي" يؤلف كتابه الذي أسماه(**الموافقات**) بغية التعريف بأسرار الشريعة من جهة، ومن جهة أخرى التوفيق بين طريقتي ابن القاسم وأبي حنيفة في التفريع الفقهي[4]. إن الهدف الأول هو ما حمله على تعريف كتابه ب" **عنوان التعريف بأسرار التكليف**"[5]، ليرتسم الهدف الثاني الذي تجلى في التوفيق بين طريقتي مالك وأبي حنيفة ليغير بعد ذلك تسمية كتابه كما ذكرناه سالفا إلى تسميته ب"**الموافقات**"[6].

---

[1] **نفسه**، ج2، ص: 09.

[2] **فطومة لحمادي**: نظرية المقاصد بين الأصوليين واللسانيات التداولية، ص: 25.

[3] **الشاطبي**: الموافقات في أصول الشريعة، تح: عبد الله دراز، دار الفكر العربي(بيروت/ لبنان)، الجزء01، مقدمة المحقق، ص: 05.

[4] تجاوز صاحب كتاب" **الموافقات**" تعريف المقاصد ليبتدئ حديثه عن التكاليف التي جعلها في ثلاث أقسام: ضرورية وحاجية وتحسينية. ليعمل على استقراء المقاصد الضرورية ويجعلها في خمس ضروريات وهي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل، وحفظ العقل، وحفظ المال. ليضيف صاحب كتاب"**مقاصد الشريعة الإسلامية**" للإمام محمد الطاهر بن عاشور الحرية كضرورة سادسة. **الشاطبي**: الموافقات، تقديم: بكر بن عبد الله أبو زيد، دار ابن عفان للنشر والتوزيع(العقربية/المملكة العربية السعودية) ط1(1997)، ج1، ص : 10، 11. ينظر كذلك: **نعار محمد**: المقصدية في الخطاب السردي المعاصر، المرجع السابق، ص: 26.

[5] قال في ذلك:« ولأجل ما أودع فيه من الأسرار التكليفية المتعلقة بهذه الشريعة الحنيفية سميته: بعنوان التعريف بأسرار التكليف». **الشاطبي**: الموافقات، ج 1، ص: 24.

[6] هذا وقد ذكر الدكتور" **حمادي العبيدي**" أن" **الشاطبي**" لاقى معارضة شديدة من معاصريه ولهذا كان هدفه التوفيق بين مذهبي مالك وأبي حنيفة، ولكن أهل الأندلس لا يقبلون مذهبا غير المذهب المالكي، فخشي الفتنة على نفسه فتجنب أن يسوي بين مالك وأبي حنيفة، فرفع مالكا وجعل أبا حنيفة في درجة ابن القاسم، على أن التوفيق بين طريقتي مالك وأبي حنيفة معناه التوفيق بين طريقتي أهل الحجاز وأهل العراق، أو بين أهل الأثر وأهل الفقه، أو بين أهل النقل في المدينة وأهل الرأي–العقل– في العراق. ينظر: **بشير عبد العالي شمام**: رؤية تقويمية لإسهامات الشاطبي وابن عاشور المقصدية، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ع7(فيفري 2006)،ص: 05.نقلا عن: **حمادي العبيدي**: الشاطبي ومقاصد الشريعة، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان), ط1(1992)، ص: 104.

3.2. **المقصدية عند الأصوليين المحدثين:** إذا كان الأوائل قد اهتموا بجزئيات المقصدية باستقراء قضايا وأحكام الشرع، فإنها عند المعرّفين لها تكمن في الحكمة والغاية والمعنى المستشف من الأصل والقاعدة بالاستنباط. وقد أولى المحدثون عناية بكيفيات تحقيق المنفعة العامة والخاصة، وهو ما اهتم به"**الطاهر بن عاشور**" حين خصّ علم المقاصد العامة بالمعاني والحكم، والمقاصد الخاصة بفقه المعاملات التي تحفظ مصالح الناس العامة في تصرفاتهم الخاصة[1]، أما الغايات التي وُضع من أجلها الشرع فهو ما اهتم به"**الريسوني**" (ولد 1953) [2] حيث مقاصد الشريعة وضعت في ذاتها ومن أجل ذاتها؛ أي الغايات التي تخدم العباد وصالح العباد في الدارين. وقد أعطى" **خالد بن عبد العزيز**" توضيحا يرجح فيه تعريف"**الريسوني**" للمقاصد بأنها: الغايات التي وضعت الأحكام الشرعية لأجل تحقيقها، وأن الغايات هي أنسب الألفاظ في تفسير المقاصد، وأكثر مطابقة لمعناها[3]؛ فشيخ الإسلام" **ابن تيمية**" (ت728هـ) يرى أن الغايات هي:« الغايات المحمودة في مفعولاته ومأموراته، هي ما تنتهي إليه مفعولاته ومأموراته من العواقب الحميدة[4]». إنه ما بنى " **الشاطبي**" المحور الأول من دراسته الذي يرى فيه أن قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء(مصالح العباد)، لينتقل إلى مرتبة أنفع وهي الإفهام الذي يكشف عن مضان هذا المقصد فيعلو به إلى مرحلة التكليف بمقتضى هذا القصد، ليدخل المكلف تحت مقصد الشريعة في الأخير. وهنا تتدرج وتنبني مقاصد الشريعة من الإفصاح عن قصد الشارع بالإخبار عن اللفظ الشرعي إلى الكشف عن الغاية منه، والتي تتحرى المقصدية أن تكون مفهومة عند متلقيها قادرة عقولهم على فهم تكاليفها وجوارحهم قادرة على تطبيقها[5].

---

[1] **الطاهر بن عاشور**: مقاصد الشريعة الإسلامية، المرجع السابق، ج2، ص: 121، 123.

2 عرّف " الريسوني" مقاصد الشريعة بأنها: « الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها، لمصلحة العباد». **أحمد الريسوني**: نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المرجع السابق، ص: 19.

[3] خالد بن عبد العزيز بن سليمان آل سليمان: تعارض دلالة اللفظ والقصد، المرجع السابق، ص: 169، 170.

[4] **ابن تيمية**: مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم وساعده ابنه محمد، طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف(وزارة الشؤن الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد/ السعودية)، دط(2004)، ج3، ص: 19.

[5] علّق " **عبد القادر الحسين الشامي**" على موضوع مقاصد الشريعة، وبأن واضعها الأول هو" **الغزالي**" الذي كتب عنها في أربع صفحات من كتابه(**مقاصد الشريعة**) تحدث فيها عن الكليات والتحسينات والحاجيات والضروريات، ليأتي في الأخير الشاطبي ويكرر الكثير من الكلام في عديد من المجلدات بغية إحلال مقاصد الشريعة وأصول الفقه.كما يرى أن علماء الشريعة يتمسكون بمقاصد الشريعة بغية تبيان مقصود الشريعة في باب من الأبواب، وهو بيان الوصف المناسب لعلة الحكم. في حين الحداثيون والعلمانيون يتمسكون بمقاصد الشريعة لإحلالها مكان أصول الفقه، وشتان بين التمسك الأول والثاني. ومن جهة أخرى يريد أن يجعل بين يدي الفقيه مادة واسعة من مقاصد الشريعة لتخدم النصوص، في حين من يريد المقاصد بديلا عن النص فذلك لا يخدم المراد. ينظر **عبد القادر الحسين الشامي**: أقسام الكلام باعتبار مراد المتكلم(دورة أصول الفقه" المستوى الثاني")، صفحة يوتيوب الدكتور عبد القادر حسين الشامي، وضع في: 2015/10/26، شوهد في: 07/ 06/ 2019، سا/ 35: 21.

3. المصطلحات المقاصدية وتعددها المفاهيمي:

عرفنا أن مقاصد الشريعة تكمن في غاياتها، وأن أسمى صورها وأشكالها جاءت لخدمة مصالح العباد في الدارين، إلا أن هناك ملفوظات استخدمها العلماء للتعبير عن مقاصد الشريعة تتفاوت من حيث مدى تطابقها مع مدلول المقاصد ومعناها ومسماها[1]. الأمر الذي جعلنا نبحث عن الصلة الوثيقة بينها وبين المقاصد الشرعية؛ فقد مرّ علينا أن المقصدية عند علماء العرب لها مراتب تتدرج فيها من النية إلى المعنى، كذلك مقاصد الشريعة التي يحضر فيها اللفظ والمعنى على أنه المراد والمقصد، كما تحضر الحكمة على أنها مقصد الشارع أو العلة من وراء الحكم؛ والسبب أن العلماء قبل الشاطبي قد يعبرون عن المقاصد بهذه الألفاظ وغيرها كالعواقب، والغايات، والمنافع، والمطالب، والمحاسن، والأسرار، والأهداف، والمصالح[2]. وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم المصطلحية:

1.3. **الحكمة**[3]: تطلق على معنيين، أحدهما: جلب المصلحة أو تكميلها، أو دفع مفسدة أو تقليلها[4]. والأخرى: المعنى الذي من أجله صار الوصف علة، أو المعنى الموجود في الوصف الذي يترتب على مراعاته تحقيق مقصد شرعي؛ كالمشقة الموجودة في السفر فإنها أمر مناسب لشرع القصر، واختلاط الأنساب بالنسبة لتحريم الزنا وإقامة الحدّ فإنه أمر مناسب لشرعية الحدّ[5].

2.3. **المعنى**[6]: خصّه" ابن عاشور" بما انطوت عليه الشريعة وأحكامها من مصالح ومقاصد، وقد سبق بأن عرّفها بأنها« المعاني والحِكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها[7]». على أن "**الزركشي**"(745- 794هـ) في(البحر المحيط) ذكر أنّ بعض الفقهاء عبّروا عن المعنى بأنه العلة تجوُّزا؛ والتحقيق أنّ حكم الأصل موجود في كليهما، كما أن العلة والمعنى موجودان في الفرع والأصل. أما ما يفرقهما كون العلة مستنبطة من المعنى، وليس المعنى مستنبطا من العلة؛ لتقدّم المعنى وحدوث العلة، ومن جهة أخرى اشتمال العلّة عدة معان، والمعنى لا يشتمل على علل، وأمر آخر أن المعنى ما يوجب به

---

[1] أحمد بدوي: مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، المرجع السابق، ص: 55.

[2] خالد بن عبد العزيز: تعارض دلالة اللفظ والقصد، المرجع السابق، ص: 194.

[3] ابن فارس: مقاييس اللغة، ج2(باب الحاء)، المرجع السابق، ص: 91.

[4] ينظر أحمد بدوي: مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، المرجع السابق، ص: 55، 56. ينظر كذلك خالد بن عبد العزيز: تعارض دلالة اللفظ والقصد، المرجع السابق، ص: 206.

[5] **محمد مصطفى شلبي**: تعليل الأحكام(عرض وتحليل لطريقة التعليل وتطوراتها في عصور الاجتهاد والتقليد)، مطبعة الأزهر(مصر)، دط(1947)، ص: 135، 136.

[6] **ابن فارس**: مقاييس اللغة، المرجع السابق، ج4(باب العين والنون" مادة عني")، ص:146. ينظر كذلك ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، ج15(مادة عنا)، ص: 106.

[7] **الطاهر بن عاشور**: مقاصد الشريعة الإسلامية، المرجع السابق، ج2، ص: 121. ينظر كذلك: **محمد نعار**: المقصدية في الخطاب السردي المعاصر، المرجع السابق، ص: 27، 28.

الحكم في الأصل حتى يتعدى إلى الفرع، والعلّة اجتذاب حكم الأصل إلى الفرع، فصار(المعنى) ما ثبت به حكم الأصل، والعلّة ما ثبت به حكم الفرع[1].

3.3. **العلّة**[2]: هي مفتاح علم المقاصد؛ فهي النافذة التي يطل منها الحكم الشرعي ليوسع بصره ويبسطه على وقائع كثيرة[3]، وتطلق في اللغة على عدّة استعمالات لها علاقة بالمعنى الاصطلاحي لعلّة الحكم عند الأصوليين، والتي تكون فيها سببا مؤثرا في الحكم الذي يتكرّر بتكرّر العلّة منها: التكرار، والعائق، والضعف في الشيء[4]، كما تعني: المرض الشاغل والسبب[5]. أما استعمالاتها في الاصطلاح فأشهرها استعمالان: الأول بمعنى حكمة الحكم[6] والثاني ما كان مظنّة للحكمة، أو ما كان مظنة للمعنى المناسب لتشريع الحكم، أو ما كان مظنة لمصلحة[7]. وقد عرّفها" **عياض السلمي**" بأنها:« وصف ظاهر منضبط دلّ الدليل على كونه مناطا للحكم[8]»؛ فإذا كانت العلة في الاستعمال الأول تختص بالعلّة المؤثرة

---

[1] **الزركشي**: البحر المحيط في أصول الفقه، تح: عبد الستار أبو عزة، وارة الأوقاف والشؤون الإسلامية(الكويت)، ط2(1992)، ج5، ص: 119، 120.

[2] تأتي(**العلّة**) بعدّة مسميات منها: السبب، والإشارة، والداعي، والمستدعي، والباعث، والحامل، والمناط، والدليل، والمقتضي، والموجب، والمؤثر، وزاد بعضهم المعنى. هذا ويرى" **الزركشي**"(745- 794ه) أن كلّ الأسماء المصاحبة للعلّة سهلة غير السبب والمعنى؛ فالسبب متميّز عن العلّة لغويا وكلاميا وأصوليا، فهو عند **اللغوي**: ما يتوصّل به إلى غيره، ولو بوسائط، أما العلّة والسبب عند **الكلامي** فيشتركان في توقف المسبَّب عليهما، ويفترقان من وجهين، أحدهما: أن السبب ما يحصل الشيء عنده لا به، والعلّة ما يحصل به، والثاني: أن المعلول متأخر عن العلّة بلا واسطة ولا شرط يتوقف الحكم على وجوده. في حين العلّة عند **الأصولي** وعلى لسان الفقيه، فتطلق على المظنّة؛ أي الوصف المتضمن لحكمة الحكم، كما في القتل العدوان، وتارة يطلقونها على حكمة الحكم. وأما السبب فلا يطلق إلا على مظنة المشقة دون الحكمة؛ إذ بالمظنّة يتوصل إلى الحكم لأجل الحكم. ينظر الزركشي: البحر المحيط في أصول الفقه، نفسه، ص: 115.

[3] أحمد بدوي: مقاصد الشريعة هند ابن تيمية، المرجع السابق، ص: 57.

[4] **ابن فارس**: مقاييس اللغة، المرجع السابق، مادة(علّ)، ج4، ص: 12، 13، 14. ينظر كذلك ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، ج11، مادة(علل)، ص: 467.

[5] ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، ج11، ص: 471. ينظر كذلك الغزالي: شفاء الغليل، المرجع السابق، ص: 20. ينظر كذلك **عياض بن نامي السلمي**: أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، دار التدمرية(الرياض المملكة العربية السعودية)، ط1(2005)، ص: 146.

[6] ينظر الزركشي: البحر المحيط، المرجع السابق، ص: 115. وهي عند" الغزالي" مناط الحكم(علّة الحكم)؛ أي ما أضاف الشرع الحكم إليه، وناطه به، ونصبه علامة عليه. ينظر: **الغزالي**: المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، الجامعة الإسلامية(كلية الشريعة/ المدينة المنورة)، ج3، ص: 485. وقد سماها في كتابه(شفاء الغليل) بأنها السبب المؤثر في الحكم، كما سميت العلّة قياسا؛ لاشتمالها على علة الحكم، فالقياس يشتمل على العلّة؛ فهي بعض أجزائه، كما سميت العلّة دلالة؛ لأنها تدلّ على الحكم. **الغزالي**: شفاء الغليل، المرجع السابق، ص: 20، 21، 22.

[7] خالد بن عبد العزيز بن سليمان آل سليمان: تعارض دلالة اللفظ والقصد، المرجع السابق، ص: 201.

[8] وضّح" عياض السلمي" المراد من كلّ لفظة وضعت للتعريف، فقال بأن: **وصف**: هو معنى من المعاني، ولهذا يرى بأن الأصوليين والفقهاء يطلقون المعنى على العلّة، أما **ظاهر** فهو: قيد يخرج الوصف الخفي الذي لا يطلع عليه إلا من قام به. في حين **منضبط**: الوصف المنضبط هو الذي لا يختلف باختلاف الأفراد، ولا باختلاف الأزمنة والأمكنة، ومثل لغير المنضبط بالمشقة، أما قولهم **دلّ الدليل على كونه مناطا للحكم**: أي قام دليل معتبر من الأدلة الدالة على العلة على أن هذا الوصف علة الحكم، ومعنى قولهم **مناطا للحكم**: أي متعلقا للحكم؛

في الحكم، فإن هذه الحكمة غالبا ما يعسر ضبطها، ولهذا أناط الشارع أحكامه بأوصاف ظاهرة منضبطة تكون مظنة للحكمة، ومرتبطة بالسبب[1]، وما يثبت المناسبة بين العلة والحكم المترتب عليها هو الوصف المؤثر في الحكم، وتأثير الوصف هنا يعني اشتماله على مصلحة أو مفسدة[2]. وهناك تعريف وضعه"**حسن الميداني**"(1927- 2004) ربط فيه بين العلّة والمعلول قائلا:« كلّ حادث لم يكن ثم كان ولو في هيئته وصورته، لابد له حسب ميزان العقل من علّة فاعلة موجدة لهذا الحادث، وتسمى: العلّة الفاعلة، وحين تكون العلّة الفاعلة ذات علم وإرادة واختيار حكيم، فإنها توجد الحادث لغاية ولا توجده عبثا، وهذا الباعث النفسي الذي يحرّك لديه الإرادة والقوى اللازمة لإيجاد الحادث يسمى العلة الغائية[3]». إنّ هذا التعريف يتوافق مع مراتب المقصدية عند علماء العرب؛ إذ تحضر العلّة كمفهوم في مرتبة الإرادة كعلة غائية تقصّد فيها المتكلم وعَزم على الكلام، لتحضر العلّة الفاعلة في مرتبة النية التي تدفع النفس على الكلام، على أن العلة الباعثة هي من سينقل الكلام من الوجود في الأذهان إلى الوجود في الأعيان كوجود خارجي عن الذهن حقّقته ظروف الحال والسياق المناسب للخطاب، لتتحقق العلة الغائية والمقصودة فعلا من إحداث الكلام.

- **الفرق بين المقصد والحكمة والعلة:** يمكن توضيح الفرق بين العلّة والحكمة والمقصد بالمثال الذي صاغه الحنفي" **الفناري الرومي**"(ت 834هـ) ليطلق على العلة السبب، وعلى الحكمة المصلحة، وعلى المقصد المراد، قائلا في ذلك:« إن المصلحة المسماة بالحكمة باعثة على شرع الحكم؛ فهي سبب غائي لشرعه لا نفسه، والسبب المسمى مظنة وعلة سبب فاعلي بوضع الشرع يقتضي نفس الحكم، من مثل المصلحة في القصاص: حفظ النفس؛ والسبب: القتل العمد العدوان...، أما ما يقال في رخص السفر: إن السبب السفر، والحكمة المشقة، وأمثاله فكلام مجازي، والمراد: أن الحكمة الباعثة دفع مشقة

بمعنى أن الحكم يعلق على هذا الوصف، فيوجد بوجوده، ويعدم بعدمه. ينظر عياض السلمي: أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، المرجع السابق، ص: 146.

[1] نفسه، ص: 201.

[2] أحمد بدوي: مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، المرجع السابق، ص: 58.

[3] **عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني**: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة(صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامي، دار القلم(دمشق/ بيروت)، ط4(1993)، ص: 346. وقد قسم" **عبد الهادي الفضلي**" العلة إلى قسمين: **باعتبار الاستقلالية في التأثير واللا استقالية** إلى: تامة وناقصة. ما يهمنا هو التقسيم الثاني الذي قسمه: **باعتبار مساهمتها في إيجاد المعلول** إلى: فاعلية ، ومادية، وصورية، وغائية. وهو تقسيم رباعي أرسطي معروف منذ عهود الفلسفة الإغريقية، إذ **العلة الفاعلية**: هي التي تفيض وجود المعلول وتفعله. أما **العلة المادية**: فهي الجزء المادي الذي يتركب منه المعلول والصورة. في حين **العلة الصورية**: هي الجزء الشكلي الذي يتركب منه المعلول والمادة، وبه تتحقق شيئية الشيء. لتمثل **العلة الغائية**: الغرض المتوخى من وجود المعلول. وقد صاغ مثالا عن الكرسي المصنوع من الخشب ليوضح معنى كل قسم فقال أن: العلة الفاعلية: النجار؛ لأنه من يصنع الكرسي. والعلة المادية: هي الخشب؛ لأنه المادة التي صنع منها الكرسي. والعلة الصورية: هي الهيئة؛ لأنها الصورة التي ظهر بها الكرسي وبان صنعه. والعلة الغائية: هي الجلوس عليه؛ لأنه الغاية المقصودة من صنعه. **عبد الهادي الفضلي**: خلاصة علم الكلام، دار المؤرخ العربي(بيروت / لبنان)، ط2(1993)، ص: 43، 44.

السفر[1]». إنّ **العلة** هي (السفر)، **والحكمة**(المشقة) هي المعنى الموجود في الوصف الذي من أجله صار هذا الوصف علة، وأما **المقصد**(التيسير) فهو النتيجة المترتبة على تشريع الحكم عند وجود العلة. وعلى الرغم من أن النتيجة تكون متأخرة، ولكنها من جهة العلم والقصد تكون متقدمة؛ فالتيسير قَصَدَ الشارع تحقيقه مسبقا، ولتحقيقه ربط الشارع الحكم بالسفر الذي هو مظنة المشقة؛ فإذا ترخص المكلف برخص السفر حصل له المقصود وهو التيسير[2].

وعليه، نستنتج من كل هاته الفروقات المفاهيمية المتداخلة في الحكم والمقصد الشرعي من ناحية الاستعمال أن:

- ✓ **المقاصد**: حكمة متقدمة ومتأخرة وُضع من أجلها الحكم الشرعي(مقصد كلي).
- ✓ **الحكمة**: معنى كامن في علّة(مقصد جزئي).
- ✓ **المعنى**: دلالة لفظ تبحث عن مقصد جزئي(مقصد جزئي).
- ✓ **العلّة**: تحقيق لمقاصد متقدمة على الحكم الشرعي، ومتعلقة بأفراد الأحكام الشرعية(مقصد جزئي).

4.3. **المصلحة**[3]: ارتبطت بالخير والصواب[4] لما تجلبه من منفعة أو تدفع به مضرة. على أن المقصود بالمصلحة كما يقول" الغزالي":« المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم. وكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة، ودفعها مصلحة[5]». يتبيّن من التعريف أن المقصدية والمصلحة مسميان لمفهوم واحد وهو أن مقاصد الشريعة وضعت لصالح العباد في الدّارين معا، والمقصد هو ما يقيم البرهان عليهما صحة أو فسادا، وبالمصالح تُحفظ المقاصد ويدفع الفساد عنها. أما"**ابن تيمية**" فعرفها قائلا:« المصالح المرسلة: وهو أن يرى المجتهد أن هذا الفعل يجلب منفعة راجحة، وليس في الشرع ما ينفيه [6]»، ليشترط في المصلحة التي تجلب المنفعة ضرورة عدم مناقضتها للشرع؛ فقد تحدث في موضع آخر

---

[1] **الفناري الرومي**: فصول البدائع في أصول الشرائع، تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2006)، ج2، ص: 421.

[2] للتفصيل ينظر خالد عبد العزيز بن سليمان آل سليمان: المرجع السابق، ص: 207.

[3] ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، ج2، مادة(صلح)، ص: 517. ينظر كذلك ابن فارس: مقاييس اللغة، المرجع السابق،ج3(مادة صلح)، ص: 302.

[4] الفيومي: المصباح المنير، المرجع السابق، مادة(صلح)، ص: 345.

[5] الغزالي: المستصفى من علم الأصول، المرجع السابق، ج2، ص: 481، 482. يتفق تعريف" الغزالي" للمصلحة مع تعريف" **محمد البوطي**" الذي قال بأنها: « المنفعة التي قصدها الشارع الحكيم لعباده؛ من حفظ دينهم، ونفوسهم، وعقولهم، ونسلهم، وأموالهم، طبق ترتيب معين فيما بينها. والمنفعة هي: اللذة أو ما كان وسيلة لها، ودفع الألم، أو ما كان وسيلة إليه. وبتعبير آخر–كما قال الرازي– اللذة تحصيلا ، أو إبقاء. فالمراد بالتحصيل : جلب اللذة مباشرة، والمراد بالإبقاء: الحفاظ عليها بدفع المضرة وأسبابها». **محمد البوطي**: ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة( )، ط2(1973)، ص: 23.

[6] ابن تيمية: مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، المرجع السابق، ص: 342، 343.

أنه قد أطلق لفظ الغرض للتعبير عن المقصد، غير أن أكثر أهل السنة خصّوا المقاصد بالحكمة والإرادة دون لفظ الغرض كما تصرح به المعتزلة[1]؛ لأن اللفظ عندهم يُشعر بنوع من النقص إما بظلم وإما بحاجة، فكثير من الناس إذا قال: فلان له غرض في هذا أو فعل هذا لغرضه أرادوا أن فعله لهواه ومراده المذموم، والله منزّه عن ذلك. فعبّر أهل السنة بلفظ(الحكمة) و(الرحمة) و(الإرادة) ونحو ذلك مما جاء به النصّ[2].

- **الفرق بين المقصد والمصلحة:**

✓ المصلحة إما أن تتعلق بمنفعة شخصية أو شرعية[3]، أما المقصد فشرعي.

✓ المصلحة الحق ما كان مقصدها شرعي يحفظ مصلحة العباد في الدارين؛ لإخراج المكلفين من أهوائهم ومصالحهم الدنيوية العاجلة إلى المصالح الأخروية.

✓ إذا كان تحقيق مصالح العباد في الدارين مقصدا رئيسا لتشريع الأحكام، فإن هناك مقصدا آخر يسبقه، ويربط بين مصالح الدنيا والآخرة، وهو مقصد الخلق في حقيقته؛ أي تحقيق العبودية لله الواحد الفرد الصمد.

4. تعارض دلالة اللفظ والقصد عند الأصوليين:

من المباحث البيانية التي تناولها الأصوليون على اختلاف مدارسهم، موضوع الدلالة اللفظية التي انقسمت بين مدرستي المتكلمين(الشافعية والمالكية والحنابلة) والأحناف(تخريج الأصول على الفروع) [4]. يركز الأصوليون على الدلالة نفسها بدل الدليل (sign) أو العلامة كما هو الحال في اللسانيات كون مقارباتهم تنطلق من زاوية دراسة وتحليل العمليات التخاطبية وليس من زاوية الموضوعات والمشاركين أنفسهم، فاهتموا بالوضع والحمل والاستعمال والدلالة باعتبارها من مكونات العملية التخاطبية، وقلّت عنايتهم نسبيا بالواضع والمستعمل والحامل والدليل. على أن السبب وراء هذا الإجراء يرتبط بفكرة أن

---

[1] **الآمدي**: غاية المرام في علم الكلام، تح: حسن محمود عبد اللطيف، الجمهورية العربية المتحدة(مصر/ سوريا)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية(مصر)، لجنة إحياء التراث الإسلامي(الكويت)، دط(1971)، ص: 224.

[2] **ابن تيمية**: منهج السنة النبوية لابن تيمية، تح: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(المملكة العربية السعودية) ، ط1(1986)، ج1 ، ص: 455. ينظر كذلك أحمد بدوي: مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، المرجع السابق، ص: 61.

[3] عرّف " **الريسوني**" المصلحة بأنها: « اللذات وأسبابها، والأفراح وأسبابها...وحقيقة المصلحة: هي كل لذة ومتعة، جسمية كانت أو نفسية أو عقلية أو روحية. وحقيقة المفسدة: هي كل ألم وعذاب، جسميا كان أو نفسيا، أو عقليا، أو روحيا ». **أحمد الريسوني**: نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المرجع السابق، ص: 256.

[4] أعطى" **أبو الوليد الباجي**"(403-474هـ) تسمية أخرى لدلالة الألفاظ من خلال تقسيمه الرباعي: **النوع الأول**: لحن الخطاب: ما يُقدّر من الكلام ليتم الاستدلال به، وذلك بنوعيه إما تتميما للكلام به إما لتصحيح التأويل به. **النوع الثاني**: فحوى الخطاب، سواء أكان جليا أم ضمنيا. **النوع الثالث**: الاعتراض على الاستدلال بالحصر، كوجوب النيّة في الوضوء. **النوع الرابع**: الاعتراض على الاستدلال بمعنى الخطاب؛ أي القياس، وهو من أعظم أدلة المعقول شأنا. ينظر: **أبو الوليد الباجي**: إحكام الفصول في أحكام الأصول، تح: عبد المجيد التركي، دار الغرب الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ط2(1995)، ص: 123، 124. ينظر كذلك: **فريدة صادق زوزو**: دلالة الألفاظ، شبكة رسالة الإسلام، أضيف في: 1433/08/29، الموافق ل: 19/07/2012،سا:10:00،شوهد في: 2019/03/04، سا: 11: 43. http://fiqh.islammessage.com/NewsDetails.aspx?id=5097.

الأصوليين يرون أن اللغة نظام من الدلالات وليس نظاما من الأدلة أو العلامات كما رآها" فاردیناند دو سوسير" Ferdinand de Saussure(1875- 1913)، ويعزو تحققات هذه العلامات إلى مجال آخر يسميه الكلام(parole). في حين ينظر علماء الأصول إلى اللغة على أنها نظام مركّب ينتمي جزئيا إلى الوضع وجزئيا إلى الاستعمال الفعلي، كما أن تفضيلهم لمصطلح الدلالة على الدّليل رغبة في إدماج عناصر مثل القصد والإرادة والعدم والعقل[1]. يقترب التصنيف الدلالي عند الأصوليين من المعنى والمفهوم(perception) أكثر من الاستدلال(demonstration) المركز على السيرورة العرفانية التواصلية للملفوظ، ليتم اعتماد أنموذجين مختلفين للتصنيف الدلالي أحدهما علامي(semiotic) تبناه الفلاسفة العرب والآخر نصي تبناه علماء الأصول الإسلاميين[2].

1.4. التصنيف العلامي لدلالة الألفاظ على المعاني بين المناطقة والأصوليين:

قسم" التهانوي"(ت1158هـ) والمناطقة الدّلالة إلى لفظية وغير لفظية، وكلّ واحدة من اللفظية وغير اللفظية إلى عقلية وطبيعية ووضعية، وحصر غير اللفظية في الوضعية والعقلية[3].

1.1.4. **الدلالة العقلية(الإلتزامية/ التضمنية):** وهي دلالة الأثر على المؤثر كدلالة الدخان على النار وما شابه ذلك، ودلالة طلوع الشمس على الصباح(غير لفظية)، أو دلالة سماع إنسان يتحدث من وراء جدار فتعلم من هو(لفظية) [4].

2.1.4. **الدلالة الطبيعية(الطّبعية/ الطباع):** وهي العلاقة الطبيعية التي تنشأ بين الدال والمدلول سواء أكانت لفظية كصدور لفظة أخ عند التألم، أم غير لفظية كاحمرار الوجه عند الخجل[5].

3.1.4. **الدلالة الوضعية:** هي تلك العلاقة التي تنشأ بين الدال والمدلول بعد أن اتفقت الجماعة على تواضع اللفظ فيها؛ كدلالة لفظ الأسد على حيوان مفترس اصطلح على تسميته ملك الغابة(دلالة

---

[1] محمد محمد **يونس علي**: علم التحاطب الإسلامي(دراسة لسانية لمناهج علماء الأصول في فهم النص)، دار المدار الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ط1(2006)، ص: 187.

[2] إذا كان" الجاحظ" اهتم بالدلالة اللفظية وغير اللفظية(الإشارة، العقد، الخطّ، والنّصبة)، فقد اهتم بها من أتى بعده من الفلاسفة المتقدمين أمثال" **الفارابي**"(260- 339هـ) و"**ابن سينا**"(370- 427هـ) و"**الغزالي**"؛ فهي في نظرهم« تتناول اللفظة والأثر النفسي؛ أي ما يسمى أيضا بالصورة الذهنية والأمر الخارجي... فكلّ من اللفظة والصورة الذهنية هي دال ومدلول في الوقت ذاته، بينما الخطّ دال غير مدلول عليه، والأمر الخارجي مدلول عليه غير دال كما يزعم مفسرو "أرسطو". أما نوعية الدلالة بين هذه الأمور الأربعة فهي كما يسميها" ابن سينا" خارجية بين الخطّ واللفظة، واللفظة والصورة الذهنية، بينما هي طبيعية بين الصورة الذهنية والأمر الخارجي...والواضح أن الدلالة الخارجية هنا تعني ما يسمى عندهم بالدلالة الوضعية؛ أي الدلالة الرمزية symbolic بمفهوم" بيرس"، والدلالة الطبيعية توافق الدلالة الأيقونية عند هذا الأخير». **عادل فاخوري**: علم الدلالة عند العرب(دراسة مقارنة مع السيمياء الحديثة)، دار الطليعة(بيروت/ لبنان)، ط2(1994)، ص: 07، 08.

[3] **التهانوي**: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، تقديم: رفيق العجم، مكتبة لبنان(بيروت/ لبنان)، ط1(1996)، ج1، ص: 788.

[4] نفسه، ص: 788.

[5] نفسه، ص: 788.

لفظية)، أو دلالة اللون الأحمر على التوقف في إشارات المرور(دلالة غير لفظية). قال"**التهانوي**":« الدلالة الوضعية دلالة يجد العقل بين الدال والمدلول علاقة الوضع ينتقل لأجلها منه إليه... وهي عند أهل العربية والأصول كون اللفظ بحيث إذا أطلِق فهم المعنى منه للعلم بالوضع، وعند أهل المنطقيين كونه بحيث كلّما أطلق فُهم المعنى للعلم بالوضع. وتعريفها بفهم المعنى من اللفظ عند إطلاقه بالنسبة إلى من هو عالم بالوضع ليس كما ينبغي؛ لأن الفهم صفة السامع، والدّلالة صفة اللفظ، فلا يصدق التعريف على دلالة ما[1]».

من خلال هذا التعريف تتخذ الدلالة اللفظية الوضعية اتجاهين: أنها صفة للسامع، وصفة في اللفظ. قال"**القرافي**"(ت 684هـ): « دلالة اللفظ فهم السامع من كلام المتكلم كمال المسمى، أو جزأه، أو لازمه. ذكر" ابن سينا" مذهبين: أحدهما: هذا، والآخر: أنها كونُ اللفظ إذا أُطلِقَ دلَّ[2]». **حجة الاتجاه الأول**: أنّ الدلالة صفة اللفظ؛ لأن الدال يطلق على اللفظ، أما المفهوم أو المعنى فما فهمه السامع. أي أن: الدّال هو اللفظ، والمدلول هو المفهوم. **حجة الاتجاه الثاني**: توفر عنصر الإفادة في اللفظ؛ لأنه« إذا دار اللفظ بين المتخاطبين فإنْ فُهِم منه شيء قيل: دلّ عليه، وإن لم يُفهم منه شيء قيل لم يدلّ عليه؛ فدار إطلاق لفظ الدلالة مع وجود الفهم وجودا وعدما، فدلّ على أنه مسماه، كما دار لفظ الإنسان مع الحيوان الناطق وجميع المسميات مع أسمائها[3]». وقد أجرى" **محمد محمد يونس علي**" موازنة بين التعريفين فقال: إن قول" ابن سينا" في ذكره أن اللفظ إذا أُطلِق دلّ، فإن التعريف« يركز على القدرة الكامنة في اللفظ على أن يكون مفيدا، وقابلا على حمله على معنى دون اللجوء إلى أي عنصر تفاعلي interpersonnel أو اجتماعي أو سياقي. في حين يسوي الثاني بين الدلالة والحمل، جاعلا الدلالة عملية يقوم بها السامع بدلا من النظر إليها على أنها صفة للفظ نفسه[4]».

يميّز جمهور الأصوليين بين الدلالة بما هي تلك العلاقة بين اللفظ والمعنى(الدال والمدلول في اصطلاحهم) وبين مختلف العمليات المساهمة في تشكيل الخطاب؛ فبينما يعدّ المشاركون والسياق عناصر أساسية في الاستعمال والحمل، فإن الدلالة يمكن أن تحدث في عزلة عن السياق؛ بناء على أنّ الدّلالة الوضعية متقدّمة على الاستعمال[5]. لنصل إلى نتيجة تتفاعل فيها أربعة عناصر كما سماها" التهانوي" وهي: **اللفظ**: وهو الدال عند الأصوليين، و**المعنى**: وهو المدلول عندهم، و**الوضع**: وهو إضافة بينهما؛ أي جعل اللفظ بإزاء المعنى، و**الدّلالة**: وهي إضافة ثانية بينهما عارضة لهما بعد عروض الإضافة الأولى وهي

---

[1] التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات العلوم والفنون، المرجع السابق، ص: 789، 790.

[2] القرافي، شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، د ط(2004)، ص: 25.

[3] نفسه، ص: 26.

[4] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 191، 192.

[5] نفسه، ص: 192.

الدلالة[1]. قال في ذلك: « إذا نُسبت الدلالة إلى اللفظ قيل أنه دال على معنى؛ كون اللفظ بحيث يفهم منه المعنى العالم بالوضع عند إطلاقه، وإذا نُسبت إلى المعنى قيل إنه مدلول هذا اللفظ؛ بمعنى كون المعنى منفهما عند إطلاقه، وكلا المعنَيْيْنِ لازمان لهذه الإضافة فأمكن تعريفها بأيّهما كان. بقي أنّ الدّلالة ليست كون اللّفظ بحيثُ يفهم منه المعنى عند الإطلاق، بل كونه بحيث يفهم منه المعنى العالم بالوضع عند حضور اللفظ[2]».

وقد عقد" **عادل فاخوري**" مقارنة بين" العرب" و" بيرس" في كيفية فهمهم لأنواع دلالات الألفاظ. وقد عَرضها في الشكل الآتي[3]:

(بيرس)

أيقونة	شاهد		رمز
طبيعية	عقلية		وضعية

(العرب)

عارض إشارية

شكل رقم(05): أنواع دلالة الألفاظ على المعاني بين العرب وبيرس

1.3.1.4. **أنواع الدّلالة اللفظية الوضعية:** قسمها" التهانوي"[4] و" الميداني"[5] إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- **دلالة المطابقة(المطابقية):** هي فهم السامع من كلام المتكلم كمال المسمى، كفهم مجموع الخمستين من لفظ العشرة[6].

---

[1] إذا أمعنا النظر في تقسيمات الأصوليين لدلالات الألفاظ وجدناها على أربعة أضرب: **أولا: تقسيم** اللفظ باعتبار وضعه للمعنى: فيُقسَّمُ اللفظ إلى عام وخاص ومُشترك. **ثانيًا: تقسيمه باعتبار استعماله في المعنى:** فيُقسَّم إلى حقيقة ومَجاز، وإلى صريح وكناية. **ثالثًا: تقسيمه باعتبار ظهور المعنى وخفائه:** فيُقسم إلى: واضح ومُبهم، ومؤول. وعند الحنفية يُقسَّم **الواضح** إلى: ظاهر، ونص، ومفسَّر، ومُحْكم .أما **المبهَم**: فعند الجمهور يقسم إلى: المجمل والمتشابه. ويقسم عند الحنفيَّة إلى: خفيٍّ، ومُشكل، ومجمَل، ومتشابه. **رابعًا: تقسيمه باعتبار دلالته على المعنى:** اختلفَت طرق الدلالة عند الحنفيَّة عنها عند المتكلمين، فعند الحنفية طرق الدلالة هي: دلالة العبارة، ودلالة الإشارة، ودلالة النص، ودلالة الاقتضاء، أما عند المتكلِّمين، فهي: المنطوق والمفهوم. ينظر: **سالي جمال عبد الحفيظ**: دلالة المنطوق والمفهوم عند الأصوليين(عرض وتحليل)، شبكة الألوكة الشرعية(آفاق الشريعة)، حرر في: 2016/08/20، شوهد: 2019/03/26، سا: 06:06. https://www.alukah.net/sharia/0/106232/#ixzz5jFd3g1UX .

[2] التهانوي: كشاف اصطلاحات العلوم والفنون، المرجع السابق، ص: 790.

[3] ينظر: عادل فاخوري: علم الدّلالة عند العرب، المرجع السابق، ص: 29.

[4] التهانوي: كشاف اصطلاحات العلوم والفنون، المرجع السابق، ص: 790.

[5] الميداني: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، المرجع السابق، ص: 27.

[6] القرافي: شرح تنقيح الفصول ، المرجع السابق، ص: 26. عرفها" الميداني" قائلا« هي دلالة اللفظ على تمام معناه الحقيقي أو المجازي... وسميت مطابقة للتطابق الحاصل بين معنى اللفظ وبين الفهم الذي أستفيد منه...كدلالة لفظ الإنسان على الحيوان الناطق، إذ لفظ الإنسان موضوع لكائن فيه الحيوانية والناطقية، وحينما يستفاد من هذا اللفظ تمام هذا المعنى فقد تمّ التطابق بين معناه وبين الفهم الذي استفيد منه». الميداني، نفسه، ص: 27، 28. أما" محمد محمد يونس علي" فقال عنها أنه: « إذا استخدم اللفظ(رجل) مثلا للإشارة إلى(إنسان ذكر بالغ) قيل أنه دلالة المطابقة». محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 194.

ب- **دلالة التضمن(التضمنية)**: هي دلالة اللّفظ على جزء معناه الحقيقي أو المجازي[1].

ج- دلالة الالتزام(الالتزامية): وهي النوع الثالث في الدلالة الوضعية اللفظية التي يلزم فيها اللفظ معناه الخارج عن المعنى المتواضع عليه؛ كارتباط الشجاعة بلفظ الأسد[2].

إن المتتبع لمختلف التعريفات التي وُضِعت لدلالة الالتزام في الكتب تبدو غير واضحة في الذهن وحتى في الاستعمال من الوهلة الأولى، كما أنه يمكن الاستغناء عنها كفرع متمخض عن الدلالة اللفظية الوضعية. ولكن الملاحظ على مختلف الأمثلة التي صاغوها في كتبهم يجد أن دلالة الالتزام تتخذ مبدأ التجريد أو المنطق الصوري الذي يُعطي العديد من الدلالات للفظ الواحد، فيعمل عن طريق الفهم والاستيعاب على إسقاط مختلف المفاهيم التي يعرفها على اللفظ المعروض عليه، فيفهمه من عدة أوجه. وقد أعطى"**الميداني**" أمثلة حاول فيها تبسيط مفهوم الالتزام فقال:« كدلالة لفظ الإنسان على قابلية العلم وصناعة الكتابة، فقد علمنا أن لفظ الإنسان موضوع للحيوان الناطق، ولا يدخل في ضمن هذا المعنى قابلية العلم وصنعة الكتابة، ولكن هذه القابلية صفة لازمة للإنسان السويّ ... وكدلالة قولنا: هذا عدد زوجي على أنه قابل للقسمة على اثنين دون كسر؛ لأنه يلزم عقلا من كونه عددا زوجيا أنه يتصف بهذه الصفة، وهذا اللزوم من قبيل اللزوم العقلي[3] ».

هذا ويرى" محمد محمد يونس علي" أن مختلف التعريفات التي أعطيت لدلالة الالتزام مهلهلة وغير دقيقة؛ فهم يجعلون الالتزام ضمن دلالة المطابقة والتضمن. قال في ذلك:« لوازم كلمة ما هي الظلال المرتبطة بها، فشجاع مثلا من لوازم الأسد، ومتعلم من لوازم الإنسان...فإن المدلول في الدّلالة التضمنية هو أحد المكونات الأساسية الداخلة في المفهوم(فرجل- مثلا- يدلّ على إنسان، أو بالغ، أو ذكر)، في حين أنه مجموع مكوّنات المفهوم كلّها في دلالة المطابقة(فرجل- مثلا- يدلّ على إنسان بالغ ذكر)، أما المدلول في الدلالة الالتزامية فليس سِمة أساسية، ولا هو داخل في المفهوم[4]»، ليعطينا نوعين من دلالة الالتزام، أحدهما داخلي متعلق بالذهن كارتباط البصر بالعمى، والآخر خارجي متعلق بما نلتقطه من صور ومعاني خارجية كالارتباط بين السواد والغراب. وقد يمتزج كلا النوعين في آن معا كما هو الحال بين الأسد

---

[1] القرافي، نفسه، ص: 26.قال" عبد الرحمن الميداني":« وسميت دلالة تضمن لأن جزء المعنى قد فُهِم في ضمن فهم تمام المعنى، إلا أنه لم يكن فهم تمام المعنى مقصودا، بل المقصود هو فهم هذا الجزء، وحين جاء اللفظ دالا عليه وعلى غيره أمكن التقاط الجزء المقصود الموجود في ضمن المعنى الذي يشتمل عليه وعلى غيره، كدلالة لفظ الإنسان على الحيوان فقط، أو على الناطق فقط». الميداني: ضوابط المعرفة، المرجع السابق، ص: 28، 29.

[2] القرافي: شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، المرجع السابق، ص: 26. وعرّفها" عبد الرحمن الميداني" بأنها: « دلالةُ اللَّفظِ على معنى خارج عن معناه الحقيقي أو المجازي، إلا أنه لازم له عقلا أو عرفا. وسمّيت دلالة التزام لأن المعنى المستفاد لم يدل عليه اللّفظ مباشرة، ولكن معناه يلزم منه في العقل أو في العرف هذا المعنى المستفاد». الميداني: ضوابط المعرفة، المرجع السابق، ص: 29.

[3] للتفصيل، ينظر: الميداني، نفسه، ص: 30، 31، 32. ينظر كذلك: التهانوي: كشاف اصطلاحات العلوم والفنون، المرجع السابق، ص: 792.

[4] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 197.

والشجاعة، وبين الفَرَسِ والعلُوّ[1]، وإذا كان هذا اللزوم متعلقا بالذهن، فإن المناطقة يعترفون بالدلالة العقلية التي تحكم العقل المجرد به، وفي المقابل يلغون الدلالة العرفية، وبالتالي إلغاء الدلالة الخارجية، إلا ما كان صالحا للمناظرة الكلامية وفقط[2]. بمعنى أن المناطقة على الرغم من اتفاقهم مع الأصوليين حول اشتراط لزومية المفهوم أن يكون مطابقا للذهن، فإنهم يلغون الدلالة الالتزامية الخارجية؛ وحجتهم في ذلك أن لزوم المعنى لابد أن يكون واضحا جليا لا يحتاج إلى واسطة خارجية، في حين نجد الأصوليين ينتصرون لاستخدام كلا اللّزومين الذهني والخارجي، وحجتهم في ذلك أن إهمال اللوازم الخارجية يضيّق نطاق الدلالة الالتزامية[3]. ويمكن تسمية كلا اللزومين كما يلي: **اللزوم الذهني**= اللزوم العقلي الثابت(يحكمه العقل المجرد). **اللزوم الخارجي**= اللزوم العرفي(لا يحكم العقل فيه إلا بعد ملاحظة الواقع).

2.4. التصنيف النصي لدلالة الألفاظ على المعاني بين مدرستي المتكلمين والفقهاء:

اتفق جمهور المتكلمين مع ما قدمه اللغويون والمناطقة المسلمون وما طوّره الأصوليون فيما يخص الدلالة التي جعلوها تتفرع إلى نوعين: لفظية وغير لفظية، وأن اللفظية ثلاثة أنواع: عقلية وطبيعية ووضعية، وهذه الأخيرة بذاتها تنقسم إلى: مطابقة، وتضمن، والتزام. كما اتفقوا أن الدلالة غير اللفظية تختص بالدلالة الوضعية والعقلية. ومع ذلك فقد كانت هناك محاولات أخرى للتمييز بين الدلالتين اللفظية وغير اللفظية حاولوا فيها التركيز على الدلالة اللفظية الوضعية وخصّوا حديثهم فيها على دلالتي المطابقة والتضمن، أما الدلالة غير اللفظية فخصّوها بدلالة الالتزام وفقط؛ والسبب أن أبحاث السابقين جاءت مجرّدة منصبة على الدّلالة في جانبها العقلي دون الاهتمام بالجانب الوظيفي التواصلي، حتى وإن جاءت مصطلحاتهم معتنية بالخطاب من زاوية العمليات التخاطبية، فإنّ زاوية الموضوعات والمشاركين أنفسهم كانت مغيَّبة[4].

هذا، وقد صنّف" محمد محمد يونس علي" التقسيمات السابقة ضمن التصنيف العلامي للدلالة (يغلب عليها الدلالة التجريدية التي تدرس الجمل بمعزل عن السياق)، ليصنفّ تقسيم ما سيأتي ذكره ضمن التصنيف النصي للدلالة الذي يعتني بالدلالة الوضعية وباللفظ ضمن سياقه التداولي، أو كما أسماه

---

[1] نفسه، ص: 197. للتفصيل ينظر تقسيمات **القرافي**: شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، المرجع السابق، ص: 26. وينظر كذلك تقسيمات الميداني: ضوابط المعرفة، المرجع السابق، ص: 32، 33.

[2] الميداني: ضوابط المعرفة، المرجع السابق، ص: 31.

[3] عبد الرحمن الميداني: ضوابط المعرفة، المرجع السابق، ص: 31. ينظر كذلك: محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 197. ينظر كذلك: فطومة لحمادي: نظرية المقاصد بين الأصوليين واللسانيات التداولية، المرجع السابق، ص: 106، 107.

[4] للتفصيل ينظر: محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 187.

بالبراغماتي الذي يدرس الجمل في السياق[1]. وهي تصنيفات تخص محاولات كل من الشافعية والمالكية والأحناف في تقسيمهم لدلالات الالفاظ على المعاني مع درجات التعارض بينهم فيما يخص: المنطوق والمفهوم، ومفهوم الموافقة والمخالفة في مقابل الدلالات الأربع للحنفية: العبارة، الإشارة، الدلالة، والاقتضاء.

1.2.4. **المنطوق والمفهوم عند جمهور المتكلمين(الحنابلة والمالكية والشافعية)**: قسّم الشافعية دلالة اللفظ على المعنى قسمين:

الأول– دلالة المنظوم: وهي دلالة صريح اللفظ على تمام معناه الوضعي أو على جزئه، وتسمى دلالة المنطوق والدلالة الصريحة كدلالة حلّ البيع وتحريم الربا في قوله تعالى:﴿ **وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلۡبَيۡعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ**﴾(البقرة 275).

الثاني– دلالة غير المنظوم: أي دلالة الكلام بغير صريح اللفظ على معنى ما، وهو نوعان:

النوع الأول: ما كان المعنى فيه مقصودا للمتكلم، ويشمل ثلاثة أنواع:

- **دلالة الاقتضاء**: دلالة الكلام على محذوف يتوقف صدق الكلام أو صحته عليه؛ فدلالة اللفظ على المعنى تحدث خارج منطوق الكلام وفهمها بالتقدير أو التأويل.
- **دلالة الحكم**: دلالة الكلام على معنى في محلّ تناوَلَهُ اللّفظ نطقا ولا يتوقف صدق الكلام ولا صحته عليه. ويريدون منه اقتران الحكم بوصف(علّة) كعلة قطع اليد في السرقة في قوله تعالى: ﴿ **وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقۡطَعُوٓاْ أَيۡدِيَهُمَا جَزَآءَۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلٗا مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٞ** ﴾ (المائدة 38).
- **دلالة المفهوم**: وهي مقابلة لدلالة المنطوق الصريحة، فإذا كان حكم المسكوت عنه موافقا لحكم المنطوق به سُمّي مفهوم الموافقة أو فحوى الخطاب أو لحنه، وإذا كان مخالفا سُمّي مفهوم المخالفة أو دليل الخطاب.

النوع الثاني: ما كان المعنى فيه غير مقصود للمتكلم ولكنه لازم لمعنى النصّ، كدلالة قوله تعالى:﴿ **وَوَصَّيۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيۡهِ حَمَلَتۡهُ أُمُّهُۥ وَهۡنًا عَلَىٰ وَهۡنٖ وَفِصَٰلُهُۥ فِي عَامَيۡنِ أَنِ ٱشۡكُرۡ لِي وَلِوَٰلِدَيۡكَ إِلَيَّ ٱلۡمَصِيرُ** ﴾(لقمان 14)، وهي دلالة الإشارة[2].

يرى " محمد محمد يونس علي" أن تخصيص طريقة الشافعية في تصنيف النص لا يعني قصر أتباعه على الشافعية فقط، بل يشمل المالكية والحنابلة والمعتزلة. وعلى الرغم من أن" الشافعي" يعدّ مؤسّس المذهب الفقهي الشافعي، والمؤسّس الحقيقي لعلم أصول الفقه ولما تنبه إليه في رسالته المشهورة

---

[1] نفسه، ص: 187– 205. قال في ذلك:« في علم الأصول ثمة مقترحان شائعان لما أسميته التصنيف النصي للدلالة: مقترح الجمهور المسمى بالطريقة الشافعية في تقسيم الدلالة (ويسمى أحيانا طريقة المتكلمين)، ومقترح الأحناف(المسمى بطريقة الأحناف في تقسيم الدلالة)». نفسه، ص: 206.

[2] **علي حسب الله**: أصول التشريع الإسلامي، دار المعارف بمصر(القاهرة/ مصر)، ط5(2006)، ص: 322.

حول بعض أنواع المعنى. إلا أنّ اجتهاده لم يصل إلى درجة التقسيمات والحدود؛ فعلم الدّلالة لم ينضج في الفترة التي واكبها"الشافعي"« فما أوجزه في حديثه عن هذه الأنواع لا يعدّ تصنيفا بالمفهوم الدقيق للمعنى، والواقع أنه لا يبدو أنّه قد ظهر تصنيف متطور للدلالة قبل القرن العاشر، وربما الحادي عشر الميلادي. ومن بين العلماء الذين أسّسوا مشروعا للتصنيف الشافعي للدلالة في القرن الحادي عشر العالم المعتزلي أبو الحسين البصري، والعالم المالكي أبو الوليد الباجي، والعالم الشافعي(بالمفهوم الضيق للمصطلح) إمام الحرمين الجويني »[1]. ومع ذلك ذكر " **السيّد أحمد عبد الغفار**" أن" الشافعي" وهو يتّجه بالبيان إلى ما يحتمله من معان توضيحية يمكن الوصول إليها بطرق مختلفة ليبحث عن طرائق اللغة في البيان وأساليبها في التعبير محدّدا أنواع الدّلالة بما يضبط مستنبط الأحكام، يكون قد مهّد الطريق لمن أتى بعده من الأصوليين الذين تناولوا تلك القضية بالبحث والتقصي[2].

نتناول فيما يلي محاولة"الجويني" الذي فتح الباب أمام محاولتي " الآمدي" و" ابن الحاجب" في القرن الثالث عشر ميلادي، إضافة إلى محاولة" الغزالي" التي كانت حلقة وصل بين محاولة الجويني والآمدي:

1.1.2.4. مقترح الشافعية بين محاولة الجويني والغزالي والآمدي:

أ- **محاولة" الجويني**"(414- 478هـ): ركّزت محاولته على دلالة اللفظ من حيث كونه جامعا بين ظاهر اللفظ ومضمره، جاعلا اللفظ الظاهر والمصرّح به يمثّل بيان اللفظ الذي يمهّد الطريق للفظ المبين داخل النصّ فيجعله يكشف عن معناه المقصود. وقد عقد فصلا في كتابه(البرهان في أصول الفقه)، حاول فيه تقديم مفهوم الخطاب من خلال الجمع بين المنطوق به والمسكوت عنه، ليركز في تقسيمه على دلالتي المنطوق والمفهوم[3]؛ حيث المصرح به هو النص المنطوق به الذي يحتمل معنى واحدا، عكس المسكوت عنه الذي ظاهره يحتمل أكثر من معنى يحتاج تأويلا أو تعددا في المعنى، أما(المفهوم) فيمكن التحدث عنه من خلال مختلف التعريفات التي خُصّت به[4] والتي عقد لها" الجويني" فصلا أسماه(القول في

---

[1] ينظر: محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 223.

[2] ينظر **السيد أحمد عبد الغفار**: التصوّر اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعية(الإسكندرية/ مصر)، د ط(1996)، ص: 129.

[3] **الجويني**: البرهان في أصول الفقه، تح: عبد العظيم الديب، مخطوط طبعه: الشيخ خليفة بن حمد آل ثاني(أمير دولة قطر)، ج 1،2، ط1(1399هـ/ 1978م)، ص: 448.

[4] عرّف" الأنصاري"(428- 926هـ) المنطوق والمفهوم قائلا: « المنطوق: ما دلّ عليه اللفظ في محلّ النُطقِ، كزيْدٍ والأسد. والمفهوم: ما دلّ عليه اللفظ لا في محلّ النطق، وهو شامل لمفهوم الموافقة والمخالفة».**محمد الأنصاري**: الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، تح: مازن المبارك، دار الفكر المعاصر(بيروت/ لبنان)، ط1(1991)، ص: 80. أما" الآمدي"(551- 631هـ) فعرّف(المفهوم) بأنه:« ما فهم من اللفظ في غير محلّ النطق». **الآمدي**: الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، دار الصميعي للنشر والتوزيع(المملكة العربية السعودية/ السعودية)، ط1(2003)، ج3، ص: 84. وعرفهما" الشّوكاني" قائلا:« المنطوق: ما دلّ عليه اللفظ في محلّ النُطقِ؛ أي يكون حكما للمذكور، وحالا من أحواله. والمفهوم: ما دلّ عليه اللفظ لا في محلّ النطق؛ أي يكون حكما لغير المذكور، وحالا من

المفهوم) ذكر فيه أن ما يستفاد من اللفظ نوعان:« أحدهما متلقى من المنطوق به المصرّح بذكره والذي ينقسم إلى النصّ(المبين) والظاهر(البيان)، والثاني ما يستفاد من اللفظ وهو مسكوت عنه لا ذكر له على قضية التصريح فهو ما ليس منطوقا به. ولكن المنطوق به مشعر به فهو الذي أسماه الأصوليون بالمفهوم والشافعي قائل به وقد فصّله في الرسالة أحسن تفصيل[1]».

ذكر" الجويني" أن" الشافعي" قسّم(المفهوم) قسمان: مفهوم موافقة، ومفهوم مخالفة، حيث أن: **مفهوم الموافقة**: ذكر" الجويني" أن الأستاذ" **أبو بكر بن فورك الأنصاري الأصبهاني** "(ت 406هـ) عقد فصلا لفظيا بين قسمي المفهوم مفاده أن ما دلّ على الموافقة فهو الذي يسمى مفهوم الخطاب، وما دلّ على المخالفة فهو الذي يسمى دليل الخطاب[2]. أما الفرق بين(فحوى الخطاب) و(لحن الخطاب)، تحدّث عنهما صاحب فقه الشافعية "**الماوردي**"(364- 450هـ) **و" الروياني"**(415- 494هـ) من وجهتين: أحدهما أنّ (الفحوى) ما نبّه عنه اللفظ، و(اللّحن) ما لاح في أثناء اللفظ، ثانيهما: أنّ (الفحوى) ما دلّ على ما هو أقوى منه، و(اللّحن) ما دلّ على مثله[3]. وقد وضّح" القرافي" في الفصل التاسع من كتابه(الذخيرة) الفرق بين لحن الخطاب وفحواه، ودليله وتنبيهه، واقتضائه ومفهومه قائلا في ذلك:« لحن الخطاب: هو دلالة الاقتضاء، وهو: دلالة اللفظ التزاما على ما لم يستقل الحكم إلا به. وإنْ كان اللفظ لا يقتضيه وضعا، نحو قوله تعالى:﴿ **فَأَوۡحَيۡنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱضۡرِب بِّعَصَاكَ ٱلۡبَحۡرَۖ فَٱنفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرۡقٖ كَٱلطَّوۡدِ ٱلۡعَظِيمِ** ﴾(الشعراء63)، تقديره فضرب فانفلق،...، وقيل هو فحوى الخطاب، وهو خلاف لفظي[4]». أما **مفهوم المخالفة**: ما يدلّ من جهة كونه مخصّصا بالذكر، على أنّ المسكوت عنه مخالف للمخصّص بالذكر[5]. وقد اعتمد"الجويني" في تعريفه مفهوم(المخالفة) على ما حصره" الشافعي" في وجوه من التخصيص منها: التخصيص بالصفة، والتخصيص بالعدد والتقدير، والتخصيص بالحدّ، والتخصيص بالمكان والزمان، والتخصيص بالألقاب[6].

أحواله. والحاصل: أنّ الألفاظ قوالب للمعاني المستفادة منها، فتارة تُستفاد منها من جهة النطق تصريحا، وتارة من جهته تلويحا». الشوكاني، نفسه، ص: 763.

[1] ينظر الجويني: البرهان في أصول الفقه، المرجع السابق، ص: 448.

[2] نفسه، ص: 449.

[3] محمد بن علي الشّوكاني: إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقّ من علم الأصول، المرجع السابق، ص: 764.

[4] **القرافي**: الذخيرة، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ج1، ط1(1994)، ص: 92.

[5] الجويني، البرهان في أصول الفقه، المرجع السابق ، ص: 449. عرّفها " الآمدي" بقوله: « ما يكون مدلول اللفظ في حال السكوت مخالفا لمدلوله في محلّ النطق، ويسمى دليل الخطاب أيضا». الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، ج3، المرجع السابق، ، ص: 88. وعرّفها" **الشوكاني**" بأنها تكون« حيث المسكوت عنه مخالفا للمذكور في الحكم، إثباتا ونفيا، فيثبتُ للمسكوت عنه نقيض حكم المنطوق به، ويسمى دليل الخطاب؛ لأنّ دليله من جنس الخطاب، أو لأنّ الخطاب دالٌّ عليه ». الشّوكاني: المرجع السابق، ص: 766.

[6] ينظر الجويني، نفسه، ص: 453. أما(علي حسب الله) في كتابه(أصول التشريع الإسلامي) فقد أعطانا أنواعا أخرى لدليل الخطاب (المخالفة) والتي حدّدها في المفاهيم التالية: اللقب، الحصر، الصفة، الشرط، الغاية، القصد. للتفصيل ينظر: علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، المرجع السابق، ص: 322، 323.

ب- محاولة" **الغزالي**": إذا كان" الجويني" اعتمد التقسيم الثنائي للدّلالة التي يتقابل فيها(المنطوق) و(المفهوم) المعتمدان على ظاهر اللفظ المبين بنصّه بلفظ بياني تارة، وتارة أخرى بإمعان نظر يُفصِح عن المسكوت عنه إما بلفظ يتوافق وفحوى الخطاب، وإما بدليل خطابي يخصّصه اللفظ الظاهر. فقد اعتمد"الغزالي" تقسيما ثلاثيا للدّلالة بيّن فيه ثلاثة أنواع للمعنى وهي: المنظوم، والمفهوم، والمعقول؛ حيث يرى أن الصّادر من مدارك الأحكام(الأدلة السمعية) ثلاثة: إما لفظ، وإما فعل، وإما سكوت وتقرير، ليدلّ اللفظ عنده على الحكم بصيغته ومنظومه، أو بفحواه ومفهومه، أو بمعناه ومعقوله- وهو الاقتباس الذي يسمى قياسا- فهذه هي الثلاثة فنون: المنظوم، والمفهوم، والمعقول[1]. والمقصود ب (المنظوم): المعنى الوضعي للكلام والذي يقابل مصطلح(المحتوى الدّلالي للكلام) عند اللغويين المحدثين، أما(المعقول) فهو: معنى مفهوم ينشأ عن تطبيق حكم المنطوق عليه نفيا أو إثباتا على سبيل القياس بموجب وجه شبه مناسب بين المعنيين[2]. ويرى" الغزالي" أن الاستدلال بالصيغة من حيث اللغة والوضع اشتغال بالمقاصد من حيث كيفية اقتباس الأحكام من الصيغ والألفاظ المنطوق بها، وهنا لابد أن يحضر في فن المنظوم أربعة أقسام هي: **القسم الأول**: في المجمل والمبين. **القسم الثاني**: في الظاهر والمؤول. **القسم الثالث**: في الأمر والنهي. **القسم الرابع**: في العام والخاص.

إذا كان" **الجويني**" جعل دلالة اللّفظ على معناه يستدلّ عليها بمنطوق اللفظ الذي يكون إما ظاهرا أو نصا، ليتّحدا معا ما لم ينحرف اللفظ عن معناه الذي صرّح به منطوق اللفظ، أو يدلّ عليها اللفظ غير المنطوق ب مفهوم موافقة أو مخالفة. فإن" الغزالي" يرى أن اللفظ طالما قد تعيّن معناه، فأصبح لا يحتمل غيره، فالمعنى يطابق لفظه حقيقة، وهو ما يسمى(**النص والمبين**)، وإما أن يتلازم أحد المعنيين على لفظ واحد دون ترجيح واحد منهما في قوة الوضوح، فاللفظ الواحد صالح لكلا المعنيين، سواء بوضع اللغة، أو بعرف الاستعمال، وهو ما سماه(**المجمل**)، وإما أن يظهر في أحدهما، ولا يظهر في الآخر، فنفهم المعنى إشارة وتقديرا، وهو ما يسمى(**الظاهر**)[3]. ومن جهة أخرى، إذا كانت دلالة الموافقة(دلالة الإشارة عند الحنفيين) تعدّ نوعا من القياس، والتي هي المعنى المعقول عند" الغزالي"، فإنه لا يدرجها ضمن المفهوم؛ كونها تحتاج إعمال ذهن ومعرفة شرعية أكثر من المفهوم المعتاد الذي يحمل حدّي الموافقة والمخالفة.

ج- **محاولة" الآمدي"**(551- 631هـ): قسّم الدّلالة إلى منظومة وغير منظومة، لتختصّ المنظومة بدلالتي المطابقة والتضمّن، ويتفرّع عن الدّلالة غير المنظومة دلالتين، واحدة غير مقصودة، يندرج تحتها صنف واحد فقط، وهو دلالة الإشارة، ودلالة مقصودة، أدرج تحتها ثلاثة أنواع من الدّلالة، وهي: دلالة

---

[1] **الغزالي**: المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة(السعودية)، د ط، دت، ج3، ص: 03.

[2] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 228.

[3] للتفصيل ينظر الغزالي: المستصفى، ج4، المرجع السابق، ص: 37-59.

الاقتضاء، ودلالة الإيماء والتنبيه، ودلالة المفهوم[1]. فيما يخصّ دلالة(**غير المنظوم**)، فقد عرّفها "الآمدي" قائلا:« هو ما دلالته لا بصريح صيغته ووضعه، وذلك لا يخلو: إما أن يكون مدلوله مقصودا للمتكلم، أو غير مقصود. فإن كان مقصودا فلا يخلو: إما أن يتوقف صدق المتكلم أو صحة الملفوظ به عليه، أو لا يتوقف، فإن توقف؛ فدلالة اللفظ عليه تسمى دلالة الاقتضاء، وإن لم يتوقف؛ فلا يخلو: إما أن يكون مفهوما في محلّ تناول اللفظ نطقا أو لا فيه، فإن كان الأول: فتسمى دلالته دلالة التنبيه والإيماء، وإن كان الثاني: فتسمى دلالته دلالة المفهوم، وأما إن كان مدلوله غير مقصود للمتكلم؛ فدلالة اللفظ عليه تسمى دلالة الإشارة[2]». وقد وضّح" محمد محمد يونس علي" أنّ الفرق بين الدّلالة الصريحة ودلالة التنبيه والإيماء تنبني على الفرق بين دلالة المنظوم وغير المنظوم« فبينما تنتمي الدّلالة الصريحة إلى دلالة المنظوم، تتّصل دلالة التّنبيه والإيماء بدلالة غير المنظوم، ومن النّاحية النظرية، فإن العلل المفهومة ليست اللوازم الوحيدة التي يمكن استمدادها من دلالة التنبيه والإيماء[3]»، على أن تسمية دلالة(الإيماء أو التنبيه والتفهيم) في الاصطلاح إنما هي:« دلالة اللفظ أو السياق بأداة أو حركة مقصودة للمتكلم، غايتها الإشعار بتغليب العلامة والتفهيم بها، والإفادة أن الحكم المذكور في النص إنما وجد لسببها، ومتوقف عليها، سواء أكانت وصفا أم علة. ولولاها ما انبنى الحكم المذكور عليها[4]».

أما" **الشوكاني** " في حديثه عن المنطوق والمفهوم، وكيف أن الألفاظ قوالب للمعاني، تستفاد منها من جهة النطق تصريحا، وتارة من جهته تلويحا. الأول هو: (المنطوق) بما ما دلّ عليه اللفظ في محلّ النطق؛ أي يكون حكما للمذكور، وحالا من أحواله، والثاني: (المفهوم) ما دلّ عليه اللفظ لا في محلّ النطق؛ أي يكون حكما لغير المذكور وحالا من أحواله[5]. وقد قسّم(المنطوق) إلى قسمين: **الأول**: ما لا يحتمل التأويل، وهو النصّ. و**الثاني**: ما يحتمله، وهو الظاهر. وقسّم النصّ إلى قسمين: **صريح**: إن دلّ عليه اللفظ بالمطابقة أو التضمن. و**غير صريح**: إن دلّ عليه بالالتزام. هذا وينقسم غير الصريح إلى: دلالة اقتضاء، وإشارة، وإيماء[6]. ولكي يوضح معنى الدلالات المتفرعة، فقد رأى أن **دلالة الاقتضاء** هي: إذا توقف الصّدق، أو الصحة العقلية، أو الشرعية عليه، مع كون مقصود المتكلم، وأن **دِلالة الإيماء**: أن يقترن اللفظ بحكم لو لم يكن للتعليل لكان بعيدا، **ودلالة الإشارة**: حيث لا يكون مقصودا

---

[1] الآمدي: الإحكام في أصول الأحكام، المرجع السابق، ج2، ص: 159، ج3، ص: 81. ينظر كذلك: محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 229.

[2] الآمدي: نفسه، ج3، ص: 81.

[3] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 230.

[4] **محمد أوغانم**: رسالة في الاستدلال وتمييز المدلول من الدال، مطابع الشويخ(تطوان/ المغرب)، ط2(2005)، ص: 65.

[5] **الشوكاني**: إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقّ من علم الأصول، تح: محمد صبحي بن حسن خلاق، دار ابن كثير(دمشق/ بيروت)، ط4(2001)، ص: 587.

[6] نفسه، ص: 587، 588.

للمتكلم[1]، وفي موضع آخر يجمع فيه بين الوصف والحكم، يرى أن الإيماء والتنبيه« ضابطه الاقتران بوصف لو لم يكن هو، أو نظيره للتعليل لكان بعيدا فيحمل على التعليل دفعا للاستبعاد[2]». على أن المتتبع للعلاقة بين المدلول اللغوي والاصطلاحي لدلالة الإيماء يظهر أنه ليس فيهما تصريح بالمراد، فالتعريف اللغوي متعلقه حسي؛ إذ إنّه يكون مثلاً بالعين أو بالرأس أو بالكف. بينما المدلول الاصطلاحي فمتعلقه معنوي؛ إذ هو من لوازم اللفظ[3].

2.1.2.4. مقترح المالكية (محاولة ابن الحاجب 570- 646هـ):

من أهم المحاولات في تصنيف أنواع الدلالة محاولة" **ابن الحاجب**" التفريق بين أنواع المعنى وتفريعاته، لتكون محاولته نموذجا يَهتدي به الأصوليون في تقسيم المعنى. وأول قضية يختلف فيها عن طروحات السابقين: قضية المصطلح والمفهوم؛ إذ لم يستخدم مصطلح الدّلالة، واستبدلها بمصطلح المعنى، كما استبدل مفهوما: الدلالة اللفظية وغير اللفظية بالمنطوق والمفهوم؛ هذا المنطوق قسمه إلى: صريح وغير صريح، ليتفرع عن الصريح عنصرا: المطابقة والتضمن، وعن غير الصريح عنصرا: المقصود وغير المقصود. أما المفهوم فتفرع عنه عنصرا: الموافقة والمخالفة[4]. ويرى" **الأنصاري**"(428- 926هـ) أن«دلالة اللفظ إنْ دلّت على معناه فهي مطابقة، وإنْ دلّت على جزء فهي تضمن، أما إن دلّت على لازمه الذهني فهي التزام. هذا الأخير شامل لدلالة الاقتضاء، ودلالة الإشارة، والإيماء[5]»، وقد وضّحَ كلَّ عنصرٍ مما سبق فقال:« إنْ توقّف صِدقُ المنطوق أو صحّته على إضمار فدلالة اقتضاء، وإلا فإنْ دلّ على ما لم يُقصد دلالة إشارة، وإلاّ فدلالة إيماء. فالأول كخبَرِ: رُفِعَ عن أمّتي الخطأ والنّسيانُ؛ أي المؤاخذة بهما. والثاني كقوله تعالى:﴿ **وَسۡـَٔلِ ٱلۡقَرۡيَةَ** ﴾(**يوسف: 82**)؛ أي أهلها. والثالث كقولك لمالكٍ عبدٍ: أعتقْهُ عنّي ففعل؛ أي: ملِّكْه لي فأعتقه عنّي[6]».

يختلف طرح" ابن الحاجب" عن" الآمدي" في كونه يرى أنّ كل المعاني تدخل في نطاق المنطوق الصريح أو غير الصريح، إلا مفهومي الموافقة والمخالفة، فهما يدخلان في نطاق المفهوم[7]، فكل الدّلالات

---

[1] نفسه، ص: 587، 588.

[2] المرجع السابق، ص: 706.

[3] للتفصيل ينظر: **إدريس بن خويا**: دلالة الإيماء والإشارة في الفكر اللغوي والأصولي، الأثر(مجلة الآداب واللغات)، جامعة قاصدي مرباح(ورقلة/ الجزائر)، ع9(ماي 2010)، ص: 90.

[4] **محمد محمد يونس علي**: مقدمة في علمي الدّلالة والتخاطب، دار الكتب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2004)، ص: 54.

[5] محمد الأنصاري: الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، المرجع السابق، ص: 79.

[6] نفسه، ص: 79.

[7] محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، المرجع السابق، ص: 56.

المستنبطة من الكلام- باستثناء مفهومي الموافقة والمخالفة- إما من المنطوق الصريح أو غير الصريح[1]. وقد عرّف" ابن الحاجب" **المنطوق الصريح** بأنه:« ما دلّ عليه اللفظ في محلّ النطق، والمفهوم بخلافه؛ أي لا في محلّ النطق، والأول صريح: وهو ما وُضِعَ اللفظ له، وغير الصريح بخلافه: وهو ما يلزم عنه، فإن قصد وتوقف الصدق، أو الصحة العقلية، أو الشرعية عليه فدلالة اقتضاء، مثل: رُفِعَ عنْ أُمَّتي الخطأ والنّسيان...وإنْ لم يقصد فدلالة إشارة مثل: النّساء ناقصات عقل ودينٍ، قيل وما نُقصان دينهن؟، قال **صلى الله عليه وسلم**: تمكث إحداهنّ شطر دهرها لا تصلي... ثمّ المفهوم: مفهوم موافقة، ومفهوم مخالفة. فالأولى: أن يكون المسكوت موافقا في الحكم، ويسمى: فحوى الخطاب، ولحن الخطاب. والثانية: أن يكون المسكوت عنه مخالف، ويسمى: دليل الخطاب [2]»، والمقصود ب(**المنطوق الصريح**): المعنى الوضعي، وهو يشمل دلالتي المطابقة والتضمن. أما المنطوق غير الصريح فما دلّ على الالتزام[3]، ليختلف تقسيم" ابن الحاجب" عن تقسيم" الأمدي" **لدلالة المفرد** إلى: **دلالة لفظية**: تتفرع عنها دلالتي: التضمن والمطابقة، و**غير لفظية**،: وتتفرع عنها: دلالة الالتزام[4].

2.2.4. العبارة والإشارة عند الأحناف(مدرسة الفقهاء) " تقسيم الحلبي الحنفي":

لكي نفهم رؤية الحنفية للدلالة النصية لابد أن نتدرج في كيفية فهمهم دلالة اللفظ؛ فقد قسّم"**الحلبي الحنفي**"(ت 879هـ) الدلالة من حيث اعتبار دلالتها على اللفظ المفرد إلى: **دلالة بالمطابقة**: أي سبب وضع اللفظ له بتمامه، و**دلالة بالتضمن**: أي سبب وضع اللفظ له ولغيره معا، و**دلالة بالالتزام**: أي سبب وضع اللفظ لمزومه[5]، وهذه الأخيرة إما أن تكون: وضعية، أو طبيعية، أو عقلية، لتنقسم الدلالة الوضعية إلى: لفظية، وغير لفظية.

وقد عرّف(الدلالة اللفظية) بأنها:« كون اللفظ بحيث إذا أرسل فهم المعنى للعلم بوضعه؛ أي كون اللفظ كلما أطلق فهم منه معناه للعلم بتعيينه بنفسه بإزاء معناه المفهوم منه أعم من أن يكون هو جميع ما وضع اللفظ له، أو جزأه، أو لازمه[6]»، وخصّ(الدلالة غير اللفظية) **بالعقود**؛ كدلالتها على كميات معينة من العدد، كما خصها **بالنّصب** الذي هو علامة منصوبة لمعرفة الطريق[7]. على أنّ هذه الدّلالة سميت عند

---

[1] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 230.

[2] **ابن الحاجب**: مختصر ابن الحاجب في أصول الفقه المسمى: منتهى السول والأمل وبهامشه غاية المطالب في تخريج أحاديث ابن الحاجب، تح: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2008)، ص: 143، 144.

[3] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 235.

[4] سالي جمال عبد الحفيظ: دلالة المنطوق والمفهوم عند الأصوليين، شبكة إلكترونية، المرجع السابق.

[5] **ابن أمير الحاج الحلبي**: التقرير والتحبير، شرح العلامة ابن أمير الحاج حلبي على التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية، ضبطه وصححه: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(1999)، مج1، ص: 130.

[6] نفسه، ص: 131.

[7] نفسه، ص: 131.

(الأحناف) **ببيان الضرورة**؛ أي الحاصل بسببها فهو من إضافة الحكم إلى سببه[1]. هذا وقسم الحنفية بيان الضرورة بما هو دلالة غير لفظية إلى أربعة أقسام كلها دلالة سكوت ملحق باللفظية في الاعتبار(الأحكام) وحصره فيها استقرائي؛ والسبب في هذه التسمية« أن الموضوع للبيان في الأصل هو النطق، وهذا يقع بما هو ضدّه وهو السكوت لأجل الضرورة[2]». هذه الأقسام الأربع صاغها"الحلبي الحنفي" في كتابه السابق الذكر، كما تحدّث عنها" **محمد الخضري بك**"(1872- 1927م) في كتابه(أصول الفقه) هي: **ما يلزم منطوقا**: أي لازم مسكوت عنه لملزوم مذكور، و**دلالة حال الساكت**: وظيفته البيان مطلقا؛ بمعنى وجوب النطق، ولكن وقع السكوت عند الحاجة إلى البيان(مثال: المعاملات: المآكل والمشارب المتعاطاة، والمفروض النهي عنها)، أو«كدلالة سكوته صلى الله عليه وسلم عند أمر يشاهده من قول أو فعل، فإنه يدلّ على الإذن فيه إذا لم ينكره. ومن هنا كان تقرير صلى الله عليه وسلم قسما من السنّة كقوله وفعله، ومن هذا القِسْمِ سكوت البكر إذا استأذنها وليّها أو رسوله في تزويجها من معين فسكتت، فإن هذا ينزل منزلة الرضا لدلالة الحال[3]»، **واعتبار سكوت الساكت دلالة على النطق**: كدلالة السكوت عند رؤية المحجور يبيع غرارا بالقول أو الفعل أو الكتمان، فيقع المتعاقد، أو من وقع عليه الشراء في الغلط الذي يدفعه إلى التعاقد، و**الثابت ضرورة الطول فيما تعورف**: أي دلالة السكوت على تعيين معدود تعورف حذفه ضرورة طول الكلام بذكره، مع وجود معطوف على عدده يفيده عرفا[4].

أما(**الدلالة اللفظية**) فقسمها إلى: عبارة، إشارة، دلالة، واقتضاء، حيث تعتبر:

✓ **عبارة النص**: هي المعنى الكلامي المنظور إليه على أنه هو المقصود والذي يريد المتكلم إبلاغه[5]. وقد عرفها " **علي حسب الله**" بأنها:« دلالة اللفظ على المعنى المتبادر منه، وهو الذي سيق له الكلام أصالة أو تبعا. والمقصود أصالة هو الغرض الأول من الكلام، والمقصود تبعا غرض ثان يدلّ عليه اللفظ، ويمكن تحقيق الغرض الأول بدونه[6]»؛ فاللفظ المصرح به، يأتي المعنى مطابقا له، ولكن في ثناياه معنى مقصود تبعا له. فعبارة النصّ يظهر معناها ويصل مقصودها للسامع دون تأمل؛ والذي جعل الكلام واضحا هو ظاهر النصّ الذي سيق الكلام من أجله فقوي معناه. في حين عرّف" **الخضري بك**" عبارة النص بأنها:« اللّفظ،

---

[1] نفسه، ص: 134.

[2] نفسه، ص: 135.

[3] **محمد الخضري بك**: أصول الفقه، المكتبة التجارية الكبرى(مصر)، ط6(1969)، ص: 119.

[4] للتفصيل: ينظر: الحلبي الحنفي: التقرير والتحبير، المرجع السابق، ص: 135- 138. ينظر كذلك: محمد الخضري بك، نفسه، ص: 119.

5 قال"الجرجاني" في ذلك :« عبارة النص هي النظم المعنوي المسوق له الكلام، سميت عبارة؛ لأن المستدل يَعْبُرُ من النّظم إلى المعنى، والمتكلم من المعنى إلى النّظم، فكانت هي موضع العبور». **الجرجاني**: معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة(القاهرة/ مصر)، د ط، د ت، ص: 79.

[6] علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، المرجع السابق، ص: 310.

ومعناها دلالة اللفظ على المعنى مقصودا أصليا، أو غير أصلي؛ وذلك أن اللفظ قد يساق للدلالة على معنى فيسمى مقصودا أصليا[1]». **مثال:** قال الله تعالى:﴿ **ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ قَالُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡبَيۡعُ مِثۡلُ ٱلرِّبَوٰاْۗ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلۡبَيۡعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْۚ** ﴾(البقرة275) نصّ عبارته واضحة الدّلالة لا تحتاج إعمال ذهن أو تقدير؛ فهو نصّ مقصود أصلي سِيق الكلام له، وذلك للتفرقة بين حليّة البيع وحرمة الربا، وليكون برهانا قطعيا على المشركين الذين قالوا: إنما البيع مثل الربا.

وقد أعطانا" محمد محمد يونس علي" توضيحا أكثر دقة لمفهوم عبارة النص مرتكزا على شاهد النصّ القرآني السابق الذكر، لنفهم بداية أن هناك اللفظ والكلام والنصّ والتي هي عند الأصوليين (مسوقة للمعنى)، في حين (المسوق إليه) تعنى بالمخاطَب، كما أنّه يوجد شبه كبير بين المسوق والمراد أو المقصود؛ لأن (المسوق) يستخدم للألفاظ، أما (المراد) أو(المقصود) يستخدم للمعنى، وفي ظاهر الأمر يبدو أن(المسوق له) يعني ما يريد المتكلم إبلاغه[2]. إلا أن هناك فرقا واضحا بينهما يدرك بالتمييز بين ثلاث مستويات مختلفة من(المرادية) التي قد ينجلي فيها المعنى، والذي إما أن يدلّ على: مقصودٍ أولا، مقصود بالتبعية، أو متضمنا، فقوله تعالى:﴿ **ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ قَالُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡبَيۡعُ مِثۡلُ ٱلرِّبَوٰاْۗ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلۡبَيۡعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْۚ** ﴾(البقرة 275)، يمثلها كل من(أ) و(ب)، فإذا كنا قد قلنا سابقا أن البيع حلال والربا حرام يعدّ نصا ظاهرا تمظهر في عبارة النص التي سيق الكلام لها والتي لا تحتاج إمعان نظر، فإنّ هذه الآية تمثل النقطة(ب)؛ فهي التي سيق الكلام لها، أما (أ) فهي خدم وتبع لما سيساق فيما بعد من القول. وعليه، فمعنى الآية الأولى ينتمي إلى(أ)، في حين الثانية تنتمي إلى(ب). وأن الآية السابقة تؤدي معنيين حسب الأحناف: ظاهر: وهو إباحة البيع، وتحريم الربا، ونصّ: وهو التفريق بين البيع والربا[3]. ليمثل (1) عبارة النصّ، و(2) إشارة النصّ؛ فالأول منطوق مصرّح به، معناه يتجلّى بدلالة يتطابق فيها اللفظ ومعناه، أما الثاني فلا يتجلّى منذ الوهلة الأولى لعبارة النصّ، ولا يكون الكلام مسوقا من أجله، فهو بمثابة الخبايا التي نستخرجها دون توقعنا لها منذ البداية.

✓ **إشارة النصّ:** جاء في(التقرير والتبرير) أن إشارة النصّ هي:« لغة الدّلالة على المحسوس المشاهد باليد أو غيرها، وسميت هذه الدّلالة بها لأن السامع لإقباله على ما سيق له الكلام كأنه غفل عما في ضمنه فهو يشير إليه... (وقد يتأمل)؛ أي ويحتاج في الوقوف على المعنى الإشاري إلى تأمل فقد للتحقيق، فإنهم مطبقون على أنها لا تفهم من الكلام أول ما يقرع من السمع، حتى قيل الإشارة من العبارة كالكناية من الصريح، والظاهر والإشارة وإن استويا من حيث إن الكلام لم يسق لهما قد افترقا من حيث إن الظاهر يعرفه السامع أول الوهلة من غير تأمل فيه، والإشارة لا تعرف إلا بنوع تأمل واستدلال من غير أن يزاد

[1] محمد الخضري بك: أصول الفقه الإسلامي، المرجع السابق، ص: 119، 120.

[2] ينظر محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 206.

[3] نفسه، ص: 207.

على الكلام أو ينقص منه[1]». وعرفها(علي حسب الله) بأنها:« دلالة اللفظ على معنى غير متبادر منه؛ أي غير مقصود بالسوق لا أصالةً ولا تبعا، ولكنه لازم للمعنى المقصود أصالة أو تبعا، لزوما عقليا أو عاديا، واضحا أو خفيا. أو هي دلالة اللفظ على معنى التزامي غير مقصود بالسوق، ويحتاج إدراكه إلى شيء من التأمل قليل أو كثير، ولهذا يتفاوت الناس في إدراكه[2]». فإشارة النصّ هو ما كشف عنه النصّ دون قصد، ولم يسق الكلام له، ولكن المعنى الجزئي ظهر في مضان العبارة؛ فنحن أمام « تفسير ظاهر تحمل العبارة بمقتضاه على معنى ضيق نسبيا، وتفسير آخر أرجح من الأول تدخل بموجبه الجوانب المفهومة في معنى العبارة[3]».

إذا أخذنا قوله تعالى: ﴿ **وَٱلۡوَٰلِدَٰتُ يُرۡضِعۡنَ أَوۡلَٰدَهُنَّ حَوۡلَيۡنِ كَامِلَيۡنِۖ لِمَنۡ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَۚ وَعَلَى ٱلۡمَوۡلُودِ لَهُۥ رِزۡقُهُنَّ وَكِسۡوَتُهُنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ**﴾(البقرة 233)، فإن عبارة النصّ تظهر ما يلي: عبارة النص الأولى: لزوم الإرضاع حولين كاملين؛ والآية تسبقها آية تتكلم في الطلاق وافتراق الزوجين، ولهذا فأحقية الرعاية للوالدة كونها أحنّ وأشفق من المرضعة بأجرة، وعبارة النصّ الثانية: تظهر في من يستحق الكسوة؛ لأن المطلقة لا تستحق الكسوة إن لم تكن رجعية، بل تستحقّ الأجرة. أما دلالة العبارة ففيها أمران: **الأول**: وجوب نفقة المولود له(الزوج)؛ فقد سيق الكلام له أصالة وتبعا، فهو من قبيل النص[4]، و**الثاني**: بعد التأمل الذي يكون إما بإشارة ظاهرة تعرف تزول بأدنى تأمل، أو غامضة تحتاج زيادة في التأمل، يجد الفقيه أن قوله تعالى:﴿ **مَوۡلُودِ لَهُۥ** ﴾ فيها لام التمليك(النسب)؛ لأن اللام للاختصاص، والوالد أخصّ بالولد ممن سواه؛ أي أن الآية أشارت إلى إثبات النسب للأب دون الأم، وهي إشارة ظهرت في غير عبارة النصّ الحقيقية[5].

ويرى" محمد محمد يونس علي" أنه ثمة أربع خصائص ضرورية لابد من تواجدها حتى نعدّ المعنى من قبيل إشارة النص: أن يكون مفترضا، وليس مسوقا له، وينبغي أن يكون من نظم الكلام لغة، محتاجا إلى تأمل، وألا يكون متبادرا[6]؛ فلكي نفهم النصّ لابد من توفر منطق العبارة الذي نفسر به النصّ ظاهريا، بدلالة التزامية نفهم فيها السياق اللغوي للنص مباشرة، وأن الكلام سيق لهذا المعنى الذي فهمناه مباشرة من

---

[1] الحلبي الحنفي: التقرير والتبرير، المرجع السابق، ص: 141.

[2] علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، المرجع السابق، ص: 311.

[3] ينظر محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 209.

[4] علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، المرجع السابق، ص: 312.

[5] الحلبي الحنفي: التقرير والتبرير، المرجع السابق، ص: 141. ينظر كذلك: محمد الخضري بك: أصول الفقه، المرجع السابق، ص: 119. ينظر كذلك: **عبد القادر الحسين الشامي**: دورة أصول الفقه(أقسام الكلام باعتبار المتكلم حسب الأصوليين)، نص منقول من الشبكة الإلكترونية(يوتيوب)، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، شوهد في 2019/04/15، سا: 14:20. وعبد القادر الحسين الشامي: عضو الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، وأستاذ التفسير وعلوم القرآن في كلية العلوم الإسلامية في جامعة يالوا.

[6] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 213.

عبارة النص، كما نحتاج إلى تفسير إيحائي نفهمه بقرينة اعتمادا على السياق غير اللغوي، وهذا بعد التأمل سواء كان سريعا أو طال التدبر فيه.

✓ **دلالة النصّ**: عرفها " **ابن نظام الدّين اللّكنوي**" (ت 1225 هـ / 1810 م) الملقب ببحر العلوم قائلا:« الدّلالة والفحوى وهو ثبوت حكم المنطوق للمسكوت[1]»، وعرفها" محمد الخضري بك" بأنها: «دلالة النصّ على ثبوت حكم ما ذكر لما سكت عنه لفهم المناط بمجرد فهم اللغة، وذلك ما يسمى في اصطلاح آخر بالقياس الجلي، وسواء أن يكون ما سكت عنه أولى بالحكم مما ذكر أو مساويا له، مثال قوله تعالى: ﴿ ولا تقل لهما أفّ﴾ فإن عبارته النهي عن التأفف، ومناط هذا النهي يفهم بمجرد فهم اللغة وهو الأذى، فيدل على النهي عن الضرب، والمسكوت عنه أولى من المذكور وهو التأفف[2]». أما" علي حسب الله" فعرفها قائلا:« هي دلالة اللّفظ على تعدي حكم المنطوق به إلى مسكوت عنه؛ لاشتراكهما في علّة يفهم كلّ عارف باللّغة أنها مناط الحكم. وتسمى هذه الدّلالة(دلالة النصّ)، و(فحوى الخطاب)، و(لحن الخطاب)؛ أي مقصده ومرماه. ويسميها الشافعية(مفهوم الموافقة)، لموافقة حكم المسكوت عنه لحكم المنطوق به فيها. وقد يدخلها بعضهم أو يدخل بعضها في القياس، فيخصها باسم (قياس الأولى)، أو(القياس الجلي)، أو(القياس في معنى النصّ)[3]».

إنّ دلالة اللّفظ المذكور والمصرح به تشترك مع اللفظ غير المصرح به، ولكن بعلّة نستشفها من صريح العبارة التي تجعل الذهن يتأمل العبارة الظاهرة ليبحث عن الخفي فيها. ولهذا سمي هذا النوع ب (دلالة الدلالة)؛ لأن« الحكم فيه لا يؤخذ من مدلول اللفظ مباشرة، بل من معنى مدلوله، فالذهن ينتقل من مدلول اللفظ إلى مدلول أعم منه، يشمله ويشمل غيره، فهي في الحقيقة دلالة لدلالة النصّ[4]». ومن ثمة فهي فهم غير المنطوق من المنطوق، كأن نفهم من قوله تعالى:﴿ **وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًاۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا**﴾(الإسراء 23) ما يلي:

عبارة النصّ = (فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ)= ظاهر النصّ.

إشارة النصّ = منع ضرب الوالدين ضمنيا.

دلالة النصّ = علة لغوية(منع الضرب؛ فهو محرّم من خلال كلمة أفٍّ).

---

[1] **اللّكنوي**: فواتح الرَّحموت بشرح مسلمِ الثُّبوتِ، المرجع السابق، ص: 244. وهو أبو العباس، محمد عبد العلي بن محمد نظام الدين السهالوي الأنصاري اللكنوي الهندي، الملقب ببحر العلوم، نسبته إلى «سهالي» بكسر السين واللام، فقيه أصولي حنفي، نشأ في القرن الثاني عشر، في حدود سنة 1180، تلقى العلوم على علمائها، ونبغ في كثير منها، فكانت له مساهمات ثابتة في فقه الحنفية وفي الأصول وفي المنطق، توفي في مدارس في الهند. ينظر ويكيبيديا(الموسوعة الحرة)، شوهد في: 21/ 06/ 2019، سا: 54: 20. https://ar.wikipedia.org/wiki

[2] محمد الخضري بك: أصول الفقه، المرجع السابق، ص: 444.

[3] علي حسب الله: أصول التشريع الإسلامي، المرجع السابق، ص: 313، 314.

[4] نفسه، ص: 314.

إنّ المنطوق به صرّح بالنهي عن قول أفٍّ، وكلّ عارف باللغة يفهم أن علة هذا النهي ما في قول(أفٍّ) من إيذاء، فينتقل الذهن من النهي عن قول(أف) إلى النهي عن كل إيذاء، وحينئذ يدخل في الآية النهي عن السبّ والضرب، لأنهما أبلغ في الإيذاء، فدلالة النصّ على هذا المعنى من باب دلالة الدّلالة[1]. ويرى" محمد محمد يونس علي" أن دلالة النصّ هي« ضرب خاص من المعنى السياقي الذي يستمدّ فيه المعنى المفهوم من المعنى المنطوق استنادا إلى قاعدة (من باب الأولى)، واعتمادا على القرينة، وفحوى الخطاب[2]»؛ فدلالة النصّ مستمدة من المعنى العباري الذي نعمل فيه كما يقول الحنفي " **علاء الدّين البخاري**" (ت 730هـ) بظاهر ما سيق الكلام له، أما الاستدلال بإشارته فنعمل بما ثبت بنظمه لغة، لكنه غير مقصود، ولا سيق له النصّ، وليس بظاهر من كلّ وجه فسميناه إشارة...، وأما الثابت بدلالة النصّ فما ثبت بمعنى النصّ لغة لا اجتهادا ولا استنباطا، مثل قوله تعالى: ﴿ **فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ** ﴾(الإسراء23)، هذا قول معلوم بظاهره، معلوم بمعناه وهو الأذى، أما من حيث أنه ثبت لغة لا استنباطا يسمى دلالة، وإنه يعمل عمل النّص[3].

✓ **اقتضاء النصّ**: وهو المرتبة الرابعة في دلالة الألفاظ على المعاني عند الحنفيين، والذي تكون فيه الدّلالة خارج منطوق الكلام بإعمال الذهن الذي يجعل المعاني تتوافق والألفاظ حسب مقام التلفظ، وذلك بإضافة تقدير يستخرج من ثنايا الكلام. ويرى" محمد محمد يونس علي" أننا نستخدم مصطلح(دلالة الاقتضاء) للإشارة إلى المحتوى الدّلالي المحذوف من الكلام، ولكن تقديره ضروري لكي يكون الكلام ضروريا؛ ففي هذا اهتمام بالمخاطَب وأثره في التخاطب، ووظيفته الأساس والمتوقعة منه هي إعمال الكلام، وسماها بمبدأ الإعمال الذي خاصيته حمل الكلام الذي لا يبدو ظاهره، والذي لا ينسجم مع الصحّة العقلية، أو الشرعية للنص، أو مع صدق المتكلم[4]. ويرى" **وهبة الزحيلي**" أنّ أحكام هذه الدّلالات الأربع على وجه القطع واليقين، إلا إذا وجد ما يصرفها إلى الظن كالتخصيص والتأويل؛ لأن كلا من دلالة العبارة والإشارة يثبت المعنى فيها بنفس اللفظ، ودلالة النصّ يثبت الحكم فيها من طريق العلة المفهومة لغة، والثابت باللغة قطعي، وأما دلالة الاقتضاء فتقتضيها ضرورة صدق الكلام وصحة معناه، فتكون دلالة قطعية[5]. أما تفاوت مراتبها من حيث الدّلالة فيرى أن: عبارة النصّ أقوى من إشارة النصّ؛ لأن العبارة تدلّ على المعنى المقصود بالسياق، والإشارة تدلّ على معنى غير مقصود بالسياق. كما الإشارة أقوى من دلالة النصّ؛ لأن الأولى

---

[1] علي حسب الله، نفسه، ص: 314.

[2] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 218.

[3] **البخاري**: كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، وضع حواشيه عبد الله محمود عمر، دار الكتب العلمية (بيروت/ لبنان)، ط1(1997)، مج1، ص: 184. ينظر كذلك مطبعة الشركة الصحافية العثمانية، إعادة طبع دار الكتاب العربي(بيروت/ لبنان)، د ط، د ت، مج1، ص: 68-74.

[4] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 218.

[5] **وهبة الزحيلي**: أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر(دمشق/ سوريا)، ط1(1976)، ص: 357.

تدلّ على المعنى بنفس اللفظ وصيغته، والثانية تدلّ عليه بمعقول النصّ ومفهومه. والدّلالة أقوى من الاقتضاء؛ لأن الثابت بالاقتضاء لم يدل عليه اللفظ بصيغته زلا بمفهومه اللغوي، وإنما استدعته الضرورة لصدق الكلام وصحّته[1].

خلاصة المقصدية عند الأصوليين:

✓ مقاصد الشريعة تكمن في غاياتها، وأسمى صورها جاءت لخدمة مصالح العباد في الدارين.

✓ اهتم أوائل علماء المقاصد باستقراء قضايا وأحكام الشرع بما يجلب المنفعة ويدرء المضرة، أما عند المعرّفين بها فانصبت على استنباط الحكمة والغاية والمعنى المستشف من الأصل والقاعدة.

✓ حضور اللغة كضرورة استدلالية في استنباط المعاني والأحكام والمقاصد جعل الباحثين ينقسمون إلى فريقين أحدهما فقهي حنفي يستخرج القواعد من الفروع، والأخر مثّله جمهور المتكلمين من شافعية ومالكية تهتم بالقاعدة مجردة دون الاعتناء بالفروع.

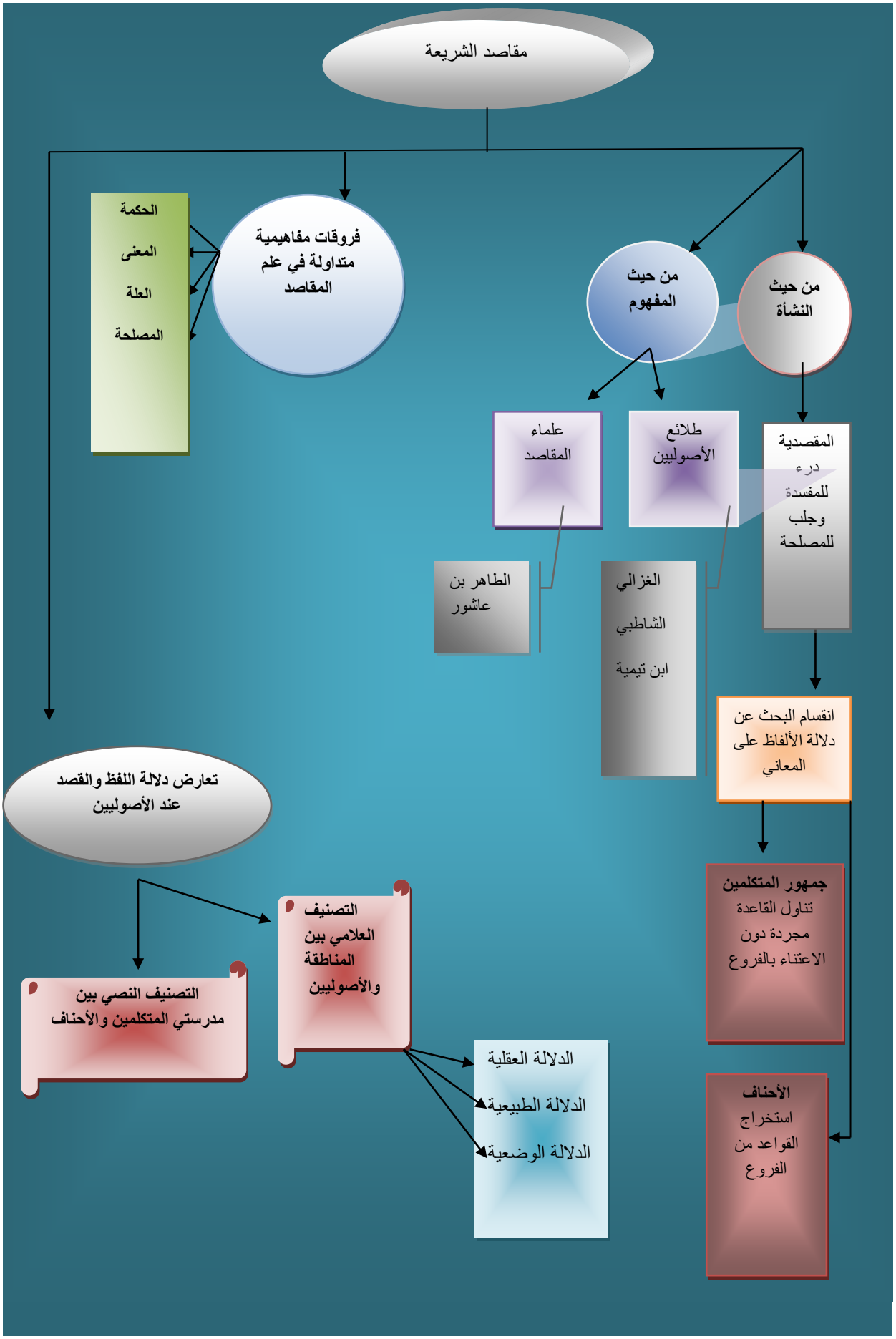
✓ من الملفوظات المستخدمة للدلالة على المقصدية عند علماء المقاصد اللفظ والمعنى في مقابل المراد والقصد، والحكمة للدلالة على مقصد الشارع والعلة من وراء الحكم، بالإضافة إلى المصلحة والغاية.

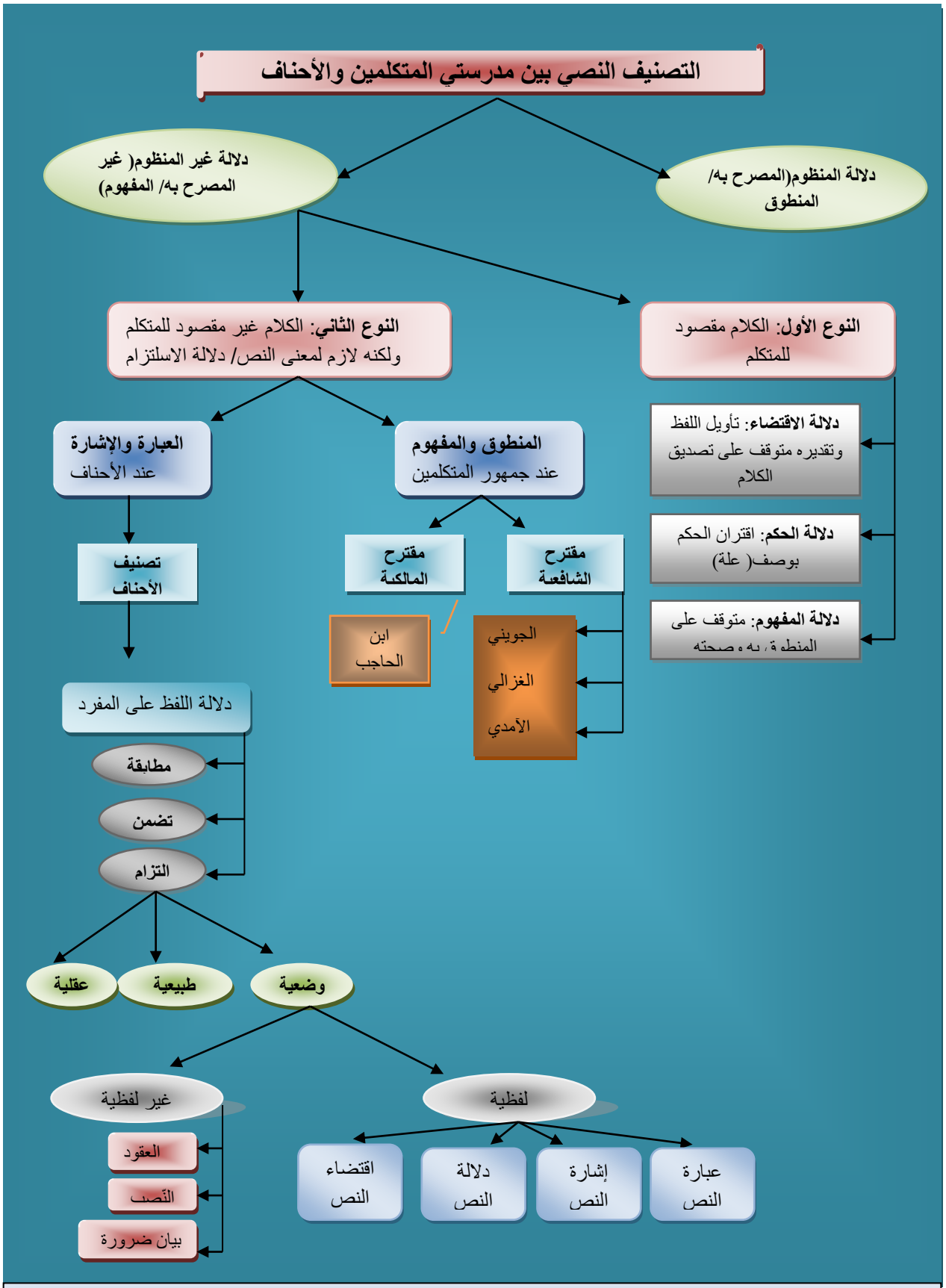
✓ يحضر البيان كمنهج عند الأصوليين في فهم المقاصد الشرعية واستنباط وأحكامها.

✓ تعارض المناطقة والأصوليون حول دلالة الألفاظ على المعاني فصنفوها من حيث العلامة إلى ثلاثة دلالات: عقلية وطبيعية ووضعية، أما من حيث التصنيف النصي فتعارضت مدرستي المتكلمين من شافعية وحنبلية باعتماد المنطوق والمفهوم في مقابل مدرسة الأحناف المعتمدة على العبارة والإشارة.

نوجز ما تم تناوله في خطاطة تلخص المقصدية عند الأصوليين حتى تسهّل على القارئ تتبع مختلف التفريعات الخاصة بكل جزئية تناولناها:

[1] نفسه، ص: 357.


مقاصد الشريعة
الحكمة
المعنى
العلة
المصلحة
فروقات مفاهيمية متداولة في علم المقاصد
من حيث المفهوم
من حيث النشأة
علماء المقاصد
طلائع الأصوليين
المقصدية درء للمفسدة وجلب للمصلحة
الطاهر بن عاشور
الغزالي
الشاطبي
ابن تيمية
انقسام البحث عن دلالة الألفاظ على المعاني
تعارض دلالة اللفظ والقصد عند الأصوليين
جمهور المتكلمين تناول القاعدة مجردة دون الاعتناء بالفروع
التصنيف العلامي بين المناطقة والأصوليين
التصنيف النصي بين مدرستي المتكلمين والأحناف
الدلالة العقلية
الدلالة الطبيعية
الدلالة الوضعية
الأحناف استخراج القواعد من الفروع



شكل رقم(06): المقصدية عند الأصوليين نظام في اللسان ومنهج في البيان

الفصل الثاني

المقصدية في الدرس التداولي

(المفاهيم وحدود الاشتغال)

انقسم الدرس اللساني خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى اتجاهين أحدهما: شكلي/ صوري يدرس اللغة باعتبارها نظاما لغويا ذا ظاهرة عقلية تحتاج النظر في مستويات اللغة المعروفة، الجملة فيه هي الموجهة للمعنى، ومن ثمة لابد من تركيب معين حتى نحصّل دلالة اللفظ، وإن كانت إشارة فهي مجرد حركة مكملة للمعنى الكلي المراد تبليغه، وهو ما اهتمت به البنيوية والتوليدية على وجه الخصوص، واتجاه وظيفي تواصلي يهتم باللغة كظاهرة اجتماعية يعتني فيها بالمتكلم والمتلقي وأثر السياق في تغيير المعنى، كما يتتبع فيها الاستعمال اللغوي لاستخراج السمات التي تحكم الفعل التداولي في سياقه، ليركز هذا الاتجاه على القولة[1] بما هي وحدة أساسية قابلة للتحليل الكلامي كونها شكلا نظاميا للغة يشمل المكتوب والملفوظ énoncé بنوعيه المنطوق والإيماءاتي، وهو ما اهتمت به التداولية.

إلا أن المميز في الاتجاه الثاني هو المساحة المعطاة للمعنى حتى يخرج من بوتقة الشكل التي تحصره في حدود المعجم دون الغوص في ميتا لغة النص والمعاني الثاوية تحته للبحث في ما وراء عتبات النص الموصلة للمعنى الذي يريده المؤلف، ومن ثمة إعطاء فرصة ظهور جمالية القارئ المبدع. كل هذا جعل من رحلة البحث عن المعنى في الدراسات اللسانية تشق طريقها متخلصة من بقايا البنيوية والنماذج التوليدية التشومسكية مع فلاسفة اللغة في جامعة أوكسفورد مع" أوستين" J.I.AUSTIN "(1911- 1960) و"جون سورل" *John* R. *Searle Searle* " (1932)و"بول غرايس" "Paul Grice " (1913- 1988)، لتُعطى الأهمية هذه المرة للنّفس والمجتمع الخارجيْن عن اللغة ودورهما البليغ في تشكّل المعنى؛ فالتحليلات التداولية أصبحت ذات مضمون قصدي بنيته التحتية ذات شكل سيكولوجي حينا وذا تمفصلات اجتماعية تارة أخرى[2].

هذا ما فتح الباب أمام تعدد الأسئلة التي تتناول مختلف المفاهيم التداولية من قبيل: القصد، والاستعمال، والخطاب، والسياق، والخلفية المشتركة حتى تعيد الحيوية للنص وللسان بعد اكتسابه صفة التجريد. أما أهم تعريف شائع للتداولية فهو ما قدمة" **تشارلز موريس**"Ch. Morris 1938" انطلاقا من عنايته بتحديد الإطار العام لعلم العلامات، أو السيمائية، والذي ميّز فيه بين ثلاثة فروع، وهي:

- ✓ **النحو أو التراكيب:** وهو دراسة العلاقة الشكلية بين العلامات فيما بينها.
- ✓ **الدلالة:** وهي دراسة علاقة العلامات بالأشياء.

---

[1] مصطلح استخدمه" محمود أحمد نحلة" نظيرا للمصطلح الأجنبي Utterance بعد أن استغنى عن مصطلح(مقولة) والذي رأى أنه أنسب وأكثر دقة. ينظر **محمود أحمد نحلة**: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية(مصر)، دط، 2002، ص: 07. وقد اتبع نفس الترجمة" ثروت مرسي" مبررا جدوى عدم تداخله مع مصطلح القول القار في تراثنا اللساني بعامة . ينظر **ثروت مرسي**: في التداوليات الاستدلالية(قراءة تأصيلية في المفاهيم والسيرورات التأولية)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع(عمان/ الأردن)، ط1(2018)، ص: 29.

[2] **J. Caron** : Les régulations du discours, Éd(P.U.F) , 1983, p : 50.

- ✓ **التداولية:** وهي دراسة علاقة العلامات بالأشياء ومؤوليها ومستعمليها[1].

هذا التعريف الذي رسم معالم التداولية في تحسين التواصل، لكنه لم يقف على القواعد التي يجب توفرها في العملية التداولية، مما عدّد التعريفات التي سعت إلى تدقيق مفهومها ووظيفتها وموقعها بين العلوم والمعارف عموما واللسانيات خصوصا[2]. أما أهميتها فتكمن في مختلف الإشكالات الجوهرية في النص الأدبي المعاصر؛ لأنها تحاول الإحاطة بعديد الأسئلة من قبيل[3]:

- ✓ من يتكلم؟، وإلى من يتكلم؟.(هنا تركيز على منجز الخطاب ومتلقيه).
- ✓ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟، (هنا التركيز على محتوى الخطاب).
- ✓ ما هو مصدر التشويش والإيضاح؟(التركيز على القناة التي الإرسال عبرها).
- ✓ كيف نتكلم بشيء ونريد شيئا آخر؟.(التركيز على مقاصد المتكلم).

هذه الأسئلة هي التي تجعلنا نستحضر مؤشرات المقاربة التداولية في النص الأدبي المعاصر، وذلك بالتركيز على[4]: مقاصد الخطاب- ظروف الحال التي يقررها السياق- الفعل الكلامي- دراسة معاني المنطوقات في علاقتها بالمتكلم أو دراسة متضمنات القول(les implicites)- دراسة الاستلزام التخاطبي ومعرفة كيف يمكن أن يكون الاتصال شيئا أوسع من مجرد القول- ونظرية الملاءمة[5](théorie de la pertinence).... كل هذه التحديدات توضح أن هذه المقاربة تهتم بالتفاعلات الخطابية بين المتكلمين حسب السياق والمجال الذي يستعمل فيه الخطاب، لتكون التداولية هي علم الاستعمال اللغوي للألسن

---

[1] محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص: 09. ينظر كذلك **إدريس مقبول**: الأفق التداولي، المرجع السابق،، ص: 08. ينظر كذلك، **شيتر رحيمة** : التداولية وآفاق التحليل، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر(بسكرة/ الجزائر)، ع2،جانفي ، جوان ، 2008.

2 ينظر **حافظ إسماعيلي علوي**: التداوليات(علم استعمال اللغة)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011)، ص:02.

[3] **Françoise Armengaud**, La pragmatique, Ed(P.U.F), 2ème éd 1990, p :3 =
ينظر كذلك **فرنسواز أرمينكو**: المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي(لبنان)، دط، دت، ص: 03.

[4] ينظر **حافظ إسماعيلي علوي**: التداوليات، المرجع السابق، ص: 02، 03. ينظر كذلك **مسعود صحراوي**: في الجهاز المفاهيمي للدرس التداولي المعاصر، ضمن نفس الكتاب، ص: 42.

[5] **نظرية الملاءمة**(théorie de la pertinence) أونظرية المناسبة(théorie of Relevance): نظرية تداولية عرفانية وضعها الإنجليزي "ديدري ويلسون"(D.Wilson)، والفرنسي"دان سبربر" (D.sperber). تقوم على معطيات نفسية إدراكية من علم النفس المعرفي، منها نظرية القالبية ل"فودور"(Fodor)، ومعطيات حوارية مستمدة من نظرية" غرايس"(Grice). تتلخص مبادئها في المزاوجة بين الترميز والاستدلال في عملية تأويل الخطاب، وذلك بإنتاج افتراضات أكثر وضوحا لدى المخاطب، والسياق في هذه النظرية يتولد من افتراضات سياقية مستمدة من تأويل الأقوال السابقة، ومن ناحية أخرى يرتبط بالمحيط الفيزيائي في العملية التواصلية، ومختلف المعلومات المستفادة من ذاكرة النظام المركزي بمداخلها الثلاث: المدخل المنطقي والمدخل المعجمي والمدخل الموسوعي. ينظر **محمود عكاشة**: النظرية البرجماتية اللسانية ، المرجع السابق، ص: 96 .

تعبيرا عن أغراض الناس وإيصالا لمقاصدهم بالبحث عن آليات إنتاج المعاني غير المباشرة واحتمالات تأويل المعنى التداولي .

بخروج التداولية عن الفلسفة إلى اللسانيات أخذت صبغة العلمية التي جعلتها تدرس علم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا... وغيرها من العلوم، مما جعلها تأخذ بعدا تداوليا فلسفيا ذا نشاط استدلالي يقوم على المنطق[1]، لكن بدخولها في حقل البلاغة الجديدة قامت حجاجيا على التأثير والتأثر، فاهتمت بأفعال الكلام، والمساءلة والمغالطات الحجاجية وكيف تتم، لتنفتح مؤخرا على منحى معرفي cognitive لامست فيه البعد العرفاني للغة، فأصبحنا أمام تداوليات لسانية عرفانية وبينية تشتغل على الذهن وكيفية حدوث المعرفة بين الأفراد، وعلى أي أساس يتم ترشيحها حتى تصبح بنى في الأذهان تمكّن المتخاطبين من التعامل الدينامي مع القولات إنتاجا وتأويلا.

على أن التواصل اللفظي عرفانيا في تصور" **سبيربر**" و"**ويلسون**" Sperber and Wilson في كتابهما(الملاءمة: التواصل والمعرفية) قائم على بعدين مترابطين هما البعد القصدي والبعد الاستنتاجي؛« فمؤول الملفوظات مدعو للقيام باستنتاجات مستعملا معلومات سياقية يستقيها من المحيط المعرفي environnement cognitif انتقاء للمعلومات الأكثر ملائمة لتأويل الملفوظ، لذلك يدعو المتكلم المخاطب إلى التعرف على المقاصد المضمرة في كلامه مستعملا كل المعلومات اللسانية والسياقية التي يوفرها لبناء استنتاجات ملائمة من أجل التعرف على مقاصده[2]».

إن الاتجاه الجديد للتداولية جعلها تهتم بالحالات الذهنية états mentaux وكيفية تمثلها عند المتكلم والمستمع لبناء المعنى والسياق، ليغدو التأويل في التداولية العرفانية غير مقترن بالشفرة اللغوية وفقط كما هو الحال في الدراسات اللسانية خاصة عند البنيويين الذين لا يولون للسياق اهتماما بقدر تركيزهم على القواعد اللغوية، وإنما قدرات معرفية للدماغ البشري تكشف عن براعة العلاقة بين المتخاطبين في

---

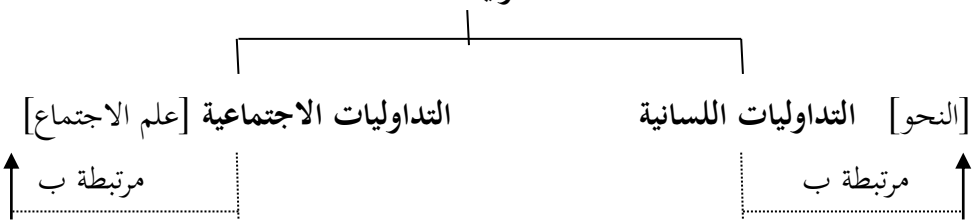
[1] انشغل الفلاسفة والمناطقة واللغويون بالأسئلة المتعلقة باللغة من حيث بُناها وأنساقها الشكلية متغافلين طبيعة هذه البنى وعلاقاتها ووظائفها، فحازوا عن علاقة العلامات بمؤوليها، والمدلولات بعلاماتها، وأن اللغة رؤية للعالم، ليتواصل نشاطهم إلى حين انبثاق مبحث التداولية الذي يُعنى بدراسة اللغة في حدود الاستعمال، مما وجّه الدراسة التداولية نحو التحليل التداولي اللساني. ويعود الفضل في ذلك للعالم الأمريكي" **شارل ساندرس بيرس**" *Charles Sanders Peirce* 1839-1914 الذي أكد أن العالم يتم عن طريق العلامات أساسا. كما يدين المبحث التداولي للفيلسوف البريطاني" **جون أوستين**" الذي يعتبر واضع العمل التأسيسي للتداولية، خاصة بوضعه نظرية الأفعال الكلامية التي نُظِر لها بأنها محاولة جادة لتجاوز الطرح الأرسطي، لتنضج هذه الأعمال مع " **جون سورل**" الذي نقلها من فلسفة اللغة إلى فلسفة العقل، أو بالأحرى من قصدية اللغة إلى قصدية العقل التي يرى أن تساؤلنا عن كيفية تمثل الأشياء في العالم هو سؤال في فلسفة العقل الذي هو في الأصل بحث عن تمثُّل سيرورة الأحوال في العالم. للتفصيل ينظر **صلاح إسماعيل**: نظرية جون سيرل في القصدية(دراسة في فلسفة العقل)، الرسالة 263، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع27(2007)، ص: 18. ينظر **كذلك عبد الرحيم الحلوي، محمد عبد السلام الأشهب**: التداوليات وفلسفة اللغة، منشورات القصبة(أكادير/ المغرب)، ط1(2018)، ص: 10.

[2] حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات، المرجع السابق، ص: 04.

حسن التمثل العقلي ومختلف العمليات المعرفية التي تصاحب الاتصال[1] وكيف للضمني في الملفوظات والخطابات أن يؤدي دورا هاما في نجاعة الخطاب. وإن كانت الاتجاهات الجديدة في التداولية بما فيها العرفانية تكاد تصل حد القطيعة المعرفية مع ما قدمه" شارل موريس" بأن التداولية دراسة للعلاقة بين العلامات ومؤوليها؛ كونها لا تصل إلى طرح العلاقة بين المتكلم ومقاصده، ولا طبيعة القولات، وطبيعة التخاطب ومكوناته، كما أن طرحه« يستخدم العلامة لا القولة، والمؤول دون أن يأتي على ذكر المتكلم الذي أصبح فيما بعد بمقاصده بؤرة اهتمام التداولية[2]».

أولا– المفاهيم التداولية وحدود اشتغالها في الأدبيات الأنغلوسكسونية:

قدّم" **جيوفري ليتش**" Geoffrey Neil Leech(1936- 2014) تعريفا للتداولية انطلاقا من تساؤله عن« كيفية استعمال اللغة في التواصل[3]» مركزا على الوظيفة التواصلية ذات الاشتغال الدلالي التداولي[4] الذي يتأرجح بين قطبي التداوليات اللسانية المرتبطة بالنحو، والتداوليات الاجتماعية المرتبطة بعلم الاجتماع. وقد قدّم تصوره للتداوليات العامة في الترسيمة الآتية[5]:



شكل رقم(07) حدود التداوليات عند ليتش

إن الترسيمة التي قدمها" ليتش" يفصل فيها بين الدلالة والتداوليات العامة التي تقوم عنده على مستويين:

---

[1] تطوّر الدراسات اللّسانية وجّهته ثلاثة اتجاهات رئيسة: **البنيوية** (structuralism) في اهتمامها بالتشفير اللغوي؛ أي المستوى النحوي ودوره في توجيه المعنى. هذا الاتجاه الذي تم تعميمه على السيميولوجيا العامة في دراسة أنظمة الإشارات المتعلقة باللغات المختلفة وتحويلها إلى رموز لغوية. **التداولية**(pragmatic) في اهتمامها بالسياق(context) ودور هذا الاتجاه في إنتاج سيميو تداوليات تركز على الجوانب المنطوقة التي يمكن اكتشافها في الكلام والإشارات. **العرفانية**(Cognitive) في اهتمامها بالاشتغال الذهني ودور التمثلات العقلية والعمليات المعرفية في تسيير عملية الاتصال بين المتخاطبين . هذا الاتجاه تناول إشكالية اللسانيات من زاوية الطرائق الإدراكية دون السجلات السيميائية مما جعل الدراسات ترقى إلى استيعاب التمثلات الذهنية وأنماطها في الذاكرة. للتفصيل ينظر:

Peraya Daniel, **Meunier** Jean.Pierre : Vers une sémiotique cognitive. In Cognito, University de Genève, N° 14(1999), p: 1-3 .

[2] **ثروت مرسي**: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 29.

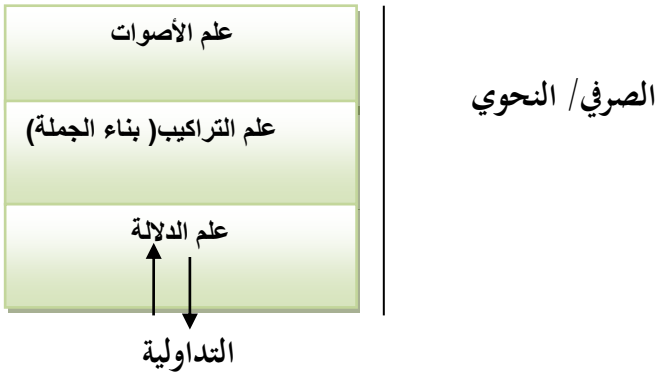
[3] **Geoffrey N Leech :** Principles of Pragmatics, Longman Linguistics Library(London and New York) , 1938, p : 01.

[4] Ibid, p :06.

[5] Ibid, p :11.

ينظر كذلك **جيوفري ليتش**: مبادئ التداولية، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق(المغرب)، دط(2013)، ص: 19.

1. **التداوليات اللسانية:** مرتبطة بعلم النحو والتركيب مثل الإشاريات، الاستلزام الوضعي، نظرية أفعال الكلام عند" سورل" القائمة على الترتيب. الاشتغال فيها يتم عبر نموذج ثلاثي راسخ لنظام اللغة(القواعد)، يتكون من الدلالات، وبناء الجملة، وعلم الأصوات، لتكون هذه المستويات الثلاث هي« أنظمة تشفير متتالية يتم من خلالها تحويل(الإحساس) إلى صوت لأغراض ترميز الرسالة(الإنتاج)، أو حيث يتم تحويل الصوت إلى إحساس لأغراض فك التشفير(التفسير) [1]». مثّل" ليتش" تصوره لكيفية تفاعل القواعد النحوية مع التداولية عبر علم الدلالة في الترسيمة الآتية:



شكل رقم(08): الاشتغال الدلالي التداولي عند" ليتش"

2. **التداوليات الاجتماعية:** تهتم بدراسة السياق الاجتماعي والثقافي في إنشاء المعاني. وفيها لابد من الأخذ بمبدأ التعاون ودوره في حسن التواصل بين الثقافات والمجتمعات باختلاف طبقاتها، ومن ثمة فنحن بحاجة إلى دراسات لغوية تفصيلية خاصة باللغة، ودراسات اجتماعية براغماتية خاصة بالمجتمع، ومن جهة أخرى نحتاج إلى دراسات تداولية على المستوى العام يجّرد اللغة من الوضع ويدرسها في الاستعمال كتخصص اجتماعي[2].

أما" **ليفنسون**"(1947)*Stephen C, Levinson* فيرى أن التداولية هي« دراسة اللغة من منظور وظيفي[3]». إلا أن مثل هذا التعريف– حسبه– قد يفشل في التمييز بين التداولية اللسانية والعديد من

---

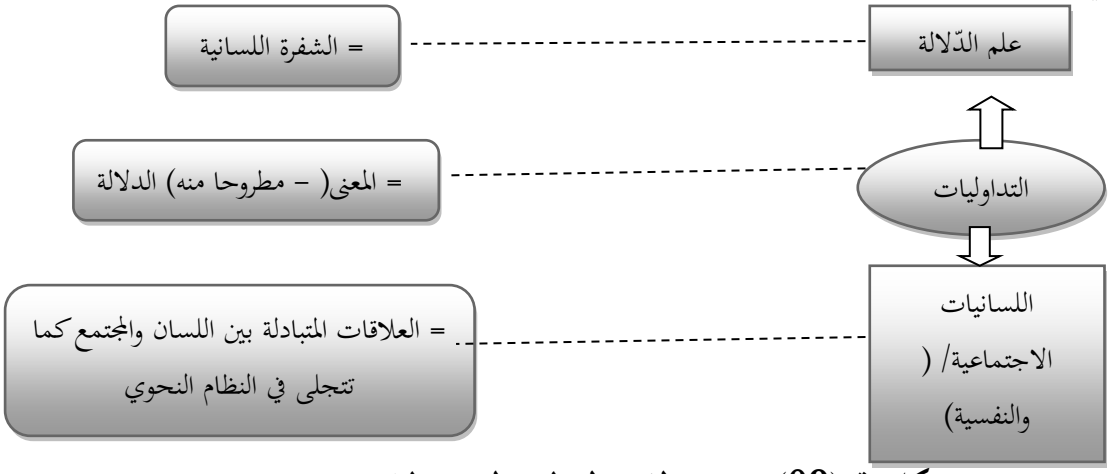
[1] **Geoffrey N Leech,** Principles of Pragmatics, Ibid, p :12.

[2] Ibid, p :11.

السبب في فصل" ليتش" للدلالة عن التداولية يكمن في مبدأ الاتفاقية والدافع في إيصال المعنى؛ لأن مهمة التداولية غالبا ما تصف العلاقة بين المعنى الحرفي ذي القيمة الظاهرية والقوة التنبيهية للمعنى، وذلك عن طريق التمثيل الجوهري أو الترميز. أما قوة المعنى فيتم تمثّلها عن طريق الضمني الذي رغم وصول مقصديته إلا أنه يبقى احتماليا؛ إذ لا يمكننا في النهاية أن نكون متأكدين مما يعنيه المتحدث بكلامه، ومن ثمة فنحن بحاجة إلى افتراض مسبق أو متفق عليه بين المتحدثين. وعليه، فالحقيقة الدلالية التي توصلنا إلى المعنى تكون عن طريق الصيغ النحوية التي هي فعل كلامي لمتحدث يستخدم قواعد معجمية وصوتية، أما قوة الفعل الكلامي فيها فيكون عن طريق المبادئ اللغوية المحفزة التي تتم بالتواضع فقط، وإلا لا توجد أي علاقة تربط بين اللفظة ودلالتها فالعلاقة اعتباطية . للتفصيل أكثر ينظر ليتش: مبادئ في التداولية، المرجع السابق، ص: 28–33.

[3] **Stephen C. Levinson** : Pragmatics, Cambridje University Press(London/ New York),first publisher(1983), p : 7.

التخصصات الأخرى المهتمة بالمناهج الوظيفية للغة بما في ذلك علم النفس اللغوي وعلم اللغة. هذا ما جعله يعطي الأهمية للعلاقة القائمة بين اللسان والسياق من حيث« مراعاة اختلاف البُنى التركيبية من ناحية، واختلاف الأنحاء وطرائق التشفير من ناحية ثانية[1]». وقد حاول اقتراح حدود مجال اشتغال التداوليات مبينا أن حدّها الأعلى هو علم الدلالة، أما الأدنى فهو اللسانيات الاجتماعية وربما النفسية أيضا، والتي تأتي في الترسيمة الآتية[2]:



شكل رقم(09): حدود الاشتغال التداولي عند ليفنسون

إن حدود الاشتغال التداولي عند" ليفنسون" يقيّده السياق المشفّر نحويا، لهذا لابد من مبدأ الملاءمة الذي يسمح دون تعارض الاستعمال اللغوي والقواعد النحوية[3]. لكن ما لم يوضحه لنا هو كيفية الربط بين مستعمل اللغة والنحو، أو كيف ترتبط الألسن بالسياق بمساعدة النحو[4]. هذا ما جعل"**جاكوب ماي**"(Jacob.L.May) يرفض مطلب" ليفنسون" النحوي الذي يقتضي أن نجاح التداولية مرهون بترميز القواعد اللغوية، ليجادل بعد ذلك في تعريفها بأنها« استخدام اللغة في التواصل البشري كما تحدده ظروف المجتمع[5]»، مما يجعلها أوسع من أن تشمل النحو وفقط وإنما المجتمع كذلك، وذلك بالتركيز على الدوائر الثلاث: الاستعمال من ناحية، والسياق بأنواعه من ناحية ثانية، والمجتمع من ناحية ثالثة. وهو ما توضحه الترسيمة الآتية:

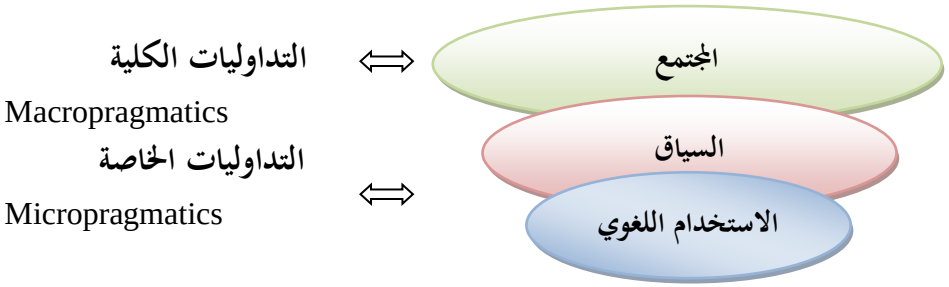
[1] **ثروت مرسي**: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 30.

[2] نفسه، ص: 31.

[3] See **Levinson**, Pragmatics, ibid, p : 32, 33.

[4] ثروت مرسي، نفسه، ص: 31.

[5] **Mey.L.Jacob** : Pragmatics: An Introduction, Oxford(Blackwell),2nd edn (2001), p :06.



شكل(10) الاشتغال التداولي عند" جاكوب ماي"

إن الاشتغال التداولي عند" ماي" يقترب من مفهوم" ليتش" في تركيزه على السياق سواء أتمثل في ظروف وملابسات الخطاب اللحظية، أو سياق المجتمع وثقافته المؤثرة في تكوين الخطاب. لتعمل التداولية وفق مقاربتين متمايزتين إجرائيا هما[1]:

✓ **التداوليات الخاصة** Micropragmatics: تدرس استعمال اللسان وما ينبثق عنه من مباحث حول مراجع الترميز اللساني، والتضمين في عملية التخاطب، وهذا بدوره يشتمل على دراسة السياق، والاستلزام التخاطبي، والإحالة، والمبادئ التداولية، وتحليل المحادثة.

✓ **التداوليات الكلية** Macropragmatics : تعمل على مستوى المجتمع والثقافة مركّزة على كيفية استعمال الألسن في التواصل، وتتضمن الأفعال التداولية، والتداوليات الأدبية، والتداوليات غير الثقافية، والمظاهر الاجتماعية للتداوليات، وكذلك الميتا–تداوليا/ التداوليات الشارحة.

وعرّفها" **لورنس هورن"** Laurence R.Horn **و"غريغوري ورد"**Gregory Ward بأنها «دراسة جوانب من المعنى في السياق يتم تجريدها نسقيا بعيدا عن بناء المحتوى أو الشكل المنطقي[2]». هذا ما جعله يضع حدّا فاصلا بين مجالي اشتغال علمي الدلالة والتداوليات؛ الأولى تستنتج المعنى من مجموع تشكل الكلمات مع بعضها في جملة معينة، بينما الثانية تشتغل على قوة الكلمة في حدّ ذاتها ضمن الخطاب في

---

[1] Ibid, p :37- 175.

نقلا عن **ثروت مرسي**: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 32، 33. هذا وقد عرّف الباحث البولندي " **بيوتر كاب**"Piotr Cap التداولية بأنها:« استعمال اللغة في السياق»، ليتعامل معها كعنصر أساسي في نظرية اللغة تسير فيه مع باقي مستويات اللغة الأربع الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، منبثقا عنها مبحث الإشاريات، والتضمين، والافتراضات المسبقة، وأفعال الكلام التي تهتم به الميكروبراغماتية من حيث مساهمتها في وصف وظيفة وتأثيرات الكلام، عكس المدرسة الأوروبية التي تتعامل معها من منظور وظيفي يحضر في السلوك اللغوي، فتمت دراستها في تخصصات تنادي ببناء الجملة والدلالات. إلا أنه يمكن تحديد وظيفة الكلام كمشروع لساني/ نحوي تداولي تساهم فيه كل هذه المستويات من خلال تحليل معقد للسياق الذي نتناوله عبر التداوليات الميكروبراغماتية التي تدرس القوة الإنذارية للكلام، والماكروبراغماتية التي لا تركز على الكلام وفقط وإنما على تسلسل الكلام الذي يتشكل في الخطابات وينظر إليه على أنه حامل للقصد الذي يعمل بمبدأ كلما زاد التضمين السياقي للكلام كلما كان المعنى أفضل.

For details see: **Piotr Cap** : Pragmatics, Micropragmatics, Macropragmatics, Lodz Papers in Pragmatics(University of Lodz/ Polanda), 6.2 (2010),DOI: 10.2478/v10016-010-0011-0, p: 196- 200.

[2] **Laurence R.Horne and Gregory Ward** : The Handbook of Pragmatics,Oxford(blackwell publshing), 2006,p : xi.

كليته. أما مقصد المتكلم فيستنتجه المتلقي عبر « مجموعة من الآليات والعناصر المشكلة للموقف التخطابي، ومن ثم يكون المكوّن الدلالي السيمانتيكي ثابتا، بينما يكون المعنى التداولي ديناميا، إذ إن التداوليات تشتغل على ما نعنيه لا على ما نقوله[1]».

أما" **نيكولاس ألوت**"Nicholas Allot فلم يعط تعريفا واحدا للتداولية كونها- من وجهة نظره- ليست هي الشيء نفسه لجميع ممارسيها، حيث قال:« يرى بعض منظري التداولية أنها دراسة استخدام الألسن بشكل عام، والبعض الآخر على أنها دراسة الاتصال، والبعض الآخر مقاربة لدراسة اللغة عبر الوظيفة التواصلية للغة[2]». ليتم الاتفاق بينهم على أن الأسئلة التي تخص المعنى الذي يريده المتكلم والطرق التي يوصل بها مقاصده من صميم التداولية، لكن تختلف وجهات نظرهم حول الأساليب والأهداف التداولية، إذ أن هناك ثلاث مقاربات: أحدها تعتبر التداولية جزءا من الفلسفة من حيث إجابتها على الأسئلة ذات العلاقة بين ما تعنيه الجملة وما يعنيه المتكلمون لحظة إنجاز الخطاب، والأخرى تعدّها امتدادا لدراسة القواعد النحوية في علاقتها بالسياق. في حين اتجاه ثالث يجعلها منتمية لمجال اللسانيات تعمل فيه على محاولة تفسير الواقع النفساني للإنسان مما يجعلها جزءا من العلوم العرفانية[3].

هذا ما يجعل التداولية تأخذ منحيين: سانكرونيكي تزامني تشتغل فيه على مقاصد الجملة والمتكلم في مستواها النحوي دون الوظيفي، والآخر دياكرونيكي تعاقبي يركّز على بناء الخطاب في كليته لتمتد فيه الأشكال النحوية بالجذور التداولية.

لعلّ أنسب تعريف يخلّص التداولية من المفاهيم التمهيدية التي كانت شائعة في بدايات تشكّلها في ثمانينات القرن المنصرم، من قبيل(المعنى في الاستعمال)، و(المعنى في السياق)، والتي لم تسمح بالفصل التام بين التداوليات وتوجّه علم الدلالة الحديث في اشتغالهما على المعنى في الاستعمال وفي السياق. ما اقترحته" **جيني توماس**" Jenny Thomas من تعريف لا يعدّ التداولية هي المعنى في الكلمات وحدها، ولا هي ما ينتجه المتكلم وحده، ولا ما يؤوّله المخاطب وحده، وإنما هي ذلك الكل المتكامل الذي يجعل التداولية- بامتياز- هي« المعنى في التواصل[4]»، يتشكل فيه الخطاب بالتشارك التفاعلي بين مختلف العناصر الفاعلة فيه من متكلم وسامع وسياق ومعنى كامن في قوة الملفوظ في حد ذاته. هذا ما جعل " توماس" في

[1] ثروت مرسي: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 33.

[2] **Nicholas Allot** : Key Terms in Pragmatics, Continnum International Publishing Group(London),2010,p :01.

[3]. Ibid, p :01

[4] **Jenny Thomas** : Meaning In Interaction(An Introduction to Pragmatics), London(Longman), 1995, p : 22.

الفصل الأول من كتابها تقوم بتحديد نقاط القوة والضعف في مختلف الكتب المدرسية العملية التي تناولت تعريف التداولية، فقسمتها إلى نوعين من الكتابة التداولية[1]:

✓ التداوليات التي تتعامل مع معنى المتكلم ومقاصده؛ أي الكتب التي تركز على منتج الرسالة، معظم اهتماماتهم البحثية منصبة على القوة الإنجازية للكلام، وتأخذ منحى لسانيا اجتماعيا.

✓ التداوليات التي تتعامل مع تفسير وتأويل الكلام؛ أي الكتب التي تركز على دور كل من المتكلم والسامع في بناء المعنى وتلقي الرسالة، ليلغي هذا الاتجاه مختلف القيود الاجتماعية، اهتمامتهم الكتابية حول المعنى السياقي والمعنى في التواصل، وتأخذ منحى عرفانيا تداوليا.

ثانيا– الخارطة الكتابية للمفاهيم التداولية في الأدبيات الأنغلوسكسونية:

انطلاقا من سيرورة الاشتغال التداولي الذي عرضناه سابقا، يمكننا أن نلخص حركة المفاهيم التداولية ومكوناتها في الترسيمة الآتية[2]:

المباحث المشتركة	المباحث الخاصة	صاحب المبحث الخاص
دراسة اللغة في الاستعمال	المقامات التخاطبية	ليتش+ بيرنر
دراسة اللغة في السياق	– السياق الاجتماعي والثقافي – وفق اشتراطات المجتمع وظروفه سياقات خارجية	ليتش+ ماي+ توماس+ بيرنر
سياقات وظيفية	علاقات سياقية مشفرة نحويا	ليفنسن
	جوانب معنوية منفصلة عن المحتوى	هورن و وورد
دراسة اللغة في التواصل	المقامات التخاطبية التفاعلية	ليتش+ ماي+ توماس

شكل رقم(11): الخارطة الكتابية للمفاهيم التداولية في الأدبيات الأنغلوساكسونية

[1] Ibid, p : 22. also seen **Jenny Thomas** : Meaning In Interaction(An Introduction to Pragmatics), Reviewed by **Gitte Rasmussen**, Institute of Language and Communication, Odense University, Denmark , ElSEVIER Science, Journal of Pragmatics, 28 (1997), p: 253.

[2] أخذنا عن" ثروت مرسي" هذه الترسيمة في حديثه عن مكونات مفهوم التداوليات. ينظر: ثروت مرسي: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 36.

ثالثا– بارادايمات البحث في التداوليات:

ترى" **ميرا أريل**" Mira Ariel[1] أن تقسيم العمل التداولي بين الظواهر النحوية والظواهر التداولية قليل النجاح مما جعل إمكانية التوصل إلى تعريف متماسك ضعيفا. ومن ثمة تحكّمت في تعدد المقاربات التي تخص منهجية البحث التداولي وأهدافه ثلاث بارادايمات[2] Paradigms نوردها كما يلي:

[1] **Mira Ariel**: Professor of Linguistics at Tel Aviv University. Her research focuses on semantic/pragmatic interfaces. Prominent topics she has worked on a rereference (AccessibilityTheory),scalarquantifiers(most,some)and‘‘logical’’connectives(andor). She is author of Pragmatics and grammar and Defining pragmatics. **Marit sterna, Mira Ariel, Rachel Giora, Ofer Fein**: Levels of interpretation: New tools for characterizing intended meanings, published by Journal of prafmatics(Elseiver),n° 84,07/05/2015, p : 101.

[2] **البرادايم Paradigme** : مصطلح وظّفه الفيلسوف الأمريكي" **توماس كون**" Thomas Kohn في كتابه:بنية الثورات العلمية(The Structure OF Scientific revolutions) للدلالة على تحولات البرادايم (النموذج) الذي يقلب المفاهيم المعرفية والفكرية فلا تكون وليدة تراكمات نظرية كمية بقدر ما هي تغيّر وجهات نظر نوعية في منهجيات البحث وفرضياته التي تحكم فرعا ما في مرحلة زمنية معينة. للتفصيل ينظر:

Thomas Kohn : The Structure OF Scientific revolutions, Edit : Otto Neurath, The University Of Chicago (CHICAGO/ USA), 2nd Edit(1972) p : 149.

وقد اقتبس الناقد الألماني" **روبرت هانس ياوس**" **Hans Robert Jauss** (1991-1997) هذا المفهوم ليوظّفه في النقد الأدبي، مستخرجا منه فكرة القطبية الثلاثية:(المؤلف، النص، القارئ)، والتي ألغى فيها (مركزية المؤلف) نحو الاهتمام ب(النص والقارئ) بعد أن كان المؤلف وبيئته ونفسيته بوابة الولوج إلى عالم النص، أضحى فيها القارئ هو المتحكم الرئيس في عملية إنتاج النص. على أن النموذج الياوسي هو بمثابة« التعبير الرسمي لانتهاء عهد الاحتفاء بالمؤلف»، وذلك بعد موته البارتي في مقال نشره " رولان بارت" Roland Barthes(1915- 1980) سنة 1967 عنونه ب: موت المؤلف، مؤكدا أن القارئ جماع أعين ثلاث: عين المؤلف، عين النص، عين القارئ. أما النموذج العربي، فقد استمد الناقد الأدبي" **عبد الله الغذامي**" (1946) فكرة البرادايم الياوسي للنقد الأدبي، ليعيد النظر في المدونة النقدية العربية، وما أنتجته حول أثر الجمالي في النصوص، لينتقل إلى ما يسمى بما بعد الأدبية معلنا بذلك(موت النقد الأدبي) وإحلال (النقد الثقافي) مكانه، مضيفا عنصرا سابعا لمخطط" **رومان جاكبسون**" Roman Jakobson (1896-1982) وهو: العنصر النسقي. ينظر: **محمد مسعود**: مفهوم البراديغم بين ياوس والغذامي، موقع الأمان(من أجل ثقافة علمانية عقلانية)، حرر في: 03 أغسطس 2020، شوهد في: الخميس 03/ 06/ 2021، سا: 20:00. https://www.alawan.org/2020/08/03/

إذا كان البرادايم ثورة علمية لتغيير رؤيتنا للعالم، فقد طُرح برؤيةٍ إبستيمولوجية تخصّ الدّرس المعرفي في الفكر الإسلامي عند" **عبد الوهاب المسيري**"(1938- 2008) من خلال الأسئلة الكبرى أو ما يسمى في النقد الأدبي الغربي الموضوعات الكبرى في حياة الإنسان(العلاقة بين الإنسان والإله والطبيعة)، والتي يرى فيها" المسيري" أنها تفتقد إلى الرؤية الإسلامية المتكاملة(النموذج المعرفي) التي تخرجها من سطحية التسليم بالنموذج المعرفي العلماني الشامل إلى الخضوع للقيمة الحاكمة الإسلامية التي تجيب عن الأسئلة الكلية والنهائية والمقولات التحليلية ذات القدرة التفسيرية. في هذه الإجابة حرز من السقوط في النموذج المعرفي الاستهلاكي الذي يجعلنا نقف بين التحليل السطحي في مقابل التحليل المنتِج لمعرفة إسلامية. أما طريقة عمل النموذج المقترح الذي يوصل لمعرفة إسلامية فيكون بتجاوز الثقافة البرّانية ذات النموذج التراكمي والعمل بالنموذج التوليدي الجوّاني المرتبط بالجوهر وكينونته بما يعيد بلورة التساؤلات لتعيش بمفردات ذات حضارة إسلامية. ينظر **عبد الوهاب المسيري**: في أهمية الدرس المعرفي، ضمن كتاب: نحو نظام معرفي إسلامي، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، أعمال الحلقة الدراسية التي عقدت في عمان/الأردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي(الأردن)، السلسلة المنهجية رقم16،ط1(2000)، ص: 41-57.

1. **التداوليات الاستدلالية** Inferential pragmatics: منظِّرها الرئيس" **بول غرايس**" Paul Grice(1913-1988)، أشهر رواد هذا البارادايم هم[1]:

- ✓ **الغرايسيون:** مع بول غرايس.
- ✓ **الغرايسيون الجدد:** ليفنسون.
- ✓ **مؤسسوا نظرية المناسبة:** دان سبيربر Dan Sperber، وديدري ويلسونDeidre Wilson.
- ✓ **أنصار التوجّه السوسيو استدلالي:** جاكوب ماي، هرْبرت هرْب كلارك Herbert.H.Clark، واستڤان كيكسغاز /كيكسكيس Istvan.Kecsckes .

تتلخّص أهداف هذا الاتجاه بروّاده في: تقديم نظرية تداولية استدلالية(بيْنِيّة) لتفسير الضمني الذي يقصده المتكلم. ومن ثمة يفصل هذا الاتجاه بيْن مجال اشتغال علم القواعد(Grammar) خاصة علم الدلالة ومجال اشتغال التداوليات، مع التركيز على الحالات الصعبة والتي تسمى في كثير من الأحيان بالحالات الضمنية للمحادثة في عمومها، وهو ما يطلق عليه (GCIS) في مقابل الحالات الضمنية المخصصة(PCIS). هذا ما يوصلنا لأنْ نقف على الضمني في مقابل الاستدلالي كشرط لتحقق التفسير[2].

أشارت" **أريل**" إلى أن ما يخص بارادايم التداوليات الاستدلالية- كما هو عند" غرايس"- يقوم على تبنّي مقاصد رسالة المتكلم على حساب التشفير، وأن الاستدلال مكوّن رئيس في تفسير الكلام؛ إذ به يتم تأويل منطق العبارة وكيفية تداولها(الانسجام المنطقي للخطاب)[3]. ليحضر الاستدلال هنا على أنه عملية ذهنية عرفانية(cognitive)[4] يقوم بها الدماغ من أجل إنتاج الدليل من قبل مستعملي الألسن

---

[1] **ثروت مرسي**: التداوليات الاستدلالية، نفسه، ص: 37. مختلف الأعلام المذكورة في هذا الاتجاه أمثال " هربرت كلارك" و "استڤان كيكسغاز "يعدّ " ثروت مرسي" أول من تحدث عنهم وأخرجهم إلى ساحة البحث التداولي حتى يتمكن القراء من الاطلاع عليهم ومعرفة تصوراتهم ومفاهيمهم التداولية.

[2] **Mira Ariel** : Research Paradigms in Pragmatics, within **Keith Allan** & **Kasia**.M.Jaszczolt : The Cambridge Handbook of Pragmatics, Cambridge university press(2012), p : 25.

ترجم"ثروت مرسي" الحالات الضمنية العامة والخاصة ب: حالات الاستلزام التخاطبي المعمّم في مقابل الاستلزامات التخاطبية المخصصة، والاستلزام مقابل اللزوم، والاستلزامات الوضعية قبالة الاستلزامات التخاطبية. ينظر: **ثروت مرسي**: التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 37.

[3] **Mira Ariel,** Ibid, p **:** 25**.**

[4] من مفاهيم البارادايمات التي أحدثت ثورة علمية تخص الإطار المرجعي والمعرفي والفكري في مختلف المصطلحات والمفاهيم: **العرفنية**(*cognitive*)التي ترجمت إلى(المعرفة/ العرفان) عند التونسيين مقابلا للمصطلح الغربي، كما ترجمت إلى (الإدراك) عند الجزائريين مقابلا للمصطلح الغربي(*perception)*، وترجمت كذلك ب(نظرية المعرفة) مقابلا للمصطلح الأجنبي(*Epistémology)*. على أنه في الإنجليزية – على مستوى المعجم- (cognition) و(perception) كلها تأتي بمعنى: المعرفي، وهذا خطأ؛ لأنه على مستوى المفهوم (concept) هناك فرق واضح بين المعرفة(*Knowledje) والعرفان(cognitive)* الذي كان له معنى صوفي قديما بما هو معرفة لدُنيّة وهْبيّة، ليتحول اليوم إلى مجال علمي قائم بذاته يدرسه علم الأعصاب وعلم العرفان معا. للتفصيل ينظر: **عبد الرحمن طعمة**: محاضرة العلوم العرفانية(عرض موجز)، دص، نشر في: 2020/06/20 . شوهد في: 2021/04/04، سا: 20:00.

تحقيقا لمقاصدهم المضمّنة بمعطيات ذهنية، وعرفانية، ولسانية، واجتماعية تُسهِم كلها في فاعلية التواصل ونجاحه[1].

إذا كان رواد هذا الاتجاه يقدّمون دراساتهم بنظرة تداولية عرفانية ذات كفاية تفسيرية تؤول المقاصد الإضمارية، فإن مختلف مقارباتهم تتفق على الفصل التام بين الشفرة الدّلالية والاستدلال التداولي؛ أي الفصل بين مجالي اشتغال الدلالة والتداولية. أما الاختلافات الموجودة بينهم فتبدأ من:

✓ النظرة الغرايسية التي تتناول في وقت واحد مشكلتين ذهنيتين أساسيتين حول التفاعلات اللسانية، يطرح فيها" غرايس" سؤالين:

السؤال الأول: كيف نميّز بين الخطاب الطبيعي وغير الطبيعي؟، أو بعبارة أخرى: ما هي الطريقة التي تجعل خطابا ما منسجما؟. الجواب المقدّم يكمن في مبدأ التعاون الذي يلتزم به المتحاورون قبل كل شيء[2].

السؤال الثاني: كيف يمكن للمتكلمين أن ينقلوا أكثر مما يقولون؟، والإجابة على هذا السؤال أن المتكلمين لا يحتاجون دائما إلى التركيز على الجانب التركيبي من حيث تشفير القواعد اللغوية حتى يتم التعاون بينهم، بقدر تمكّنهم من عرض مقاصدهم بكلام ضمني حسب وضعية الخطاب الذي هم فيه، مع أخذ عين الاعتبار بالرسالة المشفرة، ومبادئ المحادثة، وكذلك الظروف السياقية ذات الصلة بمقاصد الكلام. ومن ثمة، على متلقي الخطاب قراءة ما وراء السطور لاستدلال المعاني الثاوية وراء المعاني السطحية التي أرادها المتكلم؛ من أجل الوصول إلى مقاصده الحقيقية[3].

---

https://www.youtube.com/watch?v=OpxkY8kpFvs . وقد وضع هذه المحاضرة أيضا في صفحة مختبر دراسات العرفان واللسان والتداول(القاهرة) بعنوان: محاضرة العلوم العرفانية(مدخل مصطلحي)، دص، نشر في: 2021/04/04 ، شوهد في: 2021/04/04، سا: 16:00.

[1] ثروت مرسي، المرجع السابق، ص: 37.

[2] **Mira Ariel,** Research Paradigms in Pragmatics, p **:** 26**.**

مبدأ التعاون وهو من قواعد المحادثة عند" غرايس"، وعند" جون سورل" شروط النجاح، وعند" ديكرو" Oswald Ducrot(1930) قوانين الخطاب دون اختلاف في عددها أو بيانها، وهي أربعة أقوال وثمانية ثوابت: مبدأ الكم/ المعلوماتية(principal of quantity): الاكتفاء بتحقيق عنصر الإخبار بفاعلية كبيرة بين الطرفين. مبدأ الكيف/ الجودة(principal of quality)/: الصدق في الإخبار، مع توفر الدليل الذي يثبت صحته. مبدأ المناسبة/العلاقة/ الصلة(relevance/relation principal of): بأن يكون الكلام ذا علاقة بمناسبة الموضوع؛ فيكون دقيقا ومسهما دالا، مرتبطا بهدف معين. مبدأ الطريقة(principal of manner): وفيه يكون الخطاب واضحا ومحددا، غير مبهم، موجزا، منظما، ولهذا يسمى أيضا بحكم الكلام أو الصيغة؛ لأنه يبحث عن الاختيار الأمثل للشكل اللغوي. See **Mira Ariel,** Research Paradigms in Pragmatics, p **:** 26**.** ينظر كذلك: **الجيلالي دلاش**: مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر)، دط،1992، ص: 34.

[3]See **Mira Ariel,** Ibid, p **:** 26**.**

يرى" غرايس" أن الناس عموما:1. قد يقولون ما يقصدون، وهذا يستلزم معنى مصرحا به. 2. قد يقصدون أكثر مما يقولون (نفهمه من خلال التأويل الوارد إعطاءه في جملة معينة).3. قد يقصدون عكس ما يقولون. **فيليب بلانشيه**: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع(سوريا)، ط1(2007)، ص: 84.

✓ احتفاظ الغرايسيين الجدد بمبدأ الجودة والعلاقة كما هي عند" غرايس"؛ فقد أبقى "ليفنسون" على مبدأ العلاقة في حين رفضها" هورن"[1]. ليركز الغرايسيون الجدد على القواعد الفرعية الست المدرجة تحت مبدأ الكمية.

✓ تشجيع المتكلم على إثراء المعنى بلغة تداولية استدلالية يكون بتمييز كلامه برسالة تخصه دون غيره.

✓ اختزل كل من"ويلسون و سبيربر" أنساق الخطاب؛ إذ يكفي أن يفسرها مبدأ واحد من مبادئ الملائمة حتى تحصل الصلة بين الافتراضات السياقية للمتخاطبين[2].

2. **التداوليات الصورية/ الوظيفية (Pragmatics Form/Function)**: اتجاه ظهر كردّ فعل على التوليدية التحويلية لصاحبها " **نعوم تشومسكي**" *Chomsky-Noam(1928)* *فيما يخص* بناء الجملة[3]. أشهر رواد هذا الاتجاه هم في الأساس من علماء الدلالة التوليدية أمثال: ساسومو كونو Sasumu Kuno ، ساندرا تومسون Sandra Thompson، إلين برنس Ellen Prince [4]. الفكرة التي انطلق منها أصحاب هذا البارادايم هي أنه ليس من الضروري أن تتوفر جميع شروط التحولات بشكل صوري في الجملة؛ لأن بعض القواعد ذات وظيفة تواصلية أكثر منها نحوية، ومن ثمة للعامل دور في توجيه الخطاب. على أنّ ما يميّز باراديام التداوليات الصورية/ الوظيفية اهتمامها بالمعاني التقليدية المرتبطة بالتجارب اللسانية المحددة(الإنشاءات وعلامات الخطاب في الغالب)؛ فما يقال في فترة زمنية محدّدة قد يفتقر إلى الملائمة الوصفية والتفسيرية في فترة زمنية أخرى. هذا ما يجعل الخطاب مقيّدا بإنشاءات وجودية تفرضها الشروط السياقية؛ والتي تجعلها تستبدل القيد النحوي بالقيد الوظيفي.

إذا كانت القواعد النحوية هي الرابط الفعلي بين الشكل والوظيفة، والتي اعتبرت عند البعض دلالة الشكل جزءا من الوظيفة، فإن ما يجعل هذا المبحث النحوي يتصدّر البارادايم التداولي كونه يقدّم تصورات متعلقة بالضمني(Implicatures) من حيث مختلف الوظائف التفسيرية التي تقدمها الجملة في تركيب معيّن. هذا ما جعل الوظائف المرتبطة بالتركيبات النحوية تلقائيا تُصنف على أنها تداولية؛ للحصول على افتراض مماثل يخوّل لها حق الانتماء لحقل التداولية التي اعتبرت التركيب الوظيفي في أساسه بحثا عن علامات الخطاب التداولية لا الدلالية[5]. ملخّص هذه التداوليات الصورية/ الوظيفية اشتغالها بباراديام(نموذج) الربط بين وظائف الخطاب وشروط الاستعمال اللساني، سواء أكانت أشكالا لغوية، أو

---

[1] See **Mira Ariel,** Research Paradigms in Pragmatics, Ibid, p **:** 26**.**

[2] Ibid, p **:** 27**.**

[3] **Wolfgang Teubert** : Is pragmatics the answer to our quest for meaning?, A review of Mira Ariel's new book Defining Pragmatics, Article in Language and Dialogue(June 2011), doi 10.1075/ld.1.1.07teuissn 2210–4119 / e-issn 2210–4127 © John Benjamins Publishing Company Review. Research Gate, p: 105–127.

[4] Ibid, p **:** 30**.**

[5] Ibid, p **:** 30.31**.** for details see **Mira Ariel, Marit sterna, Rachel Giora, Ofer Fein**: Levels of interpretation: New tools for characterizing intended meanings, Ibid, p : 87.

عبارات، أو تركيبات نحوية كاملة[1]. كلها من أجل التفسير التداولي الضمني للكلام الذي يحلّل بطريقة مغايرة للتحليل التداولي الاستدلالي ذا التصور العرفاني.

3. **التداوليات التاريخية والأنماطية** Historical and Typological Pragmatics : يتبنى هذا الاتجاه معالجة القضايا ذات التشفير اللساني والاستدلالي معا؛ من أجل تقعيد اللغات الطبيعية، وفهم سبب التشفير النحوي فيها وكيفية اشتغاله من جهة أخرى؛ كون رواد هذا الاتجاه يرفضون أن تكون اللغة بقواعدها فطرية بل تطورية في الاستعمال، لأن تكوين المجتمع يفرض نظاما معينا في التواصل يجعل تطور التركيبات على مستوى التشفير يضيف معان دلالية أخرى غير مماثلة للغة المستعملة. أشهر رواد هذا البارادايم: توماس غيڤن" Givon Thomas"، وإليزابيث ترويت"Traugott Elizabeth"، وبيرند هاينه" Heine Bernd" ، ومارتن هازبيلماث"Martin Haspelmath"[2] ، لا يرون أنفسهم تداوليين، وإنما لسانيين تاريخيين، أو وظيفيين، أو علماء أنماط. أما" ميرا أريل" فتعدّهم ضمن النموذج التداولي؛ لأنهم يقدمون تحليلات نحوية تداولية مهمة تخصّ التداوليات الاستدلالية ذات الرموز النحوية.

أصحاب هذا البارادايم يرون أن المتكلمين يعتمدون على المعاني الضمنية التداولية غير القابلة للتشفير بشكل مباشر في القواعد الحالية، والتي لا تكون قادرة على إيصال المقاصد المبتغاة؛ لأنه وقتها يفضلون الارتجال ونطقها بخطاب استدلالي تداولي كوسيط لنقل رسائلهم المبتكرة. وعليه، فالتداوليات التاريخية/ الأنماطية تهتم بالتطوير النهائي لشكل متخصص للتعبير عن الأسباب بتفسيرها تعاقبيا(Diachronacally)، وإن ارتبطت المعاني غير المقصودة بشكل تعبيري معين فسببه المعرفة الموسوعية للدماغ التي يستحضر فيها تلقائيا تلك المعاني عند تفسير الرسائل[3].

في الأخير، إذا كانت التداوليات الاستدلالية تركّز على ضرورة الفصل بين التداوليات والقواعد تزامنيا، والتمييز بين الشّفْرات اللسانية المشروطة بمعيار الصدق والاستدلالات التداولية، فإن التداوليات الصورية/ الوظيفية تركّز على العوامل غير اللسانية ذات الوظيفة النحوية المشكّلة للمعنى. أما التداوليات التاريخية/ الأنماطية فتركّز على التفسير التعاقبي(الشرح التاريخي) للعلاقة بين الاستدلال التداولي والشفرات النحوية المتطورة. المنافسة التي تظهرها مختلف البارادايمات تتعلق بما يجب التخلي عنه للتداولية وللنحو؛ فما يمكن الاستدلال به تداوليا يمكن اعتباره رمزا للشكل/ الوظيفة، كما يمكن تحليل نمط التوزيع النحوي بواسطة النظريات التاريخية/ النمطية.

---

[1] Wolfgang Teubert , Ibid, p : 33.

[2] Ibid, p : 34.

[3] **Mira Ariel. ,** Ibid, p : 34,35,36.

رابعا– التداوليات الكلاسيكية والتداوليات الحديثة:

قسمت" **شيفون شابمان**" Siobhan Chapman التداوليات إلى قسمين: التداوليات الكلاسيكية، والتداوليات الحديثة. تضم الأولى: نظرية أفعال الكلام لأوستين ومن بعده سورل، ونظرية الاستلزام التخاطبي لغرايس. أما الثانية فينضوي تحتها الغرايسيون الجدد، وتيار نظرية المناسبة[1].

1. **التداوليات الكلاسيكية**: تفترض أن التواصل الإنساني يعمل على أساسين: الجانب المصرح به(ما يقوله الناس حرفيا)، والجانب المضمر(ما يعنونه ويقصدونه في إطار السياق). من أهم القضايا المطروحة عندهم قضية النسق اللغوي كما جاء عند رواد التداولية الأوائل في تساؤلهم عن الوظيفة التواصلية للغة، مركّزين على دراسة اللغة في الاستعمال، وذلك من خلال الاهتمام بالفعل المشكّل للكلام[2]، أو ما سمي عندهم ب: **نظرية الفعل الكلامي** المرتبطة بالفيلسوف البريطاني" ج. أوستين" وتلميذه" ج. سورل" الذين يعتبران نواة التحليل اللغوي داخل حقل فلسفة اللغة العادية[3]. فقد أحدثت هذه النظرية تحولا جذريا غيّر

---

[1] ثروت مرسي: التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، 38.

[2] **ماري نوال غاري بريور**: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس(الجزائر)، ط1(2007)، ص:11.

[3] هناك أفكار وأعمال سبقت آراء" أوستين" و"سورل" تخص نظرية الأفعال الكلامية، منها ما يتعلق بالتداولية كتيار فلسفي، ومنها ما يتعلق بأفعال الكلام باعتبارها فرعا تداوليا ولسانيا. تتجلى هذه الأفعال في التيار الأول من خلال الفكرة القائلة أن اللغة الطبيعية مصدر خطأ وسوء فهم، وبالتالي يجب العمل على استبدالها باللغة الاصطناعية، إلا أن هذه الفكرة عرفت تحولا أدى إلى اعتماد اللغة العادية مع تطوير تقنيات التحليل فيها. أهم تيارات هذا الاتجاه:

أ– **تيار اللغة العادية**: يرى أن اللغة العادية غامضة يجب توضيحها بالبحث لها عن كلمات أكثر معنى، وإلا كانت عاجزة وأدت إلى أخطاء فلسفية. واللغة لعبة وليست مجرد أداة لتوصيل الأفكار أوالوقوف على معياري الصدق والكذب فقط. تبناها:"**جورج إدوارد مور**" George Edward Moore(1873- 1958)، و" **بارتراند راسل**" Bertrand Rassel(1872- 1970)، و" **فيتجنشتاين الثاني**" wittgenstein. (1889- 1951).

ب–**تيار اللغة الاصطناعية**: تدرسه اللغة الصورية/ الشكلية التي تعتبر اللغة نسقا من العلامات المتكونة من المستويات الثلاث: التركيب، الدلالة، التداولية. أهم رواد هذا الاتجاه: "بورس"، "موريس،" رودولف كارناب"Rudolf Carnap(1891- 1970)، و" ليفي ستراوس Claude *Lévi Strauss* (1908-2009) ، و" ويلارد فان أورمان كواين.willard Van Orman Quine .

ج– **تيار أفعال اللغة** : بزعامة "أوستين" و"سورل" ضمن مدرسة أوكسفورد. يعرف هذا الاتجاه التحليلي اشتغالا على النظرية السياقية.

للتفصيل ينظر: **آمنة البطولي**: نظرية الأفعال الكلامية في اللسانيات التداولية، ضمن عبد الرحيم الحلوي، محمد عبد السلام الأشهب: التداوليات وفلسفة اللغة، المرجع السابق، ص: 48– 53.ينظر كذلك **محمود فهمي زيدان**: في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر(بيروت)، 1985، ص: 50–53.

إن التقسيمات الثلاث تعطينا لمحة مفاهيمية عن كيفية انبثاق نظرية أفعال الكلام من الحقل الفلسفي الذي كان المَحْضَن الفكري الأول لنشوء الظاهرة اللغوية موضوعا للدراسة، لتولد الفلسفة التحليلية كتيار تداولي من خلال النقلة العلمية أو القطيعة المعرفية التي أحدثها الفيلسوف النمساوي" **غوتلوب فريجه**" Gottlob Frege (1848– 1925) الذي ربط بين مفهومين تداوليين هامين هما الإحالة والاقتضاء، ليعتمد التحليل كمنهج فلسفي جديد. يقتفي بعد ذلك" فتجنشتاين" أثر فريجه لينتقد(الوضعانية المنطقية) ويؤسس لاتجاه فلسفي جديد أسماه(فلسفة اللغة العادية)، قوامها الحديث عن طبيعة اللغة العادية وطبيعة المعنى في كلام الرجل(الإنسان العادي)، ليتميز في بحثه عن المعنى بأنه غير ثابت ولا محدد، ودعوته لتفادي البحث عن المعنى المنطقي الصارم. هذا ما جعل مهام الفلسفة التحليلية تتحدّد

تلك النظرة الكلاسيكية للغة بأنها نظام من الأدلة المستودعة في أدمغة المتكلمين، بل أصبحت ينظر لها على أنها نشاط يتحقق في وضعية خطابية تبادلية ومقيّدة بقيود خاصة[1].

إن الفعل اللغوي الذي يدعى أحيانا بالفعل الكلامي (Acte de Parole) أو فعل الخطاب(Acte de Discours) [...] المقصود به الوحدة الصغرى التي بفضلها تحقّق اللغة فعلا بعينه(أمر، طلب، تصريح، وعد...). غايته تغيير حال المتخاطبين؛ فالمتلفظ المشارك لا يمكنه تأويل هذا الفعل إلا إذا اعترف بالطابع القصدي لفعل المتلفظ[2]؛ لأن المتكلم ينجز فيه فعلا كلاميا غايته التغيير. هذا ما جعل"أوستين" ينطلق من فكرة أنه ليس بالضرورة أن نحكم على الخطاب بالصدق والكذب بقدر ما نحكم عليه بمدى الأثر الذي أحدثه؛ فمختلف الجمل المنتجة ليست لوصف الواقع بل لتغييره. فالقائل: آمرك بالصمت، لا يسعى فيها المتكلم إلى فرض الصمت على المخاطب، لكن يحتمل أنه يسعى إلى الانتقال من حالة الضجيج في الكون إلى حالة السكون فيه[3].

بناء على ما سبق، قسّم" أوستين" الجمل إلى وصفية نحكم عليها بالصدق أو الكذب، وجمل إنشائية لا ينطبق عليها الحكم السابق، فقد تتضمن فعلا من قبيل" أمر" و"وعد" و"أقْسَم" و" عمد"، ويفيد معناه على وجه الدقة إنجاز عمل ما، وتسمى بالأفعال الإنشائية، ويمكن الحكم على الجمل الوصفية بمعيار التوفيق أو الإخفاق عكس الجمل الوصفية التي يتم الحكم عليها بمعيار الصدق والكذب[4]. إلا أن رؤية" أوستين" بعد محاضرات" ويليم جيمس" عرفت تطوّرا وتجذّرا جعله يلاحظ أن المقابلة بين الجمل

منذ التأسيس، ألا وهي إعادة صياغة الإشكالات والموضوعات الفلسفية على أساس علمي مديرة ظهرها للمنهج الذي اتبعته الفلسفة الكلاسيكية(الميتافيزيقا والطبيعة). تأثر بالتجديد الفلسفي الذي جاء به" فريجه" عدد من الفلاسفة أمثال: كارناب، هوسرل، أوستين، سورل، مجتمعين حول مسلمة مشتركة مفادها أن فهم الإنسان لذاته ولعالمه يرتكز في المقام الأول على اللغة. وقد انقسمت الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة اتجاهات كبرى:

أ. **الوضعانية المنطقية** Positivisme Logique: بزعامة رودولف كارناب.

ب. **الظاهراتية اللغوية** Phénoménologie du language: بزعامة إدموند هوسرل.

ج. **فلسفة اللغة العادية** Philosophie du langue Ordinaire: بزعامة فيتغنشتاين.

هذا الفرع الأخير، هو الذي نشأت فيه نظرية الأفعال الكلامية، ليخرج التيارين الأول والثاني عن حقل التداوليات، ويبقى التيار الثالث الذي جاء بمبدأ إجرائي جد مفيد للتداولية، وهو مبدأ القصدية الذي استثمره الفيلسوف " أوستين" في دراسة ظاهرة الأفعال الكلامية، وقام تلميذه بنفس الصنيع حين اتخذ من مبدأ القصدية معيارا أساسيا لتصنيف (القوى المتضمنة في القول). للتفصيل ينظر **مسعود صحراوي**: التداولية عند العلماء العرب(دراسة تداولية لظاهرة" الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي)، دار الطليعة(بيروت)، ط1(2005)، ص: 17- 23.

[1] **خولة طالب الإبراهيمي**: مبادئ في اللسانيات العامة، دار القصبة للنشر(الجزائر)، ط2(2006)، ص: 158.

[2] **دومينيك مانغونو**: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون(بيروت)، منشورات الاختلاف (الجزائر)، ط1(2008)، ص: 07.

[3] **آن روبول، جاك موشلار**: التداولية اليوم(علم جديد في التواصل)، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة(لبنان)، ط1(2003)، ص: 30.

[4] نفسه، ص: 31.

الوصفية والإنشائية ليست بالبساطة التي ظنها في البداية؛ لأن بعض الجمل الإنشائية لا تستند إلى ضمير المتكلم في زمن الحال ولا تتضمن فعلا إنشائيا مثل: رُفِعت الجلسة. وقد قادته هذه الملاحظة إلى تمييز جديد لا يزال يُعمل به إلى يومنا هذا يقرّ فيه بأن« كل جملة تامة مستعملة تقابل إنجاز عمل لغوي واحد على الأقل[1]»، ليميز بين ثلاثة أنواع من الأعمال اللغوية[2]:

- ✓ **العمل القولي**: العمل الذي يتحقق بمجرد التلفظ بشيء ما.
- ✓ **العمل المتضمن في القول**: العمل الذي يتحقّق بقولنا شيئا ما.
- ✓ **عمل التأثير بالقول**: العمل الذي يتحّقق نتيجة قولنا شيئا ما.

من خلال ما سبق، أصبح الفعل الكلامي« نواة مركزية في الكثير من الأعمال اللغوية، فحواه أن كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، فضلا عن ذلك، يعدّ نشاطا ماديا نحويا يتوسّل أفعالا قولية locutoire acte لتحقيق أغراض إنجازية illocutoire acte كالطلب والأمر والوعد والوعيد...إلخ)، وغايات تأثيرية perlocutoire acte تخصّ ردود فعل المتلقي(كالرفض والقبول)[3]». ومن ثمة، فهو فعل كلامي قوته الكلامية فيما ينجزه المتكلم من أقوال تأثيرية ذات قصد إخباري وآخر ضمني يحدّده السياق.

إذا كان ما قدمه" أوستين" يعدّ نقطة انطلاق نحو تحديد عدد من المفاهيم المؤسسة لنظرية أفعال الكلام، فإن تلميذه" **جون سورل**" طوّر هذه النظرية عبر مجموعة من أعماله، ورأى أن التداولية يجب أن

---

[1] نفسه، ص: 31.

[2] نفسه، ص: 31. اعتمد " ثروت مرسي" في كتابه التداوليات الاستدلالية مصطلح: **الفعل الإنجازي** بدل العمل القولي، **وفعل القصد بالقول** في مقابل العمل المتضمن بالقول، **والموقفية** بدل عمل التأثير بالقول، من خلال ترجمته لما جاء في كتاب التداولية ل " شيفون شابمان" . وقد وضح أن" أوستين" اعتمد في نظريته لأفعال الكلام على ما أسماه بالفرضية الإنجازية ؛كيف نصنع الأشياء بالكلمات، والتي ركّز فيها في كل محاضراته على التمييز بين فعل القول وفعل القصد بالقول. ينظر **ثروت مرسي**: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 40. نقلا عن:

Chapman Siobhan : Language and Empiricism(After the Vienna Circle), Place of publication not identified : Palgrave Macmillan, 2014, p : 89, 90.

وقد سمى" محمود أحمد نحلة" العمل القولي **بالفعل اللفظي** Locutionary Act، والعمل المتضمن في القول **بالفعل الإنجازي** Ilocutionary Act، والفعل الأخير **بالفعل التأثيري** Perlocutionary Act. للتفصيل ينظر **محمود أحمد نحلة**: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص: 45، 46. أما" رضوان الرقبي" فاستخدم مصطلح: 1. **فعل التلفظ**: ويقصد به الأصوات التي يخرجها المتكلم؛ والتي تمثل قولا ذا معنى، أي النطق بالألفاظ التي تتضمنها الجملة مع ما تحتويه من دلالة معينة. 2. **فعل قوة التلفظ**: يقصد به أن المتكلم حين يتلفظ بقول ما فهو ينجز معنى قصديا أو تأثيرا مقصودا، وهو ما أسماه" أوستين" بقوة الفعل. 3. **فعل أثر التلفظ**: هي الكلمات التي ينتجها المتكلم في بنية نحوية منتظمة محملة بمقاصد معينة في سياق محدد، تعمل على تبليغ رسالة وتحدث أثرا عند المتلقي. ينظر **رضوان الرقبي**: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 28.

[3] **مسعود صحراوي**: التداولية عند العلماء العرب، المرجع السابق، ص: 40. للتفصيل أكثر في تطور الفعل الكلامي ينظر **تارا فرهاد شاكر**: اللسانيات الخطابية في قصص الأنبياء(آدم وإبراهيم وعيسى) عليهم السلام في القرآن الكريم، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2008)، ص: 128- 152.

تنهض بتفسير المعنى من حيث يتوقف علم الدّلالة، دامجا بذلك تحليلات" غرايس" المتعلقة بمقاصد المتكلم ودراسة المعنى الذي عارض فيه المفهوم الشكلاني في نظرية الدلالة[1]، ليهتم بالجانب اللغوي واللساني في تحليلاته مركزا على الأفعال الكلامية غير المباشرة من حيث قوتها الإنجازية المخالفة لمراد المتكلم. مما جاء به"سورل" أن:

- ✓ **الفعل الإنجازي**: هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي. في نظام الجملة تبرز هذه القوة في: التنغيم، والنبر، وعلامات الترقيم في اللغة المكتوبة، وما يسمى الأفعال الأدائية.
- ✓ **الفعل الكلامي**: أوسع من أن يرتبط بمراد المتكلم، بل يرتبط بالعرف اللغوي والاجتماعي.
- ✓ **شروط الملاءمة**: والتي طبقها على أفعال الإنجاز ، وهي أربعة شروط نوجزها كالآتي:
- ✓ **شروط المحتوى القضوي** propositional Content: وظيفته وصف مضمون الفعل، يتحقق بأن يكون للكلام معنى قضوي(نسبة إلى قضية proposition تقوم على متحدث عنه أو مرجع).
- ✓ **الشّرط التمهيدي** Preparatory: يتحقّق إذا كان المتكلم قادرا على إنجاز الفعل متمتعا بقدرة معرفة المشترك الثقافي الذي يجمعه بالمستمع.
- ✓ **شرط الإخلاص/ الصدق** Sincerity: يتحقّق حين يكون المتكلم مخلصا في أداء الفعل فلا يقول غير ما يعتقد، ولا يزعم أنه قادر على عمل ما لا يستطيع.
- ✓ **الشرط الأساسي/ الجوهري** Essential: يتحقق حين يحاول المتكلم التأثير في السامع لينجز فعلا. وهو شرط يهتم بالأغراض التواصلية لفعل الكلام[2].

قدم" **سورل**" بديلا عما قدمه" **أوستين**" من تصنيف للأفعال الكلامية يقوم على ثلاثة أسس منهجية:

- ✓ الغرض الإنجازي Ilocutinary Point
- ✓ اتجاه المطابقة Direction of Fit
- ✓ شرط الإخلاص Sincerity condition

وقد جعلها خمسة أصناف كل واحدة تؤدي غرضا معينا وهي:

- ✓ **الإخباريات** Assertives: غرضها الإنجازي نقل الواقع ووصفه. شرط الإخلاص فيها: الصدق.
- ✓ **التوجيهات** Directives: تدفع بالمخطاب لفعل شيء ما. شرط الإخلاص فيها: الرغبة. يدخل في هذا الصنف: الأمر والنصح والإرشاد والاستعطاف والتشجيع.
- ✓ **الالتزاميات** Commissives: تلزم المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل. شرط الإخلاص فيها: القصد. يدخل فيها: الوعد والوصية.

---

[1] رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 29.

[2] محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص: 48.

- ✓ **التعبيريات** Expressives: تعبر عن مختلف المواقف النفسية. يدخل فيها: الشكر والتهنئة والمواساة والاعتذار.
- ✓ **الإعلانيات** Declarations: أداؤها الناجح مرهون بمدى مطابقة المحتوى القضوي للعالم الخارجي[1].

تعتبر نظرية أفعال الكلام من أولى النظريات التي بحثت في العلاقة بين الفعل والإيصال، لتهتم بالسياق العرفي وما يقتضيه من أنظمة تواصل وإشارات عامة لغوية وغير لغوية، مشتغلة عليه كمفهوم مركزي تعتني فيه بالسياق والمحيط وعلاقات الأشخاص بما يضمن لها نقلة نوعية تخرجها من دائرة الاشتغال على الجملة الخبرية في دراسة المعنى. أما نظرية التواصل ل" غرايس" فتعتبر المدخل أو المقترب الاستدلالي والبديل الحديث للمدخل السيميوطيقي الذي أسس فيه نظرية تتناول الاستدلالات التي يتبعها المتلقي ليتوصل إلى الاستيعاب الكامل لمقاصد المتكلم من النُطق بالقولة[2]، متجاوزا الكلام المنطوق(الماقيل) what is said(المعنى الحرفي الوضعي) إلى المعنى الملوّح به(what is implicated) أي التلويح أو التعريض implicature [3]. ليميّز بين ضروب من المعنى عبر ثنائيتين: الماقيل (القوة الإنجازية الحرفية)what is said والمستلزم(القوة الإنجازية المستلزمة) what is implicated، والمعنى الطبيعي وغير الطبيعي وأثر القصدية Intentionality والتبادلية Mutuality والعلنية Overtness في هذا التمييز. خصّ الأولى بنظريته في **الاستلزام التخاطبي** تستخلص من الخصائص البنيوية للمقال(صيغة الفعل الإنجازية...الأدوات...التنغيم) والثانية كانت أساس نظريته في المعنى بوجه عام تدرك الأخرى من المقام(الطبقات المقامية المختلفة أو السياق بصفة عامة)[4].

إذا كانت الأبحاث التي جاء بها كل من" أوستين" و" سورل" قد انصبت في معظمها على الجانب المتعلق بأفعال الكلام المباشرة وغير المباشرة، فإن" غرايس" في اهتمامه بأفعال الكلام غير المباشرة يجعل بحثه يتوجه صوب أصول الحوار[5] التي تقوم فيها التداولية الغرايسية على مفهوم مركزي سمي بمبدأ التعاون الذي

---

[1] المرجع السابق، ص: 49، 50.

[2] ثروت مرسي: في التدوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 40. نقلا عن:
Chapman Siobhan : paul Grice (Philospphy and Linguistique), Palgrave Macmillan(2005), p: 83, 84.

[3] استخدم " أحمد محمود نحلة" ترجمة المصطلح الغرايسي(what is said) في البداية بمعنى(المقول)، لكنه ابتدع فيما بعد مصطلح(الماقِيل) على غرار مصطلح(الماصدق) المقابل للفظة(extension). ينظر أحمد محمود نحلة: المرجع السابق، ص: 07، ص: 15.

[4] **يحي بعيطيش**: الفعل اللغوي بين الفلسفة والنحو(عرض وتأصيل لمفهوم الفعل اللغوي لدى فلاسفة اللغة ونظرية النحو الوظيفي)، ضمن حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات(علم استعمال اللغة)، المرجع السابق، ص: 107.

[5] **حسان الباهي**: الحوار ومنجية التفكير النقدي، أفريقيا الشرق(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(2004) ، ص: 126.

جاء كتفسير لظاهرة الاستلزام التخاطبي. ينطلق فيها" غرايس" من تصور خاص بنجاح المحادثة التي تخضع أثناء ممارسة الخطاب إلى **مبادئ التعاون** cooperative principle، منها[1]:

- ✓ المساهمة في المحادثة بمعرفة كيفية الانتقال من المعنى الحرفي إلى المتضمن في الملفوظ.
- ✓ ضرورة الربط المنطقي بين الكلام ومعناه أثناء التواصل.

يرى كل من" ديدري ويلسون" Deirdre Wilson و" سبربر Dan sperber " أن نجاح التحليل الغرايسي يعود في الأساس إلى مبدأ التعاون. فقبل ظهور أعماله كان تأويل الملفوظ يقوم على مبدأين هما: معنى الجملة المتلفَّظ بها والسياق. وهما عاملان متغيّران، لذلك أضاف لهما" مبدأ ثالثا هو مبدأ التعاون الذي يضمّ مجموعة من التعاليم الحوارية يحترمها كلّ مُسهِم في عملية التواصل. مؤكّدا فيها أن الحوار لا تقوم له قائمة إلا إذا احترم المتخاطبون مبدأ التعاون ببذل مجهود تعاوني بينهما يشتركون فيه من أجل الانخراط في العملية التواصلية[2].

بعد هذا الطرح، تساءل" غرايس" عن الآليات التي يتوسل بها إلى الانتقال من الفعل اللغوي المباشر إلى الفعل اللغوي غير المباشر، وقدّم تصورا في شكل نظرية لتقنين الحوار اللغوي، يقوم على أربعة قواعد أساسية، يحكمها مبدأ عام سماه مبدأ التعاون، يخضع له المساهمون في عملية التحاور، بحيث تحصل بينهم المطابقة بين المساهمة الحوارية وبين مقتضيات الغرض من الحوار[3].

أولا– مبدأ التعاون: صاغه انطلاقا من قوله:« اجعل تدخلك مطابقا لما يقتضيه الغرض من الحوار الذي تسهم فيه في المرحلة التي تتدخل فيها». وتتفرع عنه أربعة قواعد هي[4]:

1. **قاعدة الكم**: تتصل بكمية المعلومات المطلوبة، وتتفرع إلى فرعين يضبطان مهارة الاقتصاد اللغوي في الخطاب مفادها:
   أ. اجعل تدخلك حاملا من الإفادة بالقدر الذي يقتضيه الغرض من الحوار.
   ب. لا يمكن تدخلك متضمنا أكثر مما هو مطلوب من المعلومات.
2. **قاعدة الكيف**: تتعلق بالصدق في التدخل بحيث يصل إلى السامع ويصدقه، ويتفرع إلى فرعين:
   أ. لا تقل ما تعتقد أنه كاذب.
   ب. لا تقل ما لا تستطيع إثباته.

---

[1] **Francois Flahault** : Le fonctionnement de la parole(Remarques a partir des maximes de grice, article Communications, 30, 1979. La conversation, p:73. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1447 .

[2] رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية. نقلا عن

H.**Paul Grice** : Logique et Conversation, Article: Communications, 30, 1979. La conversation. pp. 57,58.

[3] يحي بعيطيش: الفعل اللغوي بين الفلسفة والنحو، المرجع السابق، ص: 107، 108.

[4] **أحمد المتوكل**: اللسانيات الوظيفية(مدخل نظري)، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط2(2010)، ص: 26، 27.

3. **قاعدة الورود:** تتعلق بالتقيد بموضوع الحوار؛ أي أن التدخل يكون ضمن الموضوع المتحاور فيه[1].
4. **قاعدة الكيفية:** جعلها" غرايس" في مجموعة من الشروط التي تلمس مختلف جوانب الحياة عند الإنسان الاجتماعية والأخلاقية والجمالية، والتي صاغها كما يلي:

أ- ليكن تدخلك واضحا. ب- ليكن تدخلك موجزا.

ج- اجتنب الغموض. د- اجتنب الالتباس.

بعد أن برهن" غرايس" على التلاحم القائم بين مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عنه، خلُص إلى أن ظاهرة الاستلزام التخاطبي تتمّ عندما يخرق أحد المساهمين قاعدة من القواعد الأربع، مع الاحتفاظ بمبدأ التعاون. ومن ثمة، فإن ظاهرة استلزام جملة ما لمعنى مقامي مغاير لمعناها الحرفي، لا يتم إلا بإرضاء الشروط التالية[2]:

أ- لابد من احترام مبدأ التعاون بين المتخاطبين. **ب-** لابد من افتراض أن الشخص المخاطب يدرك المعنى المستلزم. **ج.** لابد من أن يكون المخاطب قادرا على الاستنتاج والإدراك انطلاقا من الافتراض القائم على قاعدة الكم. **د-** لابد من مراعاة السياق اللغوي وغير اللغوي للمخاطب. **هـ-** لابد من مراعاة الخلفية المعرفية بين المتخاطبين. و- لابد من أن يراعي المتكلم المعنى الحرفي ، ويعرف العبارات الإحالية.

✓ **نقد مبدأ التعاون:** لا يخفى أن مبدأ التعاون قد فتح بابا واسعا في تطوير التداوليات اللغوية وتنويع الدراسات المتعلقة بموضوع التواصل. لكن رغم ذلك بقي محط انتقادات وتعديلات وضّحت أن مبدأ التعاون والقواعد المتولدة منه لا تضبط إلا الجانب التبليغي من التخاطب، أما الجانب التهذيبي منه، فقد أُسقط اعتباره إسقاطا، ولا يفيد كثيرا في دفع هذا الاعتراض أن" غرايس" قد أشار إلى هذا الجانب في عبارته التي جاء فيها:« هناك أنواع شتى لقواعد أخرى، جمالية واجتماعية وأخلاقية من قبيل" لتكن مُؤدبا" التي يتبعها عادة المتخاطبون في أحاديثهم والتي قد تولد من معاني غير متعارف عليها[3]».

---

[1] فيما يخص ما أسماه أحمد المتوكل بقاعدة(الورود) ذُكرت عند" رضوان الرقبي" بقاعدة العلاقة، وما أسماه بقاعدة الكيفية أسماها قاعدة الصيغة. ينظر **أحمد المتوكل:** المرجع السابق، ص: 26، 27.ينظر كذلك رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 34، 35. على أن" غرايس" حينما صاغ هذه القواعد، فإنه ترك المجال مفتوحا كي تنضاف قواعد أخرى ، وقد أضاف " يحي بعيطيش" شرطي الانتظام والتأدب على قاعدة الكيفية. ينظر يحي بعيطيش، المرجع السابق، ص: 108. أما" **روبن لايكوف**" Robin Lakoff فقد أسمتها **بقواعد المحادثة**، وجعلتها في أربعة قواعد: **قاعدة الكم**: كن غنيا بالمعلومات لكن لا تكن أكثر إفادة مما هو مطلوب. **قاعدة الجودة**: قل فقط ما تعتقد أنه حقيقي. **قاعدة الملاءمة**: كن ذا صلة بالموضوع. **قاعدة الطريقة**: كن واضحا، لا تكن غامضا، كن مقتضبا. See **Robin Lakoff**, (1973). The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, & A. Weiser (Eds.), Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago Linguistic Society, p: 297.

[2] **يحي بعيطيش:** الفعل اللغوي بين الفلسفة والنحو، المرجع السابق، ص: 109. نقلا عن **نعيمة الزهري:** الأمر والنهي في اللغة العربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الحسن الثاني، مطبعة المعارف الجديدة(الرباط)، 1997، ص:162.

[3] وضّح" طه عبد الرحمن" الأسباب التي جعلت" غرايس" لا يركز على الجانب التهذيبي في الخطاب، وأرجعها إلى ثلاثة أسباب هي:

- تركيز المتحدّث على نقل الخبر على أوضح وجه، ومن ثمة يُنقل الجانب التهذيبي مباشرة إلى الجانب التجميلي والاجتماعي.

ثانيا– مبدأ التأدب(the logic of politness): هو ثاني مبدأ ينبني عليه التخاطب، أوردته"روبين لايكوف" Robin Lakoff في مقالتها الشهيرة: منطق التأدب[1] في صيغتها الخطابية التي جعلتها من قواعد الكفاءة التداولية:

- ✓ كن واضحا Be clear.
- ✓ كن مؤدبا Be polit .

يقتضي هذا المبدأ أن يلتزم فيه المتخاطبون بمبدأ التعاون لتحقيق الغاية التي من أجلها دخلوا في الكلام، إضافة إلى ضوابط التهذيب التي لا تقل أهمية عن ضوابط التبليغ. ولهذا فرّعت" لايكوف" على مبدأ التأدب ثلاثة قواعد تهذيبية[2] هي:

أ. **قاعدة التعفف**، ومقتضاها: لا تفرض نفسك على المخاطب Don't impose.

ب. **قاعدة التشكّك**، ومقتضاها: لتجعل المخاطب يختار بنفسهGive Options .

ج. **قاعدة التودّد**، ومقتضاها: لتُظهر الودّ للمخاطبMake a feel good– be freindly.

- **نقد مبدأ التأدب**: من الانتقادات التي وُجّهت لمبدأ التأدب أن قواعدها تتدرج في القوة، فقاعدة التشكك أقوى من قاعدة التعفف، وقاعدة التودّد أقوى من قاعدة التشكك[3]. وفي الوقت الذي تصلح فيه قاعدة التودد، قد لا تصلح قاعدة التشكك، وحيث تفيد قاعدة التعفف، فقد لا تفيد قاعدة التشكّك، كما أنه حيث تنفع قاعدة التشكّك، فقد لا تنفع قاعدة التودّد. ومتى وقع اتباع قاعدتين في خطبة واحدة، لزم التسليم بأن العلاقات بين المتكلم والمخاطب قد انتقلت من مستوى تخاطبي إلى مستوى تخاطبي آخر. كما أن هذه القواعد التأدّبية قد تتعارض مع القواعد التعاونية التي وضعها" غرايس"؛ لأنها تتقدّم من ناحية العمل، فإذا كانت القواعد التعاونية ترتبط بوضوح المضامين المبلَّغة(بفتح اللام المشدّدة)، فلا يمكن استيفاء

- لم يبيّن" غرايس"كيف يمكن أن نباشر وضع القواعد التهذيبية، ولا كيف يمكن أن نرتبها مع القواعد التبليغية.
- كونه لم يتفطن إلى الجانب التهذيبي قد يكون هو الأصل في خروج العبارات عن إفادة المعاني الحقيقية أو المباشرة. ولما كان غرايس بمبدئه التعاوني قد جمد على النظر في الجانب التبليغي من التخاطب، فقد لزم" طه عبد الرحمن" طلب مبدأ يجمع إلى عنصر التبليغ، عنصر التهذيب. **طه عبد الرحمن**: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1998)، ص: 239، 240.

[1] **Robin Lakoff**: **Ibid**, **p**: 292.

[2] Ibid, p: 298.

هذه القواعد أعطتها" لايكوف" في شكل مقترحات، لكن " طه عبد الرحمن" هو الذي أعطاها هذه المسميات من قبيل(التعفف، التشكك، التودد. للتفصيل ينظر طه عبد الرحمن، المرجع السابق، ص: 240.

[3] الملاحظ أن القواعد التي صاغتها " لايكوف" تعمل بالتدرج في تشارك الخطاب؛ لأنها تبدأ من القاعدة البسيطة التي تجعل المتكلم يراعي الحالة النفسية للمخاطب أولا ثم يختار بعد ذلك نوع الخطاب الذي سيوجهه له. فالمخاطَب المنغلق لا تصلح معه قاعدة التودّد من أول كلام، لكن قاعدة التعفف قد تبيّن له أن المتحدث يحترم خصوصيته، وبالتالي سيتمكن تدريجيا من المشاركة في الحديث لأن المتكلم فعّل فيه بطريقة غير مباشرة القاعدة الثانية التي تعطيه خيارات التحدث دون إحراجه.

مقتضى الوضوح إلا إذا اقتصرنا على القيام بحاجة المخاطب من الفائدة، واجتنبنا أن نبلغه كل ما من شأنه أن يعارض إرادته أو يعوق رغباته، وهذا بالذات ما توجبه قاعدة التعفف[1].

يرى" طه عبد الرحمن" أن وجه التقصير في مبدأ التأدب يكمن في جانبه العملي الذي يفترض أن يحوّل المعارف إلى سلوكات عملية، مما يجعل التهذيب- أصلا- (عملا إصلاحيا)، لكن- كما يتساءل"طه عبد الرحمن"- : أين مبدأ التأدب عند" لايكوف" من معنى(العمل) ومن معنى(الإصلاح)؟، فلا نكاد نجد لها شيئا يُذكر عن الوظيفة العملية ولا بالأولى عن الوظيفة الإصلاحية في القواعد التعاملية الثلاث التي اشتمل عليها مبدأ التأدب[2]. ومن ثمة، فمبدأ التأدب لم يشتغل على ركن المقاصد الإصلاحية ولا على الوسائل العامة الموصلة لهذه المقاصد؛ لأن تركيزه كان على الجانب التجريدي من عنصر التهذيب المقوّم للتخاطب. وهو ما أدى إلى ضرورة طلب مبدأ ثالث يأخذ بهذا الجانب ويصلحه.

ثالثا- مبدأ التواجه واعتبار العمل[3]: وهو المبدأ التداولي الثالث الذي ينضبط به الخطاب. ورد مضمون هذا المبدأ عند" براون" p.Brown و"ليفنسون" في دراستهما المشتركة: الكليات في الاستعمال اللغوي(ظاهرة التأدب)[4]. يمكن صياغة هذا المبدأ كما يلي: لتصن وجه غيرك، وهو مبدأ ينبني على مفهومين، أحدهما خاص بالوجه، والآخر بالتهديد الذي هو نقيض الصيانة. أما الوجه، فهو الصورة الذاتية العامة التي يريد كل شخص المطالبة بها لنفسه[5]. ويتألف من جانبين:

- ✓ **وجه سلبي**: يعمل بالمطالبة والاستحقاق والفرض. سماه" طه عبد الرحمن" الوجه الدافع، يعمل على إرادة دفع الاعتراض.
- ✓ **وجه إيجابي**: صورة ذاتية متسقة تعمل بالتقدير والموافقة التي يطالب بها المتفاعلون. سماه"طه عبد الرحمن" الوجه الجالب، يعمل على إرادة جلب الاعتراف.

أما عن التهديد، فهي تلك الأقوال التي تعوق بطبيعتها إرادات المستمع أو المتكلم في دفع الاعتراض وجلب الاعتراف. كما تشكّل عند السامع أقوالا دافعة؛ لأنها تحمله على أداء شيء نحو" الأمر" و" الطلب" و" النصح" و" التذكير" و" الإنذار" و" التحذير" و" الوعيد". وقد تكون أقوالا تحمل المتكلم

---

[1] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع السابق، ص: 242.

[2] نفسه، ص: 242.

[3] استخدم" طه عبد الرحمن" لفظ(التواجه) في معناه اللغوي الذي هو(مقابلة الوجه بالوجه). ينظر طه عبد الرحمن، اللسان والميزان، المرجع السابق، ص: 243. وقد استخدم هذا اللفظ(الوجه) كل من" ليفنسون" و" براون" في كتابهما(الكليات في الاستعمال اللغوي)، وذلك من خلال اشتقاقه من مفهوم" قوفمان Goffman (1967) ومن المصطلح الإنجليزي المرتبط بمفاهيم الإحراج أو الإهانة أو فقدان ماء الوجه. وبالتالي، فإن الوجه شيء يتم استثماره عاطفيا، ويمكن فقد أو صيانته أو تحسينه. هذا ما يعني أن كل شخص يعتمد على الحفاظ على الشخص الآخر اعتمادا على وجهه، فكل واحد منهم بالأحرى هو يدافع عن وجهه لكسب احترام الطرف الآخر.

See **Penelope Brown & Stephen C. Levinson** : politness(Some Universals in Language usage), Cambridge University Press(New york), 1978, p : 61.

[4] Ibid, p **:** 56- 298**.**

[5] Ibid, p **:** 61.

على القيام بشيء يلزم المستمعَ قبولُه أو ردّه مثل" العرض" و"الوعد"، وقد تكون أقوالا تعبر عن رغبةٍ للمتكلم تدعو المستمع إلى حفظها ك" التهنئة" و"الإعجاب". أما الأقوال التي تهدّد الوجه الجالب للمستمع، فقد تكون أقوالا تعبّر عن التقويم السلبي مثل" الذمّ" و" السخرية" أو تكون أقوالا تعبّر عن عدم الاكتراث مثل" التعرض" لكلام المخاطب قبل أن يُفهِم مراده أو قطع كلامه قبل أن يتمّه. وأما المتكلم، فنذكر من الأقوال التي تهدّد وجه الدافع" الشكر" و" قبول الشكر"، ونذكر من الأقوال التي تهدّد وجه الطالب" الاعتذار" و" الإقرار" و" الندم"[1].

✓ **الخطط التخاطبية المتفرعة على مبدأ الوجاهة:** للتخفيف من آثار التهديد المضرة بوجه أحد المتحدثين، ذكر" براون" و" ليفنسون" خمسة خطط يختار المتكلم واحدة منها يراها مناسبة لقوله ذي الصبغة التهديدية؛ وهذه الخطط الخمس هي[2]:

✓ تجنب التهديد في أقوالك، أو التحدث بنبرة تستفز مستمعك.

✓ التصريح بالقول المهدّد من غير تعديل يخفف من جانبه التهديدي.

✓ في حالة التصريح بالقول المهدّد، يفضل تعديل القول بأسلوب يدفع الضرر عن وجه السامع.

✓ في حالة التصريح بالقول المهدّد مع تعديل القول هو دفع للضرر عن وجه الجالب.

✓ أن يؤدّي القول بطريقة(التعريض) التي تمنح للمستمع خيارات الاختيار.

يمكن الاستفادة من الخطط الاستراتيجية التي قدمها" بروان" و" ليفنسون" في خمسة عشر استراتيجية تخص الوجه الجالب(الأستاذ الجامعي) في العملية التعليمية، نوجزها فيما يلي[3]:

1. لاحظ، احضر(اهتمام طالبك، رغباته، احتياجاته، نوع تعليمه).
2. بالغ في اهتمامك(الاهتمام، الموافقة، التعاطف)، وتظهر في استخدام نبرات صوتك معه.
3. كثّف اهتمامك(المساهمة في المحادثة)؛ وذلك بإنشاء قصة مفيدة له تستخدم فيها الحاضر النابض بالحياة.
4. استخدم علامات الهوية والمجموعة(عرّف قسمك، طلبتك).
5. التمس الموافقة معهم.
6. تجنّب الخلاف معهم.
7. افترض مسبقا أرضية مشتركة بينكما.
8. نوّع في طرائق تعليمك، واستخدم النكتة فهي نوع من الخلفية المشتركة التي تخلق نوعا من الارتباط بينكما.

---

[1] **طه عبد الرحمن**: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1998).ص: 243.

[2] نفسه، ص: 242.

[3] Penelope **Brown &** Stephen **C. Levinson :** politness, Ibid, p : 103- 129.

9. أكّد مشاركتك للطرف الآخر في رغباته وميولاته.
10. قدّم وعودك؛ فهي نوع من الاهتمام.
11. كن متفائلا.
12. قم بتضمين طلبتك في النشاط؛ لأنها نوع من العمل التفاعلي التشاركي.
13. اعط(أو اسأل عن) الأسباب.
14. افترض أو أكّد على المعاملة بين طلابك(الأعمال البحثية).
15. اعط الهدايا(التقدير، التحفيز، النقاط، التعاطف، التفاهم، التعاون).

✓ **نقد مبدأ التواجه:** إذا كان" بروان" و" ليفنسون" قد فضّلا مبدأ التأدب عند"لاكوف" فقد أخذا- إلى جانب التبليغ- بالدلالة العمليّة لعنصر التهذيب أثناء التخاطب، ليشتغلا على مفهوم الوجه ودوره في دفع المضرة وجلب المصلحة، ليمثّل الوجه منزلة المقاصد التي يستهدف المتكلم والمستمع تحقيقها، مستخدما الوسائل اللغوية المتخذة لبلوغ المقصد الوجهي، لتكون بمثابة خطط استراتيجية يتخذها المتكلم للوصول إلى تنفيذ الإرادات المحدّدة للوجه[1]. ولما كانت العملية التخاطبية عمليا تشتغل بالمقاصد والوسائل، فقد تبيّن أن التهذيب التواجهي يستند إلى هذه البنية العملية. لكن وجه التقصير في مبدأ التواجه الذي يأخذ عن مبدأ التعاون عنصر التهذيب- خاصة الأخلاقي- حصر عمل المتكلم في تلطيف عباراته والتخفيف من أثرها المهدّد . غير أن هذا الموقف من العمل التخاطبي يرِد عليه الاعتراضان التاليان:

أ. جميع الأقوال تنشأ تحت باب الجلب والدفع، لتصير كلها حاملة للتهديد.

ب. حصر وظيفة التهذيب في التقليل من أقوال التهديد.

ومن ثمة، فإن العمل بهذا المبدأ بدل أن يركّز على صنع الألفة بين المتكلّمين التي هي أساس التواصل الإنساني، أخذ كل طرف الاحتياط المشوّش على مقاصد الخطاب الحقيقية وحصرها في دفع التهديد عن وجه كلا المتحدثين. وأمام كل هذا، فنحن بحاجة إلى مبدأ آخر يشتغل على التقرب من المتكلمين.

رابعا- مبدأ التأدب الأقصى واعتبار التقرّب: هو المبدأ التداولي الرابع الذي أورده" ليتش" في كتابه(مبادئ التداوليات)، حاول فيه تكملة مبدأ التعاون، والذي صاغه في صورتين أحدهما إيجابية والأخرى سلبية[2]:

---

[1] ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع السابق، 245.

[2] مسميات هذه القواعد هي من وضع" طه عبد الرحمن". ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع السابق، ص: 246، 247. أما في كتاب الذي جاء به" ليتش" فقد خصت المعاملات التجارية، وهو ما جعل صورة هذا المبدأ تأتي في شكل أزواج تخص المبادلات: 1. في **المبادلات**(قلل التكلفة، عظم الفائدة) . 2. في **المفاوضات**/ قاعدة السخاء(قلّل إلى أدنى حدّ الفوائد التي تعود على الذات، زيادة التكلفة الذاتية إلى أقصى حدّ). 3 . في **التعبيرات** والتأكيد/ قاعدة التواضع(قلّل من مدح الذات، عظم الاستخفاف). 4. في **الحزم**/

1. **قاعدة اللباقة:** قلّل من خسارة الغير، وأكثر من ربح الغير(العداء/ الصداقة)
2. **قاعدة السّخاء:** قلّل من ربح الذات، أكثر من خسارة الذات[1].
3. **قاعدة الاستحسان:** قلّل من ذمّ الغير، أكثر من مدْح الغير.
4. **قاعدة التواضع:** قلّل من مدح الذات، أكثِر من ذمّ الذات[2].
5. **قاعدة الاتفاق:** قلّل من الاختلاف مع الذات والغير، أكثر من الاتفاق مع الذات والغير.
6. **قاعدة التعاطف:** قلّل من تنافر الذات والغير، أكثر من تعاطف الذات والغير.

يرى" ليتش" أن قاعدة اللّباقة من شأنها أن تُسهّل التعاون وتدفع الخصام، ومن ثمة هي أقرب صلة للناحية الاجتماعية للإنسان؛ لأن المتكلم في تصريحه المباشر بطلب الأمر فيه تهديد لوجه السامع الذي قد لا يتقبل ذلك الأمر فيفشل التواصل ويقطع التعاون بينه وبيم المتكلم، في حين لو جاء الأمر بصورة غير مباشرة لكنها أكثر لباقة لحملت السامع على تقبل ما طُلب منه وينجح بذلك مبدأ التعاون بكله؛ لأنه عمل على إشراك الطرف الآخر، وحضّر عنصر التهذيب الذي يراعي قيمة الشخص المطلوب منه.

✓ **نقد مبدأ التأدب الأقصى واعتبار التقرب:** لما كانت قاعدة اللباقة هي السبب الرئيس في استعمال المتكلم للتعابير غير المباشرة، فيبدو أن" ليتش" يرجعها إلى قواعد التأدب ل" لايكوف" وخطط التواجه ل" براون" و"ليفنسون"، ذلك أن اللباقة درجات بُنيت على سلّم الاختيار المستمدّ من" لايكوف" وسلّمي السلطة والتضامن المستمدّين من"براون"و"ليفنسون"، مضيفا إليهما سلمّ الربح والخسارة الذي أتى به من عنده. أما بقية القواعد (السّخاء، الاستحسان، التواضع، الاتفاق، التعاطف) فهي سلوكات مؤمّنة للمتكلم تفيد حصول عمل تهذيبي بغرض التقرب[3]. لكن ما يشوب هذا المبدأ، ميله إلى التظاهر بالتأدب من باب اللباقة والسخاء المزيفين لكسب الطرف الآخر في التفاوض والمعاملة. حتى إن خاصية الربح والخسارة لمفهوم اللباقة والسخاء مرهونة بمجموعة الأقوال والأفعال التي ينجزها المتكلم والفائدة التي حصّلها من

الاتفاق: قلل الخلاف بين الذات والآخرين، عظم الاتفاق بين الذات والآخرين. 5. في **التعاطف**(قلّل من كراهية الآخرين، عظم التعاطف مع الآخرين).

See Geoffrey Leech : Priciple of Pragmatics, Ibid, p : 132.

[1] بخصوص هذه القاعدة، أرى أن الصورتين كلاهما سلبيتان، لكن في علم النفس ومجال التنمية الذاتية فإننا ننزع الصورة السلبية في الإنسان ونثبّتها بأخرى إيجابية فيه. لتكون الصورتين الأصلح هما: قلل من الأنا" الإيجو"/ تخلي، أكثر من التواصل مع الأنا" الذات العليا"/ صلة؛ لأن كل المعيقات التواصلية أو التهديدات كما سُميت في المبدأ السابق علاجها ومهارتها تكمن في براعة تواصل الإنسان مع نفسه أولا وتصالحه معها، بعد ذلك ينعكس ذلك الرضا على الغير فيتقبله ويستطيع بناء جسور متفرعة للتواصل.

[2] بخصوص هذه القاعدة، أرى أن التواضع المطلوب يكون بتقدير الذات مع تقييمها وتقويمها، وليس بالذم الذي يجعلها تستخسر نفسها، وقد تتحول بعد ذلك إلى نوع من الضياع الذاتي الذي يجعل الشخص يجلد ذاته ولا يعترف بها رغم كل الإنجازات وهذا نقص ثقة في النفس. وعليه، نستبدل صورة المدح والذم ب: التقدير والتقويم.

[3] ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع، ص: 248.

كلامه، وهل أقنع الطرف الأخر بمنتوجه أم لم يقنعه. وهذا يعتبر تأدبا غير صادق ما لم يحصل الانتفاع بين المتخاطبين دون وقوع أي ضرر لاحق بأحدهما أو كليهما.

إن مبدأ التأدب الأقصى واعتبار التقرب جعل من العمل التهذيبي للأقوال أشبه بالتعامل التجاري منه إلى التعامل الأخلاقي، وأقرب إلى مفهوم الخدمات والمصالح منه إلى التهذيب الخالص ذي القيم والمعايير المعنوية. من ثمة، تم اقتراح مذهب لا يقوم على التظاهر من أجل تحصيل الأغراض والمقاصد، بل يأخذ بالتقرب، لكنه يرفع عنه التظاهر، فيكون تقربا صادقا خالصا.

خامسا– مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص: هو خامس مبدأ تداولي، سمي بمبدأ الصّدق، وقد اتخذ هذا المبدأ صورته في التراث الإسلامي من قبيل(مطابقة القول للفعل) و(تصديق العمل للكلام). ونصوغ هذا المبدأ كما يلي:

✓ **لا تقل لغيرك كلاما لا يصدّقه فعلك:** ينبني هذا المبدأ على عنصرين، أحدهما(نقل القول)، يتعلق بالجانب التبليغي للخطاب، والآخر(تطبيق القول) يتعلق بالجانب التهذيبي منه. وما دام بحثنا يهتم بهذا الجانب التبليغي التهذيبي، فسنختار القواعد الخاصة بآداب العالم نحو متعلّميه:

أ- **قواعد التواصل المتفرعة على مبدأ التصديق:** تتفرع عن مبدأ التصديق في جانبه التبليغي قواعد مضبوطة، نجدها مجتمعة ومفصلة عند" الماوردي"(364- 450هـ) في كتابه أدب الدنيا والدّين[1]، وهي:

1. التواضع ومجانبة العُجْبِ؛ لأن التواضع عطوف، والعجْبُ منفّرٌ.
2. لا تتكلّم فيما لا تعلم بكلام من يعلم، فحسبك خجلا من عقلك أن تنطق بما لا تفْهم.
3. تعلّم العلم لتعمل به، ولا تتعلّمه لتحدِّث به، فيكون عليك بُورُهُ، ولغيرك نورُه.
4. لا تبخل ما تُحسِن معرفته، ولا تمتنع بإفادة ما تعلم؛ فإنّ البخل به لؤم وظلم، والمنع منه حسد ولإثمٌ.
5. اقتصر كلامك(لا تُقلّ ولا تملّ)؛ فانظر إلى ما هو ألطف في التأديب، وأنصف في التعليم، وأبلغ بأوجز لفظٍ غاية التقويم.
6. لا تمنع طالبا، ولا تُنفّر راغبا، ولا تؤيّس متعلّما؛ لما في ذلك من قطع الرغبة في العالم، والزهد فيما لديهم، واستمرار ذلك مفضٍ إلى انقراض العلم بانقراضهم.

إن مختلف القواعد المذكورة يجتمع فيها مبدأ التعاون مع قواعده المتفرعة عنه، سواء أخصت الجانب التبليغي كما عرف عند المحدثين أم التهذيبي الذي غاب عنهم، خاصة قاعدة الكيف(أو مبدأ التصديق). لتتدرج مختلف القواعد من مبدأ التعاون إلى مبدأ التأدب الأقصى واعتبار القرب إلى مبدأ التصديق ثم في الأخير مبدأ العلاقة والصلة التي تجعل لكل مقام مقال.

[1] **الماوَرْديّ**: أدب الدنيا والدين، دار المنهاج للدراسات(لبنان/ بيروت)، ط1(2013)، ص: 118- 144.

ب- **قواعد التعامل المتفرعة على مبدأ التصديق**: هي قواعد استقرأها" طه عبد الرحمن" من التراث الإسلامي العربي من خلال كتاب" الغزالي"(450- 505ه) (إحياء علوم الدّين). جملت في ثلاثة قواعد مع صياغتها على مقتضى قواعد التخاطب المعلومة[1]:

1. **قاعدة القصد**: اعقد نيّتك؛ ففيها فهم مقصد الدين وطريقه ومبلغ أثر الطريق في الاتصال إلى المقصد.

ترتب عن قاعدة القصد أمران أساسيان فأما[2]:

أ. **أحدهما تهذيبي تبليغي**(وصل المستوى التبليغي بالتهذيبي للمخاطبة): تتفرع عنه نتيجتين:

- المتكلم يتبيّن حقيقة قصده من القول، فيحدّد وظيفته العملية ومسؤوليته الأخلاقية منذ البدأ.
- صيانة اللسان عن اللغو بجعله يفيد المخاطب بالمعنى المقصود من خطابه.

ب. الآخر تلميحي مقصدي (إمكانية الخروج عن الدّلالة الظاهرة للقول): يحتاج المخاطب فيها إلى الدخول في العمل وتحمل مسؤولية المراد من القول كما تحمله المتكلم في تفقده لمقصده؛ لأن المتكلم يكون قد أبلغه بالتلويح لا التصريح، فيكون المخَاطَب مطالَبا بتعقبه بمعونة القرائن المقالية والمقامية التي تتعلق بهذا القول.

2. **قاعدة الإخلاص**: صفّي نيتك، واخلص في عملك تقربا لخالقك لا إلى الخلق(المخلص من قصد التقرب ولم يمتزج بهذا الباعث باعث آخر إما من الرّياء أو غيره من حظوظ النفس).

تنبني هذه القاعدة على تقديم المتكلم حقوق المخاطَب على حقوقه دون تنازع أو إنقاص قدره. على أن هذه الحقوق تبنى على التجرّد المتبادل عن أسباب التنازع كالأغراض وغيرها، كما تبنى على التأدب المتبادل، بحيث كلما زاد أدب أحدهما، دعا الآخر إلى الزيادة فيه، فلا تنقصه زيادة أدبه شيئا، وإنما ترفعه في عين الآخر رفعا. ومن هنا تظهر صورتين لهذه القاعدة في:

- ✓ أنه أكبر قدرة على الانفكاك عن موانع التقرّب: يؤدي إلى التنافس في التجرّد.
- ✓ أنه أكثر اتباعا للمعايير الأخلاقية: يؤدي إلى التنافس في التخلّق.

الملاحظ أن كلا من المتكلم والمخاطب يتنافسان قُدما إلى تحقيق معنى الإخلاص في خطبتهما، وهو ما يبيّن أن قاعدة الإخلاص إذا انبنت على التنافس في التخلّق ورّثت تقرُّبا صادقا وخالصا، بينما التأدب الأقصى بانبنائه على التنازع في الحقوق وفي التأدّب ورّث تقربا مشوّها ومشوبا.

3. **قاعدة الصّدق**: التزم بنيتك التي عقدتها، والفائدة المرجو تحصيلها(الصدق ست معان: صدق في القول، وصدق في النية والإرادة، وصدق في العزم، وصدق في الوفاء بالعزم، وصدق في العمل، وصدق في تحقيق مقامات الدّين كلها). أما" طه عبد الرحمن" فقد صاغ قاعدة الصدق في ثلاث مستويات هي:

---

[1] **الغزالي**: إحياء علوم الدّين، دار ابن حزم(بيروت/ لبنان)، ط1(2005)، ص: 1730-1764.

[2] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع السابق، ص: 250- 253.

أ. **الصدق في الخبر**: أن يحفظ المتكلم لسانه عن إخبار المخاطب بأشياء على خلاف ما هي عليه.

ب. **الصدق في العمل**: أن يصون سلوكه عن إشعار المخاطب بأوصاف هي على خلاف ما يتصف به.

ت. **مطابقة القول للعمل**: أن يحفظ لسانه وسلوكه عن إشعار المخاطب بوجود تفاوت بينهما.

يترتب عن هذه الأصناف من الصدق أفضليات ثلاث:

- ✓ أن يفعل المتكلم ما لم يقل أفضل له من أن يقول ما لم يفعل.
- ✓ أن يسبِق فعلُ المتكلم قولَه أفضل من أن يسبق قولُه فعلَه.
- ✓ أن يكون المتكلم أعمل بما يقول أفضل له من أن يكون غيره أعمل به.

2. **التداوليات الحديثة ونظرية الملاءمة**: حاول تيار الغرايسيين الجدد[1] تهذيب برنامج" غرايس" الأصلي وتحسين مفهومه وتطويره، رغم عدم التزامهم الكلي به، لكن أعمالهم يمكن أن ينظر إليها بوصفها منضوية في الإطار الغرايسي في نطاقه العام الواسع. وقد حاولوا تقديم مبادئ مفسرة لظاهرة التواصل من زاوية العمليات المعرفية، مما حوّل اهتمام الدّارسين من البحث في العلاقة بين المتخاطبين إلى العرفانية[2].

يمثل كتاب الأنثروبولوجي الفرنسي" دان سبيربر" والعالمة اللغوية البريطانية "دايدري ويلسون": الملاءمة" التواصل والمعرفية" *Relevance Communication and Cognition* الذي نشر سنة 1986

---

[1] See **Chapman Siobhan** : Pragmatics, Basingstoke : Palgrave Macmillan, New York , 2011, pp : 90, 91.

[2] بعد الإسهام الذي قدّمه فلاسفة اللغة الأنجلوساكسونيين، تطوّرت التداولية واتخذت اتجاهين: تيار يرى أن التداولية مبحث تابع للسانيات ومندرج فيها؛ وتمثّله التداولية المدمجة. وتيار ثان يجعل التداولية علما قائما بذاته ومستقلا عن اللسانيات، وتمثّله التداولية العرفانية.

Martine Bracops : Introduction à la Pragmatique(Les Théories Fondatrices : actes de langage pragmatique cognitive, pragmatique intégrée), 2° édition, Groupe de Boeck(Duculot/ Bruxelles), 2010, p : 29.

ففي السبعينات، ركّزت البنيوية على دراسة العلامات والرموز الدالة عليها، داعمة بذلك فكرة اسستقلالية الشفرة وفك الشفرة عن قناة الرسالة، مع مراعاة حالة الكلام والمواقف المتبادلة للمتحاورين، مستعينة بوظائف" جاكبسون" Roman Jackobson(1896- 1982) في دراسة تأثيرات الكلام الذي أعطى فيما بعد مكانة خاصة للمنظور النفسي الاجتماعي في اهتمامه بمنطق الاتصال(Logique de la Communication) من خلال مدرسة(بالو آلتو Palo Alto) .

Jean- Pierre Meunier: La Pragmatique(De La Relation à LA Cognition), Recherches en Communication, N° 11,p : 82, 83 https://doi.org/10.14428/rec.v11i11.46933

لكنّها أغفلت المسائل الخاصة بالسياق ودوره في الفهم، ودور تحديد اللساني الناقص والمعلومات التداولية في رفع لبْس الملفوظات وفي الإحالة وأفعال الكلام. لكن منذ الثمانينات ظهرت وجهة أخرى ركزت على ظاهرة التواصل من زاوية العمليات المعرفية، ليتحول اهتمام الدارسين من البحث في العلاقة بين المتخاطبين إلى المعرفية؛ لاعتبارات تداولية تخص مسألة الضمني في الملفوظات والخطابات. ينظر **لحسن بوتكلاي**: تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، ضمن عبد الرحيم الحلوي، محمد عبد السلام الأشهب: التداوليات وفلسفة اللغة، المرجع السابق، ص: 188، 189. نقلا عن:

SABAH Gérard :Compréhension des langues et interaction,(*J. Moeschler, A. Reboul*. Compréhension et interaction), Traité IC2, série Cognition et traitement de l information(paris, HHachette, Hermes, p : 113-119.

أحد معالم البرادايم التداولي الذي حاول دراسة آليات الاستدلال في فهم الملفوظات[1]. الكتاب عبارة عن مقاربة استدلالية دعا إليها المؤلفان بوصفها بديلة للمقاربة السيميوطيقية المعتمدة على التشفير encoding وفكّ التشفير decoding في التواصل. وقد اعتمدا على برنامج" غرايس" ونظريته في التلويح الحواري conversational implicature[2]، إلا أنهما خرجا عن نظريته وتناولاها بالنقد والتعديل؛ إذ ذهبا إلى أنه لا ضرورة من القواعد الأربع the maxims(قاعدة: النوع، الكم، الأسلوب، الصّلة/ المناسبة)، وأن القاعدة الأخيرة وحدها كفيلة بتفسير التواصل، ليستبدلا قاعدة(الصلة أو المناسبة) ب(مبدأ الصلة أو المناسبة) الذي يركّز عليه المتخاطبون في التواصل خصوصا العلاقة بين المعنى والسياق، ومختلف التفريعات التي خرجت عن هذا المبدأ. ركّز كلا المؤلّفين على الوظيفة الأولى للغة وطبيعة التواصل بين المتخاطبين(العلاقة بين اللغة والذهن)، فوجدا أنها ذات توجّه عرفاني تشتغل على« مختلف السيرورات العرفانية التي يمرّ بها المتكلمون والسامعون حين ينتجون القولات ويؤولونها[3]»، لتكون وظيفة اللغة هي تمكين المتواصلين من تنمية مخزون معارفهما. أما الوظيفة الاجتماعية فثانوية تهتم بفهم مجريات التواصل أكثر من اهتمامها بمعرفة ما يتمّ إبلاغه[4]، رغم أن هذه النظرة نجد أسسها مبثوثة في النحو التوليدي، ونظرية الذهن، مع إغنائها بآراء" بول غرايس" بعد تعديلها وتنقيحها.

---

[1] See **Dan Sperber, Deirdre Wilson**: Précis of Relevance: Communication and Cognition, Cambridge Behavioral and Brain Sciences , Volume 10 , Issue 4 , December 1987 , DOI: https://doi.org/10.1017/S0140525X00055345 , Copyright © Cambridge University Press 1987, p : 697-754. Published online by Cambridge University Press: 04 February 2010 By **:** Richard J. Gerrig.

صدرت الطبعة الثانية من الكتاب سنة 1995، وترجمه إلى اللغة الفرنسية سنة 1989 " أبيل جيرشامفيلد Abel Gerschemfeld ودان سبيبر بعنوان: La Pertinance(Communication et Cognition), Edition de Menuit. وصدرت الترجمة العربية له بعنوان: نظرية الصّلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، من إنجاز: هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، والذي اعتبر الكتاب من أهم ما ظهر في العصر الحديث في مجال علم اللغة والفعليات(ترجمة لمصطلح التداوليات) ونظرية التواصل وعلم النفس الإدراكي المعرفي. كما وضّح أن هذا الاكتشاف المهم من قبل" ويلسون" و" سبيربر" بشأن أهمية الجانب الفعلياتي السياقي في المعنى الصريح للقوْلة، مسبوق بعدّة قرون من قبل علماء أصول الفقه المسلمين والعرب. أما أهمية نظرية الصلة فتكمن في أنها تزودنا بتفسيرات جديدة ومهمة لظواهر التهكم والسخرية والاستعارة واللغة الشعرية وأفعال الكلام على ضوء التفريق الجديد الذي تزودنا به بين الاستعمال الوصفي والتأويلي للغة. ينظر **هشام إبراهيم عبد الله الخليفة:** نظرية الصّلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، مراجعة: فراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2016). ص : 07، ص: 211 – 281.

[2] ينظر **هشام إبراهيم عبد الله الخليفة:** نظرية التلويح الحواري، مكتبة لبنان ناشرون(بيروت/ لبنان)، ط1(2013)، ص: 28- 55، 86- 123.

[3] ينظر ثروت مرسي: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 41.

[4] **Jean- Pierre Meunier**: La Pragmatique(De La Relation à LA Cognition), Recherches en Communication, N° 11,p : 82. https://doi.org/10.14428/rec.v11i11.46933

أ- **نظرية الملاءمة والتصوّر التوليدي: ممثّلها**" تشومسكي" الذي اشتغل على استقلالية التركيب، وبكوْن التّقانة النحوية الصورية تقوم على الاشتقاقات في مقابل التقانة الصورية القائمة على القيود؛ ويتجلى ذلك في أن« التراكيب اللغوية تُبنى عبر انطباق متوالية من القواعد، حيث تنطبق كل قاعدة على خرْج المرحلة السابقة[1]». إنه نفس ما تتبناه نظرية الملاءمة التي تدعي ارتباطها بالنظرية التوليدية التحويلية في الشكل العام لقواعدها، ومن ثمة توافقها مع ما تتطلبه نظرية الملاءمة حول أن اللغة ملكة بيولوجية تميز الإنسان، وأن الفرضية اللغوية تكمن في استقلالية بناء الجملة، والأطروحة اللغوية للصلة تكمن فيما يوفره نظام المعالجة اللغوية الذي يقتصر على علم الأصوات، والتراكيب، وعلم الدلالات[2].

يرى" سبيربر" و" ويلسون" أن التمثيل الدّلالي مستقل عن سياق التلفظ، وأن عملية تأويل الملفوظات تتم عبر متوالية من المراحل؛ يعتبر فيها خرْج كل مرحلة دخْلا لمرحلة موالية. هذا ما يجعل الشكل العام للنحو التوليدي يبدو متناغما مع ما تتطلبه نظرية الملاءمة التي هي نظرية تفسير العبارات في السياق ونظرية العرفان؛ فما هو خرْج لتراكيب الصورة المنطقية هو مدخل للتأويل التداولي، ليكون هدف التداولية حينئذ هو إنتاج الآثار السياقية للملفوظ(مجموع الاستدلالات السياقية) عبر صورة قضوية(أي صورة منطقية تامة مؤولة بكيفية مشروطة الصدق)[3].

ب- **نظرية الملاءمة والتصور القالبي**: تعتمد التصور العرفاني الذي تبنّى الافتراض القالبي للفيلسوف وعالم النفس" **جيري فودور**" Jerry Fodor**(1935- 2017)** الذي يرى أن الذهن البشري بمثابة شبكة عملاقة عالية الترابط إلى أقصى حدّ، تشتغل ضمن قوالب(أنساق) معرفية متمايزة تمتلك كل واحدة منها بنيتها الخاصة ومبادئها النوعية التي تمكّنها من تحويل إدراكات العالم إلى تمثيلات[4]. وقد اعتبر" فودور" في كتابه الرائد في هذا المجال: قالبية الذهن، والذي نشره سنة 1983 أن الذهن قائم على نمطين مختلفين من الأنساق المعرفية أو القوالب[5]:

---

[1] **محمد غاليم**: النظرية اللسانية والدّلالة العربية المقارنة(مبادئ وتحاليل جديدة)، دار توبقال للنشر(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(2007)، ص: 18.

[2] **Jacques Moeschler, Antoine Auchlin:** *Introduction à la linguistique contemporaine* , Armand Colin(Paris), 3e édition(2009).ISBN : 978-2-200-35582-1, p : 178, 179.

[3] لحسن بوتكلاي: تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، المرجع السابق، ص: 190، 191.

[4] إن التصور القالبي مفهوم قال به" محمد غاليم" في تصوره لهندسة النحو التي يرى فيها أن التقسيم التقليدي للمجال اللساني إلى صواتة وتركيب ودلالة ومعجم لم يعد واردا(مستويات اللغة)، فهندسة التوازي تقتضي تقسيما ثلاثيا قائما على ثلاثة مكونات توليدية للصواتة والتركيب والدّلالة، ثم تقسيم فرعي يخص التركيب والدّلالة، ومبادئ وجاهية بين مختلف المكونات، ليمرّ المعجم عبر كل هذه المكونات. أما تنظيم النحو بهذه الصورة يجد إطاره العام في افتراض أوسع يخص هندسة الذهن/ الدماغ البشري وهو الافتراض القالبي. مفاده أن الذهن/ الدماغ يُرمّز المعلومات في عدد محدود من القوالب أو لغات الذهن، وكل لغة من هذه اللغات نسق صوري بأولياته الخاصة ومبادئ تأليفها، وبخصائصه القالبية المحدّدة. ينظر **محمد غاليم**: النظرية اللسانية والدّلالة العربية المقارنة، المرجع السابق، ص: 21.

[5] هناك ترجمة ل" **أبيل جيرشامفيلد**" سنة 1986، وأخرى ل" فيكتور روزنثال" سنة 1989.

1. **أنساق الدّخل**/ أنظمة الإدخال/ الأنساق القالبية/الأنساق المحيطة(Input Systems): وهي قوالب هامشية نسبيا عن الفكر(كنسقي الإدراك البصري والإدراك اللغوي) الذي يحوّل مختلف الإحساسات الناتجة عن تفاعل الذات مع محيطها إلى تمثيلات قابلة بأن يعالجها الفكر[1]. هذا معناه أن أنساق الدّخل متخصصة ومعيارية تحوّل الإحساسات الخام إلى إدراكات ذات بعد قصدي. نظرية الصلة فيها تفترض أن النظام اللغوي مدخلاته تشتمل على علم الأصوات والنحو والدّلالات[2].

2. **الأنساق المركزية**/ نظام التفكير المركزي/ الأنساق غير القالبية: توافق النسق المركزي للفكر، وهي أنساق غير متخصصة وغير معيارية؛ أي غير قالبية تقدّم المعالجة النهائية للتمثيلات التي يُتوصل بها من القوالب الأولى، لتفسر المستلم بيانيا عبر الاستدلالات التداولية[3]. وعليه، فوظيفة القوالب المركزية هو تثبيت المعتقد الإدراكي(fixation of perceptual belief) عن طريق النظر، بكيفية متزامنة، في التمثيلات التي تقدّمها مختلف أنساق الدّخل، وفي المعلومات المتوافرة في الذاكرة للوصول إلى أفضل فرضية ممكنة حول الصورة التي يجب أن يكون عليها العالم[4].

تتم معالجة القوالب الذهنية عبر الخطوات الثلاث التالية[5]:

1) **خطوة التحويل**(Transduction): تتم بترجمة المحفزات اللغوية بواسطة محولات الطاقة، ليتم تفسيرها بواسطة نظام الإدخال اللساني.

Jerry A.Fodor : The Modularity of mind, Combridge(Mass), Mit Press, 1983. Traduction française par Victor Rosenthal : La Modularite de l'esprit, Paris, Les editions de Minuit, 1989, p : 105. In: Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, n°7, 1989/1. pp : 1-16.

[1] نفسه، ص: 21.

[2] **J. Moeschler, A. Auchlin:** *Introduction à la linguistique contemporaine* , Armand Colin(Paris), 3éme édition(2009).p : 179.

[3] ibid : 179.

[4] محمد غاليم: النظرية اللسانية والدّلالة العربية المقارنة، المرجع السابق، ص: 21-23.

[5] ibid : 179.

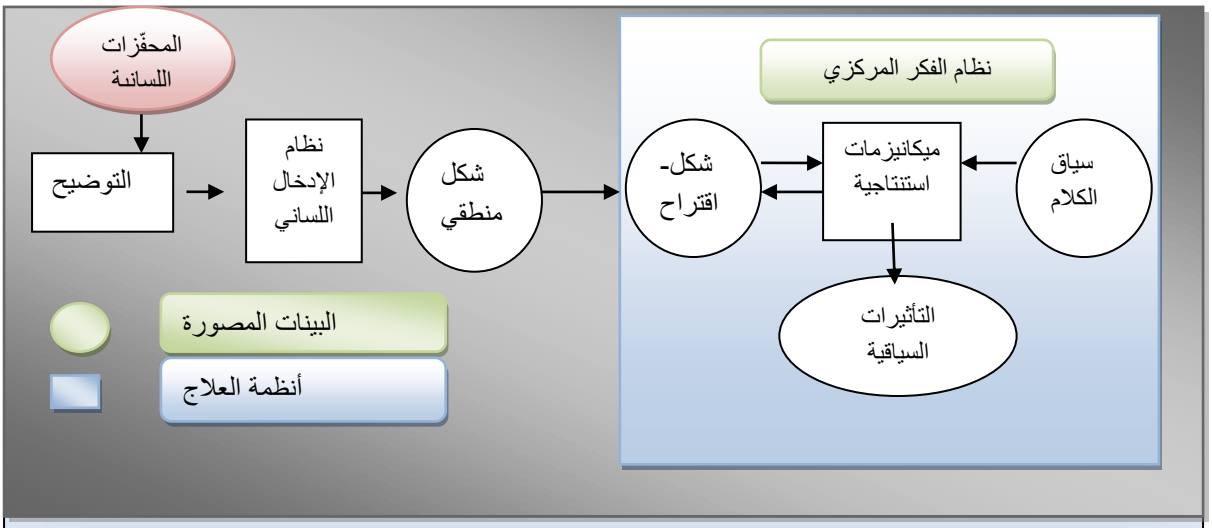
بنية العملية التفسيرية عند" سبيربر" و" ويلسون" متبناة من أطروحات " فودور" التي دافع فيها عن المفهوم الهرمي للأداء الدماغي الذي يعالج بيانات الإدراك بواسطة وحدات متخصصة توفر مدخلا للنظام المركزي غير المتخصص. يرى أن الكلام تتم معالجته أولا بواسطة المحولات التي تعطيه الشكل الذي يجعله في متناول عمليات الدماغ، ثم تتم معالجتها بواسطة الوحدة اللغوية المتخصصة التي تتوافق مع المجالات التي تغطيها تقليديا علم الأصوات والنحو والدلالة. توفر هذه الوحدة اللغوية الشكل المنطقي للكلام؛ أي التسلسل المنظم للمفاهيم، ثم يعمل الشكل المنطقي للكلام كمدخل لعملية التفسير التداولية التي تتوافق مع الاستغلال غير المتخصص للكلام من قبل النظام المركزي للفكر. يحدث تفسير التداول عن طريق نظام استدلالي يأخذ– كمقدمة له– الشكل المنطقي للبيان من جهة والسياق من جهة أخرى. أما السياق فيتكون من البيئة المادية للمحاور، ومن تفسير العبارات السابقة مباشرة ومن المعلومات المستمدة من معرفة المحاور بالعالم، والمعرفة التي توفرها مفاهيم الشكل المنطقي للوصول إليها. ومن ثمة، فلدينا مرحلتين من النظام: الوحدة اللغوية(تقدم الشكل المنطقي للكلام). النظام المركزي: يعتني بالتفسير التداولي للكلام ويقدم تفسيره الكامل. وعليه، فإن التمييز بين الشكل المنطقي والشكل الافتراضي يتوافق في التفسير بين الوحدة اللغوية والنظام المركزي.

Voir **Jacque Moeschler, Anne Reboul**: Dictionnaire Encyclopedique De Pragmatique, Edition de Seuil(1994), p : 120.

2) **خطوة فك التشفير اللغوي**(décodage linguistique): تتم معالجة البيانات التي توفرها عملية النقل بواسطة النظام اللساني، والذي يوفّر تمثيلا صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا لها، والتمثيل الدلالي الذي يمثل المقابل لاشتقاق الشكل المنطقي.

3) **خطوة المعالجة المركزية**(traitement central): يعمل الشكل المنطقي كمدخل لنظام الفكر المركزي، ويتم إثراءه عبر السياق والآليات الاستدلالية في شكل موضعي كامل، مما يجعل من الممكن إنتاج التأثيرات السياقية للملفوظات .

نمثل المراحل الثلاثة لقالبية الذهن على النحو التالي[1]:



شكل رقم(12): مراحل قالبية الذهن عند" فودور"
الشكل المنطقي، الشكل الافتراضي والسياق/ أنساق الدّخل مقابل الأنساق المركزية

توضّح هذه الترسيمة كيفية الانتقال من الشكل المنطقي إلى الشكل الافتراضي والسياق. والشكل المنطقي هو مجموعة من البنيات المفهومية، المفهوم الواحد فيها هو عنوان للذاكرة الذي تعرّفه عبر ثلاثة مداخل(معجمية، منطقية، موسوعية) تحتوي على مختلف المعلومات التي سينشّطها المفهوم عندما يظهر في شكل منطقي، وهي[2]:

---

[1] Moeschler, A. Auchlin: *Introduction à la linguistique contemporaine* , ibid : 179.

[2] بالنسبة للمداخل الثلاث المذكورة، تحدث عنها" إدريس سرحان" في تناوله لقضية التأويل الدلالي– التداولي للملفوظات وأنواع الكفايات المطلوبة في المؤوّل، محاولا الإجابة عن تساؤل مفاده: أين يكمن معنى الملفوظ؟ ، ليعطي إجابتين، الأولى أن معنى الملفوظ ليس متوقعا داخل الملفوظ ذاته، ولا يزعم المتكلم أنه قد وضع معناه داخله، وإنما هو المعنى الذي يعتقد المخاطَب أن المتكلم أراد إبلاغه عبر الملفوظ وبواسطته معا. الجواب الثاني يفيد أن الملفوظ ليس هو القصد الدال للمتكلم بالذات، بل هو المعنى الذي يستخرجه المخاطب من الملفوظ منطلقا في ذلك من بنيته الدالة على مجموع الكفايات(competence) التي يمتلكها كمتلق ومقدار الكفايات التي يمتلكها المتكلم. ومن كل هذا يتناول الموضوع الخاص بالقوالب الذهنية من منطلق الكفايات ودورها في عمليتي التفسير والتأويل الدلالي التداولي للملفوظات، مفصّلا في أنواع القرائن التي يعتمدها التأويل نحو: السياق اللساني، والقرائن شبه اللسانية الموازية، والقرائن المقامية والمقالية. إذا كان"

✓ **المدخل المعجمي(l'entrée lexicale)**: يصف المفهوم لنظيره اللساني؛ فهو يحتوي على مكافئات المفهوم في اللغة الطبيعية، بالإضافة إلى معلومات وفئته النحوية، وشكله الصوتي، وإدراكه الصرفي، وشبكته الموضوعية للفعل.

✓ **المدخل المنطقي(l'entrée logique)**: يصف للمفهوم القواعد الاستدلالية التي أطلقها من قبل مع المفهوم في شكله المنطقي. بمعنى أن الإدخال المنطقي للأفعال يتوافق مع الآثار المترتبة على تمثيلها.

✓ **المدخل الموسوعي(l'entrée encyclopédique)**: يذكّر المفهوم بجميع المدخلات التي تجعل من الممكن تحديد امتداد المفهوم. إذا كان هناك مدخل موسوعي واحد فقط فسيتضمن معلومات عن فئة المرجع، أما المعلومات التي يخزنها تحت هذا المدخل فستتوافق مع المعلومات المخزنة ضمن مفهوم الإدخال الموسوعي مع الذاكرة طويلة المدى والتي تختلف من فرد إلى آخر.

من خلال ما سبق، نجد أننا أمام وظيفتين لقالبية الذهن: أنساق الدّخل القالبية في مقابل الأنساق المركزية غير القالبية؛ أي أننا أمام تحليل الدّخل في مقابل تثبيت المعتقدات. ومع ذلك، صرّح"فودور" أن هذا العمليات الذهنية غير قابلة للاستكشاف[1]؛ فنحن لا نعرف شيئا عن منطق أو سيكولوجية الفرضيات وتصديقها. أما" سبيبر" و" ويلسون" فاقترحا نظرية استدلالية لتأويل الملفوظ تلقي الضوء على عملية الإنتاج غير البرهاني بصفة عامة[2]. إذ يذهبان إلى أن معالجة المعلومات النحوية عملية ترميز آلية لا تؤثر فيها المعلومة السياقية، في حين أن التأويل التداولي هو عملية استدلال غير برهاني لها إمكان بلوغ المعلومة السياقية. وبما أن التأويل التداولي لا يمكن أن يُتعامل معه بالشفرة، فإن المقاربة الاستدلالية هي البديل المتوفر الوحيد[3].

إن فرضية نظرية الصلة عند فودور ليست هي نفسها عند" غرايس" فهو يفترض أن المتخاطبين يتعاونون من أجل إنجاز محادثتهم، وهي بذلك ذات مقاربة لسانية عقلانية. أما عند" ويلسون" و"سبيربر"

موشلار" في ترسيميته القالبية للذهن ركّز على ثلاثة مداخل(معجمية، منطقية، موسوعية)، فقد جعلها" إدريس سرحان" في البدء في ثلاث كفايات: الأولى لسانية بمفهومها الضيق تخص المتكلم والمخاطب معا، وكفايتنين تواصلية وأدائية بمفهومها العام والشامل، تتفرع عنها ثلاث كفايات: بلاغية، موسوعية، منطقية. ليرجع مجموع الكفايات المطلوبة في التأويل الدلالي- التداولي للملفوظات إلى الكفايتين:

- **الكفاية اللسانية،** وشبه اللسانية: وتشمل مجموع القرائن النطقية الموازية.
- **الكفاية التواصلية:** وتشمل: - **الكفاية البلاغية– التداولية**. -**الكفاية الموسوعية**. - **الكفاية المنطقية**.

ينظر: **إدريس سرحان:** التأويل الدلالي- التداولي للملفوظات وأنواع الكفايات المطلوبة في المؤوّل، ضمن حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات علم استعمال اللغة، المرجع السابق، ص: 124- 160.

[1] Fodor: La modularite de l' esprit, p: 105.

[2] Sperber & Wilson: Précis of Relevance, p: 65.

[3] لحسن بوتكلاي: تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، المرجع السابق، ص: 192. نقلا عن:

Regina Blass: Relevance Relations in Discourse(A Study with Special Reference to Sissala), Cambridge Studies in Linguistics, Series Number 55, Cambrige University press,1 first edit(1990), p: 36.

فإن المتخاطبين يسعون من أجل أن يكونوا على صلة بالموضوع، مما يجعلها ذات مقاربة عرفانية. ومن ثمة، فإن استثمار الفرضية القالبية في تحديد كيفية تأويل الملفوظات عبر القالب الهامشي الذي تشتغل فيه مستويات اللغة الأربع يحتاج إلى نشاط عرفاني تداولي تشتغل فيه القوالب المركزية الفكرية. وهذا يعني أن التداولية تستقل عن اللسانيات لتعتبر فرعا من العرفانية، وفي حالة ما عالج الذهن مقاصد الكلام كنا في مستوى العرفانية، أما إذا بحثنا عن التمظهرات الفعلية للسان، فإننا نكون أمام التداوليات.

ج– نظرية الملاءمة والإرث الغرايسي: ظلّت التداولية مع" أوستين" و"سورل" تشتغل على نظرية أفعال الكلام ضمن المنظور الترميزي إلى حين الاقتراحات التي قدّمها" غرايس" لتجاوز التواصل اللغوي المعتمد على المواضعة(المشتغلة على القيد النحوي وعمليتي التشفير وفك التشفير وفقط) إلى توظيف السيرورات الاستدلالية الموصلة للمقاصد الكلامية. لكن بسبب عدم وضوح هذه المقترحات أضاف" سبيربر" و"ويلسون" المبادئ الصريحة لتناول التواصل اللغوي من خلال نظرية الملاءمة. ليكون الفرق الجوهري بينهما أن نظرية غرايس تندرج في فلسفة اللغة التي كانت شائعة في الستينات والتي لا تعطي أهمية للجانب السيكولوجي في استعمال اللغة، عكس نظرية الملاءمة في اشتغالها بالعلوم العرفانية فقد أعطت أهمية لهذا الجانب[1]. من هنا تظهر النقلة النوعية التي أحدثها" سبيربر و" ويلسون" في كتابهما الذي يخصّ نظرية الملاءمة بأنها قادرة على تفسير مظاهر التواصل المعرفي التي أغفلتها النماذج الترميزية، كما أن كلا النموذجين(الترميزي والاستدلالي) بإمكانهما العمل مع بعض؛ أي أن القيد النحوي والسيكولوجي يتآلفان مع بعض في إنتاج الملفوظات. والفضل الأول يعود إلى الاقتراح الذي وضعه" غرايس" و" دافيد لويس" D.Lewis حين أخرجا نظرية التواصل من الاشتغال على النموذج الترميزي المعروف منذ أرسطو إلى السيميائيين المعاصرين إلى نموذج مختلف كليا يخص السيرورات الاستدلالية وتأويلها.

بناء على هذا، يمكننا القول بأننا أمام نظرية ملاءمة غرايسية تفترض متكلمين يتعاونون بنظرة عقلانية من أجل إنجاز الخطاب، ونظرية ملاءمة ما بعد غرايسية تفترض أن الكائنات البشرية تسعى لأن تنجز ملفوظات ملائمة من خلال التأويل والعرفان[2].

يرى" **جاك موشلار" و"أن روبول"**[3] أنه لا يمكن تقديم تأويل تام للأقوال من حيث إنتاجها وتأويلها من منظار يعتمد رؤية ترميزية، وأنه لا بد من تأويل الأقوال المشتركة، والتوصل إلى التأليف بين العمليات الترميزية والعمليات الاستدلالية. لينخرط كل من" سبيربر" و"ويلسون" مباشرة في هذا التوجه الذي يعتبران فيه أن تأويل الأقوال يوافق نوعين مختلفين من العمليات: الأول ترميزي ولغوي، والثاني استدلالي تداولي. لتتكفل التداولية فعليا– حسبهما– عند تأويل الأقوال بكلّ ما لا يتم بكيفية ترميزية(هذا

[1] ينظر لحسن بوتكلاي: تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، المرجع السابق، ص: 194، 195.

[2] **. Moeschler, A. Auchlin:** Introduction à la linguistique contemporaine , ibid : 183 ،182.

[3] **Moeschler, Reboul**: Dictionnaire Encyclopedique De Pragmatique, p : 105.

يشمل بطبيعة الحال الأعمال المتضمنة في القول وتأويل الكلمات المقامية)، وتستدرك ما أهمل من مجمل المضامين التي يبلّغها القائل والتي يظلّ عدد كبير منها غير صريح. تساءل" سبيربر" و" ويلسن" فيما إذا كانت العمليات التداولية من خصائص اللغة أم أنها عمليات مستقلة عنها؟. ليجدا أن الأمر ممكن عبر إمكانيتين[1]:

أولا: إما أن تكون العمليات الاستدلالية التي تستخدمها التداولية من خصائص اللغة سواء أكانت محكومة بكلمات أو عبارات لغوية مخصوصة أم متولدة عنها.

ثانيا: إما أن تكون مستقلة عن اللغة؛ أي أنها تتدخل كذلك في الاستدلالات غير اللغوية.

ارتضى" موشلار" و" روبول" أن يكون الاختيار الأول في إطار التداولية اللسانية(أو المندمجة) التي تنخرط طبيعيا في مجال اللسانيات إلى جانب علم الأصوات الوظيفي وعلم التركيب وعلم الدّلالة. بينما ارتضى الاختيار الثاني أن يكون في إطار التداولية غير اللسانية التي تمثّل شعبة مستقلة عن اللسانيات ومكملة لها في بعض مظاهر تأويل القول. يرى" سبيربر" و"ويلسون" اللذين ارتضيا الاختيار الثاني أن العمليات الاستدلالية التي تكمل التحليل الرمزي الذي توفره اللسانيات لتحقيق التأويل الكامل للأقوال تتمثل في تلك العمليات التي تخص جميع نشاطاتنا اليومية من حياتنا العادية أو الأنشطة الأكثر تعقيدا مثل البحث العلمي أو إنتاج الأعمال الفنية[2].

باستثناء العمليات الاستدلالية، لا يبدو أن هناك ما يجمع بين مقاربة" غرايس" ومقاربة" سبيربر" و"يلسون". إلا أن هذين الأخيرين وإن افترقا عنه في بعض المسائل المهمة، فإنهما يقتربان منه إلى حد كبير في وجوه أخرى. فإذا كان مفهوم الدلالة غير الطبيعية عند"غرايس" يقوم على مقصد مزدوج:

- **المقصد الإخباري**: أي ما يقصد إليه القائل من حمْلٍ لمخاطبه على معرفة معلومة معينة.
- **المقصد التواصلي**: أي ما يقصد إليه القائل من حمل لمخاطبه على معرفة مقصده الإخباري.

فإن أخذهما بالمقصد التواصلي، من العوامل التي تجعل صاحبي نظرية المناسبة من بين ورثة"غرايس"، وما اختلافهما إلا في تعريفاتهما للدّلالة غير الطبيعية التي تختلف عن تعريفه، إضافة إلى اقتراحهما مفهوم التواصل الإشاري الاستدلالي المرتبط مباشرة بالمقصد الإخباري والمقصد التواصلي[3]. على أن هذا التواصل الإشاري الاستدلالي لا يقتصر على استخدام القول لتبليغ المعلومة وفقط، وإنما يكون موجودا في كل عملية تبليغية كان مقصدها التواصلي واضحا.

---

[1] آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم(علم جديد في التواصل)، المرجع السابق، ص: 70، 71.

[2] نفسه، ص: 71.

[3] للتفصيل، ينظر المرجع السابق، ص: 79.

ليست مفاهيم المقصد الإخباري والمقصد التواصلي والتواصل الإشاري الاستدلالي هي كلّ ما في نظرية" سبيربر" و" ويلسون" من الإرث الغرايسي؛ لأنهما يستعيران منه قاعدة من قواعد المحادثة، وهي قاعدة العلاقة/ الصلة المركزة على مبدأ الملاءمة/ المناسبة.

1. **من قاعدة العلاقة إلى مبدأ الملاءمة(المناسبة):** يهدف النشاط المعرفي فعليا عند" سبيربر" و"ويلسن" إلى أن يبني الفرد تمثّلا للكون ويعدّله، وينبغي للتواصل أن يقوم بدوره في هذه العملية من خلال تمكين الفرد من إضافة معلومات جديدة إلى ما قد توافر لديه. لكن فائدة النشاط المعرفي ليست في بناء تمثل للكون وتحسينه وفقط، بل على أن يكون التمثل صادقا قدر الإمكان. هذا ما يجعل الصدق يحضر كمفهوم أساسي داخل مبدأ العلاقة التي اعتبرت عندهما نائبة عن بقية القواعد[1](كم، كيف، نوع)؛ لأن الحديث فيها يكون مناسبا بتقديم كمية المعلومات المناسبة للشخص دون إرهاقه بحشْدٍ من التفاصيل الزائدة، كما يفترض أن يكون قوله صادقا يتكلم فيه بعبارات واضحة دون لبْسٍ فيها[2].

رغم ذلك، لا يقترحان استبدال مختلف القواعد بمبدأ العلاقة بلا قيد أو شرط، بل يقترحان آلية أكثر دقة يكون فيها مفهوم المناسبة جدّ مرتبط بمفاهيم المقاصد الإخبارية والتواصلية، خاصة التواصل الإشاري الاستدلالي فهو« أساس تأويل الأقوال التي تجري في النظام المركزي[3]»، والذي عنه يصدر المبدأ العام لمبدأ المناسبة: كل قول يولد لدى المخاطَبِ انتظار المناسبة الخاصة به. لتدخل هنا بالضرورة كل الأقوال، وبوجه أعم جميع أعمال التواصل الإشاري الاستدلالي؛ فهي التي تولّد انتظار المناسبة كإشارات تنبيهية تحفيزية لدماغ المتلقي تدفعه إلى الرغبة في معرفة فائدة الخبر والنتيجة المحصل عليها.

إن المقاصد الإشارية الاستدلالية تعمل عليها المداخل القالبية الثلاث للذهن؛ فالمداخل المنطقية تبحث ضمن المعطيات الموسوعية التي تعطي إشارة التوقف عن التأويل، وأن العمليات التأويلية الاستدلالية تتوقف تلقائيا حينما يتم التوصل إلى أثار كافية مساوية للجهود المبذولة. سميت في مبدأ المناسبة حسب"سبيربر" و" ويلسن" بدرجات الملاءمة(**Degrees of Relevenve : effect and effort**) وهي[4]: **الجهد** الضروري لبناء السياق **والنتائج(الأثر)** التي تكون عبارة عن استنتاجات نتوصل إليها عن طريق العملية الاستدلالية.

---

[1] يفسّر" سبيربر" و" ويلسون" من جهة أخرى سبب جعلهما مبدأ الملاءمة مبدأ عاما- بعد أن كان يعدّ قاعدة فرعية عند" غرايس"- أن: المخَاطب يقبل معالجة فعل التواصل الإشاري الاستدلالي الموجّه إليه. كما أن مبدأ الملاءمة يمكّن من حلّ مشكلة اختيار المقدمات التي تتأسس عليها عملية التأويل الاستدلالية. **لحسن بوتكلاي:** تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، المرجع السابق، ص: 196. نقلا عن:
Marie-Anne Paveau et **Georges-Elia Sarfati**: Les grandes théories de la linguistique(De la grammaire comparée à la pragmatique) ,2003, Paris, Armand Colin (U), p: 229.

[2] آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، المرجع السابق، ص: 82.

[3] نفسه، ص: 83.

[4] **Sperber&Wilson** : Précis of Relevence(communicatiin and Cognition), black wells, behavioral and brain sciences, printed in the united states of America (1987). p : 702. See than Moeschler & Auchlin : Introduction a la Linguistique Contemporaire, p : 181.

يقترح" جاك موشلار" و آن روبول" تعريفا مؤقتا لمناسبة عمل التواصل الإشاري الاستدلالي مبني على الجهد والنتيجة مفاده[1]:

أولا: كلما تطلب عمل التواصل الإشاري الاستدلالي جهدا أقل في تأويله ازدادت مناسبته.

ثانيا: كلما كان لعمل التواصل الإشاري الاستدلالي نتائج أكثر ازدادت مناسبته.

إن النتائج الممكنة لعمل التواصل الإشاري الاستدلالي تؤدي إلى استنتاجات تأويلية في نهاية العملية الاستدلالية. ووفق المنظور المعرفي ل" سبيربر" و" ويلسون"، فإن الغاية من النظام المعرفي لأي كائن بشري هو أن يبني لنفسه تمثّلا للكون ويعدّله باستمرار، كما يعدّل النتيجة المعرفية لتمثل هذا الكون. ومن ثمة، فإن النظام المعرفي يعمل على تحصيل أهم نتيجتين معرفيتين أحدهما تخص: الجهد المبذول في سبيل تغيير قوة الاقتناع بمعتقد ما، والثاني، هو دحض اعتقاد ما. هذا ما يحدث عندما تأتي معلومة جديدة تناقض معلومة سابقة تبدو أكثر إقناعا من الأولى.

هكذا إذن توجد ثلاثة أنواع من النتيجة المعرفية المتحصلة في نهاية العملية الاستدلالية[2]:

أ. إضافة معلومات تمثل استنتاجات للعملية الاستدلالية(سمى" سبيربر" و" ويلسون" مثل هذه المعلومات ب:الاستلزامات السياقية).

ب. التغيير في قوة الاقتناع بمعتقد ما.

ج. إلغاء معلومة قديمة تناقضها معلومة جديدة أكثر إقناعا.

إن مبدأ المناسبة– كما سبق أعلاه– ليس مبدأ معياريا يفرِض على القائل التلفّظ بأقوال مناسبة، وإنما هو مبدأ تأويل يستعمله المخَاطب بغير وعي أثناء عملية التأويل. بعبارة أخرى كيفية اشتغال النظام المركزي القائم على مدى السعي إلى المناسبة القصوى عبر تفعيل أقصى حدود التأويل. لكن السؤال المطروح: كيف تجري عملية تأويل الملفوظ؟

2. مراحل عملية تأويل الملفوظ: تسعى التداولية إلى الوقوف على المقاصد الخطابية للمتكلم الذي قد يقْصِد أكثر مما يقول متجاوزا بذلك الدلالة اللسانية للجملة(القيد النحوي) نحو الدّلالة الاستدلالية(تأويل الملفوظ). حسب" سبيربر" و" ويلسون" يشغّل تأويل الملفوظ بخاصيتين هما[3]:

- ✓ **العمليات الترميزية:** يقوم بها التحليل اللساني، وتكون في بداية تلقي الملفوظ.
- ✓ **العمليات الاستدلالية:** يتكفل بها التحليل التداولي، وتكون بعد عملية التلقي. هذه العمليات عامة وكونية، مختصة وغير مختصة.

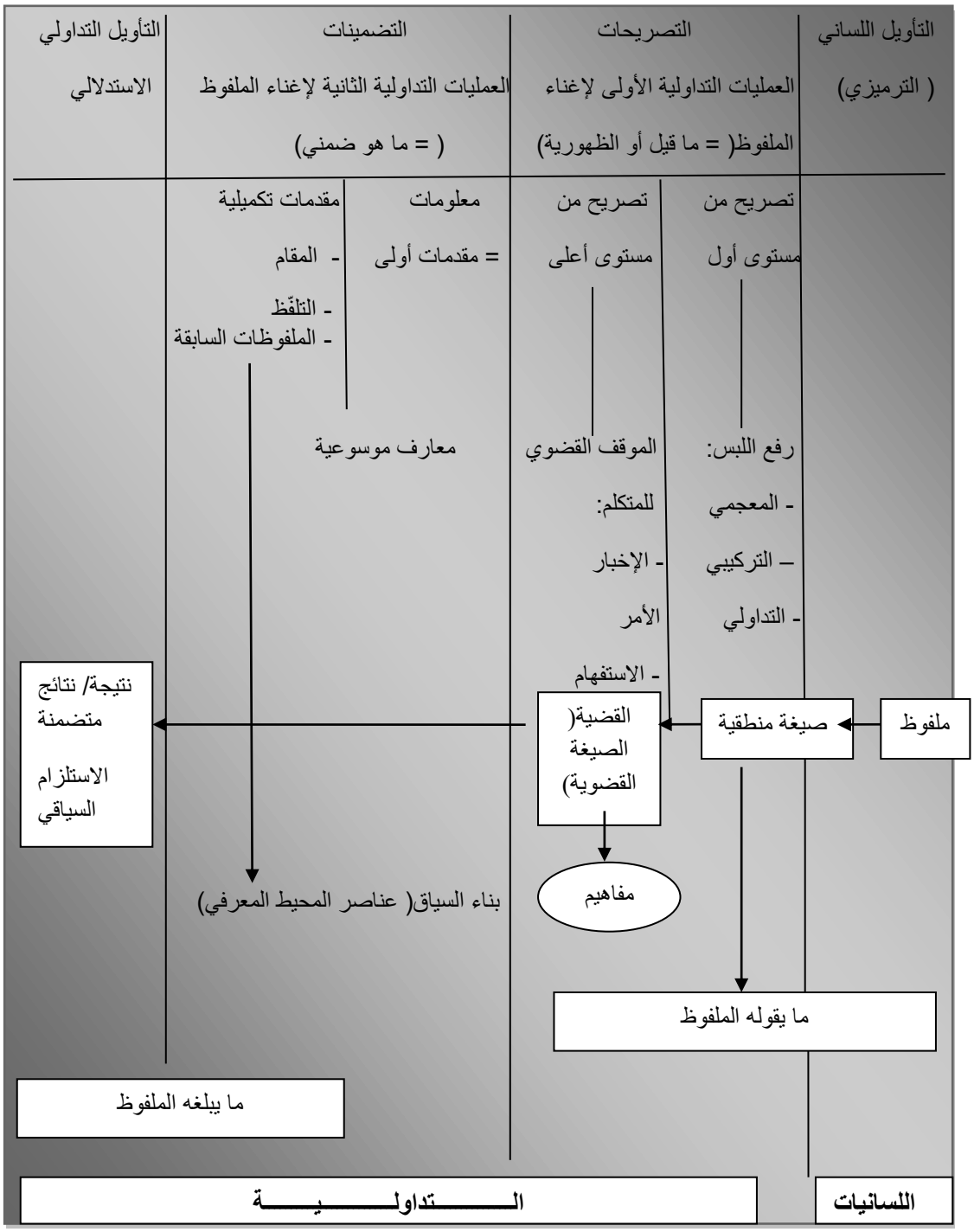
يمكن توضيح عملية تأويل الملفوظ حسبهما في الخطاطة الآتية[1]:

---

[1] آن روبول، جاك موشلار: المرجع السابق، ص: 85.

[2] نفسه، ص: 86.

[3] Martine Bracops : Introduction à la Pragmatique, p : 114, 115.



شكل رقم(13): عملية تأويل الملفوظ حسب" سبيربر" و" ويلسون"

من خلال الترسيمة أعلاه، يتضح لنا أن مجال التحليل اللساني مقلّص للغاية، إذ ينحصر في إنشاء الصور المنطقية للملفوظ. في حين مجال التداولية أوسع منه، حيث يتناول مقاصد الخطاب تصريحا وتضمينا معتمدا في ذلك على الوصف والتأويل والاستلزامات السياقية. أما عملية التأويل فتتم أولا عبر آليتي الترميز وفك الترميز في مستواه المعجمي والتركيبي والدلالي وصولا إلى تحديد المستوى القضوي

[1] ينظر لحسن بوتكلاي: تأويل الملفوظات في التداولية العرفانية، المرجع السابق، ص: 202. نقلا عن
Martine Bracops : Introduction à la Pragmatique, p : 114, 115.

للمتكلم. بعد ذلك، تأتي مرحلة تأويل الصيغة القضوية التي تمنحها له المداخل القالبية للذهن من معارف موسوعية، ووضعية تواصل، وملفوظات سابقة، وملفوظ في حد داته، وصولا إلى الاستلزام السياقي الذي يقدّم إمكانية تفسير العمليات الاستدلالية والقدرة على تأويلها بملفوظات مكافئة لها من أجل نتيجة مضمّنة.

من محرّكات اشتغال النظام المركزي حُسْن اختيار المناسبة التي يوفّرها السياق باعتباره – حسب"سبيربر" و "ويلسون"– جزءا من عملية تأويل الملفوظ؛ لأنه يسهّل عملية اختيار المقدّمات المنطقية والملفوظات التي من شأنها إيقاف عملية التأويل حتى نصل إلى نتيجة مقبولة. وهو ما يضاف على مقاربة" غرايس" التي نجد فيها صعوبة في كيفية اختيار المقدمات المنطقية والأسس المعتمدة لإيقاف عملية التأويل. في حين نجدها واضحة عندهما إذ تستقى من مصادر شتى كالمعارف الموسوعية وإدراك المقام وتأويل القولات السابقة حتى يتشكّل السياق بالنسبة إلى كل قول جديد أو عمل تواصل إشاري إستدلالي.

يمكِّن الوصف(Descriptive)– حسب "سبربر" و" ويلسن" من التوصّل إلى المعلومات(Informations) المجمّعة تحت المفاهيم[1](Concepts) والمضبوطة في نسق يسمح لكلّ مفهوم أن يوجِد تحته مجموعة من المعلومات الموسوعية المتاحة بمجرد معرفة المخاطَب بالعالم الذي يحيط به. هذا ما يسمح له باختيار البعض من المعلومات التي تكون جزءا من السياق أو تأويل بعض المعطيات السابقة وإقصاء أخرى[2].

---

[1] يستخدم مصطلح(مفهوم) في الفلسفة بمعنى concept، وفي المنطق بمعنى intension كما يستخدم هذا المعنى مقابلا للما صدق extention، وفي علم الأصول مخالفا للمنطوق، وفي اللسانيات والعلوم العرفانية مقابلا ل concept أيضا. على أن المصطلح يكتسب خصوصية دلالية في كل مجال معرفي يكون فيه؛ ففي العلوم العرفانية تعتبر المفاهيم عناوين ذهنية للمعلومات المخزونة قد تشفّر في كلمة واحدة، وقد ينعكس الدور فيمكن للمفهوم الواحد أن يشفّر عبر كلمات مختلفة في اللغة نفسها أو في لغات مختلفة. هذا ما يجعل فكرة تشفير المفهوم بكلمة واحدة لا يمكن التسليم بها؛ فقد يوجد مفهوم في الذهن لا تعبّر عنه كلمة. ينظر ثروت مرسي–بتصرف–: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 51.نقلا عن: Nichollas **Allot** : Key Terms in Pragmatics, 37.

عرّف" **الشريف الجرجاني**"(ت 816هـ) المفهوم مقابلا للتصوُّر بأنه:« حصول صورة الشيء في العقل، أو هو إدراك الماهية من غير أن يحكم عليها بنفي أو إثبات» . ينظر **الجرجاني**: معجم التعريفات، المرجع السابق، ص: 54. أما" **التهانوي**" فعرّفه: « ما حصل في العقل؛ أي من شأنه أن يحصل في العقل سواء حصل بالفعل أو بالقوة، بالذات كالكلي أو بالواسطة كالجزئي(...) ثم المفهوم والمعنى متّحدان بالذات؛ فإن كلا منهما هو الصورة الحاصلة في العقل أو عنده، مختلفان باعتبار القصد والحصول، فمن حيث إنها تقصد باللفظ سميت معنى، ومن حيث إنها تحصل في العقل سمّيت بالمفهوم ». ينظر، التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، المرجع السابق، ص: 1617. من أهم **خصائص المفهوم** ما أشار إليه "**كيكسغاز**" من أن عددا من المفاهيم تحدّد ثقافيا ولسانيا؛ بحيث تتبلور في كنف ثقافة معيّنة، وعبر قناة لسانية معينة، ومن ثمة يكون له حمولة سوسيوثقافية في مختلف اللغات المنقولة لها؛ لأنه لا يعتمد على الحمولة المعجمية وفقط، وإنما تصبح الكلمة المعبّرة عن المفهوم صيغة تعكس النسق المفهومي، ولا توسم بالمعنى إلا عند استعمالها فعليا. ينظر :

Istvan Kecskes : Synergic concepts in the bilingual mind, in Istvan Kecskes & Lilliana Albertazzi : COGNITIVE ASPECTS OF BILINGUALISM(Eds), Springer publisher(2007), p :32-35.

[2] آن روبول، جاك موشلار: المرجع السابق، ص: 87. ينظر كذلك: **Regina Blass**: Relevance Relations in Discourse, p: 54.

في الأخير، اشتغال النظام المركزي عند" سبيربر" و" ويلسون"من أجل السعي إلى التعبير عن المناسبة يتمّ بانتقاء أفضل المعلومات التي تعدّ جزءا من السياق عند تأويل قول ما، كما تعدّ نتيجة كافية للحكم على قول ما بأنه مناسب. أما إيقاف العملية الاستدلالية عن إنتاج المزيد من الاستدلالات عملية غير متناهية، لكن ما يوقفها حسن اختيار السياق الذي يعطي إشارة بلوغ الهدف المنشود. هذا ما يجعل الملاءمة في إطار التداولية المعرفية تعدّ معطى ينطلق منه المتخاطبون أولا كافتراض مسبق، بعد ذلك يأتي السياق كمتغيّر يختلف من شخص لآخر مما يتيح لهم إمكانية تعدّد التمثّلات والتأويلات وحتى حدوث سوء الفهم في بعض الأحيان.

تأويل الملفوظات عند" سبيربر" و" ويلسون" مرتبط ب: المعارف الموسوعية والسياق واعتماد العمليات الاستدلالية التواصلية الإشارية. تصبح هذه العمليات التأويلية ممكنة حين يتمكن المتخاطبون من:

- قوة تغيير المعتقد أو تقبّل المعلومة الجديدة.
- الرغبة في التعاون التخاطبي بانتقاء ما يخدم الطرفين.
- حُسْن تمثل المقاصد الخطابية بوصفها بالطريقة التي تظهر صدقتها من جهة، ومن جهة أخرى صلتها بالموضوع.

خامسا– مفهوم المقصدية intentionality في التداوليات الأنغلوسكسونية:

رحّبت الدراسات التداولية بالمقصدية ودورها في كشف نوايا المتكلم في الوقت الذي أُقصِيت فيه من حقل الدّلالة بالمعنى الضيق، مهتمة بالملفوظ والمتكلم والقصد ودورهم في تشكيل المعنى في القولات(الخطاب) من ناحية، وتأويل الخطاب من ناحية ثانية. وقد اتخذت المقصدية في التداوليات الأنجلوساكسونية توجها ذا منحى عرفاني تداولي اهتمت فيه بالعمليات الاستدلالية العقلية ودورها في تأمين النجاعة التداولية التواصلية(القدرة على الفهم/ عكسها الإخفاق الذي سببه خلل في الخلفية المشتركة) التي تسمح للمخَاطب بالتأثير في المتكلم(كونه يبني خطابا بناء على الجمهور الذي يخاطبه)، كما تمكّنه من تأويل القولات تعاونيا من القصد إلى التقاصد(الوصول إلى معنى نهائي تام). هذا التأويل يتم ترشيحه عرفانيا بناء على معارف مشتركة بين المتخاطبين تصبح بعد ذلك بنيات في الأذهان تمكّنهم من التعامل الدينامي مع القولات إنتاجا وتأويلا.

حاولت التداوليات الأنجلوساكسونية ما بعد الغرايسية الوقوف على بناء الحالات القصدية ذات المضمون القصدي والشكل السيكولوجي المفسّر لنفسية المتكلم والمراعي حالات المخاطَب، لتهتم بالموضوعات ذات العلاقة بين القصدية العقلية والقصدية اللغوية وكيفية تمثّل الأشياء كمعتقدات يبني عليها

المتكلم والمخاطب على حد سواء مرجعيتهما المعرفية[1]، وصولا إلى المقاصد كما أرادها المتكلم معتنيا بالحالات الذهنية الموجهة نحو فعل غالبا ما يكون فعلا ممكنا مناسبا [2].

1. **مفهوم المقصدية في التوجه الاستدلالي العرفاني**: اهتمت التداولية بالمقصدية منذ تأسيس" ***أوستين*** " نظريته في أفعال الكلام[3]، والتي تقوم على مبدأ أساسي مفاده أننا حين ننتج قولاتنا فإننا: نتجاوز

---

[1] **Ronald McIntyre**: Searle on Intentionality, California State University, Northridge Inquiry, 27 (1984), p: 468.

من القضايا التي طرحتها الفلسفة المعاصرة في القرن العشرين ومستهل القرن الواحد والعشرين قضية المعنى بمختلف طروحاته. فقد سعى " فرانز برنتانو" (1938- 1917) إلى تفسير كيف تدور الأفكار، التي هي أحداث عقلية، حول موضوعات خارج العقل، وأمثال "غوتلب فريجه"(1848- 1925) في معالجة الاختلاف في المعنى الحاصل بين(أ هي ج) و(ب هي ج) حتى عندما يشير (أ) و(ب) إلى الشيء نفسه. أما" رودولف كارناب"(1891- 1970) فقد ألقى بخصوص هذه القضية سؤالا على نفسه مفاده: كيف يمكن أن يوجد" صدق بمقتضى المعنى فقط"؟، وأردفه بعد ذلك بسؤال آخر: كيف يمكن أن توجد معرفة أولية؟، لتُظهِر إجابته على هذين السؤالين مدى ارتباط الإبستيمولوجيا بنظرية المعنى. لكن" كواين"(1908- 2000) لم يسلك طريق معلّمه وصديقه كارناب، وإنما اتجه بدراساته إلى ما أسماه بالمعنى المعرفي cognitive meaning. ولو تتبعنا مختلف الكتابات الخاصة بهذا الموضوع لوجدنا انطلاقتها تخص قضية المعنى وصولا إلى النظرية القصدية في المعنى عند" غرايس" الذي طرحها على مرحلتين: الأولى تهدف إلى **تحليل** مفهوم المعنى لدى المتكلم(إعطاء الدور للمتكلم والمقصد في فهم المعنى). الثانية: تسعى إلى **استعمال** مفهوم المعنى لدى المتكلم(توضيح العلاقة بين النظرية القصدية ونظرية الاقتضاء التخاطبي القائمة على مبادئ التخاطب) . أما السّبب الذي جعل هذه النظرية الغرايسية تتطور هو اعتناؤها بتفسير المعنى لدى المتكلم انطلاقا من القولات والجمل دون الاعتناء بمعنى أجزاء الجمل، مما دفع بمختلف الكتابات أن تعيش ثورة علمية بين كتابات صورية(فريجيه و ديفيدسون) تفسّر معنى الجمل غير المنطوقة انطلاقا من إمكانية توليدها عن طريق ربط مجموعة متناهية من العناصر الدلالية وفقا لقواعد معينة، وبين كتابات استدلالية تنوعت بين أنصار" غرايس" في اهتمامهم بمقاصد المتكلم انطلاقا من المعنى اللغوي وهل هو نفسه المعنى الحرفي الخالد زائدا المناسبة، وبين كتابات اعتنت بالمعنى لدى المتكلم والاقتضاء التخاطبي وذلك من خلال التمييز بين علم الدلالة وعلم الاستعمال(التداولية) الذي يوضّح الاختلافات الموجودة بين المعنى الحرفي الاصطلاحي والمعاني الإضافية له، وهي صلب نظرية غرايس في الاقتضاء. وبين كتابات ما بعد غرايسية حاولت الوقوف على التفسير النفسي للاستعمال اللغوي من زاوية تهتم بفلسفة الذهن، لتتفرع إلى طروحات منها من يرى أن قضية أسبقية العقل على اللغة هي أسبقية تحليلية وليست إبستيمولوجية أو أنطولوجية، وأخرى ترى أن كل ما له علاقة بفلسفة العقل يفيد أن المعنى هو القصد مضاف له الاصطلاح. للتفصيل ينظر **صلاح إسماعيل**: النظرية القصدية في المعنى عند غرايس، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية(الكويت)، مج25، ع(الرسالة 230)، 2005، منشورة في كتاب، دار المنظومة(2018)، ص: 13-98. ينظر كذلك **صلاح إسماعيل**: نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، دار قباء الحديثة للنشر والتوزيع(القاهرة/ مصر)، دط(2007)، ص: المقدمة.

[2] ثروت مرسي: في التداولية الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 57. نقلا عن:

Pete Mandic: key Terms In Philosophy of Mind, Continuum International Publishing Group (2010), p: 62.

[3] المتتبع للمناخ الفكري لظهور نظرية أفعال الكلام عند" أوستين" يجدها تأخذ من التأثير الأرسطي ، خاصة من كتاب الخطابة والحجج المتعلقة بالخطب المشاجرية Argumentation juridique ، الذي استغل فيه طريقة البرهان الخطابي المعمول به في القضاء، كما استفاد من تطور الدراسات القانونية وخاصة القانون الإداري. ومن ثمة، إذا أردنا لا يمكننا أن نفهم معنى الفعل عنده إلا إذا استحضرنا على الدوام باب إنجاز الفعل الإدراي عنده والمعروف تحت مصطلح القرار الإداري. والفعل الإداري يدخل تحت نظرية العقد العامة في صورتها الفلسفية، والتي تدخل هي الأخرى في باب الإنشاء. هذا ما جعل" أوستين" يستفيد من تطور نظريات القانون الإداري لصياغة نظريته العامة في أفعال الكلام، وقد افتتح محاضرته بمحاولة البرهنة على عدم صحة الثنائية dichotomie بين الخبر والإنشاء. ينظر **جون أوستين**: نظرية أفعال الكلام العامة(كيف ننجز الأشياء بالكلمات)، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق(الدار البيضاء/ المغرب)، دط(1991)، ص: 07.

القيد النحوي كمرحلة أولية، ومن ثمة القولات الدّلالية القائمة على معيار مطابقة اللفظ لما هو في الخارج(ثنائية الصدق والكذب)، لننجز كمرحلة ثانية فعلا كلاميا أو ننشئ جزءًا منه [1]. بناء على هذا فإن القوة الإنجازية لكل قولة عنده تتضمن ثلاثة وجوه لأفعال الكلام هي:

أ. **فعل القول** Locutionary act: ما نطق به اللسان لفظا وأدى معنى مفيدا.

ب. **فعل القصد بالقول**Illocutinary act : ما أنجزه المتكلم من قولة أدت مقصدا.

ج. **فعل التأثير بالقول**Perlocutionary act: الأثر الذي تحدثه القولة في ذهن المخاطب نفسيا وسلوكيا.

وقد رأى أن الأقوال اللغوية تعكس نمطا اجتماعيا أكثر منها أقوالا تحتمل إما الصدق أو الكذب مثل التي درسها الفلاسفة تحت مسمى المعنى القضوي للجملة الخبرية. وقد قدّم أمثلة وضّح فيها أنه ليست كل الجمل خبرية، كما بيّن كيف أن اللغة يمكن أن تستخدم كأقوال إنجازية(الوعد، التصريح...). هذا ما جعله يميّز بين نوعين من الأقوال[2]: الأقوال التقريرية الخبرية والأقوال الإنجازية.

نخلص من هذا إلى أن فعل القصد بالقول قوة إنجازية تحقق الهدف من الكلام كما تهيئ الظرف لبروز لازم فعل الكلام والتأثير في المخاطَب بإقناعه بصدق الخطاب؛ أي أن نجاح فعل قصد القول مرهون بمدى فهم المخاطب لمقصدية اللفظ داخل التركيب مع لازم الفعل الذي سيؤديه.

أما" ***غرايس***" فقد تناول مسألة القصدية في نظريته للمعنى متحدثا عن قصدية المتكلم(معنى المتكلم) التي ميّز فيها بين نوعين من المعنى: المعنى الطبيعي، والمعنى غير الطبيعي[3](natural and non

---

[1] ثروت مرسي: مفهوم القصد بين التداوليات الأنجلوساكسونية وأصول الفقه، مجلة كلية الشيخ الطوسي الجامعة(العراق)، السنة2، ع4(2017)، ص: 173. نقلا عن:

J.L.**Austin** : How to do things with words(The william james lectures delivred at Harvard University in1955, oxford university press(1962), p : 99.

[2] Ibid, p : 108-119.

حدّد" أوستين" شروطا لابد من احترامها حتى يكون الفعل ناجعا وهي:

- التواضع العرفي جزء من المشترك الثقافي، وهنا على المتخاطبين التلفظ بقولات ذات دلالة يفهمها الطرفين.
- تحديد نوعية الجمهور المتوجه لهم بالخطاب لتنفيذ إيجابي يخصّ ما سيتم التواضع عليه.
- أن يتم تنفيذ التواضع العرفي على نحو صحيح من قبل جميع المشاركين فيه.

وقد أضاف إلى هذه الشروط شرط الماصدق؛ أي أن تتوفر في المشاركين المشاعر والأفكار والنوايا الأساسية التي يقتضيها العرف اللغوي، علاوة على دوام واستمرار تمسك المشاركين بالسلوك العرفي. وعليه، في حالة انتفاء تحقق الصدق في إنجاز الفعل، يمكننا إرجاعها إلى سوء استخدام فعل الكلام. من هنا أكد" اوستين" على أن غياب الانضباط والاستقامة في القول قد يفضيان إلى عدم تصيير السامع في حالة ما تحمله على التصديق. ينظر رضوان الرقبي: من البلاغة إلى التداولية، المرجع السابق، ص: 28.

[3] مثّل" غرايس" للمعنى الطبيعي بجملة مثل: ما أراه أنا مجرد بقع، هي عند الطبيب تعني الحصبة، ومن ثمة، نستنتج ما يلي:

أولا: وجود البقع تعني الحصبة، ووجود البقع تستلزم وجود الحصبة.

ثانيا: لا يمكننا أن نقدّم استنتاجا حول جملة: ماذا تعني تلك البقع؟.

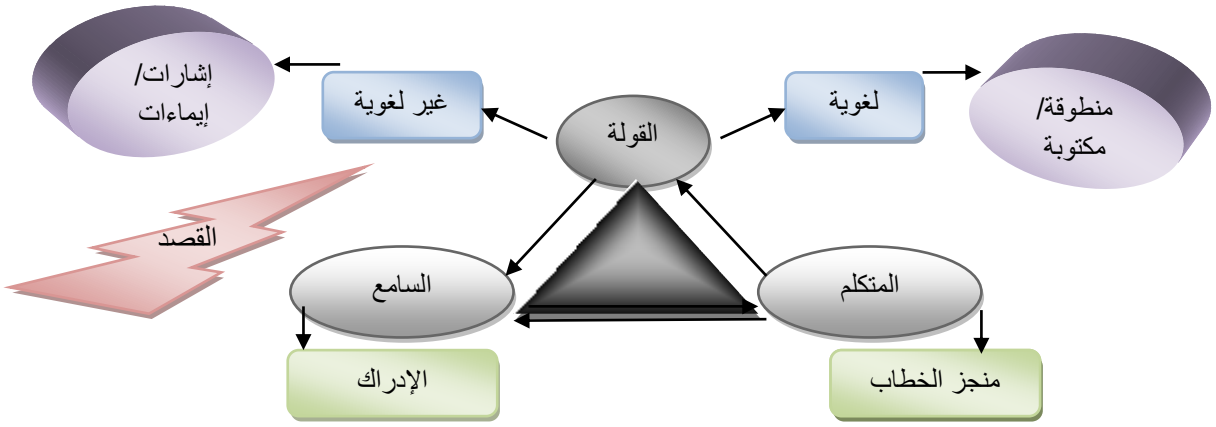
ثالثا: لا يمكننا أن نستنتج من: تلك البقع تعني الحصبة أية نتيجة(الأثر) تشير على أن شخصا ما أو غيره قصد من وراء البقع كذا وكذا.

رابعا: يمكن إعطاء صياغة تقريبية للمثال المذكور أعلاه تبدأ بعبارة: حقيقة أنه لديك تلك البقع تعني أنك مصاب بالحصبة.

natural meaning). يرتبط المعنى الأول عنده بدرجة الفهم ولازم المعنى المحصّل عن طريق العلاقة السببية التي يبْنِيها المتكلم بين اللّفظ ومعناه وليس على العلامات اللغوية فحسب، في حين يعتمد المعنى غير الطبيعي عنده على التواصل اللغوي وغير اللغوي(الإيماءات). يمكننا أن نحلّل المعنى الأخير اعتمادا على ثلاثة أركان هي:

- ✓ **المتكلم**: منجز الخطاب.
- ✓ **القولة**: ما يريد المتكلم النطق به وتوصيله(قد تكون قولة منطوقة أو مكتوبة وقد تكون في شكل إيماءة).
- ✓ **القصد**: هو المعنى الذي وصل إلى السمع كما أنه الأثر الذي أحدثه المتكلم في السمع وأدركه.

يمكن تمثيل هذه الأركان في الترسيمة الآتية:



شكل رقم(14): قصدية المتكلم عند" بول غرايس"

إن المتكلم قد يعني شيئا ما(غير طبيعي) بقولة أو إيماءة إذا قصد التأثير في السامع الذي يُدرك خطابه. ليكون القصد هو ما أراده المتكلم زائدا شرط إحداث الأثر؛ أي أنْ يفْعل شيئا بالقولة، أو ما أسماه" غرايس" المعنى المقامي للقولة occasion meaning[1]. على أنه في تمييزه بين هذين النوعين يوضّح لنا أن القصد يرتبط بالمعاني غير الطبيعية؛ لأن العملية التواصلية تجري في سياقات واقعية لا تخضع للمواضعات والأنظمة العلامية دوما.

وعليه، رغم المجهودات التي قدمها " غرايس" في نظريته الاستدلالية التواصلية بصفة عامة، ونظرية المعنى التي خصّها بقصدية المتكلم التي عوّضت قصور المقاربة السيميوطيقية التي لم تستطع توصيف التواصل

See Paul.H.Grice : The Philosophical Review(Meaning), Published By: Duke University Press, Vol. 66, No. 3(Jul 1957) p: 379 -377. https://doi.org/10.2307/2182440

[1] **Grice** : The Philosophical Review(Utterer's Meaning and Intention), Duke University Press, Vol. 78, No. 2 (Apr 1969),p: 149. https://doi.org/10.2307/2184179

الإنساني في سياقاته الفعلية مكتفية بتفسير ذلك من خلال عملية التشفير وفكّ التشفير. إلا أن ما يؤخذ عليه وعلى "أوستين" في مسألة المقصدية في التوجه الاستدلالي العرفاني أنهما أقصيا المخَاطَب من سيرورة إنتاج المعنى، وجعلا دوره منحصرا في الانفعالات بالقولات، والاستجابة لقصد المتكلم[1]. هذا ما نبّهت عليه" **جيني توماس**"[2] حين نظرت إلى القصد بوصفه المكوّن الثاني من مكونات(معنى المتكلم)؛ إذ أنه يشتمل دلالة القولة والقصد معا. أحيانا يكون القصد في دلالة القولة ذاتها، ومرات أخرى تصلنا مقصدية القولة عبر العلامات لغوية كالنّبر والتّنغيم، أو غير لغوية كالإيماءات والمقام بوجه عام.

إلا أن" **ديدري ويلسون" و" دان سبيربر**" رفضا فكرة وجود دليل في القولات يقود إلى قصد المتكلم، واعتبرا – من منطلق عرفاني– فرضية " غرايس" التي صاغها على النحو التالي:« تولِّد القولات– تلقائيا– مجموعة من التوقّعات التي توجّه السامع نحو معنى المتكلم[3]»هي الأساس لفهم مقاصد المتكلم ومن ثم فهم المعنى وعملية التواصل برمّتها. هذه التوقعات التي تحكم عملية التواصل وتُسهِم في إنتاج المعنى يحكُمها مبدأٌ وحيد هو مبدأ المناسبة/ الصّلة[4] ذو الطبيعة العرفانية السيكولوجية الذي كان يعدّ من تفريعات مبدأ التعاون حتى خُصّ كمبدأ قائم بذاته. أما الصيغة التي استعانا بها كبديل عن الصيغة الغرايسية

---

[1] ثروت مرسي: مفهوم القصد بين التداوليات الأنجلوساكسونية وأصول الفقه، المرجع السابق، ص: 175.

[2] **Jenny Thomas** : Meaning In Interaction(An Introduction to Pragmatics), p : 21- 22.

[3] Deirdre **Wilson** &Dan **Sperber**: Relevance Theory, in **Laurence** R. Horn & **Gregory** ward: The Handbook of Pragmatics, (Blackwell)2004, p: 607.

[4] الصلة حسب" ديدري ويلسون" و" دان سبيربر" تقوم على التأثيرات المعرفية وجهود المعالجة، حيث إن الصلة:

- ليست خاصة بالألفاظ فقط أو بالظواهر التي يمكن ملاحظتها؛ لأن هناك الأفكار والذكريات واستدلال الاستدلالات.

وعليه، وفقا لنظرية الصلة فإن:

- كل محفز خارجي أو تمثيل داخلي يوفّر مدخلا للعمليات المعرفية.
- الألفاظ التي تثير توقعات ذات صلة، ليست لأنها تتوقع من المتحدّثين الامتثال لمبدأ تعاوني أو بعض الاتفاقيات التواصلية الأخرى، لكن لأن البحث عن الملاءمة هو سمة أساسية للإدراك البشري، والتي قد يستغلها المتصلون في هذا القسم.

- ليست مجرد مسألة الكل أو اللاشيء بل هي مسألة التقدير(a matter of degree)؛ لأن من المحتمل أن تكون هناك مدخلات ذات صلة بنا لكن لا يمكننا الاهتمام بها جميعا، ومن ثمة ننتقي المدخل الأكثر صلة من أي مدخلات بديلة. من جهة أخرى، المدخلات الجديرة بالاهتمام لا تكمن في التأثيرات المعرفية المحققة فقط؛ لأنه قد يكون نفس الحافز أكثر أو أقل بروزا ونفس الافتراضات السياقية يمكن الوصول إليها بشكل أو بآخر ونفس التأثيرات المعرفية أسهل أو يصعب الوصول اشتقاقها حدسيا.

ووفقا لنظرية الصلة:

- كلما زادت التأثيرات المعرفية الإيجابية التي تحققت من خلال معالجة المدخلات زادت أهميتها(درجة الانتقاء والتقدير واختيار اللفظ الأنسب لإبلاغ المقاصد).
- كلما زاد جهد الإدراك والذاكرة والاستدلال المطلوب، كلما قلت فائدة / أهمية المدخلات للمعالجة.

- أهمية المدخلات للمتخاطبين في حالة تساوي درجات اختيار الألفاظ:

- كلما زادت التأثيرات المعرفية الإيجابية التي تحققت من خلال معالجة المدخلات، زادت أهمية المدخلات للفرد في ذلك الوقت.
- كلما زادت جهود المعالجة، انخفضت أهمية المدخلات بالنسبة للفرد.

See **Wilson** & **Sperber**: Relevance Theory, p:608, 609.

هي:« توقعات الصلة التي تثيرها القولة يمكن التنبؤ بها، على نحو كاف لتوجيه المستمع نحو معنى المتكلم[1]»؛ لأن الميل المعرفي المشترك من أجل زيادة الصلة بين المتخاطبين يجعل إمكانية التنبؤ بالحالات العقلية لكل طرف سهلة التحكم بها وتوجيهها(حسن قراءة نوعية الجمهور). هذه الصيغة مفادها أن التنبؤ جزء من حسن التوقع الذي مؤدّاه حسن انتقاء المدخلات الأكثر صلة ومعالجتها من أجل تعظيم ملاءمتها.

إن قوة التأثير في الأفكار مهارة في المتكلم تجعله يستغل الميول المعرفي للسامع لتحقيق أقصى قدر من الاتصال الاستدلالي، وهو ما تسميه نظرية الصلة بالتواصل الاستدلالي الإيضاحي ostensive inferential communication، والذي يتكون من طبقتين من القصد/ النيّة[2]:

- ✓ **القصد الإخباري** The Informative Intention: القصد لإخبار السامع بشيء ما مستخدما ألفاظا واضحة تخدم توقعاته في التأثير.
- ✓ **القصد التواصلي** The Communicative Intention: القصد لإبلاغ السامع عن القصد الإخباري للمتكلم بالتعاون بين الطرفين في انتقاء اللفظ المناسب للمقام والتنبؤ بالحالات التي يبديها كل طرف إزاء الآخر.

إن نجاعة العملية التخاطبية(القدرة على الفهم) يحقّقها القصد التواصلي؛ أي عندما يدرك السامع القصد الإخباري(يعتمد تحقيق القصد التواصلي على مدى ثقة السامع في المتكلم) الذي من خلاله يبدي تفاعلا مع المتكلم؛ لأن التواصل تضمّن الاتصال الاستدلالي الإيضاحي المستخدم للحافز المصمّم لجذب انتباه السامع وتركيزه على المعنى. ووفقا لنظرية الصلة[3]، فإن المحفزات الظاهرية(تحريك الأكتاف، حركة اليدين، تقطيب الحاجبين، السكوت...) تخلق توقّعات ذات صلة قصوى تنبع من المبدأ المعرفي للصلة، هذا ما يجعل السامع ينتبه فقط إلى المدخلات التي تبدو مناسبة بصورة كافية كما أن المتكلم يتخير محفزات ظاهرية تشجّع السامع على افتراض أن ما وصله ملائم بما يكفي ليكون جديرا بالمعالجة.

في الأخير، فإن العملية التواصلية يحكمها السياق العرفاني المتبادل بين المتخاطبين القائم على المثيرات الخارجية والتمثيلات الداخلية التي تجذب كل طرف نحو انتقاء القولة الأكثر ملاءمة للتعبير عن المقاصد شريطة توفير أقصى حد لمبدأ المناسبة في التواصل القائم على الجهد في الانتقاء والتوصيل والمعالجة.

---

[1] Ibid, p : 207.

[2] Ibid, p : 211. See than Dan Sperber, Deirdre Wilson: Précis of Relevance: Communication and Cognition, p: 85- 61.

[3] Wilson & Sperber: Relevance Theory, p:611.

من جهة أخرى، شهد مفهوم المقصدية تطوّرا فلسفيا عرفانيا على يد" ***جون سورل***"[1] بصورة أساسية في كتابيه: القصدية" بحث في فلسفة العقل"[2] (Intentionality An Essay in the Philosophy of Mind) الذي صدر سنة 1983، و الذهن واللغة والمجتمع" الفلسفة في العالم الواقعي"[3] Mind, Language and Society : Philosophy in the real World الذي صدر سنة 1999، خاصة في سعيه لتطوير نظرية أفعال الكلام ل"أوستين" دامجا تحليلات" غرايس" المتعلقة بمقاصد المتكلم والمعنى، محاولا توصيف الأفعال الكلامية وتفسيرها خاصة فعل القصد بالقول الذي قاده إلى وضع نظرية كاملة أسماها(نظرية القصدية). وقد رأى أن المقصدية« قدرة عقلية على التوجه نحو الأشياء أو تمثيلها[4]»، هذا ما يجعلها تهتم بكيفية عمل العقل البشري كفلسفة في الذهن تهتم فيه بالخاصية العلائقية لبعض الحالات العقلية كالتصورات والمعتقدات وكيفية تمثل العقل للمحيط الخارجي[5].

---

[1] قدّم" جون سورل" دراسة معمقّة لفلسفة اللغة في كتابيه: أفعال الكلام(عام 1969)، والتعبير والمعنى(عام 1979). كان هدفه من دراسة اللغة في هذين العملين إثبات أن فلسفة اللغة ليست إلا فرعا من فلسفة العقل، وأن أفعال الكلام ليست إلا صورا للفعل الإنساني، وأن قدرة العقل الإنساني هي التي تحقق الاتصال بين الكائن البشري والعالم. **ينظر: جون سورل**: القصدية (بحث في فلسفة العقل)، تر: محمد الأنصاري، دار الكتاب العربي(بيروت/ لبنان)، دط(2009)، مقدمة المترجم.

[2] **John R. Searl** : Intentionality An Essay in the Philosophy of Mind, Cambridge University Press(1983), p: 1- 278.
See than **John R. Searl** : Mind(ABrief Introduction), New york, Oxford University Press(2004), P: 1-326.

ينظر كذلك **جون سورل**: العقل(مدخل موجز)، تر: ميشيل حنا متياس، عالم المعرفة(سلسلة كتب شهرية يصدره المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب/ الكويت)، سبتمبر 2007، ص: 130- 155.**ينظر كذلك**: **جون سورل**: القصدية (بحث في فلسفة العقل)، تر: محمد الأنصاري، المرجع السابق، ص: 9- 323.

[3] **John Searl** : Mind, Language and Society : Philosophy in the real world, New York basic books, First Published **(**July 1, 1999), p : 7-175.
ينظر كذلك **جون سورل**: العقل، اللغة والمجتمع(الفلسفة في العالم الواقعي)، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف(الجزائر)، المركز الثقافي العربي(بيروت/ لبنان)، الدار العربية للعلوم(بيروت/ لبنان)، ط1(2006)، ص: 5- 222.

[4] فرّق" سورل" بين القصدية intentionality التي يعني بها التوجه نحو الشيء، وبين القصدintentional الذي يعني عمل شيء معين، ليعتبر هذا الأخير إحدى صور المقصدية. ينظر **جون سورل**: القصدية (بحث في فلسفة العقل)، المرجع السابق، ص: 21، 22. ينظر كذلك **صلاح إسماعيل**: نظرية جون سورل في القصدية(دراسة في فلسفة العقل)، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية(الكويت)، مج 27، ع(رسالة 262)، 2007، ص: 11.

[5] Ronald McIntyre : Searl on Intentionality,ibid, p : 468.

إذا كانت القصدية مفهوما مركزيا في فلسفة العقل عند" سورل"، فإنها عند" **إدموند هوسرل** Edmund Husserl (1859-1938) هي الموضوع الرئيس للظواهرية(الفينومينولوجيا) والخاصية الأساسية للوعي. وإذا كانت في الفلسفة مجرد مصطلح تقني، فإنها سمة مميزة لحالات الإنسان وخبراته العقلية(من تصورات وأفكار ومعتقدات وآمال ومخاوف...). وقد استلهم اهتمامه بالقصد من معلمه"فرانز برنتانو" الذي التقط بنفسه هذا المصطلح من فلسفة القرون الوسطى التي اشتقت(intentionality) من الفعل اللاتيني(intendere) الذي يعني "الإشارة إلى" أو" الهدف إلى". وقد وصف" برنتانو" قصد الحالات والتجارب الذهنية على أنها سمة لكل كائن" موجه نحو شيء ما"(القصد في هذا المعنى التقني بعد ذلك يدمج المفهوم اليومي لفعل شيء ما عن قصد)، يكون الفعل مقصودا عند القيام به مع نيّة معينة؛ أي حالة ذهنية من" الهدف" نحو حالة معينة. وقد اشتهر بدفاعه القوي عن القصدية بأنها السمة المميزة للعقلية وأن جميع الظواهر العقلية مقصودة حتى أصبح هذا الادعاء يعرف باسم أطروحة برنتانو. لكن

من المسائل المقصدية التي طرحها" سورل" ما يلي:

أ. **مسألة القصدية بوصفها حالات عقلية**: يركّز" سورل" في تعريفه للمقصدية على الجزء الأكبر من عمل العقل وهو ترجمة الحالات الشعورية[1](الاعتقادات والرغبات، والمقاصد والإدراكات، ضروب الحب والمكاره، والمخاوف والآمال) التي تمثل درجات المقصدية من نيّة ورغبة وهمّ وعزم وإرادة وصولا إلى لفظ يترجم معنى الحالة العقلية. لكن كل هذه الحالات العقلية – حسبه– لا يمكن وصفها على أنها قصدية؛ فالمعتقدات والمخاوف والرغبات تعتبر حالات قصدية، بينما لا تعدّ الانفعالات والبهجة والقلق غير المبرّر حالات غير قصدية. أما التمييز بين هذين النوعين فيكون وفقا للطريقة التي يتم التعبير عنها

الفلاسفة تقريبا بمن فيهم" هوسرل" يجدون أن الأحاسيس مثل الألم والدوخة ليست تمثيلية بشكل واضح أو موجهة نحو شيء ما، مما جعله يهتم بالحالات الذهنية أو التجارب التي تعطينا إحساسا بشيء ما انطلاقا من أن الظواهر العقلية المقصودة أو ما يطلق عليه(أفعال الوعي). بالإضافة إلى ذلك، يعتقد " هوسرل" أن حالات الإدراك الواعي هي فقط المقصودة، لكننا نحتاج تجاوز القيد الذي يبعدنا عن إظهارها من معتقدات ورغبات واعية. ومن ثمة، تبقى أطروحة" برنتانو" حتى بعد تعديلها المركّز على الحالات العقلية في جوهرها حتى يظهر القصد صعب التحديد على من يركّز دراسته على تفسير المقاصد انطلاقا من الظواهر الفيزيائية مثل حالات الدماغ أو السلوك الجسدي الصريح. أما أهم سمتين تحدّدان القصد وتشرحانه سببيا وسلوكيا وفيزيولوجيا عصبيا حسب"هوسرل" فهما: استقلال الوجود، والاعتماد على المفهوم؛ لأنه يرى أنه من خلال هاتين الخاصيتين نعرف أن القصدية حاضرة في الدماغ مسبقا انطلاقا من معرفتنا الخاصة(معرفة الشخص وبتجاربه وشخصيته الداخلية)؛ أي أنها خاصية تمتلكها تجاربنا في ذاتها كخبرات ذاتية مستقلة عن العالم الخارجي. أما ما يعدّ من المشكلات الفينومينولجية(phenomenological problems)– كما أسماها" هوسرل" والخاصة بالقصدية فهي كيفية تمثل الحالات العقلية، وكيف ترتبط حالاتنا وخبراتنا العقلية بأجسادنا وبأعضائنا الحسّية والعمليات العصبية في الدماغ. ليقترح تقنيات منهجية أسماها الحقبة الظاهراتية(phenomenological epoché) التي تبدأ بالتحقيق في هذه المشكلات الظاهراتية؛ أي عصر حجب الحكم عن الحقيقة أو زيف جميع معتقداتنا(سماه الفلاسفة الانغماس المنطقي المنهجي)، وصولا إلى شرح السمات الظاهراتية للأفعال في جوهرها فقط مع طابعها المعتمد.

See Ronald McIntyre & **David Woodruff** Smith : Theory of Intentionality,chapter5, publisher by centre for advanced research in phenomenology and university press of america (1989), p :1-6, in Jitandranath **Mohanty** &William R. Mckenna eds : husserl's phenomenology (A textbook), Inc. And Co- published by Arrangement with the university press of America, Inc.Washington, D.C. 1989, p : 79- 147.

إن ما يعنيه" هوسرل" بالحالات العقلية الجوهرية هي أن هناك ثلاث مناطق مادية مختلفة تتجاذب القصدية والتمثلات وهي: الطبيعة، والوعي، والعالم الثقافي. لكل منطقة جوهرها الخاص، فما نريد تحقيقه في منطقة ليس ضروريا أن يكون نفسه في منطقة أخرى؛ لأنه لا يجوز معاملة الوعي كالطبيعة أو الكائن الثقافي، كما أن تمييز الجواهر لا يعني إنكار أن الوعي يرتبط بشدة بالعالم الطبيعي بطريقة ما، كما يرتبط العالم الثقافي بالطبيعة والوعي، والعالم الاجتماعي وعالم الإنجازات الثقافية البشرية مستقل في علاقته بالوعي والعالم الطبيعي، كما أنه ليس مجالا للأشياء الطبيعية ولا مجالا للوعي الصافي، ولكنه مجال رئيسي يعتمد على كليهما.

See **Eric Chelstrom** : Social Phenomenology Husserl , intersubjectivity, and collective Intentionality, Lexington Books(New York), 2013, p : 77.

نخلص إلى أن " هوسرل" رفض مفهوم" برنتانو" للقصدية الظاهراتية (التي جعل معيارها القصدي التمييز بين الظواهر العقلية والمادية) مستبدلا المفهوم الجوهري للقصدية بمعيار الوعي الذي يعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها الإحساس عند"غوتلب فريجه" في نظرية الدّلالات.

For details see **Mabaquiao NapoleonJ.R :** Husserl's' theory of intentionality, Philosophia(An International Journal of Philosophy), 1 (34), 2005, p: 24. https://philpapers.org

[1] **جون سورل**: العقل، اللغة والمجتمع(الفلسفة في العالم الواقعي)، المرجع السابق، ص: 128.

والقيود التي تخضع لها تلك الحالات. وقد نفى أن تعني القصدية الوعي(معيار عمل به" هوسرل" أن القصد هو الوعي)، لأن هناك العديد من الحالات الواعية ليست قصدية مثل الشعور المفاجئ بالسعادة أو الفرح، كما أن هناك العديد من الحالات القصدية ليست واعية كالمعتقدات التي ندافع عليها من أجل مطابقة الوعي بالقصد[1].

لكي نفرّق بين الحالات القصدية الواعية وغير الواعية، لابد من أن نفرق بين ما هو مادي وعقلي. وقد أجرى" سورل" ثلاثة أنواع من التجارب الواعية: التفكير في شيء ما، وفعل شيء ما قصديا، والشعور بإحساس معيّن. هذه التجارب تقف على التباين البسيط بين تجاربنا والعالم الذي يوجد بصورة مستقلة عن فهمنا لهذه التجارب فيدعونا إلى وصف معيّن، إضافة إلى مفرداتنا التقليدية . أمام كل هذا، يمكننا القول أن هناك فرقا بين ما هو عقلي mental ومادي أو طبيعي material or physical كتجربة الإنسان للألم الذي تتجاذبه ثلاث مشكلات[2]:

---

[1] أثار" سورل" مسألة تطبيع القصدية والطريقة التي نظهر بها الحالات الشعورية للعقل مثل قضايا اللغة والعقل والمجتمع وكيف نوصل مقاصد كل واحد منهم؛ لأنها تشتغل ضمن الأنساق الصغرى المرتبطة بالعالم الفيزيائي والأنساق الكبرى التي ينتمي فيها الإنسان إلى فضاء أكبر وهو الكون. فما نريد تفسيره فيزيائيا لا نستطيع توصيل حالاته كرغبتنا في وصف حالة التعلّق بأنها سمة فيزيائية للعالم الخارجي، لكن اللفظ المعبّر عنها قاصر فنعوضه بحافز إقصائي اختزالي يسري في أوصال ثقافتنا مما يجعلنا ننتقي لفظا واحدا كبديل عن كل الملفوظات الواردة في الذهن لحظة التعبير. ولكي نفهم الحافز المختزل للقصدية في شيء أكثر جوهرية مبني على الافتراض والاعتقاد والتصديق وضع"سورل" تسمية (الإشعاعات القصدية) التي هي حالة في الدماغ المتكوّن من منظومات جينية(نبضات عصبية، ترابطات في القشرة الدماغية) تنشّطها النواقل العصبية من أجل قطع مسافة زمكانية يلتقط من خلالها الدماغ شخصا أو حالة أو شيئا دون غيره، لتنوب الكلمات عن الأشياء والاعتقاد عن الأفراد. هذا المسمى نطلق عليه في علم الطاقة الحقول الطاقية والحبال الأثيرية التي من خلالها تتولد حالات شعورية بين مكوّنين، وعلى درجة متانة الحبال الأثيرية يكون التعلق والرغبة وترجمة الحالة. على أن" سورل" يرى أنه لا يمكننا تفسير قصدية العقل بالاحتكام إلى قصدية اللغة؛ لأنها تعتمد أساسا على قصدية العقل. ينظر **جون سورل**: القصدية (بحث في فلسفة العقل)، المرجع السابق، ص: 22، 134، 135، 136.

[2] **جون سورل**: العقل(مدخل موجز)، المرجع السابق، ص: 11. أجاب" جون سورل" في مقابلة أجراها له" **ليو بريزو جينيور**" LÉO PERUZZO JÚNIOR عن هذه المشكلات المطروحة ووجدا أنها طروحات أثارتها تيارات التفكير المادي من البيئة المعاصرة لفلسفة العقل التي تشير إلى أن الأحداث العقلية هي عمليات دماغية متطورة. فما يتعلق ب:

مشكلة الجسد والعقل: هو سلسلة من الفئات المتقدمة (العقلية والجسدية، الروح والمادة، الجسد والروح)، والسؤال يكشف عن الأشخاص الذين يتساءلون باستمرار عما إذا كانت الأحداث العقلية هي عمليات دماغية متطورة، وهو ما يجعلهم يفترضون ضمنيا أنه إذا كان الشيء عملية دماغية فلا يمكن أن يكون عقليا. لكن هذه الافتراضات خاطئة؛ لأن بعض عمليات الدماغ هي عمليات نوعية للوعي موجودة في أدمغتنا.

مشكلة السببية العقلية: وفقا لنظرية الطبيعة البيولوجية، فإن مشكلة العقل والجسم حلّها بسيط يتوفر في الفيسيولوجيا العصبية التي تشير إلى جميع الظواهر العقلية الناتجة عن العمليات الفيزيولوجية العصبية. ومن ثمة، فالإشكال الرئيس هنا لا يكمن فقط في أن جميع حالاتنا العقلية ناتجة عن عمليات دماغية(سمة فعلية للدماغ)، كما أن المشكلة ليست في العقل والجسد ولكنها في السببية؛ لأن الناس يفترضون أن يكون التفسير السببي مختلفا تماما عن الأنطولوجيا الأساسية للظواهر، مثل: الوعي والدماغ، فعمليات إطلاق الخلايا العصبية تشرح إحدى سمات الدماغ، وهي وعيه، وهي سمة من سمات النظام ذاته التي تفسر سلوك الوعي بفضل العمليات الخاصة به.

مشكلة قصدية الأفكار: إجابتها موجودة في محاضرة" سورل" التي ألقاها حول العقول، العقول والعلم Minds, Brains and Science (1984). وقد ذكر فيها جزءا كان مقتنعا فيه بأن مشكلة قصدية الأفكار تكمن في استمراريتنا في معالجة مشكلات معينة في القرن

الأولى: مشكلة العقل والجسد.

الثانية: مشكلة السببية العقلية التي يطرحها العقل غير المنتمي إلى العالم المادي، لكنه مسؤول عن ردّات الفعل الفيزيائية.

الثالثة: مشكلة القصدية المتمثلة في توجيه الأفكار نحو الأشياء Directedness أو حضورها في العقل Oboutness .

إن المشكلات الثلاث المطروحة تعدّ أحد أهم الأسئلة الكبرى التي تعالجها فلسفة العقل وعمله وذلك بالإجابة على:

- الأسئلة التي تتعلّق بالبنية التفصيلية للوعي consciousness.
- مغزى الأبحاث النيورولوجيية الحديثة في هذا الموضوع neurological .
- البنية الواقعية للقصدية الإنسانية.

لكي نعرف الإجابة عن هذه الأسئلة المثارة في ذهن الإنسان، لابد من التمييز بين جدليتين جوهريتان؛ لأن سوء فهمها يؤدي إلى ارتباك فلسفي هائل:

التمييز الأول: ملامح العالم المستقلة عن الملاحِظ(القوة والكتلة وجذب الجاذبية والنظام الكوكبي والتخليق والذرّات الهيدروجينية)؛ بمعنى أن وجودها لا يعتمد على المواقف الإنسانية. ومن ثمة العلوم الطبيعية تبحث في الظواهر المستقلة عن الملاحظ.

التمييز الثاني: الملامح المعتمدة على الملاحِظ مثل العلوم الاجتماعية. تبحث في الظواهر التي تعتمد على الملاحظ(الأشخاص الواعون يصنعون الوقائع التي تعتمد على الملاحظ).

نخلص إلى أن الحالات العقلية للذات الواعية التي تصنع الوقائع هي في حدّ ذاتها وقائع عقلية مستقلة عن الملاحظ. هذا ما يؤدي إلى تمييز من نوع آخر يتعلق بالعقل بين[1]:

- **القصدية الأصلية والحقيقية** Intrinsic Intentionality: يمتلكها البشر والحيوانات على السواء.
- **القصدية المشتقة** Derived Intentionality: هي قدرة الذهن على التعلّق بشيء ما(مثل قراءة خارطة تحتوي على قصدية في شكل صور ومعلومات أو إشارات أو أمكنة معانيها مشتقة من القصدية

العشرين بمفردات قديمة في القرن السابع عشر. وبهذا المعنى، تحليل عقولنا سيقع تحت لغة" فخ الميتافيزيقا"metaphysical trap" ؛ لأن الطريقة الوحيدة للتوصيل هي اللغة، وحلها يكمن في استخدام مفردات تكون قريبة من الحقائق الفعلية. هذه الحقائق الفعلية تكون واعية وقريبة من الذهن بحيث كل حالة واعية ذاتية وجوديا بمعنى أنها موجودة فقط بقدر ما يختبرها الإنسان أو الحيوان. لذلك يجب أن تكون لدينا مفردات تعترف بالذاتية النوعية على أنها جوهر الوعي. ينظر:

John Searl &Léo Peruzzo Júnior: Mind, Language and Society in the Philosophy of John Searl, Intervistas(Interviews) , Published by NEL-Epistemology and Logic Research Group,Federal Universityof Santa Catarina(UFSC), Brazil Principia,2015, N°(1),v(19), p : 177, 178.

[1] **جون سورل**: العقل(مدخل موجز)، المرجع السابق، ص: 12.

الأصلية لصناع الخارطة والناس الذين يستعملونها جوهريا). هذه القصدية تتعلق بالملاحظ الذي يشتقها من القصدية الأصل.

إذن، نتذكر أننا أمام ظواهر مستقلة عن الملاحظ وظواهر متعلقة بالملاحظ وتعتمد عليه، كما أن هناك قصدية أصلية وأخرى مشتقة، إلا أن كليهما يرتبط بالآخر بصورة منتظمة تجعل القصدية المشتقة تعتمد على الملاحظ الذي يستنطقها من القصدية الأصلية.

ب. **مسألة القصدية بوصفها تمثيلا(فعل الكلام كنموذج)**[1]: ربط" سورل" بين الحالات القصدية والأفعال الكلامية كإجابة عن التساؤل: ما العلاقة بين الحالات القصدية والموضوع أو حالة الشيء المشار إليه بمعنى معين؟. هذا التساؤل جعله يقف على نقاط التشابه بين الحالات القصدية وأفعال الكلام في أربع نقاط هي[2]:

أ. فرّق بين المضمون اللغوي/ القضوي(propositional content) وقوة التأثير المعروفة أو قوة الإنجاز(illocutionary force). الأولى قوتها التأثيرية تكمن في قوة اللفظ وما سيحدثه، أما الثانية فهي حالة يعتريها المضمون التمثيلي للحالة النفسية للمتلقي. وعليه، يمكن استخدام مصطلح المضمون القضوي للحالات التي تتحقق لغويا فقط، واستخدام مصطلح المضمون التمثيلي أو المضمون القصدي للحالات التي تتحقق لغويا أو من دون لغة[3].

ب. فرّق بين الاتجاهات المختلفة للتطابق في نظرية أفعال الكلام على الحالات القصدية(تطابق الحالات القصدية مع المضمون اللغوي لفعل الكلام)، على أن الحكم لا يتم وفق معيار الصدق والكذب بقدر ما يكون وفق معيار التحقق وعدمه. نستطيع القول إن فكرة اتجاه المطابقة مسؤولة عن تحقيق التوافق؛ فإذا كانت العبارة خاطئة فالعيب في العبارة ذاتها(اتجاه المطابقة من الكلمة إلى العالم)، أما إذا تم نقض الوعد فإن العيب في الشخص(اتجاه المطابقة من العالم إلى الكلمة).

ج. الصلة بين الحالات القصدية والفعل الكلامي تظهر في تقديم الفعل الكلامي ذي المضمون اللغوي، حيث نعبّر عن حالة قصدية معينة بمضمون لغوي كشرط على صدق الفعل الكلامي. على أن الحالة القصدية المعّبر عنها ليست مجرد حالة مصاحبة للفعل الكلامي وإنما تعبيرا عن الحالة القصدية المطابقة لها.

---

[1] لا تخرج هذه المسألة عن قضية تطبيع المقصدية واشتغالها على تمثل حالاتها ضمن الأنساق الكبرى والصغرى للعالم، كما لا تخرج على السببية القصدية في علاقتها المنطقية بين الأشياء الطبيعية والمحتويات المقصودة. من هنا ربط" سورل" بين الحالات القصدية ومختلف الموجودات الخارجية التي تتجاوز مجرد وصف الأسباب وأوصاف التأثيرات. ينظر:

Vanessa Lehan : Searl's theory of intentionality (providing the foundation for a naturalized theory of consciousness), Master's thesis of Arts in the department of philosophy, university of Saskatchewan(Saskatoon/ Canada), septemer 2005, p : 32, 49.

[2] جون سورل: القصدية(بحث في فلسفة العقل)، المرجع السابق، ص: 26- 35.

[3] Ronald MacIntyre : Searl on Intentionality, p : 469, 470.

د. ينطبق مفهوم" شروط التحقق "condition of satisfaction بشكل عام على كل من أفعال الكلام والحالات القصدية في حالة وجود اتجاه للمطابقة؛ بحيث يكون كل فعل كلامي له اتجاه للتطابق، لن يتحقق الفعل الكلامي إلا إذا تحققت أو أُشبِعت الحالة النفسية المعبّر عنها.

في الأخير، تبقى الصلات أو الروابط بين الحالات القصدية وأفعال الكلام تتكون فيها كل الحالات القصدية من مضمون تمثيلي في حالة نفسية معينة،كما تمثّل الحالات القصدية الموضوعات وأحوال الأشياء بالمعنى نفسه الذي تمثّل به أفعال الكلام الموضوعات وأحوال الأشياء[1].

ج. **المقاربة التمثيلية للمقصدية**(Representationalist Approach to Intentionality) [2]:

الأطروحة الأساسية حول هذه المقاربة هي أن القصدية مسألة طبيعية داخلية للحالات العقلية، والتي تأخذ فيها جميع نظريات القصد بعين الاعتبار سمتين للحالات العقلية المقصودة:

✓ هناك حالات عقلية يتم وصفها بشكل صحيح بأنها مقصودة. بالتالي هي تتعلق بالأشياء أو بحالات معينة.

---

[1] Ibid, p : 470.

[2] شارك" سورل" عام 1980 في المعهد الصيفي حول المنظورات القارية والتحليلية حول القصدية، كما شارك في اثنين من المعاهد الصغيرة اللاحقة حول نفس الموضوع. كل هذه المشاركات من أجل وضع أرائه في اتصال مباشر مع بعض القضايا التقليدية المحيطة بهذا النوع من المقاربات تجاه المقصدية كتمثيل معتمد على نموذج الفعل الكلامي الذي يعتبر القصد حالات عقلية داخلية تحقق شرط الرضا في جانب معين من العالم . أما النظرية القصدية في الظاهراتية التقليدية عند" هوسرل" فتستند على التمييز بين المحتوى وموضوع الحالة العقلية أو التجربة ، وقد فضّل مصطلح الفعل على الحالة، كما اعتقد أن حساب القصدية يجب أن يكون متسقا مع ما أسماه" الاختزال التجاوزي"transcendental reduction أو" الحقبة"epoché؛ أي أنه يجب أن يستأنف فقط السمات الداخلية للعقل التي نعرفها بعد الحقبة، أو تعلق خاص بجميع معتقداتنا حول الطبيعة التجريبية للعقل وعلاقته الفعلية بالواقع(خارج العقل).وبالتالي، فإن أوصافه وتحليلاته للذات وحالاتها العقلية ومحتوياتها لا يقصد أن تكون حسابات تجريبية للجانب النفسي، وإنما حسابات فلسفية مميزة لسمات العقل نفسها (أو عقلية على الأقل من النوع الذي نملكه نحن البشر). ومن ثمة، فإن تحليلات" هوسرل" للمحتويات التي تفسر القصدية هي محايدة وجوديا؛ فإذا كانت الأنطولوجيا تشير فعليا إلى ما يشكل عالم الطبيعة، فإن قصدية" سيرل" ينظر إليها بشكل أفضل على أنها دفاع ممتد عن مقاربة داخلية تجاه القصدية. إضافة إلى أنه يتوافق مع فكرة " هوسرل" عن الاختزال التجاوزي فهو من جهة يبيّن في كتابه أنها محاولة لتقديم تحليلات للحالات الصعبة(التصورات والنوايا المقصودة)؛ لأنها تنطوي على علاقات سببية بين الحالات العقلية وأغراضها، كما يميّز بين التحليل المنطقي والأنطولوجي عبر فكرة" هوسرل" عن الفلسفة على أنها متعالية، ليظهر من خلال ذلك أن تحليل الحالات القصدية لا يحتاج التطابق الكلي مع الواقع(ما هو خارج العقل)، ولا يتم تقديم مفهومه للمحتوى المقصود كمفهوم نفسي أو فيزيولوجي عصبي، ولكن كجزء من شرح ماهية القصد نفسه. أهم مصطلحات استخدمها" هوسرل" في تناوله للمحتوى القصدي الذي يصنع الحالات الذهنية ما أسماه" noema" الخاصة بحالة عقلية، تتكون" noema" من مكوّنين أحدهما يسمى" المكوّن الثيتي" thetic وهو ما حدّده" سورل" بأنه الوضع النفسي للحالة العقلية؛ أي ما يحدّد فيما إذا كانت الحالة العقلية هي اعتقاد أو رغبة أو أي شيء آخر. أما المصطلح الذي يظهر عنده بذي أهمية فهو ما أسماه" noematic sinn" أو المعنى"sens or meaning" الذي يحدّد عنده وجود الحالة العقلية، أما عند" سورل" فيمثل" sinn" موضوعا أو حالة من وجهة نظر موضوع الحالة العقلية noematic . تم توجيه فكرة" هوسرل" من خلال التحقيق في طريقة تمثل اللغة للعالم عبر noematic sinn . أما الاختلاف بين" سورل" و"هوسرل" يكمن في أن هذا الأخير يتعامل مع مفهوم المعاني والمحتويات القصدية من منطلق أنطولوجي مثل" فريجيه"، أما المحتويات التي افترضها" سيرل" فحالاتها العقلية مقصودة بادعاءات منطقية لها شروط من الرضا ما يجعلها تمثيلية. ينظر:

Ronald MacIntyre : Searl on Intentionality, p : 471- 437.

✓ عندما نقول: ما هي الحالة المقصودة حولها؟، فمن المهم أن نصف الموضوع أو الحالة بالطريقة الصحيحة.

تكشف النظرية القصدية عن مفهوم التمثيل(Representation) من حيث ما تظهره المشكلة الأولى بأن الخصائص التمثيلية للحالات العقلية متأصلة في طبيعة الحالات العقلية نفسها؛ فإذا كانت لها خصائص تحتوي على المحتوى المقصود، فإن الحالة العقلية الافتراضية لها شروط للرضا، وهذا يجعلها تمثيلا لحالة الأمور. لكن هذا معناه– فقط– أن المحتوى المقصود يحدّد ما هو مطلوب لإرضاء الحالة العقلية، في حين لا يعني هذا أن الوضع المطلوب يتحقق بالفعل. والقصدية بهذا الشرط كتمثيل(المحتوى المقصود محدّد، الحالة العقلية لا تزال تحتفظ بشروط الرضا، القصد لم يتحقّق) هي خاصية داخلية للحالات العقلية تكتفي فيها الحالة العقلية بالمحتوى المقصود مع تفسير قصد الحالة العقلية هنا كما قال سيرل بوصف محتواها.

أما المشكلة الثانية فقد عالجها بطريقة أخرى يكون التمثيل فيها مسألة داخلية لتحديد شروط الرضا. وبالتالي، فإن قصدية الحالة العقلية هو قول: ما الذي يمكن اعتباره مرضيا للمحتوى الافتراضي للحالة العقلية[1]؟. ووفقا لتقرير" سيرل" عن القصدية كتمثيل فإن الحالات العقلية غير مقصودة إذا كانت أي علاقات موضوعية تحصل بينها وبين الواقع خارج العقل، وتكون مقصودة إذا كانت تمتلك خصائص تمثيلية في جوهرها، ليس بسبب طبيعتها(التعلق بالشيء) ولا بحكم كونها مفسَّرة من قِبَل شخص ما أو كونها ناتجة عن حالة مناسبة، ولكن بحكم طبيعتها الداخلية فقط.

نخلص إلى أن" سورل" في قوله: الحالة العقلية لها محتوى مقصود فهو يعني أن الحالة العقلية مقصودة في جوهرها. كما أنه عندما يقول أن أي محتوى مقصود يحدّد شروط الرضا فإنه يخبرنا بما تتكون منه المقصدية وما هو نوع العلاقة التمثيلية فيها. إلا أنه لم يتحدث عن كيف تصبح الحالات العقلية مقصودة، واكتفى بإجابة أنها موجودة في المحتوى القصدي. هذا ما جعل نموذجه قاصرا في إزالة الغموض عن فكرة القصد[2]، مما جعل أتباع" فتجنشتاين" يؤكدون أنه لا توجد سمات داخلية مشتركة مهمة للحالات العقلية، كما لا توجد محتويات عقلية تستحق التحقيق، مؤكدين أن الحياة العقلية تفهم بالسياق الخارجي للثقافة والممارسات الاجتماعية.

---

[1] أعطى" سورل" مثالا عن هذه الحالة العقلية الداخلية وكيفية تمثلها لحدود الرضا من خلال قصة " أوديب" الذي يعتزم الزواج من الملكة، لكنه لا ينوي الزواج من والدته، على الرغم من أنهما نفس الشخص. من وجهة نظر خارجية(طرف ثالث) أوديب سينجح في الزواج من الملكة إذا – وفقط– نجح في الزواج من والدته، لكن من وجهة نظر أوديب الخاصة فالمحتوى المقصود لحالته العقلية يمثل هذا الموقف الموضوعي المعقد الذي يريد فيه إرضاء قصده. ومن هنا يعتبر" سورل" أن جميع الحالات العقلية تمثل موضوعا أو حالة من الأمور في ظل جوانب معينة وليس جميع الجوانب، ولغرض التقاط الشخصية التمثيلية المتأصلة في الحالة العقلية يجب تحديد شروط الرضا. ينظر

Ronald MacIntyre : Searl on Intentionality, p : 471, 472.

[2] Ibid, 474.

د. **المقصدية ونظرية" سورل" للمؤسسات**[1] Theory of Institution:

إن" سورل" في كتابه(فلسفة العقل) لم يحلّل الخصائص المنطقية للحالات القصدية وأصرّ على التمييز الصارم بين الادعاءات المنطقية والأنطولوجية في التخاطب حتى نتجنب سوء الفهم الذي لطالما كان مصدر الالتباس في الفلسفة؛ لأنه يريد وصف هذه الخصائص المنطقية من خلال التمييز بين أنواع مختلفة من الحالات القصدية. أما نظريته القصدية عن المؤسسات فتستند على المسلمة القائلة بأن الحقائق المؤسساتية قائمة على القصد وتتكون من التحليل المنطقي للأداء المقصود الذي من خلاله تنشأ المؤسسات، هذا القصد يعتبره الأفراد مجرد حقائق في معتقداتهم ورغباتهم ونواياهم وتوقعاتهم وحالاتهم القصدية(المعتقد ما تقترحه المؤسسة من شروط الرضا)، لتمثل القصدية كل شكل يخلق الذي هو حوله. وبالتالي نظريته تُسهِم بفعالية في الأداء القصدي بشكل عام. ننطلق في هذا التصور من النقاط الأربع التي اعتمدها" سورل" في فلسفته العقلية ليميز الحالات القصدية وهي[2]:

- ✓ **المحتوى القصدي**(Intentional Content): ما قد يستخدمه المتكلّم كوسيط للتواصل مع المتلقي المقصود. وهو الحالة نفسها إذ يتم تقديم المحتوى القصدي في وضع نفسي معين مثل الاعتقاد والرغبة والخوف والأمل والإدراك الحسي والخبرة وما إلى ذلك.
- ✓ **الوضع النفسي والمنطقي**(psychological mode): يحدّد نوع الاتجاه المناسب للحالة أو بعض الحالات القصدية. كل حالة لها محتوى قصدي في وضع نفسي معيّن، كما يحدد الوضع النفسي اختلاف الملاءمة.
- ✓ **اتجاه الملاءمة**(Direction of fit): عندما يكون المحتوى القصدي مقترحا ويكون للمؤسسة اتجاه ملائم يتم تحديد شروط الرضا.
- ✓ **شروط الرضا**(Conditions of Satisfaction) : هي تلك الشروط التي يجب الحصول عليها وتحقيقها في المؤسسة. عادة ما يتم تمثيل حالات الرضا في بعض جوانب الحالات المقصدودة مثل التجارب الإدراكية والمقاصد في العمل.

تشتغل المفاهيم الأربع السابقة الذكر في الواقع على مفهومين هما:

- ✓ المحتوى القصدي الذي يأخذ شكل شروط الرضا لبعض الحالات القصدية.
- ✓ الوضع النفسي الذي يحدّد اتجاه الملاءمة عند المؤسسات.

إن المحتويات القصدية بهذه الكيفية ليست نظاما صوريا أو بيانات منطقية نحصّلها وإنما وصفات تُقترح لتحدّد شروط الرضا. لكي تكون الحالات قصدية يجب أن يكون لها محتوى قصدي يرتبط بموضوع،

---

[1] **Pavla Toráčová** : Intentionality and what we can lern about it from Searl's Theory of Institutions, Journal Compilation, Institute of Philosophy and religious studies, faculty of Arts(charles university), praha1(czech republic),F19(2012), p : 83-92.

[2] Ibid, p : 84, 85.

ثم يحدّد الطرف المسؤول في هذه العلاقة الوضع النفسي للمؤسسة. في الحالات القصدية يمكن تسميتها بالنشاط النموذجي/ البارايديم Paradigmatic مثل المعتقدات والرغبات والتجارب الإدراكية والمقاصد، يمكن وصف العلاقة بين المؤسسة وموضوع المحتوى بالملاءمة؛ حيث تركّز إما على الحالة القصدية(اتجاه الملاءمة من العقل إلى العالم) أو على العالم(اتجاه الملاءمة من العالم إلى الآخر). تحدّد المحتويات القصدية شروط الرضا نتيجة امتلاك المؤسسة هذه الخصائص، وفي الحالات النموذجية للأنشطة المؤسسية تمتلك قدرة الحصول على محتوى يصف شروط الرضا مع اتجاه معين من الملاءمة التي هي علامة مميزة للمقاصد.

حسب" سورل" المحتوى وحده لا يكفي لتعريف المقاصد بل يجب إضافة الوضع النفسي حتى تكون الحالة مقصودة؛ لأن وظيفته تحديد اتجاه الملاءمة التي هي جزء من شروط الرضا التي يحدّدها المحتوى. إذا تمّ تعريف القصد المؤسساتي بأنه« القدرة على الحصول على محتوى يشرح مسبقا شروط الرضا باتجاه معيّن من الملاءمة[1]»، فهذا يجعلنا نبحث أكثر عن نوع هذا المحتوى وهيكلته وتكوينه حتى نعكس القدرة على وصف شروط الرضا والحصول على الاتجاه المناسب. لكن يجب أن نعرف ماذا يوجد في المحتوى القصدي بالذات حتى ينعكس في العلاقات والصلات المنطقية بين أنواع الحالات المقصودة. هناك – على الأقل- نوعان من العلاقات بين الحالات المؤسسية وهي[2]:

- ✓ **العلاقات المنهجية** the systematic relations:كل حالة مقصودة هي جزء من شبكة الحالات القصدية، الاعتقاد فيها مرتبط ببقية الاعتقادات والمقاصد المشتركة.
- ✓ **العلاقات الهرمية** hierarchical relations **:** تتناوب فيها الحالات القصدية حسب درجتها في الأولوية مثل التجارب الإدراكية ومقاصد العمل. وقد سماها " سورل" بالأشكال الأولية البيولوجية للقصد biologically primary forms of intentionality ؛ لأنها تمتلك السببية القصدية لشروط الرضا والمعتقدات والرغبات التي هي بالأحرى أشكال ترتبط بالخبرات الأكثر بدائية في الإدراك والفعل؛ أي افتراضات سابقة تتضمن تصورات وأفعال قصدية يبنى عليها الأداء العملي. ومن ثمة فالأسبقية ليست بيولوجية وفقط وإنما منطقية.

إن نظرة" سورل" للمحتوى القصدي، وشروط الرضا، واتجاه الملاءمة في وصفه للواقع الاجتماعي والمؤسساتي تستند بشكل أساسي على نظريته القصدية التي تجعل الحضور المؤسساتي يبرز عن طريق شحذ الأداء القصدي الجماعي الذي يتشارك فيه المجتمع البشري ويستمر في الظهور فقط بقدر ما يحافظ القصد الفردي على وجوده. نقطة انطلاق العمل المؤسساتي تبدأ من إيجاد كما

---

1 Ibid, p : 86, 87.

2 Ibid, p : 87.

أسماه"سورل" في كتابه بناء الواقع الاجتماعي[1] (The Construction of Social Reality) بالحقائق المؤسساتية institutional facts والاتفاقيات البشرية التي هي في الأخير انعكاس لمعتقدات ومرجعيات ذاتية سابقة تستوجب استدلالا أنطولوجيا للحقائق المؤسسية والتحقيق في مختلف المعتقدات المتداولة من قبول ورفض واعتراف وتوقع وأفعال وما إلى ذلك. حسن الأداء المؤسسي حسب" سورل" يحافظ عليه الواقع المؤسساتي الذي هو في حدّ ذاته نتيجة بناء واقع اجتماعي وحقائق مؤسساتية سفلية تفرضها الحالة القصدية للعمل الجماعي الذي فرضته شروط الوظيفة ذات العناصر الثلاث[2]: الوظيفة المفروضة imposed function، الطابع الوضعي للوظيفة المفروضة the status character of the imposed function ؛ والطابع الجماعي للواجب.the collective character of the imposition .

هذا ما يجعل الحقائق المؤسساتية مبنية أنطولوجيا على قصدية الأفعال العقلية عند بعض المجتمعات فتجعل من أداء الحالات القصدية يكون معرفيا وتشاركيا للنهوض بالوظيفة المفروضة من حالتها البدائية إلى وظيفة مرتبطة بأهدافنا واهتماماتنا مما يمنحها منطقية الأداء القصدي الذي يجعل العقل يتفاعل مع العالم ويدركه بحواسه فيحسن تمثّله داخل الوظيفة مما يعكس شروط الرضا على المؤسسة والفرد معا.

2. مفهوم المقصدية في التوجه السوسيو– استدلالي:

رأى" **هربرت كلارك**"[3] أن التواصل اللساني عمل تآزري يتشارك فيه المتخاطبون من أجل إيصال مقاصدهم بأحسن الطرق التي تُبرز الفعل الاشتراكي لكل طرف. هذا العمل التآزري التشاركي يحكمه

---

[1] أراد" سورل" في كتابه بناء الواقع الاجتماعي أن يفهم كيفية هذه السيرورة بفهم الوجود الموضوعي للحقائق المؤسسية بالنسبة إلى أنطولوجيا الحقائق المادية الوحشية وهياكل الحقائق الغاشمة من الحقائق المقصودة، وقد وجد أن الحقائق المؤسسية هي حقائق وضعها الناس ويؤمنون بها، ولهذا تساءل عن الكيفية التي يمكن من خلالها أن ننتقل من سمات الأفعال الذاتية إلى الأعمال المؤسساتية الموضوعية. ينظر

Searle, J. R : *The Construction of Social Reality*, New York ; The Free Press, (1995), p:23,24,29,45.

[2] **الوظيفة المفروضة**: هي أداء المقاصد، ووصف لشروط الرضا. وفي حالة الحقيقة المؤسساتية فإن الوظيفة المفروضة هي وظيفة الحالة(الوظائف السببية الفعالة)– كما أسماها" سورل" (agentive causal functions)؛ أي الأداء المقصود لفرض وظيفة الحالة، وهي على جزئين: وظيفة تلبي أهدافنا ومصالحنا العملية، والثاني قبول الفرد تقديريا بشروط رضا مختلفة كأن يكون أحدهما معرفي والآخر تقديري. ينظر:

Pavla Toráčová : Intentionality, p : 90.

[3] حسب"كلارك"، التداولية عملت على مساقين أو تقليدين، أحدهما درس الاستعمال اللغوي من حيث الجمل والكلمات وأصوات الكلام متأثرا بأعمال" تشومسكي وزملاؤه على القواعد النحوية، فعلى النقيض هناك التقليد الثاني الذي اتجه صوب الأبحاث المنطقية الفلسفية والاجتماعية للاستعمال اللغوي من حيث المقاصد والأفعال الاجتماعية. ومن ثمة، فقد عمل هذا التوجه السوسيو– استدلالي على المقصدية التشاركية بين المتعاملين على جميع الأصعدة، سواء أكانت تجارية اقتصادية يتبادل فيها المتعاملون السلع وبيع المنتوجات، فتحتاج منهم تآزرا تواصليا يحصل فيه العرض الجيد من تسوية العناصر المطلوبة وتحديد السعر وتبادل الأموال، أو كانت عقلية يتشاركون

النسق الذي يجعل لغة التواصل مفهومة بينهم مما يسمح بسهولة قراءة الشفرات اللغوية لكل متخاطب ومن ثمة فك مقاصدها. ومن هنا يظهر أن التواصل اللساني نوعين فردي وجماعي تُتّخذ فيه إجراءات فردية وأخرى مشتركة؛ لأن هناك أفعال قصدية لا يستطيع الفرد وحده إيصالها وضمان نجاعتها إلا في حضور الجماعة كالآلات الموسيقية التي تعزِف على أوتار يتشارك فيها الناي والبيانو بحيث نجد أن تنفيذ الإجراء المشترك يحصل عن طريق الإجراءات الفردية[1].

إن العمل التآزري في العملية التعليمية(ع) يتشارك فيه كل من الأستاذ(أ) والطالب(ب)، حيث يقوم(أ) بدوره بدافع من اعتقاد راسخ متصل أن(ب) سيقوم بدوره أيضا. أهم عنصر عند" كلارك" يوجّه الفعل المقاصدي ويُبرز العمل التآزري هو حسن التنسيق[2](coordination) الذي يتم عن طريق معرفة كل الأطراف للخلفية المشتركة بينهم(الأهداف المشتركة /الأفعال المترابطة) فيعملون من أجل إيجاد طريقة لتنسيق أعمالهم في عمل مشترك. من طرائق التنسيق ألعاب"**توماس شيلينغ**"[3]Thomas Schelling(1921-2016) التي يرى فيها أن هناك العديد من المواقف التي تتداخل فيها أفعال المتخاطبين وتتطابق اهتماماتهم أو أهدافهم. من هنا ابتكر" شيلينغ" مجموعة متنوعة من المشكلات ذات الطلقة الواحدة سماها لعبة شيلينغ، حيث يقدّم فيها شخصان حلولهما لنفس المشكلة ولكن دون استشارة بعضهما البعض[4]. في حالة عدم الاتفاق يقع الطرفان في ما سماه(مشاكل التنسيق بين المشاركين[1]

فيها خطة الإغلاق في لعبة الشطرنج حيث ينضم اللاعبون إلى تحديد الحركات المنفصلة من بداية اللعبة إلى الكش مات. كل هذه الأفعال المشتركة تنسيقات إجرائية فردية من قبل المشتركين يقصدون فيها القيام بعمليات استراتيجية(فيسيولوجية وعقلية) من أجل إبراز المقاصد. ينظر:

Herbert H. Clark : Using Langyage, Cambridge University Press(Department Psychology, Stanford University), 1996, p : 58, 59, 60.

[1] Ibid, p : 61.

[2] Ibid, p : 62.

[3] **توماس كرومبي شيلينغ**(Thomas Crombie Schelling): أمريكي اقتصادي، وبرفيسور في الشؤون الخارجية والأمن القومي والاستراتيجية النووية والسيطرة على الأسلحة في جامعة ميريلاند(كلية بارك.) حاز على جائزة نوبل في الاقتصاد عام 2005 بالمشاركة مع "روبرت أومان" لتعزيزه مفهوم التضارب والتعاون من خلال تحليل نظرية الألعاب. أهم أعماله: **استراتيجية الصراع** التي نشرها" شيلينغ" عام (1960) الرائدة في دراسة المساومة والسلوك الاستراتيجي الذي يشير إليه باسم السلوك الخلافي، ليحقق هذا الكتاب- كما صنفه ملحق التايمز الأدبي عام 1995- كواحد من مائة كتاب الأكثر تأثيرا في الخمسين عاما منذ عام 1945. فكرة استراتيجية الصراع عنده تقوم على منحى عقلاني يرى فيه أن ذكاء الفرد وحده غير كاف؛ لأن العمل الجماعي(النظام/ النسق) هو ما يبرز ذلك الذكاء. زد على ذلك فكرة الصراع عنده لا تقوم على هزيمة الخصم وفقط، بل على اغتنام الفرص للتعاون؛ ليحلّ بدل" الرّدع، والحرب المحدودة، ونزع السلاح" **التفاوض** الذي يقلّل من حدة الصراع. ومن ثمة تحلّ **المساومة** مكاسب يدركها المرء والتي تعتمد بشكل كبير على خيارات أو قرار الخصم. من استراتيجيات الصراع: التواصل بين الأطراف نطقا أو كتابة، ويتضمن أنشطة مثل: تقديم التنازلات، وتندرج عنه المناورات الضمنية في حالة رفض أحد الأطراف التنازل. ينظر **توماس شيلينغ**: ويكيبيديا(الموسوعة الحرة)، شوهد في: 2021/07/01، سا: 12:12. https://ar.vvikipedla.com/wiki/Thomas_Schelling

[4] إن استعانة" هربرت كلارك" بنظرية الألعاب عند" شيلينغ" تتّفق وطرق التدريس الحديثة التي تساعد المتعلم على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والسلوكية، بحيث يتيح الأستاذ للطالب فرصة تعلم المعرفة لوحده

participant coordination problems) التي عادة ما يكون سببها الطرف الثالث(القيد الإلزامي) الذي يحول دون حدوث تواصل تآزري بينهما؛ والسبب عدم تشارك نفس الأهداف والاهتمامات. وقد اقترح جهازان للتنسيق يحلّان المشاكل الطارئة وهما: الاتفاق الصريح explicit agreement الذي يعلن فيه كل مشارك عن أهدافه وما يريد إنجازه، وتطوير الاتفاقية convention التي تصبح هي الجهاز المنسّق بين الجماعة[2]. كل مشكلة حسب خطة" شيلينغ" هي حدث منفصل يتم فيه استخراج الافتراض الضمني عبر التنسيق الكلي للأحداث وللقرارات التي يكيّفها المنسّق حسب ظروف الحال. أما مراحل التنسيق الدالة على العمل التآزري تقريبا كلها هرمية بتفرعاتها تبدأ ب[3]:

- ✓ **مدخل**: هو اللحظة البارزة التي يعتقد فيها المشاركون أنهم دخلوا في الحركة(بداية العملية التخاطبية التواصلية).
- ✓ **الجسم**: ما يتم تداوله بين الدخول والخروج.
- ✓ **الخروج**: هو اللحظة التي يدركون فيها أن حركة التواصل انتهت، أو أنها إشارة للدخول في مرحلة تالية.

والمشاركة بفعالية في كافة أنشطة التعليم .من الطرق التعليمية **التعلم التعاوني** الذي يُشرك فيه الأستاذ الطالب في مجموعات صغيرة أو كبيرة يعمل فيها كل واحد وفق الدور الذي كلف به وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة الطلبة. أهم مبادئ واستراتيجيات هذا التعلم: 1- **التعلم**: العمل التعاوني متكافل ومتضامن، كل فرد فيه يتحمل مسؤولية تعلمه الفردي، كما تقع مسؤولية التأكد من تعلم الجميع، بحيث علامة كل فرد تمثل عنصرا من علامات المجموعة التي ستؤثر على النتيجة النهائية للمجموعة. 2- **التعزيز**: يظهر فيها روح الفريق والتشارك والتشجيع الفعال.3- **تقويم الأفراد**: التعلم التعاوني فيه يظهر من خلال معرفة مستوى تحصيل كل فرد ومدى إسهاماته ونقاط قوته وضعفه من أجل العمل على تقويمها وتحصينها. 4- **مهارة الاتصال**: يتعاون كل الأفراد على التواصل الحسن فيما بينهم وتعزيز المصادق والثقة بين كل فرد في الفريق. 5- **التقويم الجمعي**: تقوّم فيه المجموعة كاملة من حيث الأداء وتحقيق الهدف، إضافة على دراسة المعيقات والبحث عن حلول لها، ليتحقق التواصل الفعال في تعزيز مبدأ المناسبة واختيار ما يصلح للفريق. ينظر: **عباس محمود عبيد**: طرائق التدريس الحديثة بين التنظير والتطبيق، الموقع الإلكتروني(research gate)، نشر في: 23 أوت 2019)، شوهد في: 2021/07/01، سا: 13:22. https://www.researchgate.net/publication/335352906

[1] **Herbert H. Clark** : Using Langyage, p : 65.

[2] في عمليتنا التعليمية العمل التآزري يشارك فيه الأستاذ والطالب باتفاق صريح بينهما يبيّن فيه كل طرف أهدافه واهتماماته التي جمعتهم مع بعض، وفي حالة وجود مشكل في التنسيق يتدخل الطرف الثالث متمثلا في الإدارة(الهيئات العلمية التي لها صلاحية متابعة الأداء العلمي، والنظر في مسألة البرامج" محاضرات، تطبيقا") التي تنظر في اقتراحات الجميع لتضع تعليمات نهائية في شكل اتفاقيات يعمل عليها كل من له دخل في العملية التواصلية التآزرية. على أن الاتفاق الأولي الصريح عادة ما يستخدمه الأستاذ كتقويم تشخيصي يعمل فيه كملمح في الدخول إلى الدرس بغية معرفة مكتسبات الطلبة وكفاياتهم التعليمية.

[3] Ibid, p : 84.

من استراتيجيات نجاح التنسيق معرفة المعاجم الجماعية[1](communal lexicons) التي تعني مجموعة من اصطلاحات الكلمات في المجتمعات الفردية (communities individual)؛ لأن لكل مجتمع معجم متخصص يساعده على تكوين أرضية مشتركة بين المتخاطبين.

خلاصة الفصل الثاني:

إن المقاربات التي تناولت مفهوم القصد في التداوليات رغم تعدّد منطلقاتها(الفلسفية والعرفانية والسيكولوجية والسوسيولوحية واللسانية) فإن منطلقها عند كل من:

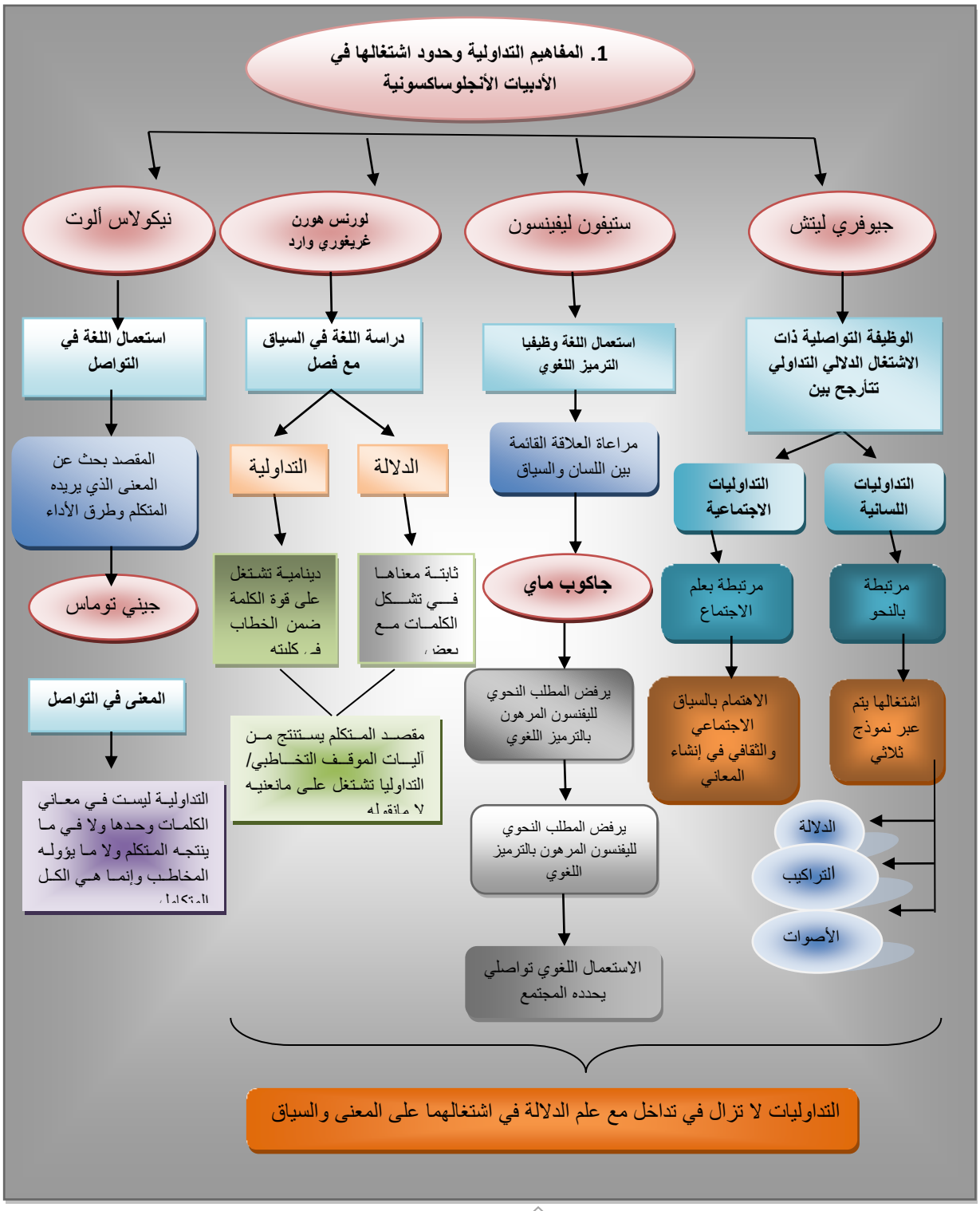
- ✓ **جون أوستين:** المقصدية قوة إنجازية في الفعل الكلامي، تظهر بقوة اللفظ الذي هو لازم لفظ زائدا الأثر.
- ✓ **بول غرايس:** المقصدية موجودة في المعاني غير الطبيعية، نستمدها من الإيماءات التي تحتوي على مقاصد القول زائدا الأثر.
- ✓ **جيني توماس:** القصد موجود عند المتكلم، ويكمن في دلالة القولة والقصد معا؛ أي المعاني الطبيعية وغير الطبيعة.
- ✓ **ديدري ويلسون ودان سبيربر:** القصد يكمن في التوقعات التي تصدر عن السامع. تبنى عن طريق التعاون بين المتخاطبين، ثم الصلة الجامعة بينهما، بالإضافة إلى التنبؤ بالحالات القصدية(قصدية سيوكولوجية عرفانية).
- ✓ **جون سورل:** المقصدية فلسفة في العقل وطريقة في تمثل الواقع، تعتمد الفعل الكلامي(فعل القصد بالقول) كترجمة للحالات الشعورية التي تجعل العقل يعيش بين حالتين من القصد: الواعي وغير الواعي عن طريق المادي والعقلي الذي يعدّ من بين المسائل الكبرى التي أثارتها فلسفة العقل، إضافة إلى مشكلتي السببية العقلية وقصدية الأفكار وتوجيههما نحو الأشياء من أجل خدمة المقصدية الأصلية التي تشترك فيها جميع المخلوقات والمقصدية المشتقة التي يستنتج فيها الملاحِظ التفسيرات من القصدية الأصل وهو ما يسهم في فهم سيرورة الأنساق الكبرى الخاصة بالعلوم الطبيعية والأنساق الصغرى التي تعتمد على الملاحظ. ينعكس تمثّل هذا العالم في حالات عقلية مقصودة بادعاءات منطقية تحقّق الرضا في جانب معيّن من العالم مما يجعلها تمثيلية.
- ✓ **إدموند هوسرل:** المفهوم الجوهري للقصدية يعتمد معيار الوعي، يستمد نظريته من أطروحة"برنتانو" في الاهتمام بالحالات الذهنية الشعورية(أفعال الوعي) ومن ثمة كيفية تمثل الحالات العقلية في علاقتها

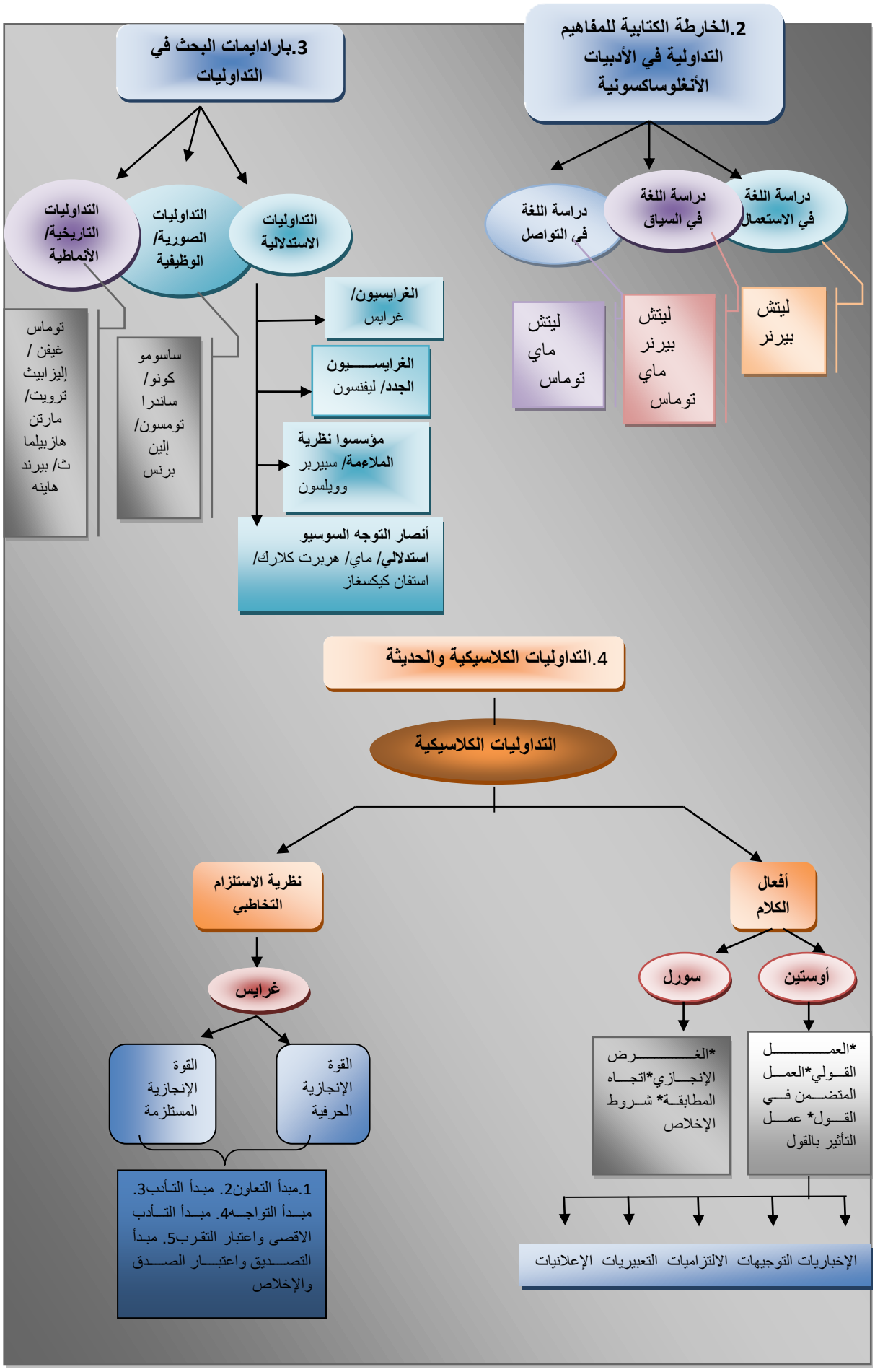
[1] Ibid, p : 107.

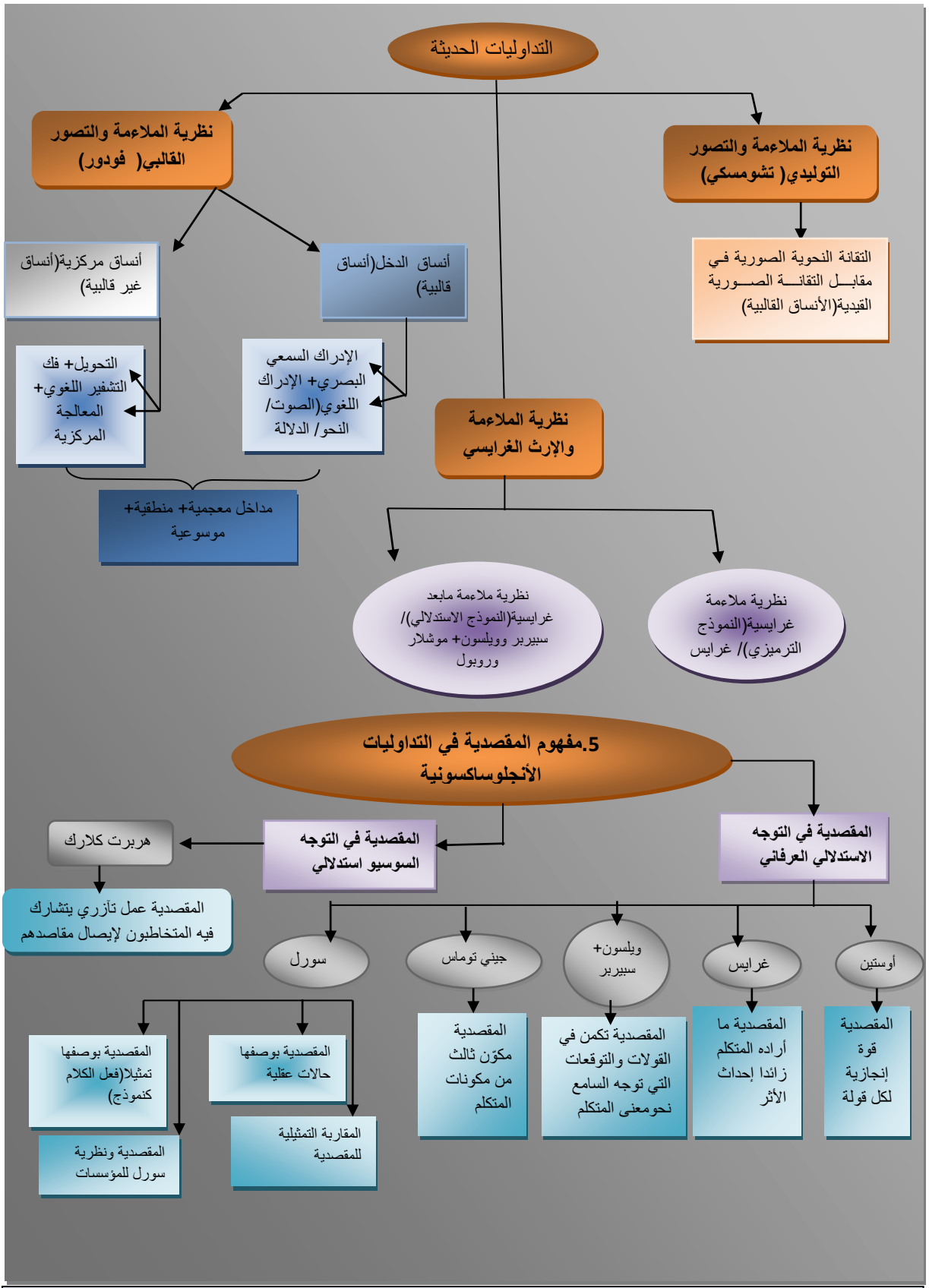
بالطبيعة والوعي والعالم الثقافي. هذه الحالات تجريبية بادعاءات أنطولوجية محتواها القصدي بين الحالة العقلية noema والمعنى sinn الذي يحدّد وجود الحالة العقلية.

✓ **هربرت كلارك**: يعتمد المقصدية التشاركية ذات التواصل الإنساني المعتمدة على العمل التآزري بين المشاركين، والذي يحكمه التنسيق كمبدأ تعاوني يعتمد فيه جميع الأطراف الاتفاق الصريح وتطوير الاتفاقية التي تسمح باستخدام معجم جماعي يسهّل المداخل الخطابية ويضمن نجاعة المحتوى والمخرج.

نمثّل ماجاء في هذا الفصل في ترسيمة توضح اشتغال المقصدية في الدرس التداولي:




2.الخارطة الكتابية للمفاهيم التداولية في الأدبيات الأنغلوساكسونية
دراسة اللغة في الاستعمال
دراسة اللغة في السياق
دراسة اللغة في التواصل
ليتش بيرنر
ليتش بيرنر ماي توماس
ليتش ماي توماس
3.باراديمات البحث في التداوليات
التداوليات الاستدلالية
التداوليات الصورية/ الوظيفية
التداوليات التاريخية/ الأنماطية
الغرايسيون/ غرايس
الغرايسيون الجدد/ ليفنسون
مؤسسوا نظرية الملاءمة/ سبيربر وويلسون
أنصار التوجه السوسيو استدلالي/ ماي/ هربرت كلارك/ استفان كيكسغاز
ساسومو كونو/ ساندرا تومسون/ إلين برنس
توماس غيفن / إليزابيث ترويت/ مارتن هازبيلما ث/ بيرند هاينه
4.التداوليات الكلاسيكية والحديثة
التداوليات الكلاسيكية
أفعال الكلام
نظرية الاستلزام التخاطبي
أوستين
سورل
*العمل القولي*العمل المتضمن في القول* عمل التأثير بالقول
*الغرض الإنجازي*اتجاه المطابقة* شروط الإخلاص
غرايس
القوة الإنجازية الحرفية
القوة الإنجازية المستلزمة
1.مبدأ التعاون2. مبدأ التأدب3. مبدأ التواجه4. مبدأ التأدب الاقصى واعتبار التقرب5. مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص
الإخباريات التوجيهات الالتزاميات التعبيريات الإعلانيات



شكل رقم(15): المقصدية في الدرس التداولي(المفاهيم وحدود الاشتغال)

الفصل الثالث

المقصدية في التلقي العربي من العرفان إلى التداول

أولا. التداوليات في اللسانيات العربية الحديثة:

بدايات انتقال المصطلح(pragmatics)[1] إلى الدرس اللساني العربي يعود إلى صدر ستينات القرن العشرين تقريبا، وهي الفترة التي ظهرت فيها بدايات ترجمته عند علماء المعاجم اللسانية[2] . أما ترجمته إلى المصطلح الفلسفي الذرائعية(pragmatisme) فتعود إلى البحوث الفلسفية التي قام بها بعض الباحثين المبعوثين لدراسة الفلسفة الحديثة في الغرب، ومن خلال ترجمة بعض أعمال" ويليم جيمز"، وأشهرها كتابه(pragmatisme) المترجم إلى العربية في النصف الأول من القرن العشرين، وبعضهم استخدم مصطلحات" الذرائعية" و"النفعية" و"العملية" ترجمة له[3]، ثم ظهرت الترجمة إلى (التداولية) تحديدا عام(1970) مع" **طه عبد الرحمن**"[4] في مقابل مصطلح(البراغماتيقا) للدلالة على معنيي" الاستعمال" و"التفاعل" معا، لتنطلق الدراسات في هذا المجال من قبيل ما قدّمه" **أحمد المتوكل**"[5] (1981)حين تناول ظاهرة الاستلزام التخاطبي واصلا بين ما قدّمته التداوليات الغربية وما قدّمه السكّاكي، ليختصّ فيما بعد بوصف الظواهر العربية وتفسيرها من منظور اللسانيات الوظيفية وربط مقولاتها بالتراث اللغوي العربي.

قدّم" **عادل فاخوري**"[6] بحثا عن الاستلزام التخاطبي (1989) ترجم فيه التداولية بالاقتضاء مقدّما في ذلك تعريفا بهذا المفهوم وبنظرية الاستلزام عند" غرايس"، لكنه لم يتطرق إلى المفهوم وحدوده.

---

[1] طرحت ترجمات عديدة لمصطلح(pragmatics) منها: اللسانيات التداولية، التداولية اللسانية، التداولية، التداوليات، علم اللغة التداولي، علم المقاصد، علم التخاطب، التخاطبية، السياقية، المقامية، المقاماتية، والوظائفية(في مجال اللسانيات)، علم الذرائع، الذرعية، الذرائعية، الذريعيات، علم اللغة الذرعي، علم اللغة الذرائعي، مذهب الذرائع، الفائداتية أوالفوائدية، الغائية، النفعية، الانتفاعية، العملية، واستخدم الأصل معرّبا البراجماتية، البركماتية، البراغماتية، والبرجماتيك، براغماطيقا، البراغماتيكس، البراغماتزم، وأشهرها التداولية. محمود عكاشة: التداولية(دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ)، المرجع السابق، ص: 13. واختار الدكتور محمد محمد يونس(علم التخاطبية) مصطلحا لهذا العلم للدلالة على مقصد استعمال ما يدخل في إطار المباحث التخاطبية. ينظر محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، المرجع السابق، ص: 01.

[2] ذكر" محمود عكاشة" أن الدكتور العراقي الأصل" **دنحا طوبيا كوركيس**" قبل عقدين من الزمن في الموصل في العراق عام 1975/11/16، ترجم مصطلح(pragmatics) إلى الفائداتية، والصواب لغويا الفوائدية، ثم وجده مترجما إلى التداولية، وهذا يعني أنه ترجمه عام 1946 قبل الدكتور طه عبد الرحمن. وعلى الرغم من اطلاعه على الترجمات العديدة التي ظهرت في الثمانيات إلا أنه تسمك بترجمة المصطلح الأول(pragmatisme) إلى الذرائعية كفلسفة، والثاني(pragmatics) إلى الفائداتية كمنهج تواصلي يسعى إلى تطوير الحياة البشرية من خلال فهمنا لجميع أدوات التواصل، وأهمها اللغة. وبذلك تكون التداولية أو الفائداتية ترجمة بديلة مختصة بالجانب اللغوي، وأن الدكتور" دنحا" أول مترجم للمصطلح، بيْد أن ترجمته لم تنتشر والسبب أن الاعتبار بالمشهور أولى لسهولة العمل به ولصعوبة رده بعد ذيوعه في الخطاب. ينظر محمود عكاشة: التداولية، المرجع السابق، ص: 14.

[3] نفسه، ص: 14، 15.

[4] **طه عبد الرحمن**: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص: 28.

[5] **أحمد المتوكل**: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1986)، ص: ص: 05.

[6] **عادل فاخوري**: محاضرات في فلسفة اللغة، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/لبنان)، ط1(2013)، ص: 07.

كما قدّم" **هاشم الطبطبائي**"[1] (1994) دراسة عن نظرية أفعال الكلام عند" أوستين" و" سورل" وربطها بالبلاغين العرب ليكتفي بدراسة الأفعال الكلامية دون التركيز على التداولية ومفاهيمها. ليعد كلا العملين ينتميان ضمن المجال المنطقي وفلسفة اللغة لا الدراسات اللسانية[2].

استخدم" **محمد محمد يونس علي**" (2004) مصطلح (علم التخاطب) مقابلا ل(pragmatics)، وعرّفه بأنه العلم الذي يعنى بدراسة استعمال اللغة وفهمها(أو بالمعنى في علاقاته بالمقامات التخاطبية)[3]، كما عرّفه في موضع آخر بأنه« دراسة كيف يكون للقولات معان في المقامات التخاطبية[4]». وذهب" **عبد الهادي الشهري**[5]"(2004) إلى أن التداولية تعنى بدراسة الاتصال اللغوي في السياق المتجاوز للمستوى الدلالي والبحث في علاقة العلامات بمؤوليها، كما تُعنى بدراسة مقاصد المرسل وكيف يستطيع المرسل أن يبلّغها في مستوى يتجاوز مستوى دلالة المقول الحرفية، كما تعنى بكيفية توظيف المرسل للمستويات اللغويةالمختلفة في سياق معين.

أما" **مسعود صحراوي**"(2005)، فرأى أن التداولية« علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ويدمج، من ثمّ، مشاريع معرفية متعدّدة في دراسة ظاهرة" التواصل اللغوي وتفسيره[6]». وأن التداولية تستمد علمها من رافدين: الرافد المعرفي كما تقدِّمه بعض المباحث في علم النفس

---

[1] **طالب سيد هاشم الطبطبائي**: نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، دط(1994)، ص: 3- 27.

[2] ينظر ثروت مرسي: في التداوليات الاستدلالية، المرجع السابق، ص: 42.

[3] محمد محمد يونس علي: علم التخاطب الإسلامي، المرجع السابق، ص: 27.

[4] فرّق بين التداولية التي تعنى بالاستعمال وعلم الدلالة الذي يعنى بدراسة المعنى وفقا للوضع فقط وبمعزل عن السياق والمقامات التخاطبية، وهو تفريق وضعه الأصوليين للتمييز بين الوضع والدلالة اللذين يدرسان المعنى بمعزل عن السياق، والاستعمال والتخاطب اللذين يدرسان اللغة في سياقاتها الفعلية، غير أن الفرق بين دراسات الغربيين وعلماء التراث هو أن الدلالة والتخاطب أصبحا علمين متميزين في اللسانيات الحديثة، في حين أن الوضع فقط هو من استقل علما من العلوم اللغوية في التراث العربي والإسلامي، أما الاستعمال فلم يأخذ طابع الاستقلال بعد. محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، المرجع السابق، ص: 13، 14.

[5] **عبد الهادي بن ظافر الشهري**: استراتيجيات الخطاب(مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2004)،ص: المقدمة(4، 5).

[6] يرى" مسعود صحراوي" أن أقرب حقل معرفي للتداولية هو اللسانيات، وأنه قبل وضع مفهوم محدّد لها، لابد أن نتساءل عن المعيار الذي يحدّد مفهومها. هل هو البنية اللغوية وحدها؟، وهذا يجعلها مساوية للسانيات البنيوية، فلا يكون هناك فرق بينهما، أم نحددها على معيار الاستعمال اللغوي وحده؟، وهذا الضابط فيه إقرار بأن لا صلة بينه وبين البنية اللغوية، أم نحدّده بناء على تعالق البينة اللغوية بمجال استعمالها؟، ولو أنه يُغفل بعض الصلات الرابطة بين العلوم المتشابكة والمتكاملة مفاهيميا، خاصة مجالات: الفلسفة والتداوليات اللغوية وعلم النفس المعرفي وعلوم الاتصال. وعليه، فالتداولية حسبه ليست علما لغويا محضا، بالمعنى التقليدي الذي يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، وإنما هي علم جديد في التواصل يدرس اللغة في الاستعمال. ومن جهة أخرى، يرى أن التداولية ليست سلة لمهملات اللسانيات حين تعجز عن حل أي قضية فندخلها ضمن مجال التداوليات؛ لأنها تقوم بإزالة الغموض عن عناصر التواصل اللغوي، وشرح طرق الاستدلال ومعالجة الملفوظات، وهي قضايا ليست من اهتمامات اللسانيات، بل هي شبيهة بأن تكون مرحلة وسيطة

المعرفي: الاستدلالات، الاعتقادات والنوايا. والرافد التواصلي: أغراض المتكلمين واهتماماتهم ورغباتهم. وقد انتهى إلى تحديد الأنشطة التداولية كإجابة عن تحديد ماهية التداولية التي أوجزها في[1]:

– دراسة استعمال اللغة المعتنية بأحوال الاستعمال في الطبقات المقامية المختلفة حسب أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين، عوضا عن دراسة اللغة المنحصرة ضمن الكيونة اللغويةبمعناها البنيوي الضيق.

– دراسة الآليات المعرفية(المركزية) التي هي أصل معالجة الملفوظات وفهما، فالتداولية تقيم روابط وشيجة بين اللغة والإدراك عن طريق بعض المباحث في علم النفس المعرفي.

– دراسة الوجوه الاستدلالية للتواصل الشفوي، فتقيم روابط وشيجة بين علميْ اللغة والتواصل.

ثانيا. مفهوم التداوليات في الفكر الطهائي:

1. **التداوليات عند" طه عبد الرحمن من حيث المفهوم:**

يُدرِج" طه عبد الرحمن" التداوليات في الحقل اللساني الذي قسمه إلى ثلاثة أقسام، هي[2]:

– **الدّاليات:** وهي الدّراسات التي تعنى بوصف– وإن أمكن بتفسير–" الدّال" الطبيعي في نطقه وصوره وعلاقاته؛ وبهذا تكون" الدّاليات" شاملة للمكونات الثلاثة: "الصوتيات" و"الصرفيات" و"التركيبيات".

– **الدّلاليات:** وهي الدراسات التي تعنى بوصف– وإن أمكن بتفسير– العلاقات التي تجمع بين "الدوال" الطبيعية و"مدلولاتها" سواء أعتبرت تصورات في الذهن أو أعيانا في الخارج.

– **التداوليات:** وهي الدراسات التي تعنى بوصف– وإن أمكن بتفسير– العلاقات التي تجمع بين "الدوال" الطبيعية و"مدلولاتها" وبين الدالين بها.

وقد وضع " طه عبد الرحمن" مفهوما يتردد في النصوص ويشق طريقه في كتابات الباحثين. إنه مفهوم (**المجال التداولي**[3]) الذي يقصد به«كل المقتضيات **العقدية والمعرفية واللغوية** – القريب منها

بين المعارف اللغوية والمعارف الموسوعية. مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، المرجع السابق، ص: 15، 16، 27، 28.

[1] المرجع السابق، ص: 28.

[2] **طه عبد الرحمن:** في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط2(2000)، ص: 28.

[3] نفسه، ص: 28. استحدث" طه عبد الرحمن" مفهوم(**المجال التداولي**) بوصفه أداة من أدوات تقويم التراث ومحل تواصل وتفاعل صانعي التراث فيما بينهم سواء أكانت أسباب التواصل لغوية أم عقدية أم معرفية. يعدّ المجال التداولي عند" طه عبد الرحمن" أداة من أدوات تقويم التراث، فإذا كان **التداول** كفعل يأتي بمعنى دوران الكلام وتناقله على الألسن، ليفيد التواصل والتفاعل الذي يجعل القول موصولا بالفعل، فإن **المجال** يأتي بمعنى الدوران الذي يشترك مع التداول في معنى النقلة والحركة، فيكون المراد من إضافته إلى التداول هو تحديد زمان ومكان هذه النقلة، أو الحركة، نطقا كانت، أو حسا. هذا فيما يخص المعنى اللغوي، أما **المعنى الاصطلاحي** للمجال التداولي فإنه يعني ما تعلق بالممارسة التراثية، واصفا لمظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامتهم وخاصتهم، وأن المجال في سياق هذه الممارسة هو وصفٌ لكلّ ما كان نطاقا مكانيا وزمانيا لحصول التواصل والتفاعل. ليكون المقصود بالمجال التداولي في التجربة التراثية هو محل التواصل والتفاعل بين صانعي التراث. **طه عبد الرحمن:** تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء(المغرب)، ط2، د ت، ص: 243- 272.

والبعيد- المشتركة بين المتكلم والمخاطب والمُقوِّمة لاستعمال المتكلم لقول من الأقوال بوجه من الوجوه[1]».

ليميز بين المجال التداولي وغيره من المجالات المجتمعية الثلاثة المشابهة له[2]، وهي:

- **المجال الثقافي الاجتماعي:**

وهو مجال أعم من المجال التداولي لكن يشاركه في بعض أوصافه؛ فهو وإن تعلّق بالثقافة مثله، فإنه لا يتناول منها إلا ما دخل حيّز التطبيق وأثر في الجانب العملي من الحياة الثقافية؛ فقد نجد في المجتمع بعض المعارف(آراء ونظريات) وبعض المقاصد(قيما وعقائد) التي نقلت إليه بطريق أو بآخر، لكن المجال التداولي لا يعتد بهذا الصنف من المعارف والقيم إلا الذي ثبت استعماله وعمّ انتشاره بين أفراد المجتمع، على خلاف التصور الثقافي الاجتماعي الذي يضم كل التصورات والاعتقادات، سواء تلك التي رسخت بالاستعمال أو تلك التي بقيت في حالة الإهمال وعلقت في الأذهان. ومن ثمّ يكون المجال التداولي أخص من المجال الثقافي الاجتماعي، إذ يقوم على **مبدأ تطبيق المعارف والمقاصد** تطبيقا شاملا لجميع الأفراد.

- **المجال الفكراني(الإيديولوجي):**

وهو مجال يتعلق بالقيم ولا يتخذ منها إلا ما كان مبنيا على حقائق معينة ومستندا إلى الواقع الحي. ولذلك يعتبر المجال الفكراني منظومات من القيم الاعتقادية لا يلتفت إلى حقائق الواقع إلا من جهة موافقتها لهذه القيم؛ فهو لا يأخذ من الجانبين المكونين للوجود: التحقيق والتقويم إلا التقويم وحده، بينما المجال التداولي يراعي التحقيق على قدر مراعاته للتقويم. فهو إذن يقوم على **مبدأ الجمع** بينهما، فلا معرفة بدون مقصد ولا مقصد بدون معرفة.

- **المجال التخاطبي:**

وهو مجال يتعلق بالأقوال والمعارف والمعتقدات المشتركة التي يستحضرها المتحدثون وقت إنجاز الخطاب، لكن المجال التداولي أعم منه فهو يتناولها بوصفها استعمالا شاملا لا جزئيا، دائما لا وقتيا، أما المجال التخاطبي فتدخل فيه هذه العناصر التداولية بوصف المتكلم والمخاطب مستحضرين لبعضها عند فتح باب التخاطب بينهما. وعليه، فالمجال التخاطبي ذا **مبدأ الجمع بين الشمول والدوام** محدود من جهتين: من جهة عدد العناصر التداولية المستعملة ومن جهة زمان هذا الاستعمال، وهو الوقت الذي تستغرقه المخاطبة، في حين يخلو المجال التداولي من هذين القيدين.

إن" طه عبد الرحمن" ينطلق في هذا التمييز من ضرورة التكامل والتداخل بين عناصر المجال التداولي الذي يعمل بالنقلة أو الحركة في عناصره التداولية، والمقصود بها هو تحقق العمل باللغة أو العقيدة أو المعرفة بين أهل هذا المجال. لكن هذه العناصر تتداخل أقسامها باعتبارين هما[3]:

---

[1] نفسه، ص: 245-247.

[2] نفسه، ص: 247.

[3] نفسه، ص: 248.

- **الاستعمال(لا استعمال بغير النقلة والحركة الموجبة للتفاعل):**

وهو الذي لا تتحدّد وظيفته التداولية حتى يقع استعماله؛ فاللغة ما لم تنقل إلى الغير بفعل الحركة فلا عمل تحتها، والعقيدة ما لم يمتد أثرها إلى الغير وتنهض همته على الاشتغال فلا عمل تحتها هي الأخرى، والمعرفة ما لم تنفعل بها الذات وتفعل بها في الغير فلا عمل تحتها كذلك؛ فاستعمال اللغة إذن أن تكون مُبيّنَة، واستعمال العقيدة أن تكون راسخة، واستعمال المعرفة أن تكون نافعة.

- **الاستكمال(لا استكمال بغير اجتماع التبليغ اللغوي والتحقيق المعرفي والتقويم العقدي):**

يتم بتحقق القسمين الآخرين من نقلة وحركة؛ فاللغة مالم تُبلّغ معرفة نافعة مستندة إلى عقيدة راسخة فلا كمال فيها، والعقيدة ما لم تُقوّم حقائق مستمدة من معرفة نافعة تتوسّل بلغة مبينة فلا كمال فيها هي الأخرى، والمعرفة ما لم تُحقِّق قيمة مستمدة من عقيدة راسخة تتوسل بلغة مبينة فلا كمال فيها هي كلذك؛ فاستكمال اللغة إذن أن تكون مبلِّغة، واستكمال العقيدة أن تكون مقوِّمة، واستكمال المعرفة أن تكون محقِّقة.

تناول" طه عبد الرحمن" أيضا مسألة **بناء الدّلاليات الصورية**[1] التابعة للتركيب الصوري تبعية مزدوجة، إحداهما قائمة على ما يدعى ب"مبدأ التوازي"؛ أي المقابلة بين البناءين: التركيبي والدلالي، والأخرى قائمة على ما يسمى "بمبدأ التابعية"؛ أي أن معنى الكل متفرع على معنى الجزء؛ لكن الأمر يصير على خلاف ذلك إذا تعلق باللسان الطبيعي. أما **التداوليات الصورية** فهي على نوعين: **التداوليات الدلالية** التي لا فرق بينها وبين الدلاليات الصورية إلا في عنصر المقام، والضرب الثاني ما يسمى **التداوليات الحوارية** التي تعتني أساسا بالصياغة الصورية للعلاقات الحوارية التي تقوم بين فردين يقصدان الاستدلال على مطالب مخصوصة، والتي جعلها تلتزم اعتماد مبدأين: أولهما "**مبدأ حفظ المعنى**" الذي يقتضي أن المعنى في آخره يبقى على ما كان عليه في أوله. وثانيهما" **مبدأ حفظ الوظيفة**" ويقتضي بقاء الوظيفة في آخرها على ما كانت ابتداءً. لكن- حسب طه عبد الرحمن- يبدو أن القاعدة في الاستعمال هي الخروج عن هذين المبدأين؛ لأن القول الطبيعي في مطلعه يكون ذا مضمون معين، إلا أنه لا يلبث أن تتفجر معانيه وتأخذ مقاصد عديدة، فتتشكل لغة استلزام صناعي ذا ثلاثة طبقات لغوية بعضها فوق بعض: "**طبقة التركيب**" و"**طبقة الدلالة**" و"**طبقة التداول**. ويبدو واضحا أن الاستلزام يختلف باختلاف هذه الطبقات؛ فالأقوال في طبقة التركيب تنبني بعضها على بعض على مقتضى صورها وحدها، فتكون القيمتان اللتان تتحدد بهما الأقوال في هذه الطبقة الأولى هما: مُثبت(بفتح الباء) ومُبطل(بفتح الطاء)، بينما الأقوال في مقام الدلالة ينبني على مقتضى المضمون الذي تتحدد فيه قيمة الأقوال على معياري الصدق والكذب، أما الأقوال في مقام التداول ينبني بعضها على بعض أساسا على مقتضى استعمالها الذي يتحدّد بقيمتين هما: المتفق عليه والمختلف فيه.

[1] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المرجع السابق، ص: 42، 43.

2. المقصدية عند" طه عبد الرحمن" بين العقلية العبارية والإشارية[1]:

أهم ما ركز عليه" طه عبد الرحمن" في فقه الفلسفة تحصيل مسلّمة تداولية لاستنباط التقنية الفلسفية التي تجمع بين الكونية المقصدية والخصوصية التداولية، مفرقا في القول والفعل الفلسفيين بين جانبين هما[2]:

أ.الجانب الكوني أو العمومي(المكوّن العباري): والمقصود بالعبارة هنا جميع مجالات التداولية التي تبحث في إمكانية جعل المنقول مأصولا حتى يحصل تكامل في التراث.

ب.الجانب المحلي أو الخصوصي(المكوّن الإشاري):فيه تنعكس خصوصية مجالات التداول، بحيث يختلف باختلافها.

أما كيفية اشتغال العقليتين العبارية والإشارية، فقد حاول" طه عبد الرحمن" الإجابة عن تساؤل مفاده: كيف نؤسّس لفكر حواري مع الآخر فيه من القيم الفكرية والفلسفية ما يجعلنا نؤمن بكونية هذه القيم التي مصدرها الحكمة الإلهية لا العقل المجرد أو الخالص الذي لا يصل- على حدّ تعبيره- إلى الكمال إلا بالجمال والإبداع الذي هو أصل الوجود[3]. وعليه، قسم العقل إلى عقليتان أو ما أسماهما: **العقلانية القيادية البرهانية** وهي التي تحكم الممارسات العملية التي نجدها في الاستدلالات المنطقية والفلسفية، **والعقلانية الحجاجية** التي تحكم العلاقات اليومية[4]. تشترك كلا العقليتان في مبدأي **الحقيقة وعدم**

---

[1] في بيان الاستلزامات السياقية والمقامية عند المسلمين أو ما يسمى(مبدأ القصد) تناول " طه عبد الرحمن" القصدية العبارية والقصدية الإشارية من حيث التقسيم الشافعي الذي يعتمد القصد من القول انطلاقا مما يورثه القائل من استلزامات السياقية والمقامية يحتاج فيها إلى اتباع قواعد التخاطب المشتركة، في مقابل التقسيم الحنفي المعتمد دلالة العبارة وطبقات القصد وما ينتج عن ذلك من تدرج ضمني ينقل العبارة من دلالتها النصية الحقيقية إلى المجازية ومن دلالة العبارة إلى دلالة الإشارة ودلالة الدلالة ودلالة الاقتضاء. ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المرجع السابق، ص: 103- 108.

[2] **طه عبد الرحمن**: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، جمع وتقديم: رضوان مرحوم، المؤسسة العربية للفكر والإبداع(لبنان/ بيروت)، ط2(2016)،ص: 81.

[3] حاول" طه عبد الرحمن" في دراسته لكلا العقليتين الخروج من دراسة الآخر أفقيا، كما حاول الخروج من التيه الثقافي الذي يغيّب وجهة الباحث عن معاني الأشياء وقيمها نحو تحصيل ثقافة كونية إسلامية إبداعية تأتي بالمثيل وليس مجرد تكرير لأقوال الآخر. **طه عبد الرحمن**: الفيلسوف المجدّد، الجزيرة الوثائقية(شريط وثائقي يعرّف بأحد رواد الفكر في الساحة العربية الحديثة. يتطرق لأهم مراحل حياة الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان، إلى نشأته، وإنتاجاته العلمية، ومشروعه الفلسفي المتميز). وضع في: 15. جوان. 2017. شوهد في: 15 جوان.2017.سا: 20: https://www.youtube.com/watch?v=0MF_mN7oQ3Q . ينظر كذلك: **طه عبد الرحمن**: درس عن "العقلانية العبارية" و"العقلانية الإشارية"، تقديم: طه عبد الرحمن، في ضيافة أ.د. حمّو النقاري. نقل أحد طلبة طه عبد الرحمن: فهد، وضعت المحاضرة في: 07. أكتوبر. 2019. شوهدت في: أكتوبر 2019، سا: 30: 19. https://www.youtube.com/watch?v=cL4Mug94yL8&t=617s

[4] ذكر" طه عبد الرحمن" في كتابه(في أصول الحوار وتجديد علم الكلام) مكونات البنية الحوارية التي جعلها في ثلاثة مراتب: **الحوار** الذي منهجه الاستدلالي البرهان، **المحاورة** منهجها الاستدلالي الحجاج، **التحاور** ومنهجه الاستدلالي التحاج. ينظر طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص: 40- 57. ينظر كذلك **طه عبد الرحمن**: الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر(بيروت)، ط1(2013)، ص: 39.

التناقض. فإذا اتفقتا بالأخذ من الحقيقة وعدم التناقض، فإن العقلية البرهانية تختص **بمبدأ الإظهار** ؛ أي إبراز كل العناصر الضرورية للاستدلال. في حين تختص العقلية الحجاجية **بمبدأ الإضمار**؛ أي لا تذكر كلّ المقدمات، أو كل القضايا داخل الاستدلال[1].

إن المقاربة التواصلية عند " طه عبد الرحمن" ذات العقليتين العبارية والإشارية منطلقها الأساس أهمية العلاقات التخاطبية وتكوثرها عقليا ومعرفيا وخطابيا[2]. هذا التكوثر الذي مداره التواصل وتبليغ المقاصد وإنجاز العلاقات الخطابية، ماهيته تكمن في **العلاقات الاستدلالية**[3] التي تستدعي **صفة حجاجية** لا تقوم إلا بتحصيل قصدين هما: " قصد الادعاء" و" قصد الاعتراض". غير أن هذين القصدين قد يجيئان على مقتضى التجريد أو التفريق أو الجمع، مما يجعل للعلاقة الاستدلالية ضروبا ثلاثة بعضها فوق بعض وهي:

- **الحجاج التجريدي**: وهو الاستدلال الذي يتعاطى فيه المحتج تقليد البرهان الصناعي.
- **الحجاج التوجيهي**: الذي يفوق الأول رتبة، وهو الاستدلال الذي يقتصر فيه المحتج على اعتبار وجهة المدعي وحدها.
- **الحجاج التقويمي**: وهو أعلاهما جميع، إذ هو الاستدلال الذي يأخذ فيه المحتج بوجهة المعترض.

إذا كانت العلاقات الاستدلالية سبب في تكوثر الخطاب الذي يتمثله المستدل بالحجج الثلاثة السابقة الذكر، فقد يستعمله أيضا على **صفة مجازية** توسّع مدارك تبليغ المقاصد على نحو واضح أكثر؛

---

[1] اختار" طه عبد الرحمن" للجمع بين العقليتين تسمية العقلية العبارية التي تكون إما **عقلية برهانية** تعتمد مبدأ الإظهار، وإما **عقلية حجاجية** تعتمد مبدأ الإضمار، معتمدا على تجربتي " **ابن رشد**"(520- 595هـ) و" **محي الدين ابن عربي**"(558- 638 هـ) من أجل الوصول إلى الكشف والفيض الإلهي الذي يبحث في ماهية العطاء، وهل هو ما أعطانا إياه النظر العقلي المجيب عن الحقائق بنعم ولا، أو ذلك الممكن بينهما والذي تطير فيه الأرواح من أجسادها كنوع من التأمل والفلسفة العميقة التي تعتمد التصوف الإسلامي المجدد في الإنسان كليته. وحسب" طه عبد الرحمن" فإن خير ممثل في التراث الإسلامي للعقلية العبارية هو الفيلسوف الأندلسي" ابن رشد" الذي يستند على العقلية الأرسطية. أما العقلية الإشارية فخصها بالفيلسوف المتصوف" **ابن عربي**" مقتطفا نصا له من كتابه(الفتوحات) حاول فيه استخراج العقلانية الإشارية التي تتحدد عنده بمبدأين مناقضين لمبدأي العقلية العبارية؛ فإذا كانت العقلية العبارية تعتمد **مبدأ الحقيقة**، فإن العقلية الإشارية تعتمد **مبدأ المجاز**. وإذا كانت العقلية العبارية تعتمد مبدأ **عدم التناقض**، فإن العقلية الإشارية تعتمد **مبدأ جواز التناقض**. طه عبد الرحمن: درس عن "العقلانية العبارية" و"العقلانية الإشارية"، الموقع الإلكتروني نفسه.

[2] إن فكرة **التكوثر العقلي** جاءت عند" طه عبد الرحمن" كدلالة على تكوثر الأفعال العقلية لاتصافها بالدينامية والتجدّد والفاعلية فتتحول إلى تكاثر عقلي الأول فيه أعم عن الثاني الخاص، بالإضافة إلى تكوثر الأفعال القصدية بالتوجه نحو الشيء، ناهيك عن تكوثر الأفعال النفعية. ولم يكتف بذلك، فقد تحدث عن **تكوثر المعرفة** المنطقية والرياضية عن طريق الأفعال البنائية التي يستحضر فيها العقل عبر عمليات تقويمية تزيل عن المعطى بداهته فتعدّله وتقوّمه. ننتقل إلى مرحلة أخرى في البناء وهي **التكوثر الخطابي** الذي لا يكون فيه الكلام مجرد منطوق لفظي مرتّب على مقتضى مدلولات محدّدة، وإنما منطوقا قاصدا غرضه التوجه بالخطاب إلى متلق وإفهامه بقصدية هذا التوجه. التوجه يظهر في إرادة الناطق في التخاطب والإفهام يظهر في إرادته إفهام الغير. من هنا يتبيّن أن حقيقة الكلام ليست هي الدخول في علاقة بألفاظ معينة بقدر ما هي الدخول في علاقة مع الغير، بمعنى أن الذي يحدد ماهية الكلام إنما هي العلاقة التخاطبية وليست العلاقة اللفظية وحدها. ينظر طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص: 21، 23، 33، 213، 214.

[3] نفسه، ص: 225- 230.

لأن الحجاج بجانبيه(الادعاء والاعتراض) لا يسمح بإمكان التقلب في الوظيفة لما يحدث من التباس في إيصال المقاصد فتفسد الأدلة الحجاجية وتتحول إلى مغالطات حجاجية. من هنا يظهر أن المستدل الحجاجي مُطالب بتحصيل قصدين آخرين: "**قصد العلم بالشيء**" و"**قصد العمل به**". الأول يحتاجه المستدل ليبني به معرفة كافية بالواقع تحرزه من المغالطة، والثاني يسعى فيه المستدل إلى الانتفاع بما يعرفه من الواقع، لكن ترك العمل به يجعله إما متبعا لهواه فيكون ذلك دلالة على نقص في عقله، وإما متردّدا في سلوكه فيكون ذلك دليلا على ضعف في إرادته. إذا ثبت أن كل منطوق يسعى إلى تحصيل" قصد العلم بالشيء" و"قصد العمل به" معا، فضلا عن تحصيل القصدين المقاميين: "قصد التوجه" و"قصد الإفهام"، وتحصيل القصدين الحواريين: "قصد الادعاء" و"قصد الاعتراض"، فالمنطوق به الذي يصلح أن يكون حجاجا هو الذي يقوم بتمام المقتضيات التفاعلية الواجبة في حق ما يسمى ب" **المجاز**" الذي حدّه أن كل « منطوق به موجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها بحسب القيمة التي تحملها[1]». ولا يخفى أن هذا التعريف يأخذ بالازدواج الذي ينبني عليه الالتباس المطلوب في الحجاج، وهو الازدواج بين واقع الدعوى وقيمتها؛ وما واقع الدعوى إلا ظاهرها(**منطق العبارة**) وما قيمتها إلا باطنها(**منطق الإشارة**)، بحيث يكون المجاز هو الاستدلال بعبارة الدعوى على إشارتها؛ أي أن المجاز يجمع بين معنيين متقابلين هما: العبارة والإشارة، وهما عين الالتباس المطلوب في الحجاج، فليس هو تعدّد في الدلالة ولا تعدّد في التركيب، وإنما هو تعالق بين معنيين، أحدهما معنى واقعي(حقيقي) والثاني معنى قيمي(مجازي). علما أن نموذج العلاقة المجازية هو **العلاقة الاستعارية** القائمة على علاقة المشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى القيمي، أما نموذج الحجاج فهو **قياس التمثيل** الذي يختص فيه الاستدلال بالخطاب الطبيعي في مقابل البرهان الذي يختص فيه الاستدلال بالقول الصناعي[2].

حاصل القول، أن دراسة العلاقات التخاطبية هي بالضرورة دراسة للكلام والخطاب والحجاج والمجاز، وكلّها أسماء مختلفة لمسمى واحد وهو" الحقيقة النطقية الإنسانية"، غير أن كل واحد من هذه المفاهيم اختص بالدلالة على إحدى العلاقات المكونة لهذه الحقيقة، وهي: العلاقة التخاطبية والعلاقة الاستدلالية والعلاقة المجازية. ما يجمع هذه العلاقات التخاطبية هو التكوثر النطقي؛ ف" الكلام" ورِث عن العلاقة التخاطبية تكاثرا في ذوات المتكلم فهو الناقل والمبلغ وهو المتخلق والمتأدب، كما ورث" الخطاب" عن العلاقة الاستدلالية تكاثرا في ذوات المخاطِب، فهو المستدل التجريدي والمستدل التوجيهي والمستدل التقويمي، وأخيرا ورث الحجاج عن العلاقة المجازية تكاثرا في ذوات المستعير فهو المدعي الجلي والمدعي الخفي وهو المعترض الجلي والمعترض الخفي، سواء تلعق الأمر بالمعنى الحيقي أو المعنى القيمي[3]. فالأصل في تكوثر الخطاب هو صفته الحجاجية، فلا خطاب بغير حجاج، وإنما ما يحدّد ماهية الخطاب

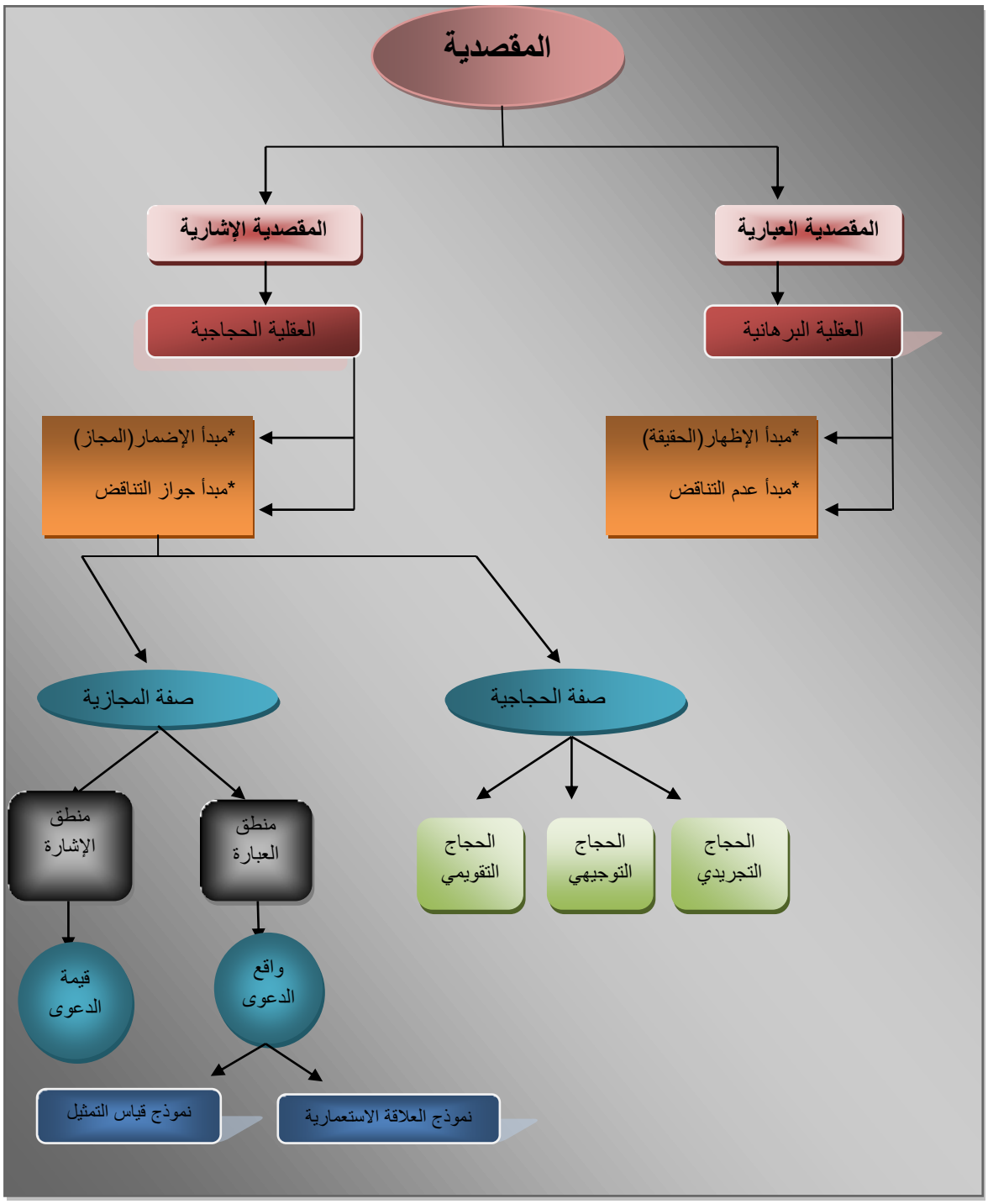
[1] نفسه، ص: 231.

[2] نفسه، ص: 232.

[3] نفسه، 235.

هو العلاقة الاستدلالية، والأصل في تكوثر الحجاج هو صفته المجازية؛ إذ لا حجاج بغير مجاز. فيما يلي ترسيمة توضح كلا العقليتين وطريقة اشتغالهما:

نوضح كيفية اشتغال المقصدية بين العقلية العبارية والعقلية الإشارية في الترسيمة الآتية:



شكل رقم(16): المقصدية بين العقلية العبارية والعقلية الإشارية

ثالثا. تداولية الخطاب التعليمي من البراغماتية النفعية إلى المقصدية الإسلامية المركبة

"نموذج طه عبد الرحمن"

ننطلق في مبحثنا هذا من سؤال محوري نريد تحقيقه والوصول إليه هو: كيف ننتج خطابا تعليميا فيه من المقصدية والإبداع ما يضمن له الاستقلال عن التقليد والتبعية؟. هذا يجعلنا نوجه أنظار العناية إلى منتج الخطاب ودوره الرئيس في التأسيس لمنهج تربوي تعليمي إسلامي تداولي ينتج لغة من داخل الدين لا من خارجه. إنه الأستاذ الذي يمثل في مرحلة تعليمية معينة دور العالم المقدّم للمعرفة، والذي يفعّل اللغة مع العقيدة في عقل المتعلم كنوع من التربية. ولكي نكتسب نظرية تربوية إسلامية تداولية، علينا أن نبدأ من مرحلة التقويم؛ أي النظر في الخطاب التربوي الجامعي السائد، خصوصا الحداثي منه، قصد تقويمه وتصحيح إرادته في فصل القيم التربوية عن الدين، لنضع مبدأ تقويميا مفاده: «كل منقول حداثي معترض عليه، حتى تعاد صلته بالحقيقة الدينية[1]».

إن أول عائق يقف أمام تحقيق مقاصد الخطاب غياب الوجهة والنموذج الذي يبني عليه الأستاذ خطابه؛ والسبب أننا نعاني في يومنا هذا من اختلاط نموذجين حضاريين في الوقت نفسه، مما جعلنا نغيّب المقاصد الحقيقية للتعليم. إنهما النموذج الغربي الأمبريقي البراغماتي المؤمن بما هو محسوس والمحتكم للتجربة العملية العائدة بالنفع، في مقابل النموذج الإسلامي الإصلاحي التداولي الذي يزكّي الإنسان ويصحّح وجهته فيَبِين قصده.

إذا أردنا أن نعرف حقيقة هذين النموذجين، فإننا نحتاج إلى دراسة علمية تقف على نتائج كل منهما. بإمكاننا الانطلاق من مسلمة(المعرفة) التي يتنافس عليها نموذجين خطابيين لتحصيلها ؛ ففي النموذج الغربي ارتبطت بتحقيق مبدأ اللذة كجانب مادي محسوس يبعث على تحقيق السعادة، وإن لم تُحقِّق هذه السعادة رضا وهدوء الإنسان الداخلي، فهو غير مهم ما دام الانتفاع الحسي قد حصل. في حين نجد(المعرفة) في النموذج الإسلامي ترتبط بتحقيق المنفعة في الدارين الدنيا والآخرة؛ فالجانب الحسي للمعارف المستفاد منها يردفه جانب معنوي يضاف له بعد غيبي يجعل معرفة الإنسان تتصل بالمعرفة الحق وهي الله سبحانه وتعالى.

إن(المعرفة) في النموذج الإسلامي ترتقي بالإنسان وتكشف فيه أبعاده الإنسانية الحقيقية وهي: العقل، القلب، الروح. ومتى ما استطاع التدرج في الارتقاء في هذه الأبعاد كان إنسانا حقيقيا يمثل خليفة

[1] من أبرز المفكرين في المجال التداولي منذ سبعينات القرن الماضي"**طه عبد الرحمن**" الذي جمع في فلسفته بين(التحليل المنطقي) و(التشقيق اللغوي)، بالإضافة إلى الارتكاز على التجربة الصوفية. يعدّ كتابه(من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر) قاعدة انطلق فيها من محورين أساسيين باستطاعة أي شخص الارتكاز عليهما، أحدهما يوصله إلى الحياة الطيبة عن طريق سؤال المنهج الذي يجعله يُعمِل النظر في ما هو متاح أمامه، وهو ما أسماه بمحور الفلسفة، أما المحور القاعدي الأول فهو محور التربية الذي ينشيء الفرد على المنهج ليوصله إلى هذه الحياة، كنوع من التنشئة والتدرج لفقه التربية. طه عبد الرحمن: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 14.

الله في الأرض[1]. بالتالي، فالنموذج الغربي حقق الرفاهية الحسية بمبدأ اللذة، فكانت المقصدية عنده نفعية برغماتية، وإن كنا لا نعيب تقدّمه العلمي والمعرفي الذي أثبت شأنه، ولكننا نعيب انفصال التقدم عن أبعاده الغيبية، وعن المبادئ العليا الحاكمة للرقي والتقدم وللعلم بصفة خاصة.

هذا ما جعلنا ننظر في الخطاب التعليمي الجامعي فيما إذا كان يمتاز بلغة واصفة تجمع صريح العبارة بمضمرها، كما تعمل على تطوير الممارسة التربوية حتى لا يصبح التعليم نفعيا وفقط، وإنما تعليما تتفاعل فيه اللغة والعقيدة من أجل بناء إنسان قاصد يعاد فيه« التشكيل الكلي للإنسان، وكأنّه يولد ولادة قلبية من جديد، كما ولد ولادته البيولوجية[2]». يمكن أن نتمثل بشخصية المعلم الرسول صلى الله عليه وسلم بوصفه النموذج الأمثل للخطاب التعليمي الذي يُقتدى به؛ فقد أحيا الجانب الروحي في تابعيه آنذاك مبدلا في ذواتهم الأركان النفسية القديمة، مسدّدا لهم القبلة والوجهة الصحيحة التي تنقلهم من الفهم الأبتر الذي يجعل الإنسان منقطعا عن تراثه، وعن لغته، وعن دينه.

1. **شروط تداولية لتأسيس نظرية تربوية تعليمية إسلامية:**

انطلاقا من المبادئ الفلسفية التي وضعها"**طه عبد الرحمن**" لتأسيس نظرية تربوية إسلامية، يمكننا في المقابل وضع مبادئ تداولية لتأسيس نظرية تربوية تعليمية كالآتي[3]:

- **التأسيس من داخل الخطاب التعليمي العربي الكائن لا من خارجه**، وبيان ذلك من وجوه ثلاثة:

– توصيل الطالب إلى عقل مسدَّد[4]، وذلك يتطلب أستاذا يعرف كيف يحصّل لتربية تعليمية تتصل بتعاليم الشّرع الإلهي كتحصيل قاعدي مشروط(**وجود معرفة إلهية مسدِّدة**).

---

[1] إذا أمعنا النظر في العملية التعليمية، وفي الخطاب الذي يتلقاه الطالب، فإننا نجد أن الخطاب موجه للعقل أولا كعملية ذهنية تترجم الخطاب. أما طريقة تبليغ الخطاب فلها الدور الحاسم في نقل الخطاب من العقل إلى القلب إن أحسن الأستاذ تبليغه، وحرك وجدان الطالب فجعله يتفاعل مع الخطاب. أبلغ الخطابات وأنفعها ما وصل إلى روح الطالب كونه إنسانا له عقل يسلّم بالبديهي، ولكن في نفس الوقت له قلب يحمل مشاعر وأحاسيس تحتاج تهذيبا وتثقيفا مادام متعلما. وفي هذه المراتب الثلاث يحصل تأثير الأستاذ في الطالب، فمنهم من يؤثر بخطابه كجانب عقلي وفقط، ومنهم من يبعث على تفاعل القلب مع العقل، بل حتى رغبة الطالب في المادة التي أحب فيها طريقة الأستاذ في التبليغ، ومنهم من يحسن ربط العلم بالجانب الإيماني وهو ما يجعل الروح ترقى وتطلب الخطاب أكثر وتتشوق له أكثر.

[2] **طه عبد الرحمن** : من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 15.

[3] نفسه، ص: 25، 26، 27.

[4] كان لتخصص طه عبد الرحمن في مجال المنطق أن أسفر عن مفارقة تمثلت في اكتشافه لحدود العقل وأن له مراتب، فنجده ميّز في كتابه (أصول الحوار وتجديد علم الكلام) الصادر سنة 1987 بين **العقلانية البرهانية** التي تحكم الممارسة العلمية **والعقلانية الحجاجية** التي تحكم علاقات التعامل اليومي. أما في كتابه(العمل الديني وتجديد العقل) الصادر سنة 1989 ميز بين عقلانيات ثلاث: **العقلانية المجرّدة**: وهي العقلانية المجردة من الممارسة العملية الشرعية فليس لها يقين لا في نفع المقاصد المختارة ولا في نجاعة الوسائل المحدّدة لبلوغها. **العقلانية المسدّدة**: وهي التي يكون فيها صاحبها قد حصّل اليقين في نفع القيم ولكنه لم يحصل اليقين في نجاعة الوسائل التي يستعملها في تحصيل تلك القيم أو المقاصد. **العقلانية المؤيدة**: وهي التي يكون صاحبها قد أخذ مقاصده وقيمه من الشرع محصّلا اليقين في نفعها كما أخذ منه الوسائل التي توصله إلى هذه القيم محصلا اليقين في نجاعتها. وفي كتابه(اللسان والميزان أو التكوثر العقلي) الصادر سنة 1998، فقد بلغ قوله بتعدد العقلانيات مداه الأقصى، وهو أن العقلانيات أكثر من أن تحصى، ووضع لإفادة هذا المعنى مصطلحا جديدا هو **التكوثر العقلي**. ينظر **طه عبد الرحمن**: الحوار أفقا للفكر، المرجع السابق، ص: 39، 40، 48، وقد عرّف **العقل المسدّد** أيضا في كتابه(العمل الديني وتجديد العقل) بأنه: عبارة عن الفعل الذي يبتغي به صاحبه جلب المنفعة أو دفع المضرة، متوسلا في ذلك بإقامة الأعمال التي

- التعلم الجيد يحوّل المعرفة إلى سلوك عملي؛ لأن التعلم ليس مجرد نقل معلومة وإرجاعها وقت الاختبار، وإنما هو وجود الطالب المتعلّم في الجامعة، وجوده في المحيط وفي العالم(**حضور معرفة راشدة**).
- العقل المجرّد فيما هو تمثل ذهني للمعارف لا يستقل عما هو موجود في الأعيان؛ فالوسط الاجتماعي عقل من الخارج يفرض عليك مراعاة الحمولة المعرفية المراد تبليغها، والعقل شرع من الداخل يختار لك حسن اللّفظ الخادم للمعنى المراد تبليغه، واجتماعهما إدراك للحقائق اللغوية والبلاغية والاجتماعية(**تمثُّل معرفة قاصدة**).

- **تأسيس مقيّد بالتاريخ، غير مستقل عنه**، وهو ما يضمن للذات إرادة العودة إلى تراثها، واستعادة هويتها الثقافية.
- **تأسيس تربوي لا تأمل تجريدي**؛ فإذا كانت الفلسفة بما هي سؤال عن المنهج الذي يوصل الإنسان إلى الحياة الطيبة(إعمال النظر في الواقع المتاح)، وكانت التربية إجمالا تنشئة الفرد على هذا المنهج الموصل لهذه الحياة، والوقوف على مكامن الواقع والتدرج للوصول إلى الأحسن، فإن التداولية بمبادئها السابقة تجعل المتعلم ينتقل من عقل مسدّد يعرف سبب اختياره لتخصص علوم اللغة العربية منذ الأول إلى تغلغلها في كيانه وتهذيبها له، فيمتلك بها عقلا راشدا يمكّنه من التدرج في مسالكها ليحصّل عقلا قاصدا يميز أجناس الخطاب ومقاصده الثاوية في صريح عباراته، ليصل إلى مرحلة فهم الخطاب وإفهامه للغير.

2. **المبادئ التداولية للنظرية التربوية التعليمية الإسلامية:**

نضعها في مبادئ عُليا تندرج تحتها مبادئ أخرى فرعية:

المبدأ الأول: كلّ أستاذ هو مقوّم تربوي، وينبغي عليه أن يكون عنصرا ثابتا، ومستقلا، وحيّا، ومبدعا[1].

الأستاذ في **ثباته** الذي هو عكس المتغير، يجعل وجوده لا ينتهي مع وظيفته المنوطة بالتعليم داخل الصف وفقط، وإنما هو ذلك الثابت الراسخ الذي يبقى حاملا لروح التربية. ومن جهة أخرى يبقى **مستقلا** باختصاصه الذي يجعله يوازن بين عنصري: الاستمداد الذي يزيد في ثراء تخصصه، وبين الإمداد الذي يمدّ المتعلم ويثري خصوصيته ويعدّيها. هذا ما يخلق مقوّما تربويا« يحتفظ بكامل فعالياته

فرضها الشرع. الفعل المعتبر فيه ليس كأي فعل كان، وإنما هو فعل شرطه أن يتصف بالأوصاف الثلاث وهي: الموافقة للشرع التي تجنّبه سوء التوجيه، وركن اجتلاب المصلحة الذي ينبني على القيم المعنوية ويتطلب بُعد النّظر ونزاهة النّفس، وركن الاشتغال الذي يقيّد في تجسيد العمل، وفي رفع قيمة العلم المقترن به، وفي توسيع المدارك، وفي تصحيح السلوك أصلا ومقصدا ووسيلة. ينظر **طه عبد الرحمن**: العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط2(1997)، ص: 58.

[1] مرحلة التقويم عند طه عبد الرحمن هي التي يتم النظر فيها إلى الخطاب التربوي السائد، خصوصا الحداثي منه من أجل تقويم اعوجاجه وتصحيح إرادته في فصل القيم التربوية عن الدّين. **طه عبد الرحمن**: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 14، ص: 29.

الأصلية مع القدرة على خلق حركية إنتاجية تخص الأمة من حيث رؤيتها للعالم، والمقتضيات الثابتة لمجالها التداولي عقيدة، ولغة، ومعرفة[1]». أما **مبدأ الحياة** فإنه يمدّ الأستاذ بالقدرة على التأقلم مع مختلف السياقات التربوية، وما يتطلبه العصر من مستجد معرفي، مع المحافظة على السمات الجوهرية التي تسمح له ببناء نمط تربوي كوني جديد. لكن هذا لا يتم إلا بامتلاك الأستاذ **مبدأ الإبداع** الذي يجعل الأستاذ يكشف للطالب سرّ التعلم، وسر الحياة[2].

المبدأ الثاني: اشتغال النظرية التربوية التعليمية الإسلامية التداولية بالتأصيل الإيماني للخطاب التربوي[3].

هذا المبدأ يتحقق بتحديد الهدف المراد الوصول إليه في العملية التعليمية، وهو ما يحتاج ضرورة النظر في العلّة وإعادة النظر فيها، للوصول إلى نتيجة حسنة. ويمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

الهدف	النظر في العلة/ إعادة النظر	النتيجة
• مقصدية الخطاب التعليمي استئناف للعطاء المعرفي والفكري للأستاذ الجامعي.	• لابد من إعادة النظر في الخطاب التربوي التعليمي السائد على مستوى المفاهيم المتداولة والمصطلحات.	• تمهيد لإنشاء خطاب جديد يتماشى ومقتضيات النظرية التربوية التعليمية الجامعية.

إن هذا الجدول يلخّص لنا غاية نريد إثبات تحقّقها في دراستنا الميدانية وفي مختلف الأسئلة التي سنطرحها على أساتذة كلية اللغة والأدب العربي والفنون من أجل الوصول إلى كيفية تكوين طالب على درجة من الوعي المعرفي والفكري الذي تنعكس فيه المعرفة أخلاقيا وجماليا وروحيا[4]. لكن هذا يحتاج منا

---

[1] نفسه، ص: 32.

[2] لابد أن نفرق بين المقوّم المنتج والمبدع، **فالأستاذ المنتج**: هو الذي يكون خطابه عبارة عن تقليد موروث، أو قاعدة مقررة، أو قانون محدد. أما **الأستاذ المبدع**: فهو الذي يتصف بالعطاء، بالإضافة إلى اكتسابه القدرة على كسر التقاليد، والدراية بالقاعدة، أو القانون المعطى. وبهذا يكون الأستاذ المنتج يهتم بالمضمون ولا ينشئ آلته، عكس الأستاذ المبدع الذي يهتم بالمضمون وينشئ آلته، مما يفتح آفاقا أمام الطالب لتشغيل المتخيل، ومساءلة العقل وتعليمه كيف يفسر ويؤول ويبدع في التصور. للتفصيل ينظر **طه عبد الرحمن**: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 33.

[3] إن هذا المبدأ في حقيقته جاء كهدف أراد" **طه عبد الرحمن**" الوصول إليه، وهو قدرة الأمة العربية على استئناف عطائها الحضاري لكي تلحق بالأمم المتقدمة. وهو نفس ما نطمح للوصول إليه وهو قدرة الجامعة الجزائرية على العطاء المعرفي والفكري لكي تلحق بالجامعات العربية والعالمية.

[4] ينظر السؤال رقم 4 في أداة الدراسة الخاصة بالأستاذ(الاستمارة).

النظر في لغة الخطاب الواجب حضورها في العملية التعليمية كلغة علمية متخصصة تقوم على النقد والتحليل والتعليل والاستنتاج؛ لتنمية ملكات التذوق والإبداع والذكاء والأصالة[1].

نلتقي مع" طه عبد الرحمن" في الهدف والعلة الواجب النظر فيها حين اختار ضرورة توفر ما أسماه(**النقد الإيماني**) الذي يربّي في المتعلم آليتي الانفصال والاتصال اللذين يجعلانه يفْصل الحداثة عن الدّين حتى يحصل مبدأ:« كل منقول حداثي معترض عليه حتى تعاد صلته بالحقيقة الدينية[2]». إن النقد الإيماني يتماشى والغاية المراد تحقيقها في الطالب، وهي تنمية الفكر النقدي عنده بما يجعله يطوّر مداركه العليا للاستيعاب والفهم بلغة علمية متخصصة، ولكنها ترجع للأصل التعليمي الإسلامي المركّب الذي يبني في المتعلم إنسانا مسدّدا فراشدا فقاصدا، تجعله يتزكى قبل أن يتعلم. هذا المفهوم التزكوي ركّز عليه"طه عبد الرحمن" حيث يرى فيه أنه قد حُذف من البرامج التعليمية[3].

إن مقصدية الخطاب التعليمي المراد تحقيقه- في كليته- يتوافق مع مفهوم" طه عبد الرحمن"، كما يتوافق وتعريف" الغزالي" للمصلحة والمقاصد التي هي في الأصل جلب منفعة أو دفع مضرة[4]. وبالتالي، إذا كان" الغزالي" في تعريفه يقسّم المقصود الشرعي إلى ديني ودنيوي، فإننا نلتقي معه في تركيزنا على العقل، والنفس، والدين؛ أي العقل الذي يصلح فيقصد، والنفس التي تتهذب فتتزكى، والدّين الذي إذا صلح صلح التوجه. كل ما سبق قوله يمهّد للنتيجة المراد تحقيقها، وهي إنشاء خطاب جديد يتماشى ومقتضيات النظرية التربوية التعليمية القائمة على الوصل القرآني بين التعليم والتزكية؛ بحيث بقدر ما يتعلم الطالب يتزكى وينمو في جميع الجوانب، وبقدر ما يتزكى يتعلم. هذه المعادلة بين التزكية والتعليم من

---

[1] ينظر السؤال رقم 5 في أداة الدراسة الخاصة بالأساتذة(الاستمارة).

[2] **طه عبد الرحمن**: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 35، 36، 38.

[3] **المفهوم التزكوي** عند" طه عبد الحمن" له عمق تعليمي قصده الأول: التربية على مقتضى تعاليم الدّين. والوجه الثاني: أنه مفهوم جاء في النصّ القرآني مقرونا بمفهوم(**التعليم**) كما في الآيتين الكريمتين: ﴿ **رَبَّنَا وَٱبۡعَثۡ فِيهِمۡ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُزَكِّيهِمۡۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ** ﴾ **البقرة**(129).وقوله تعالى: ﴿ **كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ** ﴾ **البقرة**(151). والوجه الثالث: أن النصّ القرآني أجرى على مفهوم(التزكية) من وجوه النسبة ما أجراه على مفهوم التعليم؛ فالخالق سبحانه وتعالى هو الذي يزكّي عبده(تدبّر سورة العلق، والنور 21)، كما أنه هو الذي يعلّمه، والرّسول ﷺ يزكّي الإنسان كما يعلّمه(تدبّر سورة الجمعة2)، والإنسان يتزكى كما يتعلّم(تدبّر سورة فاطر 18). وقد قُدِّمت(التزكية) على(التعليم) في القرآن الكريم؛ لأن التزكية لا تكون إلا بالتعليم، وعلوّ منزلتها يؤكّد أن العلم ليس مجرد تلق للمعلومات ووصولها إلى العقل، وإنما ما كان واقعا مترجما في الحياة سلوكا وعملا. وقد قدّم القرآن (التعليم) على(التزكية) في آية واحدة في سورة البقرة(الآية 129) حين دعا سيدنا إبراهيم عليه السلام ربّه أن يبعث فيهم رسولا منهم يتلو عليهم آيات ربهم، ويعلّمهم الكتاب والحكمة ويزكيهم، وفي هذا بيان للرتبة الخاصة بالتلاوة، والتعليم، والتزكية. أما في تقدم(التزكية) على(التعليم) فذلك بيان للفائدة والثمرة المرجوة. حتى إن دعاءنا اليوم هو بموجب دعاء سيدنا إبراهيم عليه السلام أن نتعلّم حتى نتخلّق(الدعاء على أصل الوجود)، أما الثمرة المرجوة من التعليم هي التزكية. للتفصيل ينظر طه عبد الرحمن: من الإنسان الأبتر غلى الإنسان الكوثر، طه عبد الرحمن: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 39.

[4] المصلحة هي المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة، وهو أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسبهم، ومالهم. ينظر **الغزالي**: المستصفى من علم الأصول، المرجع السابق، ص: 481، 482.

الأهداف التي نريد تحقيقها في دراستنا الميدانية من حيث تكوين طالب يحسن اختيار النصوص ويتذوقها فنيا وجماليا، ليعيد استنطاقها وعرض المضمر فيها(حضور الحد الثاني: التزكية)، لكن هذا يكون بتعليمه مسبقا مهارة الإصغاء ومحاورة النص؛ من أجل البحث عن مواطن الجمال فيه والغور في أعماقه واستنباط القيم التي يشتمل عليها. ليحضر الحدّ الأول المتمثل في التعليم الذي يزوّد الطالب بمهارة القراءة وإعادة القراءة، لبناء نموذج قرائي نقدي مركب[1].

المبدأ الثالث: النظرية التربوية التعليمية الإسلامية التداولية هي تلك التي تُجدّد في المتعلم المسلم كليته التي تكسبه العقل المسدَّد والمؤيَّد.

فالمتعلم إن عرف قبلته ومقصديته من الخطاب الذي تعلّمه، استطاع فهم مختلف المرجعيات المعرفية والمعاني التي اكتسبها. وأحسنُ قبلةٍ يُوجَه إليها الطالب ما كان منها متصلا بالدّين حتى يحصل له التسديد الإلهي المفقود عند من يعاني التيه في الوجود، ويظفر **بالطريق الهادي**، لينتقل من الإنسان **الأبتر** إلى الإنسان **الكوثر** الذي يجعل من الإيمان دورا جوهريا، فينزله منزلة الأصل الذي تتفرع عنه كل الأدوار، ليتحول الطالب إلى طاقة فعّالة تتدفق في كل قواه ظاهرة أو باطنة[2].

المبدأ الرابع: يقتضي تجديد المتعلم في نفسه الاشتغال بإحياء روحه التي هي قبس ملكوتي.

فأن يتصف الواحد فينا بالتكوثر معناه حصول إيمان متدفق يتوق من خلاله إلى استعادة دوره الرّسالي المفقود، وهنا يكون تداوليا قد أدّى مهمتين أحدهما أفقية نفعية في علاقته مع الآخر والتي قد يفقد فيها التأييد الإلهي؛ كونها ترتبط بمصلحة وتنتهي عندها، والأخرى عمودية يحصل التجديد فيها بالصلة مع الأمر الأعلى الذي يسهّل له فهم صلته بالوجود والحياة والكون.

المبدأ الخامس: إحياء الرّوح العلمية الإسلامية عند الطالب– كونه متعلّما مسلما– تقتضي من الأستاذ تعليمه كيفية توسيع عقله وتثبيت إرادته.

لكي يتّصف أي متعلّم– سواء أكان أستاذا أم طالبا– بصفتي التكوثر والتنوير، يستلزم إحياء قلبه أو روحه بخاصيتي العقل والإرادة؛ فالعقل الموسّع يجعل المتعلم يعامل كل ظاهرة على أنها آية تورث الإيمان الدفّاق، يضاف له تثبيت الإرادة التي تروّض المتعلم على أن يتعامل مع كلّ فعل على أنه خُلُق له ظاهر يزيّنه وباطن يؤسّسه، فيورّثه هذا التعامل المزدوج مع الأفعال حبّ العمل التواق إلى بلوغ الكمال، فيقدر على أن يبدع من حيث لا يبدع غيره[3]. كذلك الأمر في العملية التعليمية، فلكي يوصل الأستاذ

---

[1] ينظر السؤال رقم 6، 7 في أداة الدراسة الخاصة بالأساتذة(الاستمارة).

[2] ***الإنسان الأبتر***: هو ذلك الإنسان الذي لا يستثمر من قواه ولا يحقق من إمكاناته إلا قدرا ضئيلا، إما لتعطل بعض قدراته واستعداداته، أو لصرفها كلها في وجهة مخصوصة، أو لوجود ضيق في تصوره لمكنونات الإنسان الواسعة. أما **الإنسان الكوثر**: هو الذي يستثمر كل قواه وملكاته، إحساسا ووجدانا، خيالا وعقلا، ذاكرة وإرادة، ويحقق أقصى إمكاناته ومكنوناته. ينظر **طه عبد الرحمن**: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص:43.

[3] طه عبد الرحمن: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 52،53، 54،68.

مختلف المعاني المتكوثرة في ذهنه إلى الطالب، فهذا يتطلب منه أن يوسّع مدركاته العقلية سواء أكانت خارجية لا تدرِك من الأشياء إلا ظواهرها وقوانينها، أم داخلية تقف على بواطن هذه الأشياء وأسرارها.

أما مختلف المبادئ السابقة فإنها تجعل من الأستاذ حلقة تعليمية ترسّخ في الطالب المتعلم أمورا ثلاث: **العقيدة، اللغة، المعرفة**. لتنعكس مقصديتها التعليمية عليه بغايات ثلاث هو تكوين طالب متعلم: **إصلاحا، تقويما، توجيها**. ولكي تتحقّق هذه الحلقة التعليمية بين الأستاذ والطالب وتبني الأمور السابقة الذكر، فلابد من تخطي التعليميات الأمبريقية الجافة التي تعمل بمعايير جودة المؤسسات البرغماتية وفقط، مهْدرة في ذلك قيمة الإنسان الأخلاقية، إلى العمل على تحصيل تعليميات إسلامية تداولية تربوية شأنها الأول تكوين أستاذ مكرّم مركّب.

هذا البناء يوضّح للأستاذ الجامعي – منذ البدء إن عمل به– أن خطابه التعليمي سيفيد التكثير والأخذ بمفهوم المقصدية في كليتها(تفكّر، تدبّر، تذكّر)، مما يوسّع عقل الطالب المتعلم ويعيد فيه صلته بالقلب، لتنفتح دائرة إدراكاته التي « تروّض عقله المسلم، وتربّيه على أن يزدوج بعقل ثان يؤسّس ما أدركه عقله الأول، مستمدا هذا التأسيس من الأصل الذي انقطع عنه عقله؛ أي القلب، ويكون هذا الاستمداد عبارة عن" مقاصد" و" معان" و" قيم" تعيد إلى العقل اتساعه[1]». حتى إذا ازدوجت إرادة الطالب في التعلم مع عقله الموسعّ، وتمكّن من المعاني الثاوية وراء العبارات المصرّح بها، واستشف القيم منها، وعمل بها، ثبتت خلقية أفعاله، بحيث توافق ظاهر سلوكه مع باطنه حتى يصل إلى" **الإنسان المثوّر**" الذي يتقلب في الأعمال منتقلا من فاضلها إلى أفضلها، مما يجعل القيم الكامنة تستيقظ في فطرته، وتُحقّق عنده القدرة على الإبداع، مخترعا لكل مشكل عارضا يحلّه، ولكلّ تحدّ طارئا ما يرفعه[2].

حاصل الكلام أن التأسيس التداولي للنظرية التربوية التعليمية الإسلامية يتم من داخل الخطاب التعليمي الذي ينتج لنا ثلاث معارف في الطالب: معرفة إلهية مسدّدة، حضور معرفة راشدة، تمثّل معرفة قاصدة، ليتوسط هذا الخطاب تأصيل تراثي يربط معرفة الطالب بهويته الثقافية العربية. ينبني هذا التأسيس على خمسة مبادئ عليا هي :

- ✓ **المبدأ الأول**: كل أستاذ جامعي هو مقوّم تربوي يتصف بالثبات، والاستقلال، والحيوية، والإبداع.
- ✓ **المبدأ الثاني**: النظرية التربوية التعليمية في جامعتنا العربية تحرص على الاشتغال بالتأصيل الإيماني للخطاب التربوي المعترض فيه على المنقول الحداثي حتى تثبت صلته بالحقيقة الدينية، وهو ما يجعل الأستاذ يثبت أمورا ثلاث في الطالب:

– أن المقصدية التعليمية استئناف للعطاء المعرفي والفكري.

---

[1] المرجع السابق، ص: 55.

[2] يرى" طه عبد الرحمن" أن مفهوم (الأخلاقية) أسبق تعريفا من (العقلانية) في تعريف الإنسان؛ لأن الأولى أخص، والثاني أعم، والأخص أولى من التعريف بالأعم. نفسه، ص: 62، 64.

- ضرورة إعادة النظر في المفاهيم المتداولة والمصطلحات الخاصة بالخطاب التربوي التعليمي.
- التمهيد لإنشاء خطاب جديد يتماشى ومقتضيات النظرية التربوية التعليمية الجامعية.

✓ **المبدأ الثالث**: النظرية التربوية التعليمية هي التي تحدد في المتعلم كليته التي تكسبه العقل المسدّد والمؤيد، وهو ما ينقله من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مما يحيي فيه الإيمان الدفّاق ويخرجه من الإبداع المصوّر إلى الإبداع المثوّر الذي يتوق إلى تحقيق الكمال في الإعمال.

✓ **المبدأ الرابع**: عمل المتعلم على تجديد نفسه بالاشتغال على إحياء الروح ومعرفة الوجهة المقصودة والدور الرسالي المنوط به.

✓ **المبدأ الخامس**: إحياء الروح العلمية الإسلامية عند المتعلم تكسبه عقلا مزدوجا فيه من توسيع العقل وتثبيت الإرادة ما يجعله يوازن بين العقيدة، واللغة، والمعرفة مما يبني فيه خطابا إصلاحيا، مقوّما، وموجها، فيحصل له القصد وينتقل الفهم من البحث على الفاضل إلى الأفضل، موقظا القيم الكامنة في فطرته، ومبدعا في جديدها.

3. مقاصد الخطاب التعليمي بين علم الخطاب وفقه الخطاب[1]:

إن المبحث السابق الذي ركزنا فيه على كيفية تحصيل القدرة على الإبداع والاستقلال عن التبعية، يمهّد لهذا المبحث الذي يوضّح نوع التبعية التي تحُول دون التجديد أو التأويل. إنها الاكتفاء بما حصّله الأوائل من أغراض ومقاصد ظلّت مرتكزة على محتويات النصوص والتمسك بحرفيتها التي أعطتها صفة التبعية دون الإبداع. لكي نتجاوز هذه المرحلة، لابد من أن نطوي طور تحصيل الأغراض والمقاصد الخطابية التي ركزت عند الأوائل على المعنى، وآثار المحادثة، إلى الاشتغال على تعليل هذه المقاصد والأغراض. في هذا الاشتغال إجابة عن سؤال: كيف نحصّل المقصدية في الخطاب التعليمي والقوة الكلامية الإبلاغية التي تجعل الخطاب مبدعا عبارة وإشارة؟.

لكي نصل إلى طور تعليل المقاصد والأغراض، فإننا نحتاج إلى ما يمكن تسميته ب:

أولا- علم الخطاب التعليمي:

وهو العلم الذي يعتمد على مجموعة من الظواهر التي تجعلنا ندرس اللغة كظاهرة خطابية تواصلية واجتماعية. ويمكن جعله في قسمين:

القسم الأول- فهم الخطاب التعليمي(التعليل السببي):

نبحث فيه عن أسباب إنشاء مضامين الخطاب التعليمي؛ أي سياقات وظروف إنتاج الخطاب، مجيبين عن سؤال: لماذا نتكلم؟، ماذا نتكلم؟. ويدخل في هذا القسم كل الدراسات اللسانية، والدلالية، والبلاغية؛ أي الأبحاث التي تتوسل في التراث ب" علوم المقاصد" والتي تعتني بدلالة الألفاظ والمعاني[2].

---

[1] اتبعنا في هذا المبحث طريقة" طه عبد الرحمن" في تقسيمه لفقه الفلسفة.

[2] ينظر **طه عبد الرحمن**: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص، 73.

إن فهم التعليل السببي(لماذا نتكلم) في المجال التعليمي يجعلنا نفهم السياق المقامي الذي ساهم في إنجاز القول؛ أي الجانب الإخباري والتواصلي للعملية التعليمية. تداوليا يركز هذا الجانب على تداولية الدرجة الثانية[1] في اعتنائها بقوانين المحادثة بنوعيها[2]؛ حتى يتحقق القصد الخطابي الذي يستلزم معنى مصرحا به(الأستاذ يقصد ما يقول) وآخر غير مصرح به يفهمه الطالب بين ثنايا الكلام(الأستاذ يقصد أكثر مما يقول أو يقصد عكس مايقول). على أن فهم التعليل السببي الذي يركز على أسباب الكلام إلى جانب التركيز على المحتوى والاشتغال على فهم السياق المقامي، مفهوم ركّز فيه اللغويون الأوائل أمثال""**السكاكي**"(525- 626هـ) على ما أسماه بـ: ("الأغراض التي تخرج إليها الأساليب"، "دلالة المفهوم"، "المعنى المقامي"، "المعنى الفرعي"...). وقد انطلق في ذلك من الثنائية الواردة في الفكر العربي اللغوي القديم بوجه عام، والتي ينقسم الكلام بمقتضاها إلى (خبر) و(إنشاء). على أن عملية الاستلزام في حد ذاتها تتم بخرق إحدى معاني الطلب الأصلية من أمر، نهي، نداء، استفهام، وتمني[3]. في حين نجد هذا المفهوم في الدرس التداولي يخص الاستلزام التخطابي الذي يحصل فيه القصد الإخباري بالتوسط بين المعنى المصرح به والمضمر. حتى يتحقق القصد اشترطت مبادئ تسهل على منتج الخطاب تحقيق مقصديته، وقد سميت عند "بول غرايس" ب: قواعد المحادثة، وعند "**جون سورل**" ب: شروط النجاح، وعند "**أوزفالد ديكرو**" ب: قوانين الخطاب[4].

القسم الثاني– فقه الخطاب التعليمي(التعليل الآلي):

يهتم بالآليات التي يتوصل بها الأستاذ إلى بناء صُور الخطاب التعليمي؛ أي آليات إنتاج القول، أو كما أسماه" طه عبد الرحمن" فقه القول الفلسفي. وتندرج فيه الدراسات اللسانية والبلاغية والمنطقية والحجاجية والكلامية والأصولية للخطاب التعليمي؛ أي الأبحاث التي تتوسّل بما يسمى في التراث بعلوم الآلات[5].

إذا كنا في التعليل السببي نجيب تداوليا عن أسباب إنجاز القول الذي غرضه الإخبار والتواصل، فإننا في التعليل الآلي نجيب عن السؤال الذي يبحث في كيفيات إنجاز القول. وهو ما يجعلنا نعتني في هذا القسم بطرائق التبليغ التي تحدث التأثير. وعندما يجتمع(فهم الخطاب التعليمي) مع (فقه الخطاب

---

[1] **فيليب بلانشيه**: التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع(سوريا)، ط1(2007)، ص: 84.

[2] ينظر **أحمد المتوكل**: الاستلزام التخاطبي بين البلاغة العربية والتداوليات الحديثة، ضمن : التداوليات، علم استعمال (اللغة)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011)، ص: 295.

[3] **السكاكي**: مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمّد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ط1420،1/2000م، ص146.

[4] الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، المرجع السابق، ص: 34.

[5] ينظر طه عبد الرحمن: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، المرجع السابق، ص: 73.

التعليمي) يحصل القصد، ويُنجَز الفعل الكلامي الذي يهتم بالخطاب في كليته وبالقول في جزئيته؛ لأن تداول الخطاب يحتاج ارتباط الفعل بالقول الذي هو إنجاز لما نوى الاستاذ أن يقوله في البدأ.

ثانيا: علم أفعال الخطاب التعليمي[1]:

إن الأستاذ الجامعي في هذا الطور ملزم بالانتقال من طوري الأغراض التعليمية وتعليل هذه الأغراض حتى يلازم فيها الفعل القول، إلى طور ثالث وهو الاشتغال بتعليل الفعل الكلامي؛ أي الكشف عن العلل التي تحدّد أفعال وتصرفات الأستاذ من حيث مرجعيته المعرفية، نظام تمثله، مهاراته في التبليغ، النظرة العمودية في التعليم(تزكية+ تطهير)، أستاذ إصلاحي متكوثر.

هذا الفعل الكلامي يستلزم ظواهر سلوكية موضوعية للفعل الكلامي كموضوع له؛ أي العناصر المعِينة على فهم الفعل الكلامي، سواء أكانت صيغا فعلية تراعي الجانب الصرفي للخطاب، أو الظروف النحوية وأدوات الربط المراعية للجانب التركيبي منه، بالإضافة إلى أحوال التلفظ وقوة الفعل الكلامي المراعية نفسية الطالب. إنه اجتماع الأفعال الكلامية الثلاث: فعل، قوة فعل، لازم فعل، المراعية العرف اللغوي والاجتماعي الذي ينجِز فيه الأستاذ الخطاب التعليمي. ينقسم هذا العلم بدوره إلى تعليلين[2]:

- **التعليل الكلامي(فهم الفعل الكلامي):**

وهو التعليل الذي يتعلّق بالبواعث التي تؤثر في حصول الفعل الكلامي؛ أي ظروف إنتاج الفعل الكلامي.

موضوعه: ظروف إنتاج الخطاب، أو الفعل الكلامي.

منهجه: مأخوذ من مناهج علوم المقاصد.

- **التعليل الآلي(فقه الفعل الكلامي):**

وهو التعليل الذي يبحث في كيفيات تحصيل الفعل الكلامي، ويتعلق بأدوات إنتاج الفعل الكلامي.

موضوعه: أدوات إنتاج الفعل الكلامي قولا وفعلا.

منهجه: مأخوذ من مناهج علوم الآلة.

إذا أسقطنا نظرة" طه عبد الرحمن" للتفلسف المبدع[3] على عمليتنا التعليمية، فإننا نجد أن الأستاذ المبدع في خطابه التعليمي ليس هو المقتصر على تحصيل أغراض الخطاب التعليمي على طريقة البلاغيين واللغويين الأوائل وفقط، ولا على طريقة اللسانيين المحدثين وفقط، وإنما هو الذي باستطاعته تحصيل علم جديد نسميه(علم التخاطب)، موضوعه: الظواهر الخطابية أقوالا وأفعالا، ومنهجه: التعامل مع هذه الأقوال والأفعال. على أن تركيز الاشتغال بعلم الخطابة بشقّيها، يستحسن- حسب طه عبد

[1] نفسه، ص:75 .

[2] بتصرف عن مفهوم طه عبد الرحمن لعلم الفلسفة، ينظر المرجع السابق، ص: 75، 76.

[3] ينظر المرجع السابق، ص: 76.

الرحمن- أن يذهب للقسم الثاني؛ لأنّه يتعامل مع الجانب التّقني المتمثل في آليات النظر، وكيفيات العمل. كما أنّ الإحاطة بهذا الجانب يورّث الأستاذ مهارة صناعية لا تورثها الإحاطة بالجانب المضموني؛ لأنه يعلّم الأستاذ كيفية الإحاطة بظروف إنتاج نص خطابي مخصوص، ولكنه لا يحيطه علميا بأدوات إنتاج هذا النصّ، وهو ما يجعله يفتقد ناصية الفهم والتصرف[1]. إضافة إلى أن فقه الخطاب يتناسب وخصوصية المجال التداولي التعليمي؛ لأن الأستاذ يستخدم فيه تقنيات تبني نظاما خطابيا يسمح لظروف وأدوات إنتاجه أن تتوافق مع الخصوصية العملية للمجال التداولي التعليمي.

حتى إن"طه عبد الرحمن" في اشتغاله بما أسماه(فقه الفلسفة[2]) كان لغرضين يتوافقان تعليميا مع موضوع دراستنا التي تتبع مقصدية الخطاب بين منطق العبارة والإشارة. ويتجلى كلا الغرضين في:

1. كشف أسرار تقنيات القول والفعل الكلاميين: هذا من أجل الوصول إلى مسلّمة تداولية تتيح فاعلية التعرف على أسباب التواصل بين الأساتذة من نفس التخصص، كما تستثمر تداوليا دلالات وإشارات هذه المقتضيات التداولية في بناء الأفكار وترسيخها. وفي دراستنا فإن المسلّمة التداولية ذات العلاقة الترابطية الطردية[3] هي المقصدية التي كلما كانت واضحة كان منطق العبارة والإشارة فيها أوضح.
2. التوسل بهذه التقنيات الكلامية إلى إنشاء نظرية تعليمية تجمع بين مضامين العبارات التعليمية ومنهجية تدريسها؛ أي الجمع بين المهارة والأداء.

خلاصة القول، أن القدرة على تحصيل إبداع خطابي يحتاج منا التأسيس ل(علم المقصد الخطابي) بفرعيه:

فرع فهم مقصدية الخطاب: وهو الفرع الذي ينظر في سياقات إنتاج الأستاذ الخطيب لأقواله وأفعاله؛ قصد التوصّل إلى بيان مضامين هذه الأقوال والأفعال.

فرع فقه مقصدية الخطاب: وهو فرع ينظر في آليات إنتاج الأستاذ الخطيب لأفعاله وأقواله؛ قصد التوصل إلى كشف بنيات هذه الأقوال والأفعال، وتشمل هذه الآليات الترجمة نقلا ونحوا.

أما التعامل مع المنجز الطهائي فيحتاج منا نظرة شمولية كونية تمكننا- إلى حد ما- من فهم منهجية التواصل الإنساني المتكوثر إلى بناء فلسفة متكاملة تنقل العقل العربي من طور النقل إلى طور

---

[1] نفسه، ص: 78.

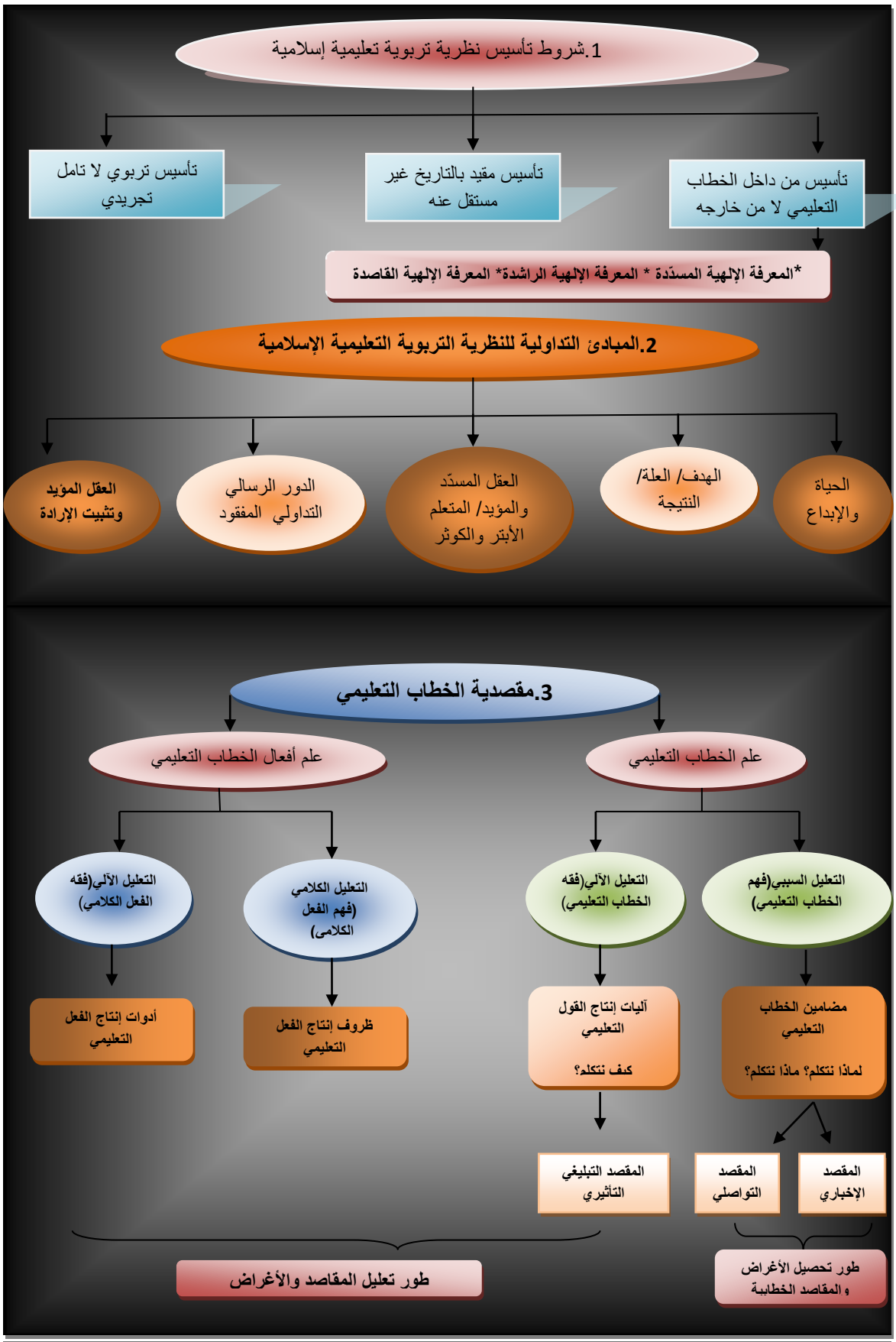
[2] معظم المفاهيم المشتغل عليها تداوليا مأخوذة عن تصور طه عبد الرحمن التداولي للمنطق العباري والإشاري. للتفصيل ينظر المرجع السابق، ص: 79، 80، 81.

[3] في الرياضيات، **العلاقة الطردية** هي العلاقة بين متغيرين رمزهما: كلما زاد أحدهما بمقدار معين يزيد الآخر بزيادة تتناسب مع زيادة الأول والعكس صحيح . وسميت بهذا الاسم لأنها ترمز إلى المطاردة بين اثنين، عكس العلاقة الطردية هو **العلاقة العكسية**، بحيث ينقص أحد المتغيرين بزيادة الآخر. وفي دراستنا الميدانية نعمل بهذين المتغيرين لنقف على صحة المتغير الرئيس لدينا وهو المقصدية.

الوصل والإبداع الذي يجعل الواحد منا يحسن ربط ماضيه بحاضره موسعا مختلف المدارك المسهمة في تقويم تراثنا بنظرة تكاملية لا تجزيئية نسقط عليها معارف وافدة من حضارات غربية عن التراث فنسيء إليه.

ومن ثمة، لابد من الاستفادة من المجال التداولي بتفعيل العلاقات التواصلية بالانتقال من طوري المقاصد والأغراض وتعليلهما بفهمٍ خطابي يركز على المضامين الخطابية وفقهٍ خطابي يبحث في الطرق التبليغية إلى تتويج هذين الطورين بطور أكبر يختص بعلم أفعال الخطاب المعلّلة للفعل الكلامي بما يسمح بتشكل المنظومة المقاصدية للخطاب في كليته المسماة علم التخاطب.

من أجل تلخيص كيفية اشتغال الخطاب التعليمي وفق مقاربة تداولية مقاصدية تنتقل بالخطاب من البراغماتية النفعية إلى المقصدية الإسلامية المركبة. نوضح ذلك في الترسيمة الآتية:



شكل رقم(17): تداولية الخطاب التعليمي من البراغماتية النفعية إلى المقصدية الإسلامية المركبة.

رابعا. المقصدية التعليمية من المنظومية إلى النسقية:

كيف نفكّر؟، كيف نتمثل الوجود الذي من حولنا؟، كيف نتكلم؟. أسئلة تطرحها العرفانية (cognitive) في اهتمامها بالبنية الذهنية للعقل الإنساني وطرق التفكير المؤدية للفهم في ازدواجية تربط بين البنية الذهنية الناقلة لما يحدث خارج الذهن وبين البنية الدلالية المعبّرة عن معنى اللغة باللفظ. إن البناء الذهني يعمل على الربط بين المدركات الحسية للعوالم الخارجية كمدلولات تحفّز تواصل المدركات البصرية مع السمعية داخل الذهن في تفاعل يكافئ البنية البصرية مع الدّلالية لإنتاج المعنى. ولكي نتمثل هذه الدلالات ذهنيا أو عرفانيا، فإنه لابد- كما قال" **راي جاكندوف**"Jackendoff Ray"(ولد في 1945)- من مستويات للتمثيل الذهني تكون فيها المعلومة التي تؤدي اللغة منسجمة والمعلومة الآتية من الأنظمة المحيطة مثل: الرؤيا والسماع غير اللغوي، والشم والشعور بالحركة وهكذا. وإذا لم توجد مثل هذه المستويات، يكون من المستحيل استعمال اللغة في الإخبار عن المدخلات الحسية ولا نستطيع الحديث عما نرى ونسمع. وينبغي على نحو مماثل أن يوجد مستوى تكون فيه المعلومات اللسانية والمعلومات التي يحتمل أن ينقلها النظام الحركي منسجمتين كي نتمكن من تمثيل قدرتنا على تنفيذ الأوامر والتعليمات[1]. هذا ما يؤكد على ضرورة تناسق البنية التصورية مع العالم الخارجي للذهن، ليحصل التمثل العرفاني بطريقة سليمة أثناء التواصل مع مستعملي الخطاب. لكن الإشكال المطروح في هذه الجزئية هو: إذا كان المعنى تمثل ذهني داخل الدماغ، فكيف يتمثل الأستاذ المفاهيم والمقاصد المراد تبليغها للطالب؟. هذا الإشكال تتولد عنه مجموعة أسئلة فرعية مفادها:

- ما المقصود بالتمثل العرفاني؟.
- هل التمثيل الذهني أو العرفاني هو نفسه التمثيل الرمزي للمعلومة؟.
- كيف تتمظهر دلالة اللفظ على المعنى داخل الدماغ؟.
- بالتالي، كيف تتنزل المعلومة من البنية المجردة إلى اللسان الذي بدوره ينقلها إلى المتلقي؟.

1. تعريف التمثل العرفاني(representation cognitive):

في الترجمة العربية- التونسية خاصة- نجدهم يستخدمون: العرفان، أو العرفانية، أو المعرفة مقابلا للمصطلح الأجنبي(***cognition***). أما عند"جاكندوف" فإنه يقابله بمصطلح(***perception***) بمعنى الإدراك المرتبط بالحسي وغيره. كما يأتي مرادفا للمصطلح الأجنبي(***mind***) و(***mental***) كلما ظهرتا

[1] **راي جاكندوف**: علم الدلالة والعرفانية، تر: بنور عبد الرزاق، منشورات دار سيناترا، سلسلة مقالات للغويين، المركز الوطني للترجمة(تونس)، دط(2010)، ص: 14.

في النص بصفة منظمة ب(ذهن/ ذهني)، و(***brain***) بدماغ[1]. ولو أن الاختلاف في ترجمة المصطلح الواحد أمر طبيعي حسب" **الأزهر الزناد**"كون حركة البحث والتأليف اقتراح لما يراه الفرد صالحا في ضوء معرفته بالعربية وبسائر اللغات وبحال المعرفة دون شك. ولهذا فهو يرى أن كلا من مصطلحات: العلوم العرفانية، علوم الإدراك، العلوم الإدراكية...إلخ، يمكن أن تعوِّض مصطلح (عَرْفَنَة) في مقابل(cognition)، وأن هذه المقابلة مؤسسة على حجج منها[2]:

أولا: كلمة عرفان مشتركة في الاستعمال القديم والحديث، إذ تدل على معنى الشكر، ولها جريان واسع في مجال التعبّد والتصوف، وفي مجال البحوث الفلسفية الماورائية(الغنوصية). وكلمة (معرفة) مقابلة لمفهوم(***connaissance /Knowledge***)، كما أن(إدراك) تقابل مفهوم(***perception***)، وجميعها- كما هو معلوم- ذو مرجعيات نظرية كلاسيكية.

ثانيا: العرفنة هي نشاط الذهن في عموم ظاهره يشمل: التذكر، التعقّل، حلّ المسائل، التخيّل، الحلم، التخطيط، الإحساس، والشعور، التعلم، التبرير، التكلم، الرسم، والرقص وجميع ما تتصورون من الأنشطة الذهنية الحسية العصبية مما له صلة بالذكاء الطبيعي.

ثالثا: عندما نأخذ الجدول الاشتقاقي في الإنجليزية الذي يدور حول(cognition)- مثلا- تجده منسجما: الفعل هو(tocognize)، واسم الفاعل هو(cognizer)، والنسبة هي(cognitive « system, ability, faculty, etc...»)، أو(metacognitive)، وما إلى ذلك مما يتعلق بالجذع(cogn).

إن مختلف الاشتقاقات المفاهيمة للمصطلحات المتداخلة مع العلوم العرفنية لها علاقة أيضا بالعلوم العصبية (neuro science) من حيث مهمة أنماط الأعصاب التي تقوم بعمليتي[3]:

- **الوارد**: يقوم بنقل المعلومات(المعرفة الخارجية) من الحواس إلى الدماغ من أجل المعالجة المركزية.
- **الصادر**: ينقل الأوامر من الدماغ بعد إخراجها من الجهاز المركزي ثم يوزعها عبر باقي أعضاء الجسم.

إن المعرفة(knowledge) المشاهدة في الأعيان والمُلتقَطَة عن طريق الحواس تقوم بتمريرها على شكل معلومات إلى الدماغ(brain) الذي يعالجها عن طريق الأعصاب(بيولوجيا، ذهنيا، جينيا...) ويحوّلها هو الآخر إلى مفاهيم. ومن ثمة يمكن ترجمة (cognitive science) بالإدراكيات؛ لأنه إدراك

---

[1] راي جاكندوف: علم الدلالة والعرفانية، المرجع السابق، ص: 24.

[2] **الأزهر الزناد**: في مصطلح العرفنة ومشتقاتها. مقتطف إلكتروني، شوهد في: 03/ 09 / 2019، سا:12:00. http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html

[3] **عبد الرحمن طعمة**: محاضرة العلوم العرفانية(عرض موجز)، موقع إلكتروني، المرجع السابق، دص.

حسي وذهني توّفره أنساق الدخل القالبية عن طريق البصر والسمع واللمس وجزء من الأنساق المركزية غير القالبية من خلال عمليتي التحويل والشفرة وفك الشفرة. فإذا كان الإدراك ينقل المعلومات من خلال الآليات الميكانيكية(فيسيولوجيا)، فإن الذهن(mental) يشتغل بالمعالجات العرفانية العصبية النيولوجية الكبيرة التي تتحول من خلالها المعلومات إلى مفاهيم عبر البحث في سيرورات العقل(reason).

2. مفاهيم عرفانية:

من المفاهيم التي تقوم عليها العرفانية والتي سعى المنظّرون فيها إلى إيجاد حلول للصعوبات التي تقف أمام تفسير عملية إنتاج المعنى وتأويله. نظرية الدلالة التصورية ل" **راي جاكندوف**"[1] التي اعتبر فيها أن البنية الدّلالية هي البنية التصورية، ونسقية التصورات الاستعارية عند" **جورج لايكوف**" George Lakoff و"**مارك جونسون**"Mark Jonson[2]، ونظرية الأفضية الذهنية عند" **جيل فوكونيي**" Gilles Fauconnier"[3] التي تعتمد التفسير النفسي للمعنى. من المفاهيم العرفانية المطروحة:

أ- نظرية الدلالة التصورية(نسقية التصوراتconceptual structure):

في خضمّ الخصومة بين التداولية التي كانت تبحث لها عن مكانة بين علم النفس والعرفانية، وعلم الدلالة التوليدي الذي بدأ ينافس النظرية النموذجية التشومسكية حتى دفعها نحو الأفول. نرى" راي جاكندوف" بعد أن كان ذا توجه تشومسكي يشتغل في المحيط العلمي للنحو التوليدي والنظرية النموذجية التي كانت تولي النّظم مكانة الصدارة، أصبح يراهن على إحدى خاصيات النظرية الشومسكية بشدة والتي اعترض عليها جل فلاسفة اللغة تقريبا[4]. إنها(الذهنوية mentalism) التي تطرح فكرة أن معنى الكلِم هو في المقام الأول سيرورة تصورية داخلية يضطلع بها الذهن فيحوّلها إلى بنية دلالية منتظمة في شكل عمليات إدراكية تجعل العقل بمثابة مصنع يتم فيه الربط بين كل المعارف والتجارب وفهم الأقوال اللغوية في سياقاتها.

---

[1] **Ray Jackendoff :** Semantics and Cognition, The MIT Press, Combridge, Massachusetts(Lendon/ England), 1983, p : 95. See than **Ray Jackendoff :** Semantic structures, The MIT Press, Combridge, Massachusetts(Lendon/ England),1990, p : 9-16.

[2] **جورج لايكوف ومارك جونسون**: الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر(الدار البيضاء/ المغرب)، ط2(2009)، ص ص: 26، 77. ينظر كذلك **جورج لايكوف**: النظرية المعاصرة للاستعارة، تر: طارق النعمان، مكتبة الاسكندرية(مصر)، دط(2014)، ص: 12.

[3] **Gilles Fauconnier**: Espaces Menteaux(Aspects De La Construction Du Sens Dans Les Langue Naturelles),Les Éditions de minuit(Paris),1684,p:32-52. See than **Gilles Fauconnier**: the mental spaces(Aspects of meaning construction in natural language), Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p:3- 34.

[4] **محمد الصالح البوعمراني**: دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين (صفاقس/ تونس)، ط1(2009)، المرجع السابق، ص: 09.

إن" نظرية الدلالة التصورية "تتيح فهم أساسيات اشتغال اللغة وطرق اكتسابها وتطورها عن طريق البنية التصورية التي تتجاوز التمثيل الرمزي إلى التمثيل الذهني عن طريق الإدراك الحسي. أما عملية الربط بين: **الدماغ** الذي يمثل البنية العصبية المهتمة بالبنية التصورية وكيفية تمثّلها داخل الدماغ و**الذهن** الذي يتحكّم في الإدراك السمعي والبصري و**الدلالة** التي تمثلها البنّية التصورية الموجودة في الذهن والمخزِنة للمعلومات الحسّية واللغوية والحركية. فإن ذلك يتم عن طريق البنية التصورية التي بإمكانها أن تكون أعمق من البنية الدلالية؛ لأنها ترتبط بقاعدة التداولية من حيث تخصيص علاقة المعنى اللغوي بالخطاب وبالخلفيات غير اللغوية(extra linguistique)؛ فدلالة الأقوال والأفعال والأفكار وكل نشاط لساني هو جزء من تلك البنية التصورية[1]. من جهة أخرى اشتغلت هذه النظرية على مصطلح (الاستعارة المفهومية[2]) والتي ساهمت في تطور معنى الدلالة وتفجّرها؛ لأن الاستعارة لم تعد مجرد أسلوب لغوي بل تركيبة في دماغ المتكلم تحمله على حسن التصور والتفكير بأنواع عدة من الاستعارات التي تعمل لرسم صورة ذهنية عُرفية(convential mental image) على أخرى. كل استعارة ترسم مجالا تصوريا ما على آخر بمفاهيم عديدة مرسّمة في مجال الانطلاق على مفاهيم عديدة مناظرة في مجال الوصول.

ب- نظرية الأفضية الذهنية(space mental):

تناوله" جيل فوكونيي" من حيث مباحثة العلاقة بين اللغة والذهن ودورهما في تفسير البنية اللغوية المنجزة ومختلف الدّلالات الناتجة عن عملية التأويل الذهني المحكوم بسياق إنتاج الخطاب. والفضاء الذهني عبارة عن تجمعات لوحدات لغوية جد معقدة يتم بناؤها وفقا لعملية التفكير والكلام، وترتبط بالمعرفة التخطيطية طويلة المدى[3]؛ لأنها تتبع النموذج المعرفي المتصور في الذهن والذي يُنشّط عبر مجموعة

---

[1] إن مفهوم علم الدلالة العرفاني لا يوجد في كتب" جاكندوف"؛ فقد سعى إلى تقريب البنية الدلالية من البنية التصورية، ولم يحُر الحديث أبدا عن" دلالة تصورية" إلا فيما بعد، فيجعل نشأتها تحديدا مع" علم الدلالة والعرفانية"، ويقول أنها تبلورت ونضجت في كتبه اللاحقة، أي" الأبنية الدلالية" (semantic structures,1990) و" أسس اللغة"(foundation of language,2002) ليعرّفها بأنها: نظرية دلالية تَعتبر أن المعنى مُمثّل عنه في الذهن، وله تقاطعات مع علم العرفان العصبي وعلم النفس التطوري. أما فرضية البنية التصورية فتقترح وجود مستوى واحد للتمثيل الذهني حيث ترسم روابط التوافق من المعلومات اللغوية والحسية والحركية المحيطة بها. راي جاكندوف: علم الدلالة والعرفانية، المرجع السابق، ص: 15، 16، 17، 73.

[2] جوروج لايكوف: النظرية المعاصرة للاستعارة، ص: 55. حاولت العرب منذ القدم الخروج من المعاني التي يشترك فيها عامة الناس والتي استوى فيها المبدع بالعامي فوقع تركيزهم على المجازات والصور، ومن الاستعارات التصورية الأكثر تداولا قديما وحديثا، عند الأدباء وعند عامة الناس، استعارة(الإنسان نور) والتي تصلح أن تعالج عرفانيا لتجلياتها اللغوية المتداولة لهذه الاستعارية التصورية التي نسج عليها الغير قولهم" الإنسان بدر" فهي تحلّ لغوي للاستعارة القاعدية الأساس، لتتفرع مقولات أخرى عنه من مثل قول العرب" المرأة كوكب" حيث تمثّل الميدان الهدف الذي يراد فهمه بإسقاط ترسيمة الميدان المصدر عليه وهو الكوكب. للتفصيل ينظر لايكوف، جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، المرجع السابق، ص: 220-222.

[3] Gilles Fauconnier: Espaces Menteaux, ibid, p:32-52. See than Gilles Fauconnier: the mental spaces, ibid, p:3- 34.see than **Gilles Fauconnier** : mental spaces, several researchers, presented on the web at mentalspace.net.

فضاءات ذهنية أخرى مرتبطة بها تسهم في تكوثر الأفضية وتولّدها من فضاء آخر يفرّخها[1].على أن الاستدلالات الفضائية(spatial inferences) تتصف ببنية طوبولجية لخطاطات الصورة تجعلها تستعير بعض المفاهيم المجردة الخاصة بالفضاء من قبيل: **الزمن**(يعتمد استعارة الحركة والكيانات والمواقع) **والثنائية** (تتحدّد بخاصيتي الموقع/ الشيء) **وبنية الحدث**(الأوضاع، التغيرات، العمليات، الأفعال، الأسباب، الأغراض، الوسائل...)، وهي استعارات تُرسّم بشكل أساسي لثلاثة أنواع من مخططات الصورة: أوعية(containers) وطرق(paths) وصور قوة(force-images) [2].

ج- نظرية الجسدنة(المعنى المتجسّد):

مثلت هذه الفكرة رؤية عرفانية قام عليها المعنى من أجل فهم العالم والذات من المجرد إلى التجسيد، وفيه يكون المتكلم هو محور العملية التواصلية؛ فهو من يحسن تمثّل الأشياء من حوله، كما أنه من يعطي للمعنى وللخيال دلالة عرفانية مفهومة. لكن الإضافة التي قدمها العرفانيون التجريبيون هو ربطهم مفهوم خطاطة الصورة (image schema) بمفهوم التجسد[3]، مؤكدين أطروحتهم الأساسية التي تُبَيّن دور الإدراك والقدرات الحركية في تنظيم تجربتنا وتنظيم مفاهيمنا ورؤانا؛ فلا وجود لإدراك المعنى أو للخيال أو لأشد مفاهيمنا تجريدا خارج الجسد، فمن خلال الخطاطة ننظم إدراكنا للعالم[4]. وقد

---

[1] أطلقت"فوكونيي" على الوالد- مجازا- "فضاء الأب" وعلى الفضاء المولود" الفضاء الابن". **الأزهر الزناد**: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون(بيروت/ لبنان)، دار الاختلاف(الجزائر)، دط، دت، ص: 206- 210. كما استخدمت أيضا الأنساق المفتوحة على المخاطب والمقام حتى تتيح تفسير كيفية اشتغال الظواهر اللغوية داخل الأبنية اللغوية من قبيل ظواهر الإحالة والدلالة والمطابقة النحوية وبعض حالات الإضمار. **لطفي الذويبي**: قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، مجلة العلامة، مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح(ورقلة/ الجزائر)، ع3(2016)، ص: 17.

[2] إذا كانت القوة تسبق استخدام الزمن، فإن منطق دينامية القوة يُرسّم بواسطة الترسيم الفرعي(القوى أسباب على منطق السببية)؛ لأن أي موضوع ثابت سيتحرك فقط حينما تمارس عليه قوة ما، ودون قوة لن يتحرك، واستخدام القوة يتطلب تماسا(contact)، فمستخدم القوة يجب أن يكون في مجاورة فضائية(spatial contiguity) مع الشيء الذي يحركه. جورج لايكوف: النظرية المعاصرة للاستعارة، المرجع السابق، ص: 28-54.

[3] **Mark Jonson**: The Body In The Mind(The Bodily Basis Of Meaning, Imagination, and Reason), The University of Chicago Press(Chicago and London), 1987, p: 20.

ينطلق" محمد الصالح البوعمراني" من فكرة أن الإنسان ينظّم الوجود من حوله ويتمثله عن طريق بنى ذهنية جدّ مجردة. هذه البنى هي(الخطاطات) التي تمثل شبكة تصورية تحدّد إمساكنا الذهني بالعالم من حولنا. على أن الخطاطة- في التصور العرفاني- لم تعد شكلا للمعنى بل هي المعنى ذاته، باعتبارها الشبكة التصورية التي تنظّم نشاطاتنا الإدراكية ومعارفنا. أما المعنى الذي تشكله هذه البنى الخطاطية يرتبط بذواتنا المعرفية، باعتبارنا **ذواتا متجسدة** نفهم العالم وفق ما تتيحه لنا أجسادنا من قدرات ، وباعتبارنا **ذواتا ثقافية** نرى الوجود وفق تصورات يبنيها الدين والفن والمجتمع لكنها ثقافة متحولة بطبيعتها لأنها محكومة بمقولتي الزمان والمكان ومتأثرة بفكرة المعتقد والأفكار المتوارثة جينيا. أما باعتبارنا **ذواتا اجتماعية** ثالثا، فإننا ننتج المعنى إما قريبا أو بعيدا عن الإيديولوجيا. **محمد الصالح البوعمراني**: البنى، المعنى، الإيديولوجيا(البنى الصغرى والكبرى والعليا في أدب جبران خليل جبران" مقاربة عرفانية")، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب (تيزي وزو/ الجزائر)، ع20(2015)، ص: 41- 44.

[4] راي جاكندوف: علم الدلالة والعرفانية ، المرجع السابق، ص: 91.

انطلق"لايكوف" في تفسير نظرية المعنى المتجسد من نموذج" مارك جونسون"[1] لـ(خطاطة الصورة عند العرفانيين)، باعتبارها شبكة تصورية تنظم نشاطاتنا الجسدية ومعارفنا الذهنية، وتؤسس لضروب سلوكنا وتحكم رؤيتنا المنسجمة للحياة والكون. كما دشّن كتابه الذي ألفه مع" جونسون" حول(الاستعارات التي نحيا بها)[2] الإدراك الجديد للنسق التصوري للإنسان كنسق استعاري[3]. أهم الخطاطات الموجهة للرؤية والمنظمة للأنساق التصورية التي تحولت إلى استعارات تقوم عليها حياتنا ما يلي:

- **خطاطة الميزان**: توضح لنا أن التوازن ليس مسألة موضوعية فحسب وإنما عملية إدراكية تتعلق بالرؤية وتعتمد ثلاثة خصائص بنائية جشطلتية هي: التناظر، التّعدية، الانعكاسية[4].
- **خطاطة المسار(الاتجاه)**: بيّن فيها العنصر الجامع بين مختلف المسارات في البنية الداخلية الموحّدة، واستعار من كُلّ مسارٍ فيزيائي تصورًا ذهنيًا يُجسِّد تصورنا للعالم[5].

---

[1] Mark Jonson, ibid, p: 2- 117.

[2] جورج لايكوف ومارك جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، المرجع السابق، ص: 21-80. ينظر كذلك جورج لايكوف: النظرية المعاصرة للاستعارة، المرجع السابق، ص: 11-76.

[3] أخرج العرفانيون الاستعارة من سجن اللغة منذ أرسطو إلى البراغماتيين؛ فلم تعد لديهم ظاهرة لغوية ناتجة عن عملية الاستبدال أو العدول عن معنى حرفي إلى معنى مجازي، بل هي عملية إدراكية كامنة في الذهن تؤسّس أنظمتنا التصورية وتحكم تجربتنا الحياتية، وهو ما يعني أن الاستعارة في جوهرها ذات طبيعة تصورية وما الاستعارة اللغوية إلا تجلّ من تجلياتها، وأن لها وظيفة تمكّننا من تمثُّلٍ أفضل للمفاهيم المجردة وليس فقط لغايات جمالية فنية. محمد الصالح البوعمراني: دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، المرجع السابق، ص: 123، 124.

[4] تعتبر خطاطة الميزان ذات درجة عالية من التعقيد؛ إذ لا يمكن أن تُفهم فقط في شكلها البسيط الذي يقدمه الرسم الطرازي القائم على محورٍ تكوّن القوى على التناظر وفقط. وقد تعرض" جونسون" إلى التوازنات التي نلمسها في أجسادنا وفي محيطنا الفيزيائي الذي تتفرع فيه إلى مجالات أخرى أكثر تعقيدا، فنفس مفهوم التوازن يمكن أن نسقطه على ممارساتنا الأخلاقية والعاطفية والقضائية. وبالاسقاط الاستعاري نكون أمام: التوازن النسقي والسيكولوجي والتوازن في الجدال العقلي والتوازن القانوني والأخلاقي والتوازن الرياضي. المميز في خطاطة الميزان عند" جونسون" أنه أعطاها تفسيرا أنطولوجيا حاول فيه الوصول إلى الشخصية المتوازنة التي تحقق التوازن الفيزيائي والفكري والاجتماعي والعاطفي. ينظر محمد الصالح البوعمراني، نفسه، ص: 92- 97.

See than Mark Jonson: The Body In The Mindibid, p: 75-99.

للتفصيل أيضا: ينظر خطاطة رحلة الحب ذات الاستعارات الأنطولوجية والإبستيمولوجية. جورج لايكوف ومارك جونسون: النظرية المعاصرة للاستعارة، ص المرجع السابق، ص: 12- 28. ينظر أيضا الاستعارات البنيوية التي ترتكز على الصراع مع التصورات الفيزيائية مثل استعارية الجدل العقلي لنسق الحرب. جورج لايكوف: الاستعارات التي نحيا بها، المرجع السابق، ص: 82.

[5] كل مسار له: مصدر أو نقطة انطلاق، والهدف أو نقطة النهاية، والأماكن المتتالية بين المصدر والهدف. وقد استعار" جونسون" من خطاطة المسار: الغايات والأهداف الفيزيائية(purposes are physical goels)، حيث الأهداف هي نقطة النهاية التي تتجه لها كل حركة فيزيائية. كما يرى أن استعارة(الغايات أهداف فيزيائية) مؤسّسة على خطاطة المسار وعلى استعارة(أحوال المكان states are locations) حسب الترسيمة الآتية: مكان الانطلاق، الهدف(مكان الوصول/ الحالة النهائية)، الشعور على طول المسار(تُمثّل الأعمال الوسطية). ينظر: Mark Jonson: The Body In The Mindibid, p:113-115

أما" جورج لايكوف"، فيرى أن أغلب الاستعارات الاتجاهية(orientational Metaphors) ترتبط بالاتجاه الفضائي الذي ينبع من كون أجسادنا متموضعة بهذا الشكل، وهو ما يجعل الاستعارات الاتجاهية تعطي للتصورات توجها فضائيا. أما الاستعارات التي ليس لها تصور فضائي مثل لفظي السعادة والشقاء، فهي ترتبط بما أسماه بالتفضية(spatialization)؛ لأن السعادة ليست فضاء فيزيائيا لكننا نعرف أن لها قمة مثل الجبل وهو فضاء، وذلك لكونها خضعت للتفضية. ينظر: لايكوف: الاستعارات التي نحيا بها، المرجع السابق، ص: 33.

- **خطاطة الدورة:** وفيها يعتبر الجسد المعبّر الطرازي عن خطاطة الدورة الزمنية التي لها وضعية أولية وأحداث متتالية ونهاية في شكل نموذج دوري متكرر[1].
- **خطاطة الاحتواء:** يعتبر الاحتواء الفيزيائي(physical containement) أهم ما يميز تجربتنا الجسدية في تصورنا للأشياء وكيفية تحركنا داخل أوعية فيزيائية مما يضمن لنا الحماية وخاصية تحمل أي قوة خارجية، ومن جهة أخرى فخطاطة الاحتواء تحدّ من قوة الحركة فلا تكون عشوائية[2].

د- نظرية المَقْوَلَة والطّراز(catégorisions)[3]:

وهي نظرية تؤسس لتصنيف وتبويب ما نريد فهمه ويبدو غير مترابط في ذهننا، فنُمَقْوِلُ الأحداث والناس والحيوانات والأشياء الفيزيائية والحركات والمشاعر وعلاقات القرابة والعلاقات الاجتماعية والحكومات والسياسات وغيرها[4]. فالمَقْوَلة تؤسس لكل ممارساتنا الإدراكية، وتحكم نشاطنا اللغوي والذهني ومن خلالها نبحث عن كيفية انتماء عنصر ما إلى مقولة ما؛ لأننا بذلك نستطيع تحديد طبيعة إدراكنا للعالم، وإدراكنا لذواتنا، وتحديدنا لكل معنى. وقد اقترنت بخصائص (مقولة الطّراز الذهنية[5]) الجامعة للمقوّمات المميزة للجنس أو للنوع.

---

[1] الملاحظ أن لخطاطة الدورة وتجسيدها للإنسان بنية مناخية متموجة تعرف بالازدياد والانخفاض مثل المرض فله استفحال واشتداد ثم إبلال وعودة وهكذا؛ لأن الزمن متغير فما يحدث خلال ساعة ليس هو ما يحدث على مدار الاسبوع والشهر والسنة. ينظر محمد الصالح البوعمراني: دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، المرجع السابق، ص: 105، 106.

[2] استعارت خطاطة الاحتواء من الجسد حركة جريان الدم داخل العروق وخاصية الحماية من الجراثيم، ومن الغرفة طريقة تحرك الإنسان داخلها وكيف تحميه من الخارج، وهي كلها تجارب حياتية تبين طريقة عيش الإنسان داخل وخارج فضاء معين. من الاستعارات المأخوذة من خطاطة الاحتواء قولنا: خرج من عقله، لا أدخل في جدال عقيم، خرج من المشكلة مثل الشعرة من العجين... أهم استعارة عبّر عنها العرفانيون(أمثال" مايكل ريدي"Michael Reddy) في هذه الخطاطة" **استعارة المجرى**"(conduit metaphor) باعتبارها قناة حاملة للأفكار والمشاعر؛ فالمتكلم يضع الأفكار(الأشياء المشاهدة في الأعيان) داخل كلمات(أوعية) ويرسلها(عبر مجرى) إلى مستمع يُخرج الأفكار/ الأشياء من كلماتها/ أوعيتها(عملية التحرّر)؛ لأن التصورات الاستعارية هنا تخرج عن مجال طرق التفكير والتعبير الحرْفية(تفجير الدلالة). لايكوف، جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، المرجع السابق، ص: 29.

[3] إن نظرية المقْولة التقليدية نظرية فلسفية تعود جذورها إلى أكثر من ألفي سنة، وقد حكمت الفكر الغربي إلى ما بعد منتصف القرن العشرين. قامت على جملة من التصورات حول العقل البشري مفادها أن: الفكر هو معالجة آلية للرموز المجردة مثل المعالجة الحاسوبية عن طريق جملة من الحسابات الخوارزمية وأن الرموز مثل الكلمات والتمثيلات الذهنية تتحصل على معانيها عن طريق علاقتها بالأشياء في العالم الخارجي. أما السؤال الرئيس الذي تطرحه النظرية الكلاسيكية للمقْولة هو: كيف نُمقول؟، لتتم المقولة وفق النظرية الأرسطية على أرضية الخصائص المشتركة التي تجتمع فيها عناصر المقولة، وتسمى هذه الخصائص بالشروط الضرورية والكافية. **محمد الصالح البوعمراني**: دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدّلالة العرفاني، المرجع السابق، ص: 08، 15، 16.

[4] نفسه، ص: 14.

[5] **عبد الله صولة**: أثر نظرية الطراز الأصلية في دراسة المعنى، حوليات الجامعة التونسية، ع45(2001)، ص: 371. للتفصيل أيضا ينظر مفهوم التشابه الأسري بين نظرية الطراز الأصلية والنظرية الموسّعة، محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، المرجع السابق، ص: 59-86.

هـ- **نظرية الفهم:**

وفيها أسس العرفانيون لرؤية إنسانية نسبية للفهم، تتجاوز الرؤية الإلهية المطلقة ذات الحقائق النهائية إلى رؤية موضوعية تستدعي الذات الإنسانية في تحقيق المعنى الموضوعي بطبعه. استعارية الفهم فيها تقوم على نزعتين ذاتية وموضوعية تجمعهما نزعة تجريبية تستعين بالجشطلت من مجال تجربة معينة حتى يتمّ فهم التجربة في مجال آخر[1].

و- **نظرية العوالم الممكنة**(possible worlds theory):

تمكّن هذه النظرية من توسيع أفق الانتظار عند المتلقي(الطالب في الجامعة- مثلا-) حسب الفضاء الذي هو فيه(الفضاء التعليمي)، حيث يبني مفاهيمه تبعا لما تلقاه واقعا(ما هو كائن) وتنفتح أمامه عوالم ممكنة إلى حين تحققها(ما يجب أن يكون). إن هذه النظرية عرفانيا تسهم في فتح مسارات صُوَرِيَة داخل الدماغ تساعده على دراسة الاحتمالات الممكنة للخطاب وللأفعال الإنسانية ولكل ما يتفاعل معه، وما يلغي العوالم الممكنة الأخرى هو لحظة إنجاز الخطاب وخروج اللفظ من متكلم إلى سامع وتحقق مقصديته فتُفهَم كما تم التلفظ بها في سياقها، وفي حالة فهم السامع لمقاصد أخرى ينفتح الخطاب على ممكنات أخرى قد تكون حقيقية وقد لا تكون هي ما قصده المتكلم.

من جهة أخرى، تساعد نظرية العوالم الممكنة المتلقي في فهم كيفية تشكّل المعاني في نص ما والتأويلات التي ينفتح عليها تبعا لما أنجزه المؤلف وأهم الأحداث والشخصيات التي ترويها قصته فتصبح واقعا يصدّقه دماغه فينسج تصورات ويربط بين أحداث ماضية وأخرى مستقبلية تسهم في تشكل بدايات ونهايات القصة. وقد تنبني العوالم الممكنة تبعا للشخصيات نفسها داخل القصة فتؤدي الدور المنوط بها فتصبح عالما واقعا بالنسبة لهم وليس عالما ممكنا، أما العالم الممكن تبعا لمرجعية المتلقي فتسمح له بملء فراغات النص وإعطائه بعدا جماليا آخر واحتمالات قد تغيّر الأحداث وواقعها وبالتالي يتغير مسار القصة وانفتاحها على عوالم ممكنة أخرى.

---

[1] استعارية نظرية الفهم تنازعت عليها قيام أسطورتين قديمتين وأخرى حديثة: **النزعة الذاتية** التي تركّز على المظاهر الداخلية للفهم؛ أي ما يجده الفرد دالّا وما يجعل حياته تستحق أن تُعاش، والنزعة الموضوعية التي تعكس حاجة البشر إلى فهم العالم الخارجي كي يتمكنوا من أن يفعلوا فيه بنجاح. أما أسطورة النزعة التجريبية فقد حاولت أن تجمع بينهما دون تعارض، لتشترك كلا الأسطورتين(الذاتية والموضوعية) في المنظور التالي: الإنسان معزول عن محيطه، ففي أسطورة النزعة الموضوعية التركيز يكون على الصدق أكثر من الفعل الناجح؛ لأن الفعل الناجح يُتصور أن له سيادة على المحيط. ومن ثم جاءت استعارية: المعرفة سلطة والعلم يُتيح التحكّم في العالم، أما استعارية النزعة الذاتية، فحاولت التغلب على الارتهان الناتج عن نظرتها إلى الإنسان باعتباره معزولا عن محيطه وعن الناس الآخرين، وهذا يؤدي به إلى الإفراط في الاعتداد بالنفس والثقة الزائدة في الأحاسيس والحواس والقيم ومحاولة الاتحاد مع الطبيعة عن طريق الإعجاب السلبي بها. في أسطورة النزعة التجريبية ينبثق الفهم من التفاعل والتفاوض المستمر مع المحيط الفيزيائي ومع الناس الآخرين. ينظر لايكوف، جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، المرجع السابق، ص: 215، 216.

وعليه، فالعوالم الممكنة هي حالات لا متناهية من التركيبيات المتشكّلة بحيث تموضُع كل عالم يمثّل نسقا متصلا لما هو موجود في الأذهان وفي اللسان وفي الأعيان. لكن ما يجعلها واقعا وممكنا هو فكرة السّببية أو ما أسماه" طه عبد الرحمن" الضرورة أو الوجوب في مقابل الإمكان أو الجواز محققا ومقوّما في ذلك مذهب" الغزالي" في الإمكان انطلاقا من اجتهادات المناطقة في ميدان التحليل الدلالي لمنطق الموجّهات[1]؛ فقد اشترط هؤلاء في" القضية الضرورية" أن تكون صادقة في كل العوالم الممكنة، وفي القضية الممكنة أن تكون صادقة في بعض العوالم الممكنة[2].

حاول" طه عبد الرحمن" التجديد في طريقة تناول فكر" الغزالي" القائم على المنطق في استقصاء المقاصد الفلسفية والكلامية والأصولية[3]، وقد خلص إلى أن العالم الممكن أو الإمكان **وجود عقلي** يختص

---

[1] من المناطقة الذي تناولوا موضوع العوالم الممكنة صاحب الثورة الكريبيكيّة(Kripkean Revolution) الفيلسوف وعالم المنطق الأمريكي" **صول كريبكي** Saul Kripke " (ولد سنة 1940) في كتابه(التسمية والضرورة Naming and Necessity) الذي انتقد فيه النظرية الوصفية للمعنى(Descriptive theory of meaning) التي هيمنت على الفلسفة منذ أوائل القرن العشرين، محدثا تغييرا جذريا في نظرية المعنى تحديدا في النظرية المرجعية غير المباشرة للمعنى(Mediated Referential Theory). يرى"كريبكي" أن الاسم له مجموعة من الصفات المنسوبة له يمكن أن تكون أساطيرا أو قصصا مختلفة لم يفعلها صاحبها. ولتوضيح نظريته استعان بالفيلسوف الألماني"**لايبنيتز** Gottfried Leibniz"(1646-1716) خاصة في نظريته التي شاعت في القرن السابع عشر حول العوالم الممكنة والتي تؤكد أن الضرورة تكون حقيقية في العوالم الممكنة نحو 2+2=4، أو "العازبون جميعهم غير متزوجين" لأن العوالم الممكنة يجب أن تخضع للقوانين الكلية نفسها وإلا أصبحت عوالم خيالية، بينما جملة" ربحت الجزائر كأس العرب لأمم أفريقيا في كرة القدم لعام 2021" صادقة في العالم الفعلي ولكنها قد تكون كاذبة في عالم ممكن آخر. بالتالي تكمن عبقرية"كريبكي" حين ميز بين الصفات التي تتغير من عالم إلى آخر والأسماء التي تعود إلى مرجعها في العوالم الممكنة كلها. للتفصيل ينظر **جوزيف بوشرعة**: الثورة الكريبكيّة في المعنى(نقد نظريتي فريغه وراسل في أسماء العلم من خلال مفهوم العوالم الممكنة عند سول كريبكي)، المنصة الثقافية"معنى". وضع في: 2019/07/05، شوهد في: 2021/10/15،سا07:45. https://mana.net/archives/1889/5-7

إن فكرة العوالم الممكنة التي تناولها"كريبكي" وغيره من المناطقة تتوزع على مفهومين :

- أحدهما يطرح فكرة العالم الواقعي الذي يثبت فيه الاسم والقانون الكلي للكون، والعالم الممكن الذي يثبت فيه الاسم وتتغير فيه الصفة، وذلك لعدة أسباب من بينها: تغير الحالات القصدية تبعا لتغير المعتقدات التي تؤثر في بقية العوالم الممكنة أو ما يسمى صفاتك في العوالم الموازية وتتم عبر الترددات الطاقية أو الذبذبات التي يرسلها شخص ما فيزيائيا فتنعكس في بقية العوالم الممكنة.

- الآخر يطرح المفهوم العرفاني للجسدنة والحيوات السابقة التي تتماشى مع فكرة العوالم الممكنة، ومفادها أن الصفة تتبدل في كل عالم ممكن مما يسمح للشخص من استشعار مختلف الحالات التي تمر به في العالم الواقعي وإن لم يكن متصفا بها، لكن هذا الاستشعار وليد تجسد قبلي له في حياة سابقة وأن عليه فهم مبدأ السببية وقانون الانعكاس لتجاوز القيد الرمزي وفك شيفراته.

وعليه، فكرة العوالم الممكنة تشتغل على مبدأ فهم السببية اللحظية التي تتماشى وفكرة العوالم الموازية، والسببية القبلية التي تتماشى وفكرة الحيوات السابقة.

[2] طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المرجع السابق، ص: 347.

[3] أهم الطروحات التي أثارها" طه عبد الرحمن" حول فكرة العوالم الممكنة عند" الغزالي" ما يلي:

- تحديد مفهوم" العالم الممكن" عند الغزالي، وتعيين خصائصه الوجودية أو الأنطولوجية.
- بيان دور العوالم الممكنة في براهين الغزالي التي تستند إلى طريقة التقدير العقلي.
- تحليل" علاقة السببية" عند الغزالي بردّها إلى علاقتين شرطيتين متميزيتين مقابلتين لصنفين مختلفين من العوالم الممكنة.
- النظر في مقالة الغزالي التي تنصّ على أن عالم الواقع أفضل العوالم الممكنة بتصحيح نسبتها إليه والرد على الاعتراضات التي وجهت إليها، ثم بتأويل مدلول "الأفضلية" وأدلتها عنده من وجهة النموذج الإمكاني. المرجع السابق، ص: 348.

بصفات منطقية ووجودية أو أنطولوجية، صفات جاء بعضها مصرَّحا به في كتب الغزالي[1] وأخرى مضمرة أو ملمّحا لها تحتاج شيئا من التنبيه والتأمل، الأولى تتسم ب"**الاتساق**" و"**الثبات**"[2]، والثانية تحكمها صفات "**التساوي**" و"**اللاتناهي**" و"**العمران**"[3].

إذا كانت نظرية العوالم الممكنة في الفكر الإسلامي وعند" الغزالي" تقوم على سمتي الشرطية والضرورية لتفسير السببيّة وكيفية تجسّد الأحداث في العالم الواقع والممكن، فقد طُرحت إشكالية العوالم الممكنة في الفكر اللغوي المعاصر مع الفيلسوف الأمريكي" **ديفيد لويس** David Lewis"(1941-2001) في كتابه" عن تعدد العوالم"(On The Plurality of Worlds) حين دافع عن الواقعية المشروطية(Modal Realism) في أطروحته القائلة:« جزء من العالم الذي نحن فيه ما هو إلا واحد من

---

[1] لمزيد من التفصيل حول الفكر الإمكاني عند " الغزالي" ينظر الكتب الآتية:

- **الغزالي**: مقاصد الفلاسفة(مقدمة تهافت الفلاسفة) ، تح، سليمان دنيا، مكتبة دار المعارف(مصر)، دط، دت، ص: 203، 210.
- **الغزالي**: تهافت الفلاسفة، تح:سليمان دنيا، مكتبة دار المعارف(مصر) دط، دت، ص: 249.
- **الغزالي**: إحياء علوم الدين، المرجع السابق، ربع المنجيات، كتاب التوحيد والعدل(عالم الملك والشهادة والملكوت)، ص: 1601.
- **الغزالي**: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص: 136.

[2] **الخصائص المنطقية للوجود العقلي**: العالم الممكن فيه يتعلق بالقيمة المنطقية من حيث توفر خاصيتين هما:

خاصية الاتساق: قانون منطقي يشترطه" الغزالي" في الممكن وهو" عدم التناقض"، إذ الخروج عنه يؤدي إلى " عدم الإمكان" أو "المحال".
خاصية التمام: قانون منطقي يشترط في كل ممكن قابل للتحقق أن يكون تاما بلا زيادة أو نقصان.

إن كلا الخاصيتين(الاتساق والثبات) عند"الغزالي" بمثابة عالم ممكن، والخروج عنهما يخلّ بقانون المنطق التقليدي فيتحول إلى "عالم غير متسق" أو "العالم المتناقض" و"عالم غير ثابت" أو" العالم الناقص". هذا" العالم المتناقض" أو ما يمكن دعوته ب" العالم المستحيل" هو عالم يخرق مبدأ عدم التناقض بحيث يتصادق فيه النقيضان نحو" إثبات الشيء مع نفيه". طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع السابق، ص: 250، 251.

[3] **الخصائص الوجودية للوجود العقلي**: العالم الممكن فيه يتعلق بالوضع الأنطولوجي من حيث إن ما يقع هو حقيقة موجودة وجودا عقليا تصوريا يتسم بثلاثة صفات هي: **التساوي**: العوالم الممكنة فيه تقع على نوعين: "الشبيه" و"النظير"، إذ نجد أن ما يحدث في العالم الواقع(لحظة الوقوع زمنيا) إما يتساوى أو يتقارب أو يتشابه والعالم الممكن، وإما تكون العوالم الممكنة نظيرة أو متباعدة عما حدث في العالم الواقعي. **اللاتناهي**: العوالم الممكنة القريبة والبعيدة من حيث سعتها عوالم لا متناهية؛ ف"أشباه العوالم" لا يحدّها وقت سواء أوقعت في الوقت نفسه في العالم الواقع أو سبقته أو تأخرت بقليل عنه، لكنها تبقى متعددة في العوالم القريبة بتعدد الأوقات والصفات التي لا حدّ لها. و" نظائر العوالم" هي الأخرى لا يقف وصفها عند نهاية يمتنع تصور ما بعدها، إذ يمكن الإتيان بوصف جديد مقابل له والاستمرار في ذلك إلى ما لا نهاية له، فتتكاثر العوالم البعيدة بتكاثر الأوصاف. **العمران**: ليس هناك عالم ممكن إلا ووُجدت فيه ذوات معينة(أفراد)، وإلا كان متناقضا ومستحيل الوجود؛ فأيا كان العالم، فتوجد على الأقل ذات واحدة تعْمُره؛ كما أنه أيا كانت هذه الذات، فيوجد على الاقل عالم واحد يُؤويها؛ وعلى هذا، فقد توجد الذات الواحدة بعوالم ممكنة متعددة، وبيان صفاتها أنها تتغير مع مرور الزمن من غير انقلاب الذات، وأنه بالإمكان تصورها موجودة بغير بعض الصفات أو بصفات أخرى بدلا عنها. طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المرجع السابق، 352، 353.

عوالم متعدّدة»[1] . ومن ثمة، فإن كل العوالم الممكنة حقيقية مثل عالمنا الواقع، موازية له، تختلف عنه في النوع، ولا يمكن اختزال عمرانها، فكل فرد في العالم الممكن هو ذات قائمة تعتبر عالمها هو الأفضل، فقد نعيش في عالم لا تسكنه الروبوتات لكنه موجود في عالم ممكن آخر وعلى درجة عالية من التطور.

كذلك هو الحال في العملية التعليمية، فالخطابات تتكوثر معانيها في الذهن وكل لفظ يعدّ نفسه أجدر بالانتخاب والبزوغ، كما أن جذور الواقعية الشرطية تحضر في علم المنطق واللغة والأدب؛ فلو قلنا مثلا أن الأستاذ(س) تواصل مع الطلبة، فإن الدماغ يترجم ذلك عبر سيرورات عصبية نيرولوجية تتعدّد فيها العوالم الممكنة فتفيده أن الأستاذ تواصل مع الطلبة مباشرة في القسم، وفي عالم آخر الأستاذ تواصل مع الطلبة عبر تقديم مطبوعة، وفي عالم آخر الأستاذ تواصل عبر تقنية التحاضر عن بعد مع الطلبة، وفي عالم آخر الأستاذ تواصل مع الطلبة عبر منشور معلق في الإدارة.

إن مختلف المفاهيم العرفانية المطروحة من أجل إيجاد تفسير لعملية إنتاج المعنى، ركزت دراساتها على السيرورة التصورية الداخلية للذهن وكيف يتحول إلى بنية دلالية تقصد توصيل المعاني في خطاطات تصوّر التمثلات الذهنية المجسدنة في تفاعل عرفاني عصبي نيولوجي فيزيائي يحاول إدراك العالم الخارجي وفهمه. ولفك الغموض الذي يعتري البنية التصورية والسيرورات الدلالية في الأبنية اللغوية نستخدم معالجات عرفانية نربط بها توالي الأحداث وكيفية وقوعها بين العوالم الممكنة ومختلف تشعبات أفضيتها الذهنية وفك شفرتها المكونة لها. بعد ذلك نُمَثِّلها في خطابات نتحرّى فيها الإيجاز عن طريق الاستعارات الصورية التي نُمَـفْهِم بها مجالا ذهنيا ما وفق مجال آخر. ويمكن تلخيص ما جاء في هذه الجزئية الخاصة بالمفاهيم العرفانية ودورها في العملية التعليمية وإيصال المقاصد الخطابية كما يلي:

- العملية التعليمية يترأسها فضاءان يعملان على تكوين الخطاب هما: فضاء الأستاذ وفضاء الطالب.
- يشتغل الأستاذ ضمن نسق مفتوح يركز فيه على المقام حتى يفسر كيفية اشتغال الظواهر اللغوية داخل الأبنية اللغوية.
- أثناء إنجاز الخطاب يعتمد الأستاذ النسق التصوري للخروج من النسق الرمزي مستعينا بالاستعارة المفهومية لتفجير الدلالة. على أن هذه الاستعارة ليست مجرد انتقال من معنى حرفي إلى معنى مجازي، وإنما عملية إدراكية كامنة في الذهن تؤسس لنظامنا التصوري وتعمل على رسم صور ذهنية.
- كل استعارة تصورية تستعين بمفاهيم أخرى تعمل على تكوثر المعاني وربطها بفضاءات أخرى، لكن قبل أن يتم ذلك يختار الأستاذ ملفوظات تكون بمثابة قوالب لغوية تجسد المعنى في خطاطات تنظم إدراكاتنا وأنساقنا التصورية التي تحولت إلى استعارات.

[1] **David Lewis** : On the Plurality of Worlds, Oxforde(Black well),1986, p : preface, 01.

- خطاطة المسار تقدم أحسن تمثل للعملية التعليمية؛ بحيث يصبح المصدر أو نقطة الانطلاق هي بداية الخطاب والتمهيد له، والهدف أو نقطة النهاية هي نهاية الخطاب، أما الأماكن المتتالية بين المصدر والهدف فتمثله مختلف الطروحات التي تتخلل الخطاب أو الدرس.
- استعارة المسار تتم كالآتي:

- استعارة الغايات أو الأهداف الفيزيائية= مكان الانطلاق.
- الهدف= مكان الوصول/ الحالة النهائية.
- الشعور على طول المسار= درجة انتباه الطلبة، التفاعل مع الخطاب، زيادة نبرة الصوت، انخفاظها...

- خطاطة الاحتواء في العملية التعليمية تمثلها استعارية الجسد وحركته أثناء إنجاز الخطاب(الحالة النفسية، الهدوء، التعصب، الفرح، التفاعل...)، كما تمثلها استعارية فضاء التدريس وكيف يتحرك الأستاذ داخل القاعة الممنوحة له لأنها أصبحت المكان الذي يحتويه مع طلبته.
- خطاطة المجرى تجسد قناة التوصيل في العملية التعليمية فهي حاملة للأفكار والمعارف، حيث يضع الأستاذ خطابه بمختلف مقاصده ومدلولاته داخل كلمات(أوعية) ويرسلها عبر مجرى إلى الطالب ليعمل على إخراجها من كلماتها/ أوعيتها ويفجّر دلالتها.
- مختلف الخطاطات هي عوالم ممكنة، المختار منها هو العالم الواقع والأفضل لكل المتخاطبين.
- تتفق نظرية الدلالة التصورية عند الغربيين مع المجاز اللغوي عند العرب وفكرة الاستعارة أو النسق.
- تتفق نظرية الأفضية الذهنية مع فكرة تكوثر المعاني عند طه عبد الرحمن.
- تحضر نظرية العوالم الممكنة عند المفكرين المسلمين(أمثال الغزالي والفارابي وابن سينا) بطروحات منطقية ووجودية نجد لها الأثر الواضح في تناولات المفكرين اللغويين المعاصرين ودراسات الفيزيائيين المختصين بفيزياء الكم.
- تستفيد الدراسات في العلوم الإنسانية خاصة علم المنطق واللغة والأدب من نظرية العوالم الممكنة في كيفية تشكل المعاني والألفاظ في الذهن ودور الخيال في فتح المجال أمام التصورات الذهنية لإعطاء مدلولات وقراءات موسعة للخطابات قد تعطي أبعادا معرفية وفكرية لما تم إنتاجه.

3. التمثل العرفاني للخطاب من الإدراك إلى العرفان:

ننطلق في هذه الجزئية من حقيقة علمية مفادها أن تمثلاتنا العرفانية[1] وليدة عمليات ذهنية منتخبة سياقيا، كما أنها نتاج منظومة عصبية تتعدى الإرجاع الرمزي بما هو أحد أبرز المظاهر السلوكية لتمثلاتنا العرفانية الاجتماعية إلى استثمار عمليات التداول الاستدلالي في ثنايا الموقف التواصلي بحثا عن المعنى والقصد. إنه ما حاول تيار الغرايسيين الجدد[2] تهذيبه في برنامج" غرايس"، وذلك بتقديم مبادئ تفسير ظاهرة التواصل اللساني من زاوية عرفانية[3]، كالدراسة التي قدمها" دان سبيربر" و"داريدري ويلسون" في كتابهما(الملاءمة" التواصل والمعرفية")[4] الذي يبحث في آليات الاستدلال في فهم الملفوظات التي تستدعي تجاوز المقاربة السيميوطيقية المعتمدة على التشفير وفك التشفير إلى البحث عن مبدأ الصلة في التواصل بين المتخاطبين بالتركيز على العلاقة بين اللغة والذهن وكيف يشتغلان على السيرورات العرفانية أثناء إنتاج القولات وتأويلها. وبظهور التيار التوليدي التحويلي[5] في تعامله مع اللغة البشرية على

---

[1] ينطلق" جاك موشلار وآن روبول" من فكرة جوهرية مفادها أن: تاريخ ميلاد العلوم المعرفية يتطابق وتاريخ ميلاد التداولية؛ فلقد ألقى "أوستين" سنة 1955 محاضراته(محاضرات ويليم جايمس)، وفي عام 1956 صدرت بعض المقالات المهمة التي شكلت انطلاقة العلوم المعرفية، كما قدم كل من" **ألان نيوال**" Allen Newell" و"**هربرت سيمون**" Herbert Simon" عام 1956 مداخلة بمعهد مساشوستس للتكنولوجيا تضمنت أول إثبات آلي لمبرهنة رياضية، كما عرضت النتائج الأولى للذكاء الاصطناعي. كما اقترح"تشومسكي" في هذه الندوة مقاربة توليدية للمسائل اللغوية ليقاطع في مقاربته العلاقة باللسانيات البنيوية(الأمريكية أو الأوروبية) ويقترح في مكانها مقاربة رياضية للغة(تمكّن من تصوّر معالجة آلية تفضي إثر ذلك إلى نظرية نفسانية ومعرفية). أما" **جورج ميلر**" George Miller" فتقدم بنتائج ذات منهج تجريبي عقلي يعتمد الاستدلال والقدرات الذهنية فيما يخص الذاكرة (غير السلوكية البلومفيلدية)، والتي تبيّن أن الذاكرة القصيرة المدى (ذاكرة العمل التي نستعملها عندما نفكر في المهام البسيطة) لا يمكن أن تشتمل على أكثر من خمسة عناصر. جاك موشلار وآن روبول: التداولية اليوم علم جديد في الواصل، المرجع السابق، ص: 51.

[2] See Chapman Siobhan : Pragmatics, pp : 90, 91.

[3] Martine Bracops : Introduction à la Pragmatique, ibid, p : 29. **See than** Jean- Pierre Meunier: La Pragmatique, ibid, p : 82, 83 . **See than** SABAH Gérard **:** Compréhension des langues et interaction, ibid p : 113-119.

[4] See Dan Sperber, Deirdre Wilson**:** Précis of Relevance: Communication and Cognition, ibid, p: 697-754**.**

[5] تخالف العرفانية المنهج البنيوي الذي يعتبر اللغة نظاما مستقلا بذاته لا تحتاج فيه إلى أي تفسير خارجي وأن معنى كل لفظ بما يستمده داخل النظام اللغوي، لتنفي استقلال النظام اللغوي عن الملكات الذهنية والإدراكية؛ كون وجود علاقة بينهما: أحدهما داخلية هي لغة الذهن والأخرى خارجية يتم بها إنجاز الخطاب ووجه الترابط بينهما تلك الآلة الرامزة في الدماغ التي تسارع إلى فك رموز الرسالة. **توفيق قريرة**: ظاهرة التكرير في العربية(رؤية عرفانية)، حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب(جامعة منوبة/ تونس)، ع49(2005)، ص: 143.

هذا من ناحية مخالفة العرفانية للبنيوية، لكنها تتفق مع التوليدية التحويلية في عدّ اللغة ظاهرة ذهنية تصدر كما قال "مصطفى الحداد" عن«تصور عقلاني يقضي بأن الإنسان يولد مزودا بجهاز فطري مخصص تخصيصا عاليا يمكّنه من اكتساب المعارف. وأن المحيط لا يلعب إلا دورا هامشيا في هذا المسلسل الاكتسابي. وتؤمن بإمكان تخصيص" محتويات" هذا الجهاز الفطري تخصيصا علميا على النحو الذي تخصص به الفيزياء(بالمعنى العام) موضوعاتها». هذا الجهاز الفطري المسمى الذهن يمكّننا من فهم العوالم من خلال الحواس والتكيف مع مختلف التطورات المحيطة به. **مصطفى الحداد**: اللغة والفكر وفلسلفة الذهن، منشورات جمعية الأعمال الاجتماعية والثقافية لكلية الآداب بتطوان، سلسلة : دراسات(المغرب)، دط(1995)، ص: 02.

أنها ملكة بيولوجية ميّزت الإنسان ومكّنته من مهارة تفسير العمليات الذهنية انطلاقا من تركيبات لغوية واشتقاقات توليدية تحويلية يعمل فيها الدماغ على المعالجة اللغوية مقتصرا في ذلك على علم الأصوات وعلم التراكيب وعلم الدلالات[1]. حاولا أيضا تفسير الشكل العام للنحو التوليدي التحويلي ومدى ارتباطه بنظرية الملاءمة بما يجعل خرْج تراكيب الصورة المنطقية هو مدخل التأويل التداولي في تفسير العبارات سياقيا وعرفانيا[2].

من جهة أخرى، تعدّ نظرية الملاءمة والتصور القالبي عند" فودور"[3] من أهم المقاربات العرفانية التي حاولت تمثّل الذهن البشري بما هو شبكة عملاقة تشتغل ضمن قوالب(أنساق) معرفية متمايزة تمكّن من تحويل إدراكات العالم إلى تمثيلات. العملية الذهنية فيها قائمة على نسقين:

أنساق الدّخل القالبية: تعتمد على الإدراكات البصرية من صوت وتركيب ودلالة، تحوّل فيها ما شوهد في الأعيان إلى تمثُّلات قابلة بأن يعالجها الفكر[4].

الأنساق المركزية غير القالبية: تقدّم المعالجة النهائية للتمثلات مفسرة ما تم استلامه بيانيا عبر الاستدلالات التداولية التي تتم بواسطة ثلاثة خطوات[5]: التحويل وفك التشفير اللغوي والمعالجة المركزية.

هذا التمثل الهرمي عند" فودور" للأداء الدماغي يجعل النظام العرفاني للخطاب في كليته يتوزع بين نظامين:

---

[1] Jacques Moeschler, Antoine Auchlin: Introduction à la linguistique contemporaine , ibid, p : 178, 179.

[2] لحسن بوتكلاي: تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، المرجع السابق، ص: 190، 191.

[3] Jerry A.Fodor : The Modularity of mind, ibid, pp : 1-16.

[4] Ibid, p: 21. See than Moeschler, Auchlin: Introduction à la linguistique contemporaine, ibid : 179.

[5] ibid: 179. See than Moeschler, Reboul: Dictionnaire Encyclopedique De Pragmatique, ibid, p : 120.

إن الخطوات الثلاث التي ركز عليها" فودور" تؤسس لرؤيته المنظومية لاشتغال الدماغ البشري الذي هو حسبه اشتغال تراتبي تجري فيه معالجة المعلومة مهما كان مصدرها(مرئي أو سمعي أو لغوي...) عبر مراحل متلاحقة وكل مرحلة منها تقابل مكونا من مكونات الذهن، وهي: المحوّلة والنظام الطّرفي والنظام المركزي. الأولى: عندما يقع حدث ما(صوت أو ظهور شيء في مجال الرؤية أو قول...إلخ) ، فإن معطيات الإدراك الحسّي تُعالَج في محولة تترجمها إلى نسق يقرأه النظام الذي سيشتغل في المرحلة الموالية. الثانية: تعالج الترجمة التي قامت بها المحولة بواسطة نظام طرفي يتمثل في منظومة مختصة بمعالجة المعطيات. هذه المنوظمة أنواع: نظام مختص بمعالجة المعطيات المرئية، نظام مختص بمعالجة المعطيات السمعية، نظام مختص بمعالجة المعطيات الشمّية...كما يوجد نظام مختص بمعالجة المعطيات اللغوية إذ علينا أن نراعي المكتوب. هذا النظام يمكّن من تقديم تأويل للمعطيات المُدرَكِة تأويلا يكون في حالة الأقوال ترميزيا إلى حدّ كبير. إلا أنه ينبغي إتمام التأويل وهنا يتدخل النظام المركزي الذي وفره له النظام الطرفي المتخصص ليقع عليه مهمة إتمام التأويل بمقارنة المعلومات مع المعلومات الآنية والسابقة ووفق نتيجة عمليات استدلالية. ولهذا هذه العمليات لا تحدث إلا في النظام المركزي وفي هذه المرحلة النهائية فحسب. ينظر موشلار وروبول: التداولية اليوم(علم جديد في التواصل)، المرجع السابق، ص: 73، 74.

أحدهما إدراكي: تكون فيه المعرفة عملية عصبية دماغية تشتغل بأنساق الدخل والأنساق المركزية.

الآخر عرفاني: يصبح فيه الإدراك جزءا من العرفان؛ إذ يهيئ له مهمة تحويل المعلومات إلى تصورات تتشكّل من خلالها المفاهيم وتتنّوع سواء أكانت هذه المفاهيم عقدية أو علمية أو ثقافية أو اجتماعية...

1.3. الإدراك من النسقية إلى المنظومية:

أ. القصدية والتجربة الإدراكية عند" سيرل":

يرى" سيرل" أن الوصول إلى فهم القصدية العامة يحتاج فهم القصدية الخاصة للتجربة الإدراكية التي بدورها تتيح إمكانية فهم فلسفة الإدراك في كليته. والسبب أن القصدية سمة عقلية موجّهة نحو رؤية الأشياء، لكن هذه الرؤية وتمثُّلها هو قبل كل شيء ظاهرة بيولوجية يشترك فيها الإنسان مع سائر المخلوقات(الإدراك الواعي، الأفعال المتعمدة، الرغبة والجوع والعطش...) ويتميّز عنها من حيث المضمون القصدي والنّمط النفسي(الرؤية والفكر) [1].

من جهة أخرى، يرى أنه لكي نفسّر الإدراك(perception) لابد من تفسير الإدراك الواعي حتى نصل إلى الوعي العام(consiousness) الذي يتكون- إلى حد ما- من جميع حالات القصدية (العمليات والأحداث) سواء أكانت شعورًا أم إحساسًا أو إدراكًا[2]. على أن تعريف الوعي(كونه سمة خاصة للقصدية الإدراكية) أو الوصول إلى نظامه المعقّد والطبقاتي أمر صعب؛ إذ لا يمكن اختزال العقل (المادي وغير المادي"الذهن") أو الوصول إلى مكوّنات الوعي عند الإنسان. لكن إمكانية فهمه ومعرفة كيفية تكوين الذهن الإنساني تحتاج فقط جدية في التعامل مع هذا الأمر.

وقد اقترح بعض الأشخاص -كما تقول "**سوزان بلاكمور**"Susan Blackmore – الذين ادّعوا أنهم وجدوا حلّا للُغْز الوعي نظريات موحّدة وأخرى ميكانيكية كمّية ونظريات روحية حول " **قوة**

---

[1] إن الطابع البيولوجي للقصدية يُنتج لنا مختلف الحالات القصدية التي يتفاعل فيها الدماغ مع الخارج كردات فعل سببية فيسيولوجية وأخرى فكرية تكون نتيجة المعتقدات الراسخة ذهنيا، وهو ما يجعلنا نتفادي الغموض بين المضمون والموضوع في التجربة الإدراكية، فنفسّر مختلف الاحتمالات عن طريق اختزالها في أنماط بيولوجية مقصودة تُحوّل إلى سببيّة قصدية تصويرية تصبح هي المفتاح لفهم مضمون القصدية الإدراكية. **جون سيرل**: رؤية الأشياء كما هي(نظرية الإدراك)، تر: إيهاب عبد الرحيم علي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب(الكويت)، دط، 2018، ص: 43، 51.

[2] **John.H. Searl :** Seeing Things As They Are(ATheory Of Perception), Oxford University Press(New York/ USA), 2015, p :46 .

الوعي" أسموه(الفجوة التفسيرية/ الفجوة العميقة/ الهوة السحيقة) التي من شأنها أن تجيب عن كيفية انبثاق ما هو غير مادي(العقل) من المادي(الدماغ) وكيف يتفاعلان مع الوعي[1].

يركز" سيرل" مرة أخرى على قصدية التجارب الإداركية ويرى أنها مرهونة بقصدية التجارب الحسية؛ لأن الإنسان يعيش ظاهرتان يكون فيهما في حالة الإدراك الحسّي الواعي: التجارب الحسية الواعية الشخصانية أنطولوجيا في الرأس، والظروف والأشياء الموضوعية أنطولوجيا في العالم المحسوس، والتي توجد عادة خارج الرأس. والتجربة القصدية تكمن في التصوير المباشر للظروف[2]. لكن ما يشغّل وحدة الوعي فهو الدماغ البشري وذلك للصلة الوثيقة بينهما، فهو يشْبِه شبكة هائلة أو تجمّعا هائلا من الشبكات المتداخلة تشبه نوعا ما الكمبيوتر الشخصي ذو المعالجة المركزية كل منطقة لها مهمة علاجية تقوم بها ثم يتمّ الربط فيما بينها عن طريق ملايين الوصلات المتداخلة التي تملأ المكان، وأي تغيّرات تحدث في الدماغ تؤدّي إلى حدوث تغيّرات في الوعي[3].

ب. النسقية والمنظومية في العرفانية:

من أهم القضايا العرفانية العصبية المطروحة في الدراسات البيْنيّة[4] والتي من خلالها نفهم سيرورة العمليات الإنتاجية للّغة، ما يطلق عليه في فلسفة العلوم البِنْيَةُ الشَّارِحَةُ والبِنْيَةُ الشَّارِحَةُ:

---

[1] ليس هناك تعريف متفق عليه حول الوعي إذ تبقى مجرد اجتهادات تعطي فكرة عما تعنيه الكلمة. فعند الظواهرية أو الذاتية، فإن الوعي تجربة ذاتية نعرف بها ظاهر الأشياء كيف تبدو لنا في مقابل كيف تبدو عليه على نحو موضوعي، أما عند أصحاب التجارب الواعية، فيعدّ سمة ذاتية يتعذر وصْفها للتجربة كحمرة اللون الأحمر. ومن ثمة الإشكال المطروح هنا: كيف تنشأ تجارب ذاتية من دماغ مادي موضوعي؟. قدّم" ديكارت" تفسيرا للاستجابات الانعكاسية للألم في ضوء الاستجابات الميكانيكية وتدفق" أرواح حيوانية" في أنابيب دقيقة. لكن عند الحديث عن التجارب الواعية، اقترح أنها جزء من عالم عقلي مختلف تماما ومتصل بالجسد المادي من خلال الغدة الصنوبرية الموجودة في منتصف الدماغ. **سوزان بلاكمور**: الوعي(مقدّمة قصيرة جدا)، تر: مصطفى محمد فؤاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة(القاهرة/ مصر)، ط1(2016)، ص:7، 8، 11.

[2] جون سيرل: رؤية الأشياء كما هي، المرجع السابق، ص: 63.

[3] سوزان بلاكمور: الوعي، المرجع السابق، ص: 22. من الإشكالات التي طُرحت بخصوص الدماغ البشري: هل جاء خدمة للغة؟ ، أم أن اللغة بزغت من أجل الدماغ؟. أدخل **جان بياجيه**" *Jean Piaget*(*1896- 1980) هذا النوع من الإشكالات ضمن ما أسماه في فلسفة العلوم ب* (السببية الدائرية Causalité Circulaire) التي تسمح للعقل بالانطلاق من أي نقطة يشاء سواء أكانت نتيجة يريد التحقق منها أم فرضية يريد إثباتها المهم فيها هي النتيجة المتوصل إليها. الرأي الآخر يرى أن اللغة موجودة قبل الدماغ لأنه هو من تأخر في التطور، أما فكرة أن التطور حدث في الدماغ ثم جاءت اللغة فالتفسير يتجه إلى حاجة اللغة إلى بنية تطورية لتُظهِر مختلف التّصورات. **جان بياجيه**: الإبستيمولوجيا التكوينية، تر: السيد نفادي، دار التكوين(دمشق/ سوريا)، د ط(2004)، ص: 25-31.

[4] إن الباحث في العلوم البينية لابد أن يفرّق بين العِلم البيْنيّ الذي يجمع فيه بين العديد من العلوم لوصف ظاهرة ما(هنا عليه أن يكون على دراية بعلم الكون وعلم الفيزياء وعلم الدماغ وعلم الكيمياء- على الأقل- حتى يُحَصِّل نوعا من الفهم)، وبين العلم المتعدّد التخصصات الذي يدرس ظاهرة ما لكن كل تخصّص يدرسها من وجهة نظره. للتفصيل ينظر **عبد الرحمن طعمة**: الإبستيمولوجيا التكوينية للعلوم(مقاربة بيْنية للنّموذج اللّساني المعاصر)، مجلة اللّغة العربية(الجزائر)، ع38(2017)، الثلاثي الرابع، ص: 35.

- **البِنْية الشَّارِحة**(meta language): تختص بشرح المفاهيم وتوضيح القوانين وتضع الأصول وتبدأ بالمسلّمات وتعطينا النتائج ويحدث فيها البرهان...إلخ؛ أي الوصول إلى القانون بالاستدلال. لكنها بِنْيات ليست مُطلقة والقول فيها ليس نهائيا ولم ينجوا منها إلا القليل من البنيات النسقية التجريدية التي تأسّس عليها فهمنا للكون وهو فهم رياضي(لا يتخطى عشرين معادلة منها معادلة" أينشتاين")[1].
- **البنية الشَّارخة**(meta structure): تدخل في البارادايم الكلّي للكون حيث كل بِنْيَةٍ شارحة تتضمن داخلها بنية شارخة؛ من خلالها نفسّر كل ما نظنّه ثابتا في العلوم؛ لأن القوانين تتغير والظواهر تتبدّل وما نحسبه يحكم نسقا معينا في الكون فهو متغير[2].

وعليه، فإن العملية الإدراكية منظومة تنقل المعلومات عن طريق المنظومة الحسّية إلى الجهاز المركزي(الدماغ)، لكنها لا تؤدي عملية الفهم الكامل ولا تعتبر نسقا إلا ضمن ارتباطها بالمنظومة النسقية العصبية. فلكي نفهم الحالات القصدية نحتاج فهم التجربة الإدراكية التي بدورها لا نفهمها إلا ضمن نسقية الرؤية والفكر اللّذين يتيحهما الوعي وهو يبحث في الفجوة التفسيرية لانتظام المكنونات المتوفرة في الأنساق الكبرى (mega systeme) والأنساق الصغرى بنوعيها التي تتشكل منهما المنظومة الكونية[3]. ويتمثلان في:

- **الماكرو سيستم**(macro systeme): وهو الكون الأكبر المتمثل في كل ما يوجد داخل الطبيعة الأم والوجود.

---

[1] **عبد الرحمن طعمة**: النسق في العلوم العرفانية العصبية، مختبر دراسات العرفان واللسان والتداول(القاهرة/ مصر)، نشر في: 04. أفريل. 2021 ، شوهد في: 04. أفريل 2021، سا: 20: 20. **https://www.youtube.com/watch?v=AhhmzO4fMPE&t=97s**

[2] تحدث" **جان بياجيه**" في كتابه(**الإبستيمولوجيا التكوينية**)عن مسألة التكوين(Genetic) ويقصد به كل ما يتعلّق بتكون ظاهرة ما أو كائن أو نظام. ليرتبط التكوين عنده بمفهوم البنية (structure) التي تخضع بدورها لمبادئ التحوّل والتطور. والبنية عنده نسق من التحويلات(A Systeme of tronsformation)، وليست مجرد تجميع لعناصر وخصائصها؛ لأن التحويلات تتضمّن قوانين تحفظ البنية وتجعلها متفاعلة فيما بينها، عكس البنيات المستقلة فهي لا تثمر خارج النسق. **جان بياجيه**: الإبستيمولوجيا التكوينية، المرجع السابق، ص: 25.

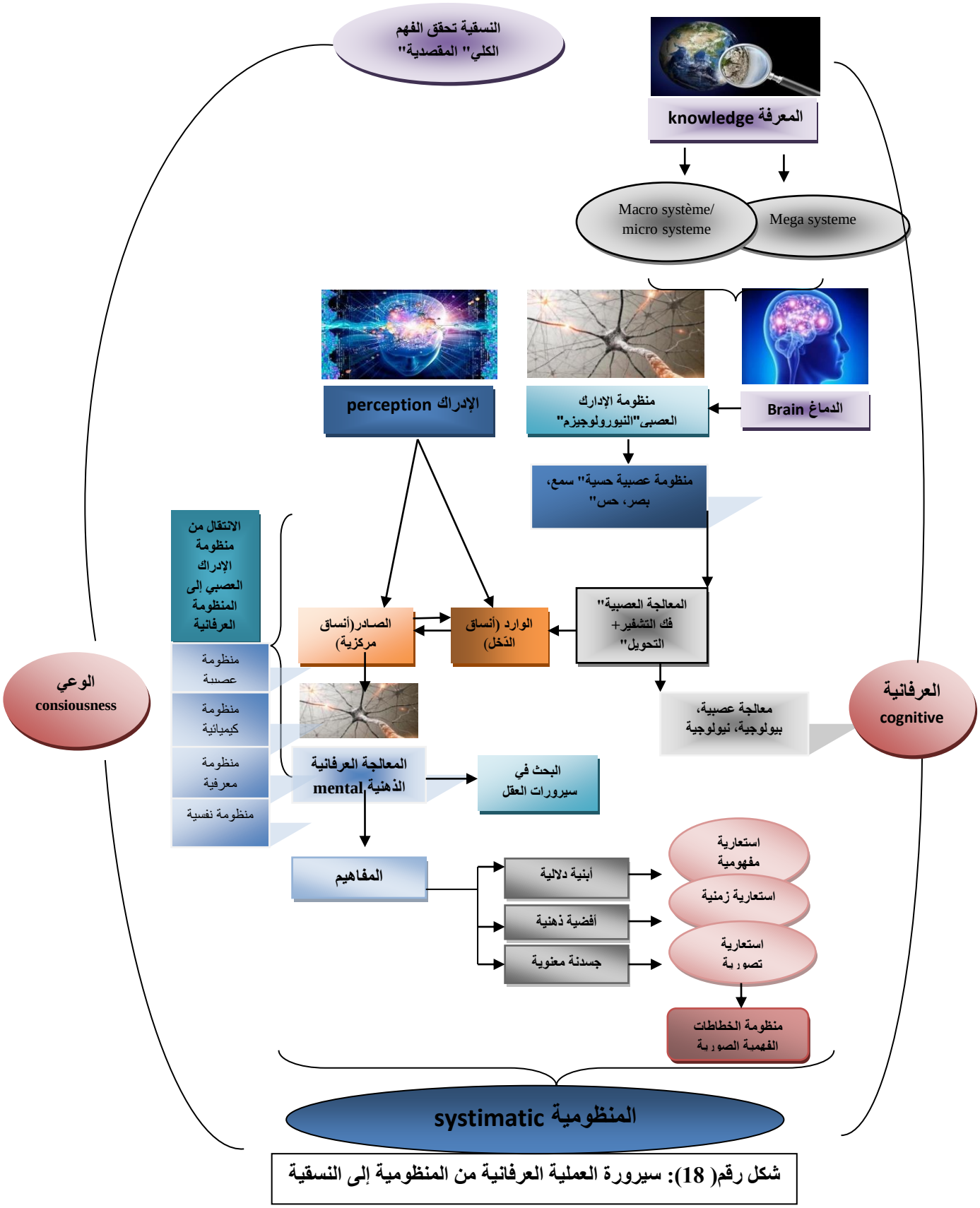
[3] إن الأنساق الكبرى في العالم ثابتة لا تُخترق مثل نسق الحياة ونسق الموت ونسق الجاذبية...؛ أي أن كل ما يحدث داخل هذه الأنساق من تغيّرات لا نراها بالعين المجردة فهي جزئية. كما أن هذا النوع من الأنساق هو ما يدخل ضمن:

ملامح العالم المستقلة عن الملاحِظ(القوة والكتلة وجذب الجاذبية والنظام الكوكبي والتخليق والذرّات الهيدروجينية)؛ بمعنى أن وجودها لا يعتمد على المواقف الإنسانية. ومن ثمة العلوم الطبيعية تبحث في الظواهر المستقلة عن الملاحظ. في حين البنية الشارخة والتي نتتبع سيروراتها فهي التي تدخل ضمن **الملامح المعتمدة على الملاحِظ** مثل العلوم الاجتماعية(الأشخاص الواعون يصنعون الوقائع التي تعتمد على الملاحظ). جون سورل: العقل(مدخل موجز)، المرجع السابق، ص: 12.

- **الميكـــرو سيســـتم** (micro systeme): وهـــو دمـــاغ الإنســـان في علاقتـــه بالماكروسيســـتم والميغاسيستم(mega système) التي تهتم بالأنساق الكبرى في الكون وكل ما يخص سيرورات الخلق وخصائص النسق والإحاطة به[1].

إن الـدماغ حـين يسـتقبل المعرفـة عـن طريـق منظومـة الإدراك العصـبي(الصـادر والـوارد) يقـوم بمعالجـات فرعيـة على مستوى منظومـات أخرى(منظومـات خاصـة بالخـلايا العصـبية، منظومـات خاصـة بالمعالجـة الكيميائيـة، منظومـات خاصـة بالمعالجـة الكهرومغناطيسـية...) ؛ أي أن المعالجـة المنظوميـة تصـبح على مستوى الشّبكات الشـديدة التعقيـد والاختلافـات الحاصـلة داخـل الـدماغ أثنـاء تفاعلهـا مـع البنيـة الشارخة التي يوفّرها العرفان ليعطي وضوحا قاصدا للبنية الشارحة ضمن البارادايم الذي تنتمي له. في هـذه المرحلـة ونحـن نبحـث في الـذهن فإننـا نبحـث في حقيقـة سـيرورات العقـل وكيفيـة اشـتغالها عرفانيـا وكيـف انتقلـت المعرفـة الخارجيـة نحـو الإدراك ومـا هـي الخصـائص التي وفرتهـا حـتى تمـت المعالجـة المفاهيميـة علـى مستوى منظومـة الـوعي الـذي فعّلته منظومـة العرفـان الكـبرى المترجمـة والمؤولـة لطبيعـة فهمنـا للمعرفـة. نمثّـل هذه السيرورة العرفانية في الترسيمة الآتية:

[1] إذا ما أردنا أن نفسّر العمليات العرفانية إلكترونيا أو ما يعرف بفيزياء الكم "**الكوانتم**"(Quantum)، فهناك نظامان كبيران يحكمان الظـاهرة الكونيـة مـن خلالهمـا نوجّـه وعـي الإنسـان: عـالم الكـوانتم أو المتنـاهي في الصـغر(micro systeme)، وعـالم المتنـاهي في الكبر(macro systeme). عرفانيا ما يحدث من معالجة إدراكية بيولوجية نيولوجية فيزيائية يكون في عالم المتناهي في الصغر(وهو ما يسمى بالسيرورات)؛ لأن العقل يحاول فهم الوعي الإنساني غير المادي وكيف يخضع لقوانين الكوانتم. ولهذا حوالي 90% مما يحدث في الدماغ لا نفهمه خاصة ما يحدث على مستوى الخيال وبالتالي مسألة الذهن الإنساني. والحل الذي يوصلنا إلى إجابات ترضي هذا العقل يكون عن طريق عالم الاستعارات والمزج المفاهيمي التصوري إذ لا مكان للإدراك الحسي في هذه المرحلة فنحن في حضرة مملكة العرفان الكبرى كما يسميها" عبد الرحمن طعمة". للتفصيل ينظر عبد الرحمن طعمة: محاضرة العلوم العرفانية(عرض موجز)، المرجع السابق، **https://www.youtube.com/watch?v=Xe-YSPE59wA&t=14s** .



شكل رقم(18): سيرورة العملية العرفانية من المنظومية إلى النسقية

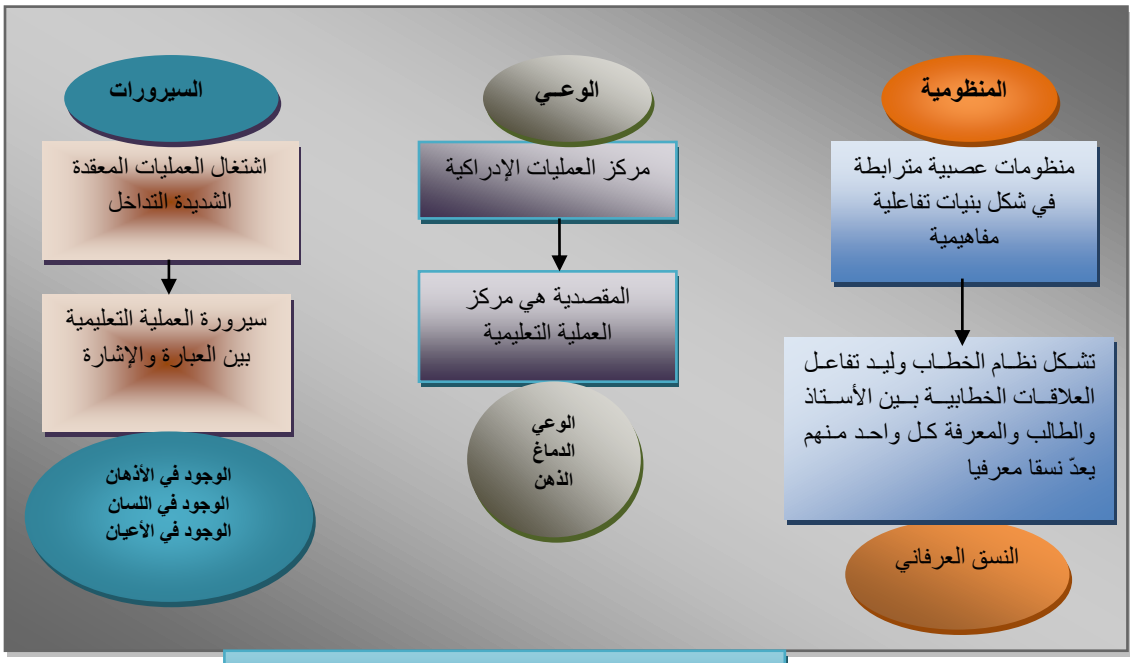
توضّح لنا الترسيمة سيرورة المنظومات العصبية على مستوى الإدراك حتى تتم معالجتها عرفانيا، وكيف تنتقل من المنظومية إلى النّسقية بحيث يصبح الجزء(البنية الشارخة) نسقا على درجة من الأهمية التي تؤثر في حركية ومسار المنظومة الكلية(البنية الشارحة). فالنسق الواحد ببنيته يتغلب على المنظومة الكلية إما بإمدادها بقوة الوعي والقدرة على التأويل أو غياب الفهم وانتفاء تحقق المقصدية. باجتماع هذه الأنساق عبر علاقات ترابطية(لسانية، نفسية، معرفية، سوسيولوجية...) ينشأ النسق التعليمي الذي يؤدّي إلى نجاعة العملية التعليمية، ولكن في حالة حدوث فشل منظومي على مستوى المعالجة المركزية سيؤدي إلى فشل النسق.

نتمثل العملية التعليمية بما تناولناه من مفاهيم عرفانية سابقا فنحصل على الآتي:

- **المنظومية التعليمية**: تمثلها **المقصدية** في شكل النسقية الكبرى(mega systeme).
- **المنظومية الخطابية**: يمثلها **نظام الخطاب** الذي يؤدي دور المنظومية التي تعالج سيرورة العملية التعليمية وطرق إنتاج الخطاب (macro systeme).
- **المنظومية الاتصالية**: يمثلها **الأستاذ** باعتباره نسقا يشتغل ضمن منظومة كبرى تتمثل في الجامعة (micro systeme).
- **المنظومية الاستقبالية**: يمثلها **الطالب** باعتباره نسقا يشتغل ضمن منظومة صغرى تتمثل في القسم (micro systeme).

في الترسيمة الآتية نوضح دور النسق الواحد في تشكّل المنظومات التعليمية ودور المنظومية في سيرورة العملية التعليمية:

شكل رقم(19): دور النسق في سيرورة المنظومية الخطابية



شكل رقم (20): سيرورة العملية الخطابية

إن المسألة ليست في تتبع سيرورة النسق والمنظومية في جانبيهما المعجمي؛ لكي نعرف توارد المصطلحات واختلافها من قبيل الفرق بين المعرفة والإدراك والعرفان أو الفرق بين العقل والذهن والدماغ، وإنما هي مسألة تخصّ المفاهيم العرفانية وكيفية سيرورة منظوماتها الشديدة التعقيد. هذا ما يسمح للأستاذ عرفانيا ببناء خطاب يشتغل ضمن منظومة معرفية تُمثِّل نسقًا خطابيًا مضافًا لما يتلقاه الطالب في بقية المعارف التي يدرسها، بحيث يصبح كل مقياس بمثابة بنية شارحة تخدم وتربط المفاهيم فيما بينها حتى يكمل له بناء المعنى ويصل إلى بنية شارحة كبرى.

أما طريقة التفكير واشتغال الذهن عرفانيا، فإن العملية تتم على مستويين:

- **المستوى الإبستيمي**: المعارف فيه لما تصل إلى الدماغ يقوم فيها بعمليات إدراكية تنتج مجموعة من المفاهيم والأفكار ذات القضايا الذهنية التي لا نستطيع إثباتها بالتجريب ولكن نصل لها بالتفكير الواعي بإعمال العقل في الوجود تأملا فتجريدا حتى نصل إلى العلاقات التي شكّلت نوعية المعرفة المطروحة.
- **المستوى الأنطولوجي**: مختلف الإبستيميات المعرفية في اشتغالها مع بعض تصنع أنطولوجيا في العرفان نفهم من خلالها السَّببيَّة الدائرية ونسقية كل معرفة. ومن ثمة، طبيعة الأفكار والمعارف المطروحة تحدّد فيما إذا كانت العملية التعليمية مجرد تلقين للمعارف وفقط أم أنها تفتح المجال أمام العملية العرفانية. فإذا طرحنا أسئلة وجودية، فنحن أمام تفكير عرفاني وليس أمام معرفة وفقط، كما أن الانتقال من الإبستيمولوجيا إلى الإنتاج والتجريب معناه الانتقال إلى الأنطولوجيا من خلال المقارنة التدبّرية بين كل

من النسق الدماغي للإنسان والنسق الكوني والنسيج المنظومي المعقّد ومدى تشابهه مع الخلايا العصبية المعقدة على مستوى النيورون.

خلاصة الفصل الثالث:

- أهم المصطلحات التداولية في التلقي العربي تفيد بأنها علم يهتم ب: الاستعمال اللغوي، السياق اللغوي، علم التخاطب، الفعل الكلامي، الاقتضاء والاستلزام التخاطبي.
- التداولية في الفكر الطهائي حقل لساني تحكمه ثلاثة أقسام: الداليات، الدلاليات، التداوليات. كل قسم له مجال تداولي يعبر عن عقديته أو معرفيته أو لغته. أما نجاعة الخطاب فيه فتحاول أن تراعي كيفية بناء الدلالة الصُّورية الخاصة بها تركيبا ودلالة، بالإضافة إلى الاهتمام بالتداوليات الدلالية المراعية للمقام والتداوليات الحوارية المراعية للحوار.
- المقصدية تشتغل بالمكون العباري ذي الطبيعة العقلانية البرهانية المعتمدة على مبدأ الحقيقة ذات الاستدلال المنطقي، والمكون الإشاري ذي الطبيعة الحجاجية المعتمدة على مبدأ المجاز المهتم بالعلاقات التخاطبية وتكوثر المعاني عقليا ومعرفيا وخطابيا.
- التأسيس لخطاب تعليمي ناجح يكون من داخل الخطاب التعليمي الذي ينتج لنا طالبا ذا معرفة مسدّدة وحضور معرفي راشد وحسن تمثّل قاصد. ليتم ذلك لابد من توفّر خمسة مبادئ هي: التقويم، التأصيل، التزكية، الإحياء، الإصلاح.
- تطوير آليات إنتاج الخطاب التعليمي تحتاج منا اشتغالا على تحيين طور الأغراض والمقاصد التعليمية(البحث في المضامين والأسباب) وتفعيل طور فقه الخطاب التعليمي بالاهتمام بطرق التبليغ من أجل تحقيق طور الفعل الكلامي.
- نجاح التواصل اللغوي بين الطالب والأستاذ مرهون بنجاح التواصل العقلي داخل الدماغ الذي يعمل على تنظيم المعارف وترتيبها ضمن بنيات منظومية مترابطة فيما بينها كل نسق يخدم النسق الذي يليه.

الفصل الرابع

المقصدية في العملية التعليمية التّعلّمية

وتمثُّلاتها الخطابية (المنهج والإجراء)

نحاول في هذا الفصل الميداني أن نربط الظاهرة المدروسة في جانبها النظري بعيّنة الدراسة، ملتزمين في ذلك بخطوات المنهج العلمي وأدواته، موضّحين نوع المنهج المتبع في الدراسة الميدانية، ومجال الدراسة بأبعادها الزمانية والمكانية والبشرية، ثم مجتمع الدراسة من حيث العينة وطريقة اختيارها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات والتي حُدّدت حسب طبيعة الدراسة، ثم إجراءات المتبعة، وأساليب المعالجة الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات، وفي الأخير تحليل نتائج الدراسة.

أولا. المقصدية في جانبها الميداني الاستطلاعي:

نتناول في هذه الجزئية أدوات الدراسة التي نحتاجها من أجل الاستطلاع الميداني بغية إثبات حضور المقصدية في الخطاب التعليمي وطرق الإبانة عنها. من أجل ذلك اتبعنا الخطوات الآتية:

1. تحديد فرضيات الدراسة:

تعد الفرضية تفسيرا أوليا ومؤقتا لظاهرة ما أو مجموعة ظواهر معينة، أو لمشكل محدد بشكل أولي ومؤقت يحتاج إلى تحقيق؛ لعدم وجود نتيجة مسبقة سواء بالعودة إلى الفحص المنطقي أو التجريبي[1]. وقد صغنا فرضيات دراستنا لاختبارها ميدانيا والتحقق من صحتهامحاولين تغطية موضوع الدراسة بالفرضيات التالية:

أ. الفرضية الرئيسة ومؤشراتها المقصدية

كلما راوح الأستاذ بين منطق العبارة والإشارة كلما حقق مقصدية في الخطاب التعليمي. تقاس هذه الفرضية بالمؤشرات الآتية:

- تحديد الهدف.
- وضوح الخطاب.
- بلاغة العبارة.
- الإشارات غير اللغوية.
- قوة لغة الجسد.

ب. الفرضيات الفرعية ومؤشراتها الخطابية:

- **الفرضية الأولى:** مقصدية الخطاب تكمن في منطق العبارة. **مؤشراتها:** دلالة المعنى، دلالة اللفظ، الفهم والإفهام، المعنى المصرح به.
- **الفرضية الثانية:** مقصدية الخطاب تكمن في منطق الإشارة. **مؤشراتها:** لغة الجسد، الحركات والإيماءات.

---

[1] **عبد الكريم غريب:** منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة(الدار البيضاء)، د ط(2012)، ص: 150.

- **الفرضية الثالثة:** مقصدية الخطاب تحدّدها طريقة أداء الأستاذ. **مؤشراتها:** وضوح الصوت، نبرة الصوت، الكفاية التخاطبية، الكفاية التبليغية.
- **الفرضية الرابعة:** المقصدية يحدّدها نظام الخطاب. **مؤشراته:** الخطاب، نوعه، نظامه، خصائص التخاطب.

2. مجالات الدراسة:

1.2. المجال المكاني:

وهو المجال الذي يحدّد النطاق الذي أُجْريت فيه الدراسة الميدانية، وقد انحصر في دراستنا هاته على إحدى المؤسسات الجامعية في الجزائر، وبالتحديد كلية اللغة والأدب العربي والفنون(جامعة باتنة1 الحاج لخضر)[1].

2.2. المجال البشري:

يقصد به عدد أفراد المؤسسة الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية، حيث أخذنا عينة عشوائية بلغ عددها مائة وإثنان وعشرون طالبا(122) من إجمالي عدد الطلبة الكلي الذي وصل إلى أربعة آلاف وخمس مائة وسبعة وتسعين(4597). يتوزع هذا العدد على قسم اللغة والأدب العربي بثلاثة آلاف وست مائة طالب(3600)، في حين قسم اللغة والثقافة الأمازيغية يضم ثمان مائة وسبعة وعشرين طالبا(827)، أما قسم الفنون فبعدد إجمالي يصل إلى مائة وسبعين طالبا(170).

3.2. المجال الزمني:

نقصد به المدة الزمنية التي استغرقناها في إنجاز الدراسة ابتداء من اختيار عنوان الموضوع وتحديد إشكاليته وأهدافه إلى اختيار عينة الدراسة وإنجاز الاستطلاع وتحليل النتائج المتوصل إليها. وقد قسمناه إلى جانبين أحدهما نظري والآخر ميداني:

---

[1] أنشئت كلية اللغة والأدب العربي والفنون بموجب المرسوم التنفيذي رقم 279-03 المؤرخ في 23 أوت 2003 المعدل والمتمم للمرسوم رقم 136-89 المؤرخ في: 01 أوت 1989 والمتضمن إنشاء جامعة باتنة1. وتعد كلية اللغة والأدب العربي والفنون واحدة من الكليات المكونة لجامعة باتنة1، و تحتوي ثلاثة أقسام: قسم اللغة والأدب العربي(سنة النشأة 20 جوان 1977). قسم اللغة والثقافة الأمازيغية(سنة النشأة 2013/ 2014). قسم الفنون(سنة النشأة 2016/ 2017). ينظر **موقع كلية اللغة والأدب العربي والفنون**، جامعة باتنة1 الحاج لخضر، شوهد في: 07.08.2020، سا: 20:29، دص. http://fac-lettre.univ-batna.dz/index.php/2016-04-21-11-06-22.

أما عن نشأة جامعة باتنة1 الحاج لخضر بمختلف كلياتها فينظر التعديلات التي حصلت بموجب المرسوم التنفيذي رقم 15-181 المؤرخ في 24 رمضان 1436 الموافق ل: 11 يوليو 2015 الذي بموجبه يعدّل المرسوم التنفيذي رقم 89-136 المؤرخ في: 29 ذي الحجة 1409 الموافق ل: 01 غشت 1989 والمتضمن إنشاء جامعة باتنة مع تحديد كلياتها ومعاهدها واختصاصاتها كما يأتي: كلية علوم المادة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإسلامية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، معهد الهندسة المعمارية والعمران، كلية العلوم البيطرية والعلوم الفلاحية. ينظر **الجريدة الرسمية**(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية/ الجزائر)، ع38 السنة52، الأحد 25 رمضان عام 1436هـ، الموافق ل: 12 يوليو سنة 2015م.، ص: 07، 08.

أ. **الجانب النظري:** خصّ بالفترة الزمنية المستغرقة في إنجاز الدراسة ابتدأ من 2017 ؛ أي من وقت استكمال العام النظري الخاص بطور الدكتوراه إلى غاية 2021؛ أي الفترة التي خصت بمرحلة جمع المعلومات وفرزها وتحليل مختلف النتائج المتوصل لها.

ب. **الجانب الميداني:** استلزمت الدراسة تقسيم البحث إلى ثلاثة مراحل:

- **المرحلة الأولى(مرحلة إعداد وتشكيل الاستمارات):**

تم الاعتماد فيها على ثلاثة طرق في تشكيل الاستمارة وهي:

- **طريقة الملاحظة:** عملنا فيها استمارة في شكل شكل تقرير بيداغوجي اعتمدناه أثناء حضورنا عند الأساتذة في أدائهم للعملية التعليمية.
- **طريقة الاستمارة الورقية:** اعتمدنا فيها طريقتين: طريقة المقابلة التي خصّصناها للأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا كنائب العميد المكلف بالبيداغوجيا ورؤساء الأقسام ونواب رؤساء الأقسام[1]. وطريقة الاستمارة وقد وزعناها على الأساتذة الدائمين في مختلف الأقسام التابعة لكلية اللغة والأدب العربي والفنون.
- **طريقة الاستبانة الإلكترونية:** اعتمدنا فيها على تطبيق التحليل الإحصائي(spss) [2]؛حتى نتحقق فيما إذا كانت إجابات الطلبة تدعم إجابات الأساتذة في تحقيق مقصدية الخطاب التعليمي وتحقق منطق العبارة والإشارة بوجود علاقة ارتباطية بينهما.

- **المرحلة الثانية(مرحلة اختبار أداة الدراسة):**

بعد الحصول على ترخيص من عميد الكلية بإجراء الدراسة، قمنا بأول توزيع تجريبي لأداة الدراسة(الاستبانة) من ديسمبر 2019 إلى فيفري 2020 حيث وزعنا قرابة خمسين استبانة عشوائية

---

[1] أسباب اختيار المقابلة مع الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا:

- المقابلة مع عينة محدّدة.
- اعتبارهم حلقة الوصل بين هيئة التدريس والطالب.
- الرغبة في تحقيق فرضية أن مقصدية الخطاب التعليمي في شقه المهني(ما يجب أن تكون عليه العملية التعليمية) يعيه الأستاذ في هذه الحالة؛ لأنّه يكون مطّلعا على ما تقتضيه العملية التربوية.
- النظر فيما إذا كانت كلية اللغة والأدب العربي والفنون تعمل على تحقيق الجودة في التعليم، والتي تضمن لها التنافسية الوطنية والدولية، مع معرفة أهم المعايير التي تستند إليها، وما نموذج الأستاذ الجامعي الذي تطمح في تكوينه.

[2] تكمن أهمية البرنامج الإحصائي(SPSS) في أنه يرشدنا عمليّا إلى:

- معرفة درجة ثبات الاستمارة؛ أي كلما طبقنا نفس الاستمارة على مجتمعات أخرى نتحصّل على نفس النتائج(تبعا لمقياس ألفا كرونباخ).
- التأكد من مصداقية الاستبانة واتساقها داخليا بالأرقام.
- الوقوف على التشتت الخاص بالنتائج(هل نتائج المبحوثين متقاربة أم متباعدة).
- التأكد من النزعة المركزية والتي هي عكس التشتت؛ ويقصد بها مدى تمحور إجابات المبحوثين حول نقطة معينة.– دراسة معاملات الارتباط بين المتغيرات.

على الطلبة لمعرفة مدى استجابتهم لها وتقديم نظرة عامة حول مقصدية الخطاب عند الأستاذ الجامعي وهل يُحقِّق منطق العبارة والإشارة. في أفريل 2020 طبقنا فيها إجراءات التوزيع النهائي لكل من الاستمارة والاستبانة بعد عملية التحكيم[1]، حيث وُزِّعت الاستمارة على عينة من أساتذة الكلية بأقسامها الثلاث، كما وزعت الاستبانة ورقيا وإلكترونيا على الطلبة، لتتم عملية الجمع على فترات مختلفة إلى غاية ماي 2020 حرصين طيلة الفترة على استرجاع جميع الاستبانات. في الفترة الزمنية بين شهري جوان وجويلية 2020 ،خصّصنا هاته الفترة لإجراء المقابلة مع الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا.

- **المرحلة الثالثة(مرحلة التحليل):**

في هذه المرحلة باشرنا عملية تفريغ بيانات أداة الدراسة المتمثلة في:

- الاستمارة الخاصة بالأساتذة: وفيها قابلنا بين مختلف الإجابات التي قدمها الأساتذة ومقارنتها بتقرير الحضور البيداغوجي عند الأستاذ والمقابلة المخصوصة بالأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا.
- الاستبانة الخاصة بالطلبة: وحلّلناها إحصائيا بتطبيق spss مستعملين الجداول التكرارية وحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مع تحليل مختلف النتائج المتحصل عليها وتفسير فرضيات الدراسة واستخلاص النتائج النهائية.

3. المنهج المستخدم في الدراسة:

الدراسة ترتكز على المنهج العرفاني التداولي من حيث الرؤية والاشتغال العرفاني للمنظومة التعليمية الخطابية. إلا أننا استعنا بالمنهج الوصفي كآلية إجرائية تفيدنا في وصف الظاهرة كما توجد في الواقع سواء أكان الوصف كمّيا يعطينا تقديرا رقميا للظاهرة أم وصفا كيفيا يصف لنا الظاهرة ويحدّد خصائصها[2]. كما اعتمدنا المنهج الإحصائي كآلية إجرائية أخرى تفيدنا في كيفية حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكشف مدى ارتباط وضوح مقصدية الخطاب التعليمي بمنطق العبارة والإشارة عند الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة[3].

---

[1] **لماذا عملية التحكيم؟**. تعدّ عملية التحكيم ذات أهمية في مصداقية الأسئلة الموجهة للأساتذة وللطلبة، وقد اخترنا من المحكمين من هم مختصون في المنهجية؛ لتحكيم العبارات ومدى مناسبتها لمحتوى الاستمارة والاستبانة، بالإضافة إلى محكمين مختصين في الاقتصاد من أجل النظر فيما إذا كانت الأسئلة توافق البرنامج الذي سنعتمده في التحليل الإحصائي(spss)، بالإضافة إلى أساتذة في مجال اللسانيات والتداولية على وجه الخصوص حتى تكون الأسئلة تخدم المجال التداولي في شقه التعليمي.

[2] ينظر **عمار بوحوش، محمد محمود الدنيبات**: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجزائرية(الجزائر)، ط8(2016)، ص: 138.

[3] تبرز أهمية **المنهج الإحصائي** في تقديم صورة واضحة عن مفردات اللغة، أو صيغها، أو تراكيبها، وهو ما يعود بفوائد لغوية جمة، سواء على الصعيد المعجمي، أو التعليمي، أو الثقافي، أو التاريخي، أو الإحصائي. ينظر **إسماعيل أحمد عمايرة**: المستشرقون والمناهج اللغوية، دار حنين(عمان/ الأردن)، ط2(1992)، ص: 127. بما أن دراستنا تختص بالمجال التعليمي الجامعي، فإننا بواسطة الإجراء الإحصائي نستطيع أن نقف على المستوى اللغوي من حيث ألفاظه وتراكيبه التي تتناسب مع الفئة الطلابية وفقا لمستوياتهم اللغوية والثقافية وحتى

4. عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تعدّ مرحلة تحديد المجتمع الإحصائي الذي سيجري عليه البحث من أهم الإجراءات البحثية في شقّها الميداني؛ لأن العيّنة جزء من المجتمع الإحصائي يتم اختياره وفق أساليب المعاينة الإحصائية ويشترط أن تكون ممثلة للمجتمع الذي نقوم بدراسته. ولكي تكون العيّنة ممثّلة للمجتمع، يجب أن تتضمن خصائص المجتمع بشكل يمكّننا من تعميم نتائجها لتقدير أهم معالم المجتمع الإحصائي[1]. في دراستنا هاته، اختيار العينات كان عشوائيا لم نركز فيه على رتبة معينة يبلغها الأستاذ حتى ننظر في مدى تلاؤم العينة العشوائية الطبقية لمجتمع البحث؛ لأن الطالب يتلقى المعارف من كل الأساتذة على اختلاف درجاتهم العلمية. كذلك الحال مع عينة الطلبة فقد جعلناها عشوائية أيضا تضم مختلف المراحل التعليمية من الليسانس إلى الدكتوراه وكل الطلبة الذين ينتمون لكلية اللغة والأدب العربي والفنون. أما عينة الإدارة فقد خصّت بالأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا. من هنا، فقد توزع المجتمع المستهدف في دراستنا هاته على ثلاث عينات كالآتي:

- **الوحدة الإحصائية الثابتة(هيئة التدريس)**: تجمع هذه الوحدة الإحصائية صفة التعليمية الدائمة، وهي صفة ثابتة غير متغيرة حسب الزمن؛ لأن الأستاذ منذ التحاقه بمنصبه البيداغوجي تؤكل له مهام التدريس، ويبقى في منصبه بصفة دائمة(الأستاذ وحدة إحصائية، صفتها: الثبات).
- **الوحدة الإحصائية المتجددة(الطالب)**: كونه متلقي الخطاب، والذي ينعكس عليه مدى ارتباط المقصدية بمنطق العبارة والإشارة. يجمع هذه الوحدة الإحصائية صفة التعلم واكتساب الخبرات وهي صفة غير ثابتة ومتجددة في كل عام؛ لأن الطالب يتدرج في كل مرحلة إلى أن يصل إلى مرحلة الدكتوراه. وفي تدرجه يتعامل الأستاذ مع فروقات فردية مختلفة(الطالب: وحدة إحصائية، صفتها: التجدّد).
- **الوحدة الإحصائية المسيّرة(الإدارة)**: تمثلت في الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا كونهم حلقة الوصل بين الأستاذ والطالب من حيث توزيع البرامج وإجراء الاختبارات وإعلان النتائج وغيرها. يجمع هذه الوحدة الإحصائية صفة التسيير وخلق النظام، وهي صفة ثابتة غير متغيرة حسب الزمن؛ إذ كل أستاذ يشغل منصبا بيداغوجيا ملزم بالعمل فيه مدة لا تقل عن ثلاث سنوات متتالية إلى حين تنصيب لجان أخرى جديدة.(الإدارة وحدة إحصائية، صفتها: التسيير).

البيئية (تحقيق مراتب الوجود الثلاث: الأذهان، اللسان، الأعيان). أما قيمة العمل الإحصائي في دراستنا الميدانية هاته تجعلنا نقف على واقع اللغة العربية في المرحلة الجامعية عن طريق الموازنة بين صورتين للغة، اللغة المنطوقة أو المكتوبة والثانية لغة الجسد ودورها كخطاب غير اللغوي يثبّت دلالة الخطاب اللغوي.

[1] **محمد جلال الغندور**: البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار الجوهرة(القاهرة)، ط1(2005)، ص: 88.

5. أدوات جمع البيانات:

في أي دراسة بحثية، تتوقف دقة النتائج المتوصل إليها على نوعية الأدوات المستخدمة ودرجة مصداقيتها. في دراستنا هاته استخدمنا عدة أدوات من شأنها أن تزيد في دقة طبيعة الموضوع من حيث إشكاليته ومنهجه والأهداف المبتغى الوصول لها. هذه الأدوات هي:

أ. الملاحظة[1]:

تعتبر من التقنيات المستعملة في الدراسات الميدانية لما لها من فائدة في الاتصال المباشر بالبحث. ركزنا فيها على ملاحظة العملية التعليمية في أبسط صورها كقراءة أولية تقف على الظاهرة كما هي دون إخضاعها للضبط العلمي الدقيق الذي يتطلب أجهزة معينة، أو أدوات لقياس مدى دقة الملاحظة. وقد قمنا بتسجيل بعض الملاحظات العلمية من حيث تحقيق الأهداف الآتية:

- طرائق التدريس ودورها في التفاعل الصفي.
- الأداء ودوره في التأثير على الطالب.
- الوسائل التعليمية ودورها في رفع مستوى الأداء العلمي.

وقد توزعت الملاحظة العلمية في دراستنا هذه على **تقرير بيداغوجي**(انظر الملحق رقم2) خصصناه عند حضورنا للأستاذ وهو يلقي درسه، حيث تم توزيع الملاحظة فيه على أربعة محاور رئيسة جاءت كالآتي:

المحور الأول. الأستاذ والأداء البيداغوجي:

توزعت فيه ملاحظاتنا حول تحصيل نقطتين:

1. التحضير والتخطيط للدرس.
2. إنجاز الدرس: ركزنا فيه على: - المعلومة وقيمتها.- المعلومة وتبليغها للطالب.- البرنامج الدراسي.

المحور الثاني. نظام الخطاب(المحتوى):

فيه انصبت ملاحظاتنا على: - نوع الخطاب.- الوضوح.-التحكم.- المهارة/ الأداء.- الإفهام، أو الإقناع، أو التأثير.- مشاركة الطلبة.- التطبيقات.

المحور الثالث. المقصدية:

ركزنا فيها ملاحظاتنا على مدى تحقق الكفايات الأربع الآتية:

1. الكفاية اللغوية(اللسانية).
2. الكفاية التواصلية(القدرة على إنجاز الخطاب).

---

[1] تمثل الملاحظة العلمية « طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدقة تامة وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل الظواهر ولمعرفة العلاقات التي تربط بين عناصرها. تعتمد الملاحظة على قيام الباحث بملاحظة ظاهرة من الظواهر في ميدان البحث وتسجيل ملاحظاته وتجميعها لاستخدامها في استخلاص المؤشرات منها». **خالد حامد**: منهج البحث العلمي، دار ريحانة(الجزائر)، ط1(2003)، ص: 126.

3. الكفاية المعرفية(وضع المتعلم في وضعيات بنائية جديدة).
4. الكفاية التداولية المقصدية(تفاعل كل الكفايات كمهارة في الأداء).

المحور الرابع. العبارة والإشارة:

وهو آخر جزئيات الملاحظة العلمية التي ركزنا فيها على:

1. الأداء الصوتي.
2. نبرة الصوت.
3. لغة الجسد.

ب. المقابلة:

من الأدوات الأساسية في جمع المعلومات والبيانات الخاصة إذ تعتبر تقصيا علميا يقوم على مسعى اتصالي كلامي من أجل الحصول على بيانات لها علاقة بهدف البحث[1]. وقد أجريناها مع رؤساء الأقسام ونوابهم وبقية الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا للتعرف على وجهات نظرهم حول متغيرات الدراسة الخاصة ب: (المقصدية)،(نظام الخطاب)،(منطق العبارة)،(منطق الإشارة). والسبب في اختيارنا لهذه العينة كونها حلقة الوصل بين الطالب والأستاذ من جهة، ومن جهة أخرى كونها السّلطة المنفذة للمنهاج التعليمي، سواء أكان يخص توزيع الأنشطة والمقاييس، أم النظر في مشكلات الأساتذة والطلبة، وتوفير البيئة الطبيعية للتعليم، أو الاطلاع على الاتجاهات التربوية المعاصرة. من جهة أخرى، تمت المقابلة مع عينة قليلة لما تستدعيه من وقت أثناء طرح الأسئلة وفتح المجال للمناقشة، وهو إجراء يكاد لا يصلح مع هيئة التدريس كلها؛ لأن عددها كبير والبرناج التدريسي مكثف وكذا التزاماتهم الذي لا تسمح بالتفرغ لإجراء المقابلات. وقد تمكنا من توضيح المقصود من العبارات الواردة في الاستمارة الخاصة بالأساتذة، والاستبيان الموجه للطلبة، لإزالة أي لبس يخص العبارات الواردة فيه(انظر الملحق رقم2).

ج. الاستمارة:

اعتمدنا هذا النوع من الأدوات في جمع البيانات من أجل استقطاب وجهات نظر الأساتذة حول موضوع الدراسة. وقد أجرينا فيها تبادلا لفظيا غير مباشر مع العينة التي اخترناها؛ حتى نمنحهم الوقت للتفكير في الإجابة وإعادة قراءة السؤال المطروح أكثر من مرة والتعرف على وجهات نظرهم حول متغيرات الدراسة (انظر الملحق رقم3). من الأسباب التي جلعتنا نخصّ الأستاذ بهذا النوع من عينات الدراسة دون غيرها ما يلي:

- عنوان بحثنا يدرس المقصدية عند الأستاذ الجامعي.

[1] **سعيد سبعون، حفصة جرادي** :الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر(الجزائر)، دط(2012)، ص: 173.

- الأستاذ هو حلقة الوصل بين المادة المعرفية والطالب.
- الأستاذ هو المحقق لمقصديتي الإخبار والتبليغ، ومن ثمة تحقّق الفهم والإفهام.
- الأستاذ الذي يتقصّد في خطابه تجده أستاذا يحسن تخيّر اللفظ، ويمتلك مهارة في إنجاز القول، وإحداث التأثير المقنع.

صممنا(الاستمارة) بعبارات تخدم المجال العرفاني التداولي في التعليمية، حيث ركزنا في بناء الأسئلة على:

✓ **البيانات الشخصية:**

ركّزنا فيها على رتبة الأستاذ والتخصص وسنوات الخبرة والمقاييس المدرسة. اعتماد هذه المتغيرات المترابطة فيما بينها من أجل بناء مفهوم تعليمي قاعدته الأساس" التكوين البيداغوجي للأستاذ ودوره في إيصال مقاصد الخطاب"؛ فالأستاذ تسند له مقاييس تبعا لتخصصه؛ لكي يقدم إضافات معرفية للطلبة ويصوب أخطاءهم ويُعينَهم على التعمّق أكثر في المقياس المدرّس بطرق تعليمية تتسم بالمرونة والقوة في التبليغ. هذا التعمق يحقّقه تكوين الأستاذ وتطلعاته البحثية وخبراته في الميدان التي يكتسبها منذ التحاقه بمنصبه بما يسمح له بالتدرج حتى يصل مصاف الأستاذية.

✓ **تقسيم الاستمارة إلى عدة محاور كالآتي:**

المتغير الرئيس الأول(المقصدية): تناولنا فيه المقصدية في جانبيها الإخباري والتواصلي.

المتغير الرئيس الثاني(نظام الخطاب): أسئلته تخدم المحتوى التعليمي ومدى استجابته لحاجات الطلبة، كما تركز على الخطاب وقائله ونوعه وطريقة توصيله ودور لغة الجسد في العملية التبلغية.

المتغير الرئيس الثالث(الأستاذ الجامعي): أسئلته فتحت المجال أما الأساتذة المجيبين لتقديم اقتراحات من شأنها تكوين أستاذ ناجح في الميدان مما يخلق التنافسية العلمية ويحقيق الجودة في التعليم.

المتغير الثانوي (منطق العبارة والإشارة): أسئلة هذا المتغير تخدم الجانب الأدائي من حيث الكفايات الواجب تحققها في العملية التعليمية التعلمية ومدى ارتباطها بطرق تمثُّل المعرفة في الأذهان واللسان والأعيان. حيث حاولنا تحقيق ثلاثة إجاراءات نحتاجها تداوليا وهي:

– **التداولية في جانبها العرفاني**: كيف يتمكن الأستاذ من تمثّل مختلف مرجعياته المعرفية في الذهن ليعيد ترتيبها وتصنيفها حسب نوع الخطاب الذي سيقدمه. هذا ما يندرج تحت سؤال كفايات التخطيط.

- **التداولية في جانبها التواصلي:** معرفة كيفية انتقال المعارف من الوجود في الأذهان إلى الوجود في اللسان كخطاب يتنزل إلى الأعيان المتمثلين في الطلبة، مركزين في ذلك على المهارة الأدائية عند الأستاذ. هذا ما يندرج تحت سؤال كفايات التنفيذ.

- **التداولية في جانبها التعليمي:** يعرفنا فيما إذا كان الأستاذ يراجع مختلف المعلومات التي قدمها، وهل حققت الهدف الذي سطّره على المدى القريب والبعيد، كما يقف فيها على صعوبة الفهم وكيف يعالجه. وهو سؤال يتماشى وكفايات التقويم.

ج. **الاستبانة:**

في أي مجال بحثي سواء في علم الاجتماع أو الاقتصاد أو العلوم الإنسانية، فإنها تمثّل تلك الأداة التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث من المبحوثين(الأفراد)، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة والمزودة بإجاباتها المحتملة والمعدّة بطريقة منهجيةيطلب فيها من المبحوثين الإشارة إلى ما يعتقدون أنه مثل رأيهم حول السؤال المطروح أو العبارة المقترحة[1]. ولهذا فالاستبانة من أكثر الأدوات استخداما في جمع المعلومات والتي تحصر الأسئلة الموجّهة للمجيب حتى تجعلها أكثر دقة وموضوعية وأقلّ كلفة واختصارا للجهد[2]؛ لأنها تجعل المجيب لا يُعمل ذِهنه أثناء الإجابة كون السؤال يحتمل إجابة واحدة، كما تكون مختصرة يكتفي فيها المجيب باختيار خانة معينة مما يُسهِّل معالجة بياناتها إحصائيا. في دراستنا تمّ اختيار الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات تماشيا مع:

- طبيعة المنهج المتبع في هذه الدراسة؛ لأننا في نهاية التحليل نريد الوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات التي وضعناها في بداية الدراسة.

- تحقيق الهدف من الدراسة والمتمثل في الكشف عن مدى ارتباط المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بمنطق العبارة والإشارة من وجهة نظر طلبة كلية اللغة والأدب العربي والفنون في جامعة باتنة1 الحاج لخضر.

ثانيا. بناء استمارة الاستبانة:

بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثنا، ومن أجل إعداد استبانة نُبَيِّن من خلالها الإجراءات والتوجيهات والأساليب التي يمْكن أن يمارسها الأستاذ بصفته العنصر الأساس في إبراز مقصدية الخطاب التعليمي. اعتمدنا الخطوات التالية في إعداد الاستبانة:

[1] **فضيل دليو** :مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار هومة (الجزائر)، د ط(2014)، ص: 217 .

[2] ينظر **محمد الجوهري، عبد الله الخريجي**: طرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية(الاسكندرية)، ط5(2006)، ص: 50.

1. المقياس المعتمد في الاستبانة:

تم اعتماد مقياس" ليكرت" Rensis Likert (1903- 1981) للتدرج الثلاثي لإجابات مفردات عينة الدراسة(دائما، أحيانا، أبدا)، حيث يعبّر رقم(3) على أعلى درجة وهي دائما، ورقم(2) تعبّر عن الإجابة المتوسطة وهي أحيانا، بينما يعبّر رقم (1) على أقل درجة وهي أبدا. والجدول الآتي يوضح درجات مقياس ليكرت الثلاثي:

الاستجابة	أبدا	أحيانا	دائما
الدرجة	1	2	3

وبناء على مقياس" ليكرت" الثلاثي لقياس وجهات نظر الطلبة حول الظاهرة المدروسة، صمّمنا الاستبانة بما يتوافق مع أهداف الدراسة كالتالي:

- ✓ إعداد استبيان أولي من أجل استخدامه في جمع البيانات والمعلومات.
- ✓ عرض الاستبيان على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمته لجمع البيانات.
- ✓ تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكّمين والذين صادقوا عليه.
- ✓ توزيع الاستبيان على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

وقد ضم تصميم الاستبانة قسمين:

- ➢ **القسم الأول**: يضمّ مجموعة بيانات شخصية، أُعدّت لتوضيح خصائص عينة البحث، وتشمل: الجنس، المستوى الجامعي، المستوى الدراسي، القسم.
- ➢ **القسم الثاني**: يضمّ عبارات تقيس متغيرات الدراسة، احتوت فيه الاستبانة ثلاثين (30) فقرة موزعة على ثلاثة(3) محاور رئيسة بحيث يشتمل كل محور على عبارات دالّة تحقّق في مجملها إثبات أو نفي فرضيات الدراسة. (انظر الملحق رقم4).

المحور الأول(المقصدية وطريقة التوصيل): تضمّن عشر(10) عبارات تقيس مدى تحقق القصد الإخباري والتواصلي في العملية التعليمية، كما تقيس دور المقدرة العلمية والأدائية للأستاذ في تحقيق فائدة الخبر مع قوة التأثير ليتضمن هذا المحور أبعاد المقصدية من حيث: طريقة الإخبار، طريقة جذب الانتباه، طريقة إيضاح مقصدية الكلام وطريقة التأثير في الطالب.

المحور الثاني(نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي): تضمن عشر(10) عبارات تقيس مدى تحقق مقاصد الخطاب ونوعه الذي يحدّد منطق العبارة والإشارة التي سيتكلم بها الأستاذ ليختص هذا المحور بالمحتوى التعليمي ومدى استجابته لحاجات المتعلمين(الطلبة). يتضمن هذا المحور أبعاد مقصدية الخطاب التعليمي من حيث: حسن اختيار اللفظ، مراعاة أحوال الخطاب، طرق جذب الطالب نحو الدّرس.

المحور الثالث(الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية): تضمن عشر(10) عبارات تقيس مدى تحقق القصد الإخباري في ذهن المتكلم، وفهمه الهدف من إنجاز الخطاب والأثر الذي أحدثه الأستاذ والخطاب على مستوى الفهم والسلوك ليركز هذا المحور على الطالب، ومدى رغبته في التعلم، والمشاركة الفاعلة في الدّرس. ولهذا تمّ التركيز على الأبعاد الآتية: البعد الإقناعي، البعد التفاعلي، البعد الإنتاجي.

2. **صدق وثبات الاستبيان:**

تم التأكد من صدق فقرات الاستبيان بطريقتين هما:

أ. **صدق أداة الدراسة**:اعتمدنا فيها ما يلي:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين[1])**: وتم ذلك بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة بهدف:

- التأكد من صحة وسلامة لغة الاستبيان.
- توافق العبارات مع مستوى الطلبة، ومع أهداف الدراسة.
- مدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي له، وقياس كل فقرة.
- إبداء التوجيهات والتعديلات التي ينبغي أن تضاف للاستبانة، مع ضرورة إعادة صياغتها، أو حذف بعض العبارت.

- **الصدق البنائي: حسب معامل ارتباط" بيرسون" (الاتساق الداخلي للعبارات)[2]:**

من المعاملات المهمة والمفيدة في قياس مدى الارتباط بين متغيرْين مستمرّين(continous variable)، مقياس **"كارل بيرسون"**Karl Pearson (1857- 1936) الذي يقيس معامل ارتباط صدق الفقرات. وقد تمّ التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قدرت بمائة وإثنان وعشرين(122) طالبا، وذلك لتحديد مدى الاتساق الداخلي بين عبارات أداة الدراسة.

---

[1] **أسماء المحكمين:**

- **محمد بوادي**(أ ت ع)، تخصص: دراسات لغوية، جامعة سطيف 2.
- **جودي مرداسي**(أ ت ع)، تخصص: اللسانيات، جامعة باتنة1 الحاج لخضر.
- **أحمد جاب الله**(أ ت ع)، تخصص: أدب عربي قديم، جامعة باتنة1 الحاج لخضر.
- **شراف شناف**(أ ت ع)، تخصص: نقد معاصر، جامعة باتنة1 الحاج لخضر.
- **جمال نحالي**(أ مساعد أ)، تخصص: لسانيات أمازيغية، جامعة باتنة 1 الحاج لخضر.
- **منجد عبد الله فضل الله**(أستاذ مساعد)، تخصص: تربية- تكنولوجيا التعليم(جامعة البطانة/ السودان).

[2] **كارل بيرسون**: عالم رياضيات إنجليزي، ومن مؤسسي الإحصاء الرياضي. تمثل أعماله قاعدة بُنيت عليها مجموعة من الطرق الكلاسيكية المستعملة في الإحصاء حاليا. ومن بينها: **معامل الارتباط لبيرسون**، والذي طور لأول مرة من طرف عالمي الرياضيات أوغست برافيه وفرانسيس غالتون. ينظر الموسوعة العالمية ويكيبيديا، شوهد في: 17- 08- 2020، سا: 19:09. https://ar.wikipedia.org/wiki

ب. **ثبات أداة الدراسة حسب طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha [1]:**

وهو بطارية اختبار الاستبانة كما يقال؛ فهو مقياس أو مؤشر كمّي نقيس به ثبات الاستبانة ودرجة موثوقيتها بعدما اجتزنا مقياس الصدق الظاهري، كما نقيس به قوة العلاقة واتجاهها بين متغيرين حيث نقوم فيه بحساب معامل الثبات وقيمة العبارات المرتبطة بالاستبانة، لنقيس بعد ذلك معامل الاتساق الداخلي في فقرات الاستبانة دون البحث عن السبب في ارتفاع أو انخفاض قيمة معامل" بيرسون" التي يجب أن تتراوح بين+1 و-1. حيث يشير+1 إلى وجود علاقة خطية إيجابية كاملة بين المتغيرين(طردية/ إيجابية/ قوية)، بينما تشير قيمة الصفر إلى عدم وجود أي علاقة خطية بين المتغيرين، بينما تشير قيمة-1 إلى وجود علاقة خطية سلبية كاملة بين المتغيرين(عكسية/ سلبية/ ضعيفة).

ج. **أساليب المعالجة الإحصائية:**

قمنا بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج spss الإحصائي، معتمدين على مجموعة من الأساليب الإحصائية بغرض تحليل البيانات وتفسيرها والإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة. وتعتبر الأساليب الإحصائية مجموعة من العمليات والإجراءات والطرق الإحصائية التي تستهدف معالجة البيانات الكمية والنوعية من حيث وصفها، واتخاذ قرارات بشأنها. وهذه الأساليب التي اتبعناها:

- **اختبار" ألفاكرونباخ"**: لمعرفة ثبات فقرات الاستبيان.
- **النسب المئوية**: يتم من خلالها التعرف على خصائص مفردات الدراسة، وتحديد استجابة أفرادها اتجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة؛ أي التعرف على مدى الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور الرئيس.
- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري**: لقياس درجة التشتت والتباعد بين إجابات المبحوثين. إضافة إلى دراسة مدى التوافق أو التعارض مع العبارات.
- **معامل ارتباط" بيرسون"**: لقياس صدق الفقرات(الاتساق الداخلي للاستبانة)، بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له.

[1] **ألفا كرونباخ**(1916- 2001): عالم نفس تربوي عرف بمناقشاته حول الاختبارات النفسية والتعليمية. ليشتهر بطريقته في قياس موثوقية الاختبار التعليمي أو النفسي، وذلك من خلال نظرية جديدة للقياس (Generalizability Theory)، عرفت بتسمية ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha)، وهي عبارة عن نموذج شامل إحصائي لتعريف مصادر الخطأ في القياس. وبعد التوصل إلى هذه النظرية أكمل كرونباخ بحثه ليشمل التقييم والتعليمات . ليرتكز بحثه على ثلاث فئات وهي: نظرية القياس، تقييم البرنامج، التعليمات. وفي بحثه حول التعليمات أوجبَ أن تكون البيئة التعليمية مصممة بطريقة تربطها مع إمكانيات الأفراد. ينظر الموسوعة العالمية ويكيبيديا: لي كرونباخ، شوهد في: 17/ 08/ 2020، سا: 12: 24.https://ar.wikipedia.org/wiki

خلاصة:

حاولنا في هذا المبحث تصميم تصور منهجي لكيفية سير دراستنا الميدانية، موضحين في ذلك الفرضيات التي تقوم عليها دراستنا مع المؤشرات التي تقيس كل فرضية واقعيا، كما تطرقنا إلى مراحل بناء أداة الدراسة، والإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات التي نوّعنا فيها بين الملاحظة والمقابلة والاستمارة والاستبانة. لنخْلُص في الأخير إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي تم تطبيقها في معالجة بيانات الدراسة، وقد استخدمنا في تفريغ وتحليل نتائج الحزمة الإحصائية spss إصدار رقم 20. وفي المبحث الموالي، سنحاول تفسير البيانات التي جمعناها، لنحصل على النتائج والإجابات التي تؤكد طرح دراستنا.

ثالثا. تحليل بيانات الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج

I. تحليل ومناقشة بيانات الملاحظة ونتائجها:

المحور الأول(الأستاذ والأداء البيداغوجي): ركزنا فيه ملاحظتنا على الأهداف العامة والخاصة في العملية التعليمية التعلمية، من حيث:

1. **التحضير والتخطيط للدرس**: وفيها لاحظنا أن الأستاذ يلقي خطابه التعليمي إما عن طريق: المحاضرة، أو التطبيق، أو الأعمال موجهة. على أن الدّرس مرات كثيرة يكون ضمن مقرر مفردات المادة، ومرات أخرى قليلة لا يتقيد فيها الأستاذ بمفردات المادة[1].

2. **إنجاز الدرس**: وركزنا فيه ملاحظاتنا حول:

1.2. **المعلومة وقيمتها**: وفيها لاحظنا أن الحكم على المعلومة هل هي جيدة، متوسطة، ضعيفة مرهون بطريقة عرضها؛ لأن ملاحظتنا التالية ركزت على نوع المعلومة فيما إذا كانت تلقينية يكتفي فيها الطالب بالتلقي دون المناقشة والاستفسار عما هو غامض عنده حتى يفهم جيدا، أم أنه يتحاور بأسلوب يجعله متفاعلا مع الدرس مناقشا لأستاذه ومبديا للرأي لنوجه ملاحظتنا نحو جزئية مهمة تخدم كلا النقطتين السابقتين وهي تسلسل المعلومات من حيث طريقة توصيلها؛ لأننا لاحظنا أن هناك من الأساتذة من يحسن توصيل خطابه ومعلومته في تسلسل منطقي يشبه السرد القصصي بحيث يشوّق الطالب لمختلف المعلومات المعروضة عليه، ومنهم من يوصلها في تسلسل غير منطقي بحيث يتحدث في جزئية ما ثم ما يلبث أن ينتقل إلى غيرها في نقلة تشوش ذهن الطالب.

2.2. **تعريف المعلومة للطالب**: لاحظنا أن المعلومة إذا تحققت فيها كل النقاط السابقة كانت مفهومة، أو العكس غير مفهومة إذا غابت إحدى النقاط السابقة. ومن جهة أخرى لاحظنا أن هناك من الأساتذة من يحسن التحكم في الوقت فيضبطه بما يتناسب وفتح المجال للمناقشات والاستفسارات عما لم يفهمه الطلبة من أفكار، في حين هناك من لا يفتح مجال المناقشة حتى وإن كان هناك وقت يسمح بذلك[2].

---

[1] السبب في عدم تقيد الأستاذ بمفردات المقياس كما هو مبرمج رغبة الأستاذ في الإحاطة الشاملة بالموضوع حتى يفهمه الطالب، بحيث يكون بمثابة تأصيل إبستيمولوجي للمعارف.

[2] من الملاحظات العلمية المسجلة على فتح المجال أمام المناقشات والاستفسارات أن الأستاذ يكوّن في الطالب عدة كفايات أهمها: **الجانب المعرفي**: وفيه يُثبِّت المعلومة أكثر عندما يناقش الطالب؛ لأن الطالب وقتها يسائل العقل ويتأكد من صحة ما يتلقاه. **الجانب الوجداني**: وفيه يكتسب الطالب الثقة في النفس؛ لأن الأستاذ خلق في طالبه أولا تلك الأريحية التي تجعله يتقبله، كما عوّده تدريجيا على المناقشة والسؤال. **الجانب الحس حركي**: نزع الخجل عند الطالب، والتخلص من عقدة التحرج من الإجابة أمام الزملاء ومواجهة الأستاذ، وهو ما يجعله أكثر اندماجا في محيطه الخارجي.

3.2. **البرنامج الدراسي**: التوزيع متنوّع بين مقاييس سداسية يكون الأستاذ فيها ملزما باستكمال كل مفردات المادة عكس المقاييس السنوية التي يكون فيها تكثيف للمواد[1].

المحور الثاني(نظام الخطاب/ المحتوى): وفيه انصبت ملاحظاتنا على:

1. **نوع الخطاب**: معظم الأساتذة يعتمدون الخطاب المنطوق خاصة في المحاضرة، ومنهم من يعتمد الخطاب المكتوب عن طريق المطبوعات والكتب أو التسجيل على اللوح مع توطيد ذلك بخطاب منطوق يجعل الطالب يسمع ويشاهد وبالتالي التركيز أكثر.

2. **الوضوح**: من جملة الملاحظات المسجلة أن الخطاب إذا كان منطوقا ومكتوبا واستوفت فيه كل النقاط السابقة من تسلسل منطقي في البناء وحسن في الأداء وغير ذلك مما سبق ذكره كان الخطاب واضحا في ذهن الطالب[2].

3. **التحكم**: وفيها لاحظنا أن هناك من الأساتذة من تجده متحكما في المعلومة محيطا بها، وهو ما يسمح له بتسيير درسه بالطريقة التي يريدها، وبما يجعل خطابه مقنعا، وفي نفس الوقت مؤثرا. في حين لاحظنا العكس مع بعض الأساتذة الذي يفتقدون إلى التحكم بالمعلومة المقدمة للطالب، مما يجعل خطابه غير مقنع، وبسيطا في الإلقاء، وغير مؤثر في الطالب، فلا يحمله على حصول المتعة والفائدة من الدرس.

---

[1] الملاحظة المسجّلة على توزيع المقاييس حسب البرنامج الممنوح للأستاذ يخلق إشكالا لا يخصّ كون المقياس يدرّس طيلة السداسي أو طيلة العام، بقدر ما أن الإشكال في المقاييس المكررة عبر مختلف السنوات الذي يدرسها الطالب، وبالتالي، لا يفهم درجة أهمية المقياس الواجب تلقيه في السنة القاعدية أو في السنة الثالثة. فإذا أخذنا مثلا المقاييس التي تدرّس لطلبة اللغة في مرحلة الماستر – لا على سبيل الحصر– سنجد أن بعض المقاييس كان الطالب قد درَسها في سنوات ماضية، وأعيدت له في الوقت الذي ينتظر فيه مقاييسا جديدة، بل حتى إن المقياس الواحد يدرّس بأكثر من مصطلح، كأن يدرس مقياس (منهجية التخصص وورشة البحث)، وفي نفس الوقت يدرس مقياس(منهاج البحث اللغوي)، وفي نفس الوقت (تقنيات الكتابة العلمية). الأمر الذي يحيّر الطالب ويشوّش ذهنه؛ لأنه كان بالإمكان جمع هاته المقاييس الثلاثة في مقياس واحد مضغوط ويكلّف به أستاذ مختص في المنهجية يوضّح له كل ما يلزمه في إعداد البحث.

[2] ملاحظة أخرى تنبثق عن الملاحظة الخاصة **بوضوح الخطاب**، وهي أن الطلبة يتكرر عندهم هذا القول بأنهم يفهمون الدّرس ويكون واضحا عندهم أثناء حضورهم، حتى إن الأستاذ يقنعهم بفائدة الدرس ولكنهم بمجرد انتهاء الحصة والدخول في حصة أخرى أو في الحصة القادمة عندما يُطلب منهم الأستاذ تذكيره بما درسوا في الحصة الماضية بالكاد يتذكرون المعلومات الممنوحة لهم. ومن خلال بعض المناقشات لاحظنا أن السبب يكمن في أن الطلبة يعانون من فقدان عدة مهارات أهمها: **مهارة الاستماع** التي تعلّم في الطالب حسن الإصغاء والإنصات حتى وإن كانت هناك مشوّشات. **مهارة القراءة**: وفيها لا يحسنون قراءة الأفكار والمعارف التي يتلقونها؛ لأن الدماغ ضيّع المهارة الأولى الخاصة بالسماع، ومن ثمة تلك القراءة التحليلية والاستكشافية للمعلومات تكون مغيبة في وقتها. **مهارة الكتابة**: وفيها يعاني الطلبة من فقدان السرعة القرائية والكتابية التي تجعلهم يسجلون مختلف الملاحظات الممنوحة لهم، خاصة إذا كان الأستاذ يلقي محاضرة، ولا يستعين بتدوين بعض الأفكار على اللوح حتى يجعل الطالب يعيد جمع معلوماته وترتيبها في الذهن. بالإضافة غلى عدم تعود بعض الطلبة على الكتابة والاكتفاء بالإصغاء فقط ظنا منهم أنه لما يكتب لا يستطيع تدارك ما سمعه. والأمر الآخر وهو **وضوح الصوت** فهناك من الأساتذة من صوته غير جهوري، والقاعة غير مجهزة بمكبرات صوتية تعينه على التوصيل بما يجعل الصوت مشتتا، والطالب غير منتبه.

4. **المهارة/ الأداء:** لاحظنا أن الخطاب كلما كان واضحا ونوّع فيه الأستاذ بين المنطوق والمكتوب، وأحسن التحكم في نوع المعلومة وبلاغتها استطاع تثبيتها في ذهن الطالب، وهو ما يجعله يعيد ترجمة هذه المعلومة ويحسن صياغتها بمفهوم واضح يؤكد أنه اكتسب مهارة جديدة.

5. **أغراض الخطاب(الإفهام/ الإقناع/ التأثير):** في هذه الجزئية لاحظنا عند الطلبة تحقّق الفهم والإفهام دون حدوث الإقناع، وعند البعض الآخر يحدث له الفهم والإقناع معا، ومنهم من يفهم ويقتنع ويتأثر. وكل هذا راجع لحسن السبك وتحقّق المقصد الخطابي وتبليغ المعنى وبناء المهارة.

6. **مشاركة الطلبة:** لاحظنا أن تحقق هذه الجزئية مرهون بسابقتها؛ لأن الكفاية الإخبارية اتضحت مقصديتها وهو ما فتح المجال لتوطيد الكفاية التواصلية المُحدثة للإقناع والتأثير وجعل الطلبة يبدون تفاعلا مميزا مع أستاذهم. مع ذلك سجّلنا ملاحظات على الأساتذة الذين يكتفون بالتلقين ولا يفتحون المجال للمناقشة فقد كانت مشاركة الطلبة مرات متوسطة وفي مرات أخرى تكاد تكون منعدمة.

7. **التطبيقات:** تجري على شكل اختبارات تجرى في الحصة نفسها لتقييم مدى فهم الطلبة، ويتم ذلك إما بتقديم أسئلة تقيس درجة استيعابهم وقدرتهم على الاسترجاع، وإما بعمل ملخص توضيحي يعاد فيه تشكيل الدرس في خطاطة ذهنية تحمل رؤوس الأقلام والمحطات الرئيسة في الموضوع، وفي مرات أخرى يطلُب الأستاذ من الطلبة إعداد بحث موسع حتى يستكملوا ما تبقى من الدّرس خاصة إذا كان المقياس موسّعا والوقت لا يسمح بطرح كل الجزئيات فيه. والملاحظ أن هذه التطبيقات من شأنها أن تسهم في تدعيم وتثبيت المعارف المكتسبة في الحصة.

8. **استراتيجية الدّرس المتبعة:** الملاحظ أن هناك عدة استراتيجيات يعتمدها الأساتذة في شكل مقاربات أهمها:

- **المقاربة بالأهداف:** يستخدم الأستاذ فيها طريقة السؤال وانتظار الجواب. إلا أن الملاحظ على هذه المقاربة افتقادها إلى عنصر التشويق؛ والسبب كون بعض الطلبة يكتفي بالاستماع ولا يحبذ أن يوجّه له السؤال.
- **المقاربة بالكفاءات:** من الأساتذة من يعتمد طريقة وضع الطالب في تفكير استشكالي يجعله يفكر ومن ثمة يجذبه بطريقة غير مباشرة للدّرس. والملاحظ على هذه المقاربة أنها تفتح المجال أمام الطالب لتنمية العقل النقدي لديه.
- **المقاربة التداولية:** تعتمد استراتيجة التدرّج بالمعلومة عن طريق إيصالها في شكل خبر ثم توضيح فائدة هذا الخبر ومدى صدقه. وفي وسط هذه العملية يختار الأستاذ بمهارة تبليغية أحسن طرق الإقناع والتأثير معتمدا في ذلك حججا منطقية تتحرى البيان والتبين بلغة يستوعبها الطالب. والملاحظ أن هذه المقاربة ناجحة؛ لأن الأستاذ راعى فيها نوع الجمهور المتوجه إليهم بالخطاب، كما تخيّر حسن اللفظ

المراعي لظروف المقام، وركز على نبرة الصوت المضيفة ترددا يعمل على التأثير في نفسية الطالب وحمله على التصديق والإذعان بصدق المعلومة.

- **المقاربة النصية:** يعتمدها الكثير من الأساتذة عن طريق توظيف الخطاب المكتوب باعتباره نصا يوضع أمام الطالب من أجل قراءته وفهمه وشرحه له واستثمار معانيه ثم إعادة إنتاجه. الملاحظ على هذه المقاربة النصية أنها تدعم دراسة اللغة العربية في الاستعمال والتواصل؛ لأن الأستاذ يعرض النص ويُفهمه للطلبة شرحا وتفسيرا وتأويلا. كما أن هذه المقاربة تثبّت- عن طريق الأستاذ الكفء- جملة من المهارات في ذهن الطالب(السماع، القراءة، التعبير الشفهي والكتابي)، كما تعلّمه كيفية تفكيك النص إلى مستويات والتعريف بكل مستوى وآلياته الإجرائية التي يعمل بها.

المحور الثالث(المقصدية): وركزنا فيها ملاحظاتنا على مدى تحقق الكفايات الأربع الآتية:

1. **الكفاية اللغوية(اللسانية):** الخطاب التعليمي من حيث التركيب اللغوي بيّنٌ يعتمد اللغة العربية الفصيحة دون الدارجة.
2. **الكفاية التواصلية(القدرة على إنجاز الخطاب):** التركيز فيها على مبدأي الكم والكيف في إيصال الخطاب سواء أكان منطوقا أم مكتوبا(خبر+ فائدة خبر).
3. **الكفاية المعرفية(وضع المتعلم في وضعيات بنائية جديدة):** لاحظنا تنويعا خطابيا من حيث تحصيل هذه الكفاية التي تحضر على أوجه منها:

1. **الجانب المعرفي:** يعمل فيها الأستاذ على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات والمعارف التي تخدم تخصصه.
2. **الجانب العقدي:** يحضر في العملية التعليمية في التأصيل المعرفي الذي يربط فيه الأستاذ بين المعرفة التراثية والغربية.
3. **الجانب التخاطبي:** بناء المعرفة بطريقة تكاملية تخدم مستوى الإدراك عند الطالب وتنمي فيه الذائقة الجمالية التي تمس مختلف مراكز التلقي عنده(الجانب العقلي- الجانب الوجداني- الجانب الحس حركي).

4. **الكفاية التداولية (تفاعل كل الكفايات كمهارة في الأداء):** تحصيل هذه الكفاية عند بعض الأساتذة تنجح بتحديد بعض المقاصد الخطابية منذ البدأ في تقديم الدرس وهي: القصد الإخباري (تحقيق كفايات لسانية تواصلية)، قصد الأستاذ(تحقيق كفايات معرفية)، قصدية الخطاب(تحقيق الكفايات النصية).

المحور الرابع(العبارة والإشارة): مختلف الملاحظات في هذه الجزئية الأخيرة ما يلي:

1. **الأداء الصوتي**: ولاحظنا فيه أن من الأساتذة من صوته جهوري يحمل الطالب على الانتباه وعدم تشتت ذهنه، ومنهم من صوته منخفض بالكاد يسمع من بالصف الأول[1].

2. نبرة الصوت: لاحظنا أن نبرة لها دورا كبير في التأثير على الطالب وجذبه نحو الدّرس خاصة عندما يتعلق الدّرس بمقاربة نصية معينة تحتاج نوعا من القراءة التي تُحدِث رنّة صوتية تجعله يفهم حيْثيات ما يسمعه.

3. **الحركات الجسدية**: للغة الجسد تأثير كبير على تتبع الطالب لأستاذه، خاصة إذا كان يُحسِن توظيف كل شيء أمامه من ركح ووسائل مساعدة وحركات وإيماءات تجعل كلا من الأستاذ والطلبة يعيشون أدوارا بمثابة قصة مسرحية بطلها المعرفة والأستاذ هو الراوي والطالب هو الشاهد والمحرك للأحداث. حتى إن من الأساتذة من يستخدم لغة جسده وهو يشرح درسه كنوع من المرح، فبالإضافة إلى نبرة صوته التي يرقِّقها أو يفخّمها حسب الحاجة، فإنه يستخدم حركات شفتيه سواء بابتسامة وضحك يعيد الحيوية للصف، أو يتعمد الصمت للحظات(فن الوقفات) حتى يدعم خطابه المنطوق ويعيد جذب انتباه الطالب نحو الدرس. في المقابل لاحظنا فئة من الأساتذة تكتفي بإلقاء الدّرس طيلة الوقت واضعة يديها على المكتب دون تحريكهما، أو النهوض من الكرسي، وهو ما يبعث على الملل خاصة إذا كان الدرس يحتاج إيضاحا أكثر على اللوح.

خلاصة نتائج الملاحظة: إن مختلف الملاحظات التي سجلناها تعطينا مجموعة من النتائج الأولية الواجب تحقّقها في العملية التعليمية. نوجزها فيما يلي:

- التنويع في طرائق التدريس مرهون بأداء الأستاذ وأسلوبه في العرض واستراتيجيته في توزيع الوقت.
- الأداء الناجح هو الذي يمتلك فيه الأستاذ مهارة الجمع بين كاريزما الصوت ولغة الجسد اللّذيْن من شأنهما العمل على جذب الطالب والتأثير فيه وحمله على الإقتناع.
- مقصدية الخطاب التعليمي دراسة للغة في الاستعمال تتحقّق فيها أربع كفايات تعليمية هي: الكفاية اللسانية(تركز على الجانب التركيبي للخطاب)، الكفاية التواصلية(تركز على الخبر وفائدته)، الكفاية معرفية: تعمل على وضع الطالب في عملية بنائية جديدة لمختلف المهارات المتكتسبة وكفاية تداولية: تتفاعل فيها كل الكفايات من أجل إيصال الخبر، مع التركيز على قوة الفعل الكلامي، والأهم إيصال مراد ومقصدية الأستاذ من الخطاب كله.

---

[1] **من أسباب عدم وضوح الصوت**: القاعة غير المجهزة بمكبرات صوت ذات جودة عالية، أو إنعدامها أحيانا أخرى. بالإضافة إلى الصدى في القاعة والذي يجعل الأستاذ يتعب من رفع صوته خاصة في المحاضرات، علما أن كل محاضرة تأخذ منه قرابة ساعة ونصف، وإذا كان الأستاذ يعتمد الطريقة التلقينية التي يكتفي فيها بالكلام دون إشراك الطالب فإن مردوده وأداءه الصوتي في بداية المحاضرة لن يكون هو نفسه في نهايتها، أو نهاية اليوم. هذا إضافة إلى طبيعة صوت الأستاذ في حدّ ذاته والذي يختلف من شخص لآخر، فمنهم من يمتلك الصوت العالي، ومنهم من صوته يتسم بالهدوء ولا يستطيع رفعه وإن حاول.

II. تحليل ومناقشة بيانات المقابلة ونتائجها:

1. كيف تعمل الإدارة على إيجاد تواصل تكاملي بينها وبين أعضاء هيئة التدريس والطالب؟.

من خلال تنظيم عملية تأطير للبرامج المعلن عنها في اللوح الإلكتروني ومتابعة تنفيذها، والاجتهاد في سدّ الثغرات المترتبة على نقص التأطير بعقد اجتماعات دورية، إلى جانب إشراك ممثلي في الاجتماعات البيداغوجية[1].

2. هل المواد المبرمجة تعالج ما هو حاصل في منظومتنا التعليمية وما ينبغي أن تكون عليه حتى تخرِج طالبا كفؤا ؟

هناك اضطراب كبير في توزيع البرامج نظرا للتغييرات السنوية في عناوين المواد مما يؤثر سلبا على التكوين العلمي للطالب. لكن يستحسن أن نمنح الأستاذ فرصة تسجيل المقاييس المراد تدريسها أو إضافتها من أجل مناقشتها أمام اللّجنة البيداغوجية الوطنية للبرامج(cpnd)؛ حيث يطرحها مسؤولي الميادين في كلّ تخصص حتى يتمّ قبولها. أما كاقتراحات من شأنها رفع جودة الأداء العلمي فيمكن تضمينها في النقاط الآتية:

- إسناد المقاييس القاعدية لأساتذة أكفاء.
- مراعاة طاقم الأساتذة المؤطرين وتخصصاتهم حتى يكون هناك توازنا في التوزيع.
- إعطاء رغبة اختيار المقياس للأستاذ.

3. ما هي لغة الخطاب التي ترى ضرورة حضورها في العملية التعليمية وفي التعليم الجامعي على وجه الخصوص؟

اللغة العلمية التي تسعى لإنتاج طالب باحث في تخصصه وتحقّق تواصلا فعالا بينه وبين أستاذه الذي ينظم خطابا علميا يتسم بالضبط المنهجي والمعرفي[2].

---

[1] أصبح الإعلان عن النتائج في السنوات الأخيرة يتم إما عن طريق اللوح الإلكتروني، أو عن طريق رسائل تصل عبر البريد المهني للأستاذ، أو عبر صفحة الكلية في مواقع التواصل الاجتماعي(فايسبوك). كما تسعى الإدارة إلى تفعيل مجالس الأقسام، وانتخاب ممثلي الطلبة حتى يتم دراسة الانشغالات الخاصة بالقسم، وكيفية تقديم الدروس.

[2] اتفق المجيبون حول اللغة المفروض التدريس بها، فتوزعت بين اللغة العربية واللغة الأمازيغية؛ أي حسب تخصص كل قسم. إلا أن الاختلاف كان في نوعية الخطاب الواجب التحدّث به، فكانت معظم الإجابات تتفق على اللغة الحوارية الإنسانية التي تحاكي في الطالب وجدانه أولا؛ وهذا لأن الإدارة تقدّر ظروف الطالب بتشخيص حالة الأفراد المنتمين لمؤسستها أولا(العامل النفسي للطلبة، العامل الجغرافي المنتمين له)، بالإضافة إلى التشخيص العلمي الذي يراعي مستويات الطلبة ومقدرتهم العلمية، لتحاكي اللغة بعد ذلك المدركات الاستيعابية للطالب والعمل على تنميتها، وهو ما يعمل على تعديل وتحديث المستوى المطلوب الوصول إليه في نهاية التكوين.

4. ما هي أهم الطرائق التعليمية الناجحة في الجامعة الجزائرية؟

لا توجد طرائق تعليمية ثابتة في العلوم الإنسانية بمختلف تخصصاتها، كما أن المنظومة التربوية في الجامعة الجزائرية لا تُلزم الأساتذة بطريقة واضحة المعالم يتبعها كل الأساتذة، لهذا كل يجتهد حسب مقدرته العلمية بالبحث عن الطريقة التي يراها مناسبة في التدريس[1]. من المحاولات التي نعتبر أن لها تأثيرا إيجابيا في التفاعل طريقة استخدمناها مع طلبة الدكتوراه ونحاول تعميمها على باقي المستويات. إنها طريقة التدريس بالإعلام والاتصال(TIC) عبر عدة تطبيقات مثل MODEL،ZOOM والتي من خلالها تعلموا الطرق الحديثة في التواصل، كما سهلت عليهم التعامل الدائم مع الإدارة والأستاذ للحصول على الدروس.

5. هل هناك اتفاق على بناءِ منهاجٍ يضبط طرائق التدريس في كلية اللغة والأدب العربي والفنون؟.

الوقت الحالي لا يوجد، إلا أن كل قسم يسعى لخلق تواصل بين الأستاذ المحاضر والمطبّق في إطار الوحدة التعليمية الاستكشافية، كما تسعى الكلية للتحضير المستقبلي للتعليم باستعمال تقنيات الإعلام والاتصال(TIC)، موافاة للتكنولوجيا ومراعاة للظروف التي قد تطرأ على الجامعة والبلاد مثل جائحة كورونا لهذا العام(2019-2020) حيث اضطرت الكلية أن تقدّم المحاضرات عن بعد لاستكمال ما تبقى من العام الجامعي.

6. هل ترى أن صعوبة فهم الطالب ترجع إلى:

- كثرة المقاييس(+)
- المستوى التعليمي للطالب(+)
- اعتماد التعليم بالسداسي بحيث الوقت لا يكفي لإنهاء البرنامج(+)

- **أسباب أخرى:**

- طريقة تدريس الأستاذ .

– اهتمامات الطالب التي تزاحم استعداده وتفكيره الواجب تسخيره في العملية التعليمية.

[1] هناك من يرى أن التعلّم ليس خاصا بالطالب فقط، وإنما يستمر مع الأستاذ كونه باحثا يعمل على تطوير كفاءاته المعرفية، ولهذا أحسن الطرق في التعليم ما كان فيها الأستاذ جزءا لا يتجزأ من الطالب؛ بحيث يقدّم درسه وهو يقرأ مع طلبته، ليحسّسهم بانعدام السلطة العلوية التي لا تخلق الأريحية في التعليم. وفي هذه الطريقة نجد الأستاذ لا يكتفي بالجلوس في مكتبه، وإنما يتحرك بين الصفوف، وقد يجلس مرات في كراسي الطلبة، ويكمل شرح درسه، وكل هذا يخلق تفاعلا وانتباها في التعليم.

- عصر السرعة الذي أثر على الطالب، بحيث أصبح لا يمتلك نفسا طويلا أمام قراءة النصوص المطولة، أو البحث عن المعرفة المقدمة بالإشارة بدل الاكتفاء بالاسترسال[1].

7. في رأيك، هل نجاح الطالب راجع لطريقة التدريس المعتمدة أم للنظام الذي تعتمده الكلية أم لاجتهاده؟ .

إن نجاح الطالب يحدّده قبل كل شيء اجتهاده الشخصي واهتمامه العلمي الذي يدفعه للبحث عن الحقائق المعرفية ومنهجتها في ذهنه بفضل أستاذه الذي يُرشده نحو البحث الدائم ويوجه فهمه في حالة الغموض فيبصل له بين مختلف التخصصات حتى تتضح وتكمتل له حلقة البحث العلمي والمعرفي والفكري. كما لا ننكر دور المؤسسة لما لها دور قيادي تخطيطي تنفيذي يحاول توفير الأجواء المناسبة لنجاح العملية التعليمية وتحقيق الجودة في التعليم.

8. كيف تتعامل الجامعة مع الطلبة الذين ليس لهم استعداد للدراسة؟.

هناك قوانين تنتهجها الكلية حتى تُرَغِّب الطلبة في الدراسة وتُلزم بقية الطلبة الذين لا يبدون رغبة في التعليم مثل: نقطة الحضور، الإقصاء في حالة الغياب المتكرر دون مبرر، فتح باب التحويلات نحو تخصصات أخرى[2].

9. هل أنت مع تدعيم الأستاذ بيداغوجيا بمذكرات تُعينُه في تعليم المقياس؟

تُدعّم الجامعات العالمية الغربية و دول الخليج الأستاذ بمذكرات تعينه في تعليم المقياس. إلا أنه غير معمول به عندنا؛ لأن الأستاذ في الجامعة مقيّد بمضامين محددة تفرضها مفردات المادة ومن ثمة يقدم محتواه المعرفي بالاستفادة من الكتب العلمية المتخصصة والحديثة التي يبحث عنها بنفسه.

10. ما الذي تتطلبه البيداغوجيا العالمية في التدريس؟

- التحكم في التكنولوجيات الحديثة

---

[1] اختار الأساتذة كل الاحتمالات بالإضافة إلى بقية الأسباب التي جعلتنا نتساءل عن الحلول البديلة التي من شأنها أن تذلل هذه الصعوبات وتتجاوزها. من بين هذه الاقتراحات: فتح قنوات للحوار مع الطالب عبر تسخير الوسائل الإعلامية التي تسهل وصول أي إشعار يخص الطالب. إعلام الطالب بكيفية اشتغال نظام ل م د(LMD) منذ التحاقه بالمرحلة القاعدية حتى يستوعب سيرورة العملية التعليمية ويخفف بذلك توارده على الغدارة من أجل الاستفسار.

[2] على الرغم من القوانين التي تفرضها المؤسسة الجامعية على الطالب حتى يعمّ النظام العام ويلتزم بالحضور، إلا أن هذا لا يعني نجاعة العملية التعليمية. والسّبب أن الطالب قد يسجّل حضوره بصفة دائمة، لكنه لا يبدي أي اهتمام بما يتلقاه، كما لا يحدث أي ضجيج يفسد السّير الحسن للدرس والفيصل بين وبين أستاذه هو التقويم. لكن بإمكاننا عمل حركية من شأنها جذب الطالب نحو التخصص وفي نفس الوقت إخراجه من هذه السلبية التي تحول بينه وبين مشاركته وتغييره نحو طالب يفكر ويخاطب ويبدع. إن التنفيذ الأول مكمنه التكوين البيداغوجي في علم النفس التربوي والمعرفي للأستاذ حيث يتعلم طرق التعامل مع أنماط الشخصيات عند المتعلم وطرق التفكير عنده ومهارات التعامل معها(سمعي، بصري، حسي). من جهة أخرى بإمكان المؤسسة أن تعمل تكوينات دورية تعالج أسباب العزوف عن الدراسة وطرق العلاج....

- مراعاة طبيعة الإنسان المعاصر
- الاقتصاد في الجهد
- فتح المنصّات التعليمية الإلكترونية
- توفير الظروف التعليمية التي تصنع مجتمعا باحثا سواء أكانوا أساتذة أم طلبة.

11. هل هذا يحتاج منا البحث في الصفات المهنية والشخصية القيادية للأستاذ؟

الارتقاء بالأداء البيداغوجي يوصل الأستاذ إلى مرحلة يتخلى فيها عن الجانب البرغماتي في مهنته ويصبح تعامله عقليا ووجدانيا؛ لأنه تمرّس وظيفته وألتغى عنده دور القائد والمنقاد وأصبحت مشروعا رساليا وظيفته التوجيه والتأطير والتدريس البنّاء[1].

12. ما هي المقترحات المقدمة لتكوين أستاذ ناجح في الميدان؟.

- التكوين العلمي الجيد والصّارم في مرحلة الدكتوراه[2].
- الانتقاء الجيد والدقيق في مسابقات التوظيف.
- تنظيم تربصات تكوينية بصفة دورية[3].
- إسناد المقاييس حسب التخصص.
- التركيز على العمل التنسيقي للّجان البيداغوجية.
- التفرغ للجانب التعليمي والبحثي.
- إثراء المعارف السابقة، وتحيينها.
- التكفل بالأستاذ بيداغوجيا واجتماعيا[4].

---

[1] إنه ما وقفنا عليه حين فرقنا بين التعليميات البرغماتية المهنية والتعليميات الإصلاحية المركبة.

[2] يعتبر التكوين في مرحلة الدكتوراه إعدادا قبليا للأستاذ المستقبلي الذي تطمح له الجامعة. يتمّ ذلك بالتركيز على التكوين القاعدي من حيث التأصيل المعرفي والإضافة النوعية للبحوث العلمية وللجامعة. كما يتعلّم في هذه المرحلة طرق التعامل مع التكنولوجيات الحديثة التي تعينه على المشاركة في الملتقيات الدولية والوطنية والانفتاح على الأبحاث العلمية المعاصرة في تخصصه.

[3] تعتبر فترة التربص ذات أهمية في تكوين الأستاذ– خاصة حديث الالتحاق بالوظيفة التعليمية–؛ لأنه يتعلم الجانب القانوني والإداري الذي يسهل عليه التواصل مع الإدارة وتفهّم النظام الذي تسير به، كما يكون على علم بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية وطرق التدريس والأساليب البيداغوجية الحديثة.

[4] قد يمتلك الأستاذ كفاءة في التعليم ومهارة في الأداء ورغبة في الإضافة، إلا أن ظروفه الاجتماعية والبيداغوجية قد تنعكس على مردوديته العلمية والمعرفية. من المعيقات الاجتماعية مشكلة السّكن وبعد المسافة على الجامعة، أو المواصلات التي تجعله يصل منهكا إلى الجامعة، وكذا التنقل بين الولايات إذا كان يعمل خارج ولايته، أو مبيته في إقامة مع الطلبة مما يشعره بنوع من عدم الثقة ونقص الاحترام وفقدان الخصوصية(بعض الأساتذة يتحرّج عندما يتشارك غرفة مع طالبه الذي يدرّسه. من الناحية البيداغوجية، فالتربصات العلمية من شأنها أن تكوّنه بطريقة مكثفة خاصة حينما يتزامن تربصه مع انعقاد مؤتمر علمي يحضره أصحاب التخصص وتطرح فيه القضايا العلمية الراهنة.

13. كونك أستاذا تشغل منصبا بيداغوجيا، هل ترى أن مردودك العلمي ذا جودة أكثر من الأستاذ الذي يكتفي بتدريس ساعاته الملزم بها؟.

يرجع الأمر في الأول والأخير إلى الأستاذ الكفء، على أننا لا ننفي فائدة المنصب البيداغوجي؛ لأنه يضع الأستاذ في مشهد بانورامي يمكّنه من معرفة خبايا لم يكن ليدركها عندما يكتفي بصفة التدريس فقط[1].

14. في رأيك، ما هي نقاط القوة والضعف في مجالات أداء أي مؤسسة جامعية؟.

لكي تتمكن أي مؤسسة جامعية من تطوير وتحسين مدخلاتها ومخرجاتها[2] بما يضمن لها شهادة الجودة والاعتماد، لابد أن يكون أداؤها نوعيا يضمن لها ميزتي الإنتاج والتنافسية انطلاقا من نقاط الضعف والقوة؛ حتى نقف على الأسباب ونعالجها، كما نعمل على زيادة الإنتاج وتحسين المردودية العلمية. هذه النقاط هي:

نقاط الضعف:	**نقاط القوة:**
– الأبحاث المستهلكة.	– الإنتاج المعرفي.
– السرقات العلمية.	– الأبحاث العلمية الجديدة.
– نقص الأنشطة العلمية.	– نتائج الطلبة في الامتحانات والمسابقات.

15. هل ترى أن نظام (ل م د) قد نجح في تكوين طلبة أكفاء؟.

يمكن القول بأن هذا النظام قد نجح بشكل نسبي من حيث استحداث المقاييس التكنولوجية التي تتماشى مع متطلبات الدراسات المعاصرة. أما العائق الذي يحول دون نجاحه حتى جعل نسبة كبيرة تحكم عليه بالفشل الذريع هو عدد الطلبة الذي حال دون تطبيقه، لتكتفي المنظومة التعليمية في الجامعة الجزائرية بالتركيز على الجوانب التقنية والشكلية للنظام دون الاهتمام بالنوعية[3].

16. كيف السبيل إلى الارتقاء باللغة العربية والفنون والأمازيغية؟.

---

[1] إن الأستاذ الذي يشغل منصبا بيداغوجيا يعدّ حلقة وصل بين هيئة التدريس والطالب، كما يصبح على دراية بمختلف الظروف التي قد تواجه الأستاذ في العملية التعليمية(بيداغوجية، اجتماعية، نفسية) والطالب على حدّ سواء، ليجتهد عمليا تيا في إيجاد الحلول الممكنة من قبيل اكتسابه مرونة التعامل مع المنظمات الطلابية وممثلي الطلبة ودورهم في إعطاء الرأي حول سير البرامج والتزام الأساتذة بالحضور وبرنامج الامتحان...إلخ.

[2] **المدخلات** مثل:
- تصميم المقررات وتطويرها.
- المتابعة المستمرة لهيئة التدريس.
- توفير تكنولوجيا الإعلام في المخابر.
- تقييم الطلبة وتقويمهم.

المخرجات مثل:
- الاختبارات ونتائجها.
- تقارير سير العملية التعليمية.

[3] هناك من اقترح استحداث البكالوريا المهنية التي من شأنها أن تخفف من العدد الهائل للطلبة.

السبيل الأساسي للارتقاء باللغة العربية يتعلق- رأسا- بتقدير اللغة الأم والثقة في عبقريتها، ولهذا ندرسها كلغة علمية ونعترف بوجودها كرمز من رموز السيادة الوطنية. لكن هذا يحتاج منا -كأساتذة- الاعتناء باللغة المدرسّة تأليفا(ما كتب في الموضوع) وتعليما(طرائق توصيل ما كتب) وتكوينا(الاطلاع على بياداغوجيا التعليم).

17. ما هو نموذج المتعلم الذي تريده الجامعة وتريده أنت كونك أستاذا خبيرا في الميدان؟.

لا يوجد معيار واضح ومدروس من خلاله نقيّم نموذج المتعلم المراد اعتماده[1]. لكن- على الأقل- هناك تصور لهذا النموذج من حيث:

ما تريده الجامعة:

- متعلم يلبي رغبات الشغل بحيث يتمكن من تحصيل عمل بعد التخرج يتماشى مع نوعية شهادته المتحصّل عليها.
- تكوين طالب مؤسساتي كفء يتسم بالمواطنة.

ما يريده الأستاذ:

- تكوين طالب متعلم كفء يكون بمثابة باحث مهتم، طموح، مجتهد، مستقل فكريا، قادر على التطور.
- تكوين أستاذ باحث عملي فعال، مقتدر، باستطاعته تجديد ذهنيته المعرفية والفكرية، ملتزم من الناحية الأخلاقية.

خلاصة نتائج المقابلة:

تكمن أهمية حضور المقصدية في العملية التعليمية التعلمية من خلال أداء الأستاذ الذي يحتاج مهارات في التبليغ وإيضاحا للمقاصد الخطابية. لكي يتمكن من ذلك فهو يحتاج بيداغوجيا إلى دورات تكوينية في مجال التعليمية وعلم النفس التربوي تعينه على التواصل الجيد ومعرفة مختلف الفروقات الفردية التي تواجهه، كما تعينه على اكتساب استراتيجيات التواصل الحواري الفعال مع زملائه في العمل سواء أكانوا أساتذةأم إداريين وتفهّم النظام الذي تسير عليه المؤسسة الجامعية.

[1] من الأسباب التي حالت دون وضع نموذج واضح يؤهّل المتعلم بما يتناسب وطبيعة الحاجات الراهنة والمستقبلية، نوعية التكوين التي تبني في الطالب مشروع أستاذ للميدان التعليمي الذي من المفترض أنه تخصص المدارس العليا للأساتذة، في حين الأصح هو تكوين باحث مختص. إضافة إلى ذلك، مختلف المجهودات التي تبذلها الكلية في سبيل تكوين الطالب منذ التحاقه بها نجده يبدّدها ذلك بطلب إعادة توجيهه نحو تخصص آخر، وهذا مضيعة للوقت والجهد. يمكن اقتراح بعض التوجيهات للعمل بها من أجل تأهيل متعلم ناجح وذلك من خلال:

- التكفل المعرفي والنفسي بالطالب منذ التحاقه بالقسم.
- إعادة النظر في البرامج القاعدية الأساس.
- العمل على تكوين طالب باحث.

III. تحليل ومناقشة بيانات الاستمارة ونتائجها:

أولا– سؤال المقصدية:

1. كيف يتمكّن الأستاذ من صياغة خطاب يجمع فيه بين حُسن تخيُّر اللَّفظ وبين مهارة الإنجاز وحصول التأثير؟.

لخبرة الأستاذ المعرفية والميدانية أثر واضح في احتواء الأفكار وإعطائها صبغة علمية شمولية تصل اللغة بالسياق الثقافي العام، كما توضّح المفاهيم في ذهن الطالب وتبيّن له تطورات البحث العلمي ونوع المعارف المكتسبة حسب تدرجه. كل هذا يصوغه الأستاذ المتمرّس على مستويين:

- **مستوى التخطيط**: يراعي فيه الأستاذ طبيعة المقياس والمستوى العلمي للطلبة والسياق العام للعملية التعليمية والأهداف المرجوة منها(خلق مرجعية مشتركة بين المتخاطبين).
- **مستوى التنفيذ**: يوظف المفاهيم والمصطلحات بطريقة حوارية من شأنها تسهيل بناء عناصر المحاضرة. إضافة إلى تحكّمه في تقنيات اللغة واختيار العبارات المناسبة التي تمس الفئة المقصودة من الخطاب وتدفع الطالب للفهم والتأثر بمحتواه الذي من شأنه أن يزيد في فعالية الخطاب.

إن كلا المستويين يعملان على التعامل مع اللغة في الاستعمال باعتبارها نشاطا تآزريا يعتني بالقولة من حيث اعتبارها نظاما خطابيا موجها للطالب يعمل فيه الأستاذ على بناء خطابه نحو السيرورة والتطور الحجاجي حتى تحدث علاقة تبادلية وتشاركية(لسانيا وسياقيا) بينه وبين الطالب تدل على نجاعة التواصل[1].

2. كيف يوصل الأستاذ كلا من: مقصدية النص، مقصدية المتكلم، مقصدية القارئ، مقصدية السياق؟.

مقصدية النص: تتم بالتركيز على التركيب اللغوي للنص وهل حقّق مبدأي الاتساق والانسجام مع إظهار غايات وأسباب إنتاجه وتداوله. ليتم ذلك، لابد من توضيح الملفوظات المفاتيح التي توجّه مسار النص واستحضار سياقاته اللغوية الداخلية والخارجية، النفسية والاجتماعية[2].

---

[1] هذا من ناحية صياغة الخطاب التعليمي، لكن من ناحية لغة الخطاب الواجب حضورها في العملية التعليمية وفي التعليم الجامعي على وجه الخصوص، فإننا بحاجة إلى لغة علمية متخصصة تقوم على النقد والتحليل والتعليل والاستنتاج؛ لأن ذلك ينمي في الطالب ملكات التذوق والإبداع والذكاء والأصالة. ولكي نحصّل هذه اللغة العلمية المتخصصة، لابد أن نخاطب الطالب بلغة حوارية تفاعلية إقناعية تخاطب في الإنسان كليته.

[2] مقصدية النص قضية علائقية سانطاقماتيكية تتمحور أساسا حول المعارف المسبقة والمقاصد المرجوة . دور الأستاذ هو بيان طرائق استنطاق النص للوصول إلى مقصديته، بالشرح والتحليل، واختيار النص والتوقيت المناسبين لذلك ، ثم وضع النص مسبقا أمام الطالب حتى يحدث له تواصل مع ما يدرسه، كما يتدرج في تفكيك شفراته بما يبني المقصدية العامة له.

مقصدية المتكلم: يعتبر المعجم اللغوي للأستاذ وقدرته التبليغية المطعّمة بلغة جسده، عناصر تساعد في وضوح الهدف وتحقيق المقاصد. أما الآليات المساعدة على ذلك فيتيحها الضبط المنهجي والتحليل المنطقي للخطاب الذي يبني في الطالب مهارات جديدة تمكّنه من إنتاج خطاب مواز للخطاب الأول الذي تلقاه(مقصدية النص) في لفظ مبين يعمل على عمليتي الفهم والإفهام[1].

مقصدية القارئ: يفعّلها الأستاذ بطريقته الحوارية التي يراعي فيها سيرورة المنظومة الخطابية التي تعمل على فتح مجالات التواصل وتقوية العمليات الإدراكية من حيث درجة الاستيعاب اللغوي والمعرفي والفكري المتجاوز لمرحلة فك القيد الرمزي نحو الاستدلال حتى يتم الفهم والتأويل الإبداعي. الطريقة تتم بعملية ذهنية يتقصى فيها العقل مقاصد النص وفي نفس الوقت يبحث عن الغايات والمرامي من إنتاج القول في لحظته[2].

مقصدية السياق: تتحقق في علاقة منظومية تجمع بين المكونات الآتية: المستوى التركيبي(القيد النحوي الرمزي)، الدلالة(القيد المعنوي)، التصور(القيد التمثيلي التأويلي). مختلف هذه المكونات تتأثر بالمعتقد الثقافي والعقدي الذي يوجه السياق نحو عمليتين أحدهما اتفاقية تحدث أثناء التخاطب والأخرى فعلية تفعّلها الخلفية المشتركة بين المتخاطبين[3].

---

[1] يعتبر الرصيد المعرفي للأستاذ العمود الفقري الموجه لمقصدية المتكلم؛ حيث يكشف عن الكم المعرفي الذي يجعله بمثابة مكتبة متنقلة يستفيد منها الطلبة في توجيههم، كما يعبّر عن عصارة فهمه من خلال نوعية المعلومات التي تلخّص العديد من المواضيع المكثفة والمتناثرة في العديد من الكتب. من فوائد المرجعية المعرفية للأستاذ أنها تمنحه: القدرة على التوفيق بين المعرفة التراثية والحداثية تأصيلا واستعمالا و تقديم خطابه بأكثر من لغة مع توظيف المصطلح العلمي المتخصص.

[2] مقصدية القارئ تهيئة قبلية لما سيتلقاه وتوجيه له أثناء تحليله النص وقراءة مضمراته وفهم السياقات التي أنتج فيها ومدى مطابقتها لواقعه. هذا ما يؤكد أنه لكي تتحقّق مقصدية القارئ(الطالب)، لابد أن تتحقّق مقصديتي النص(الخطاب) والمتكلم(الأستاذ). من شروط التحقق أنه لابد من :

- اختيار لغة الخطاب العلمي المراعية لدرجات الاستيعاب العقلي والوجداني والحسيعند الطالب. – تقديم المعارف بطريقة حوارية تفاعلية تشاركية تخلق النشاط والحيوية في الصف وتجذب الطلبة نحو الاستمتاع به وتثبيته في أذهانهم.– تنويع طرائق التقديم بوسائل تكنولوجية تجعل الطالب يفهم المحتوى التعليمي أكثر ويبني عليه تصورا أوضح؛ لأن الأستاذ هنا يكون قد ثبّت فيه ثلاثة أمور هي:

- المستوى العقلي المعرفي: مثله الخطاب أو المحتوى التعليمي.
- المستوى النفسي أو الوجداني: مثله الأداء وطريقة تقديم العبارات والإشارت نطقا وكتابة.
- المستوى الحس حركي: مثلته لغة الجسد والوسائل المساعدة من تكنولوجيا تحاكي أنماط التعلم عند الإنسان.

[3] نستطيع التنبؤ ببعض السياقات من خلال البنية النحوية، كقولنا أحمد ناجح والتي تفيد بأنها جملة خبرية، وأحيانا أخرى يستلزم الخطاب فهما للسياق الفعلي حتى نفهم قصدية المتكلم؛ لأن الجملة السابقة قد تفيد فعل الإخبار في حالة الصدق، أما في حالة عدمها فهي تفيد السخرية أو الاستنكار. ما يساعدنا في فهم السياق هو الفعل الكلامي والنبر والمعرفة المشتركة بين المتخاطبين والظروف المقامية. إذا أردنا معرفة السياق التداولي، فإننا سنبحث عن عنصرين مهمين لابد من توفرهما وهما: المعرفة المشتركة والسياق الفعلي اللذين من شأنهما أن يحددا قوانين استعمال الألسن(تجاوز القيد النحوي والدلالي) والخلفية المشتركة والسيرورة التعاونية وتصميم الخطاب. من الظروف السياقية

إن مختلف المقصديات تعمل في نظام تخطابي يؤطره: **التبليغ**: قوته الكلامية تتجسد في القاموس اللغوي للأستاذ. **السبك والحبك**: قوتهما تظهر في المحتوى الخطابي كونه نصا يحتاج مستوى من الفهم والتأويل. **الطريقة**: قوتها تكمن في اللغة المتداولة عن طريق الحوار الذي يحاكي في الطالب أعلى مدركاته العقلية، كما يحرك فيه الوتر النفسي الذي يجعله يتفاعل مع المعرفة التي تلقاها ليحولها إلى سلوك ثقافي. **السياق**: يبرز باجتماع علاقة منظومية للمعارف المشتركة والسياقات الفعلية بين المتخاطبين.

3. كيف تعمل على التدرج بالمعرفة من خبر إلى إقناع يحمل الطالب على التفاعل معك؟

يتم بناء المعرفة تدريجيا عبر وضع الطالب في إشكالات تدفعه بإلحاح للتساؤل والرغبة في معرفة الجواب حتى يستخلص الفائدة من الخبر، وهو بمثابة عتباتِ ولوجٍ تنقله من فكرة إلى فكرة ومن مرحلة إلى أخرى. على أن الطريقة التساؤلية ليست هي الغاية في حدّ ذاتها بقدر ما هي تشغيل للمتخيل عند الطالب حتى يتمكن من الربط بين الأحداث إبستيميا وأنطولوجيا[1].

ثانيا: سؤال نظام الخطاب

1. هل العبارة المصرّح بها كفيلة بتوصيل مقصدية الخطاب، أم أن للغة الجسد فاعلية في التوضيح أكثر؟.

نجاعة الخطاب التعليمي تتم بأداءات لغوية وغير لغوية؛ لأن العبارة وحدها قد تكون كافية للدلالة على المقصود، لكن للغة الجسد الدور الفعال في إيضاحها أكثر شريطة أن لا يبالغ في الحركات والإيماءات فتدل وقتها على ضعف في المقدرة الإبلاغية أو تغطية وتشويشا يصرف الطالب عن المحتوى المقصود.

2. في رأيك أستاذي. من الذي يؤثر أكثر على الطالب أثناء تلقّيه الخطاب:

التي تحول دون وصول المقاصد الخطابية وعدم تحقق وضوح اللفظ قاعات التدريس والمدرجات التي تحتاج نوعا من التهيئة التقنية الخاصة بتوزيع الصوت وصداه؛ لأن الأستاذ في كثير من المرات لا يصل صوته إلى كل الطلبة في القاعة، مما يجعل الانتباه والتتبع مفقودا، كما قد يسمع الطالب لفظا ولا يفهم نطق اللفظ الذي يليه. وكل ذلك يدخل في السياقات المحيطة بإنتاج الخطاب وتحقيق مقاصده.

[1] إن مسألة حمل الطالب على تتبع الدرس والتفاعل معه ليست بكثرة توارد المصطلحات وتشعّبها، وإنما في المفاهيم وكيفية اشتغال أنساقها والفائدة المرجوة منها. إبستيميا يتم ذلك عن طريق طرح قضايا – حسب التخصص- قد لا نستطيع إثباتها بالتجربة ولكن نصل لها بالتفكير والتجريد العقليين؛ لأن المعلومات التي ستصل للطالب وقتها لا تقف عند مصداقية الخبر فحسب وإنما تفتح المجال أمامه للمناقشة وإعمال الفكر الناقد والموسّع والرغبة في تصويب المعارف القبلية، مما ينقله أنطولوجيا لفهم الدائرة السببية لاشتغال المعارف ضمن أنساق تخدم بعضها البعض. ولكي يتحقق ذلك، فإن لكفاءة الأستاذ المعرفية وأسلوبه التبليغي دور في الكشف عن قوة وفائدة المعلومة المطروحة وإن كانت جد معقدة ولكنه يوصلها في جو معرفي ماتع(قد يكون في شكل قصة، نكتة، حصيلة، سؤال) يهيء الطالب ويدخله في صلب الموضوع. من جهة أخرى هذا التحقق يقع حينما يمتلك-سواء أكان أستاذ أم طالبا- العقل المتسائل الذي يمكنه من تنشيط ملكاته العقلية على مستوى التحليل والتركيب والمقارنة وتنمية مهارة السؤال التي تعلّم في الواحد عدم الذهول أمام الظواهر بل جعله يلفها بمختلف مكوناتها وينظر في أصلها الواحد.

أ. المحتوى التعليمي بما هو خطاب منطوق أم مكتوب (77%).

ب. النّبر بما هو أداء وتمثُّل للمعارف من حيث ارتكازاته الصوتية(Intonation)(63%).

ج. لغة الجسد بما هي إشارات وإيماءات مصاحبة للقول(68%).

مختلف النسب تركّز على ضرورة التنويع في العملية التعليمية؛ لأنها من مقتضيات جلب الانتباه ودفع الملل[1]. حيث يعدّ النّبر مدخلا معرفيا سماعيا ووسيلة صوتية مساعدة غرضها إحداث التأثير والإقناع؛ لأنه يسهم في عملية حفر(graver) الجوانب الأساسية للمادة المعرفية في ذهن الطالب وإجراء شتى الارتباطات بين عناصر النشاط البيداغوجي التعليمي. أما المدخل المعرفي البصري فيكمّل ما تمّ سماعه؛ لأنه من الأنظمة التواصلية غير اللغوية المحقّقة لمقاصد المتكلمين، كما يعدّ علامة سيميائية تشرح ما صعُب التعبير عنه في الجانب المنطوق أو المكتوب، وهو ما يجذب الطالب أكثر نحو فهم الدّرس.

إذا قمنا بقراءة دلالية لهذه النسب، فإننا سنبحث عن الدوافع التي جعلت الأستاذ يختار المحتوى التعليمي على حساب لغة الجسد والنبر، وهو عكس ما أبدته نتائج الدراسات الحديثة الخاصة بفن الإلقاء والخطابة التي تعطي الأهمية الكبرى للغة الجسد بما يقارب نسبة(55%) والنبر بنسبة(38%) والمحتوى بأقل نسبة تقدر ب(7%). تفسير ذلك مردّه إلى رغبة الأستاذ في تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات المتخصصة التي يحتاجها ثم العمل على تأصيلها في كل مرحلة ينتقل إليها الطالب حتى يفهم تشعّبات الحقول المعرفية وامتداداتها وتطورها في الساحة العلمية. أما النبر فهو تدعيم للجانب المنطوق الذي غالبا ما يكون تلقينيا في المحاضرة، حيث كل التركيز يكون على المحتوى وطريقة تبليغه بما يتناسب مع الظروف المحيطة به" عدد الطلبة، الوسائل المساعدة، مقْدرة الأستاذ الصوتية...". بالنسبة للغة الجسد فهي تحصيل حاصل مكمّل للمحتوى التعليمي؛ لأنها تدخل في حيثيات التقديم الاحترافي كما تبقى رهينة بمهارة الأستاذ وكفاءاته وحتى بنمطية التعليم عنده.

[1] أجرت الدراسات الحديثة الخاصة بفن الإلقاء والخطابة وتنمية الذات إحصاءات حول طرق جذب الجمهور وما الذي يؤثر فيهم أكثر، فتوصلت إلى أن المحتوى من حيث هو خطاب منطوق أو مكتوب يمثل نسبة 7%، في حين النبر الصوتي يمثل نسبة 38%، لتكون النسبة الأكبر للُغة الجسد التي قدرت ب55%. ولهذا فالأستاذ إن علم مسبقا بأن الطالب حتى وإن شدّه وأعجبه المحتوى التعليمي إلا أنه قد ينسى بعض ما تعلمه ويتذكر طريقة أداء أستاذه–كأن يقدّم قصيدة ما– وفق ركوزات صوتية تحيي المعاني وترسّخ في ذهنه أكثر الصورة البصرية وما تحمله من حركات وإيماءات تدعّم الجانب الصوتي. وعليه، فالنسب المتحصل عليها من إجابات الأساتذة لا تعطي الأهمية الكبرى للجانب الحسي ودور لغة الجسد ومختلف الوسائل التعليمية المساعدة في إبراز المدخل الصوري، وإنما للمحتوى التعليمي سواء أكان منطوقا أم مكتوبا، ليبقى النبر مهارة في الأستاذ وطريقة أدائه.

نفصّل قليلا فيما يخص نمطية التعليم أو المدخلات التعليمية التي لها انعكاس على طرائق التقديم، حيث نجد[1]:

- **المدخل البصري**: صاحب هذا النظام الوقت عنده مقدس، نجد الأستاذ فيه- لا إراديا- ينهض من مكانه ويتحرك في قاعة التدريس أو في المدرج مستعينا باللوح لتدعيم أقواله. ومن جهة أخرى حركة عيْنيه ستحاول التركيز على كل من في القاعة كنوع من التواصل البصري الدال على التفاعل بينه وبين طلبته. ما يعيب هذا النمط انتقالاته المفاجئة للمعلومات دون إحداث ربط بينها؛ لأن آلية التفكير عنده صُوَرِية تشهد تدافعا كبيرا للمشاهد الصورية لحظة إنتاجه الخطابي وإن لم يسرع في قولها فقد تضيع منه. غالبا هذا النمط لا يهتم بالمعاني والمقاصد الثاوية بقدر اهتمامه ببلاغة القول وكل ما له علاقة بما هو ظاهر.

- **المدخل السمعي**: صاحب هذا النظام يغلب عليه الاستغراق في الزمن، فنجد الأستاذ وهو يلقي الدرس يلجأ إلى التحليل المنطقي والفكري حتى ينظّم المعلومات ذهنيا في عقل الطالب كما يوصلها صوتا أكثر منه كتابة. أداؤه الصوتي- في الغالب- جهوري تلحظ فيه توزيعا منتظما من ناحية الإيقاع اللفظي؛ لأنه يخرج من منتصف الصّدر عكس صاحب النظام البصري الذي يكون إيقاع صوته سريعا يخرج من مستوى الأنف وقد ينقطع أحيانا تنفّسه خاصة إذا ما نطق بكلمات فيها مدود.

- **المدخل الحس حركي**: صاحب هذا النظام نجد الأستاذ فيه مستغرقا في الزمن، قد يتكلم ويصمت في نفس الوقت ولا يحب من يقاطعه لحظة كلامه. يتصف بصوت منخفض وبطيء يخرج من مستوى البطن بركوزات متقنة وصوت يحرّك في الطالب مخياله ويجعله يستحضر المفاهيم الصورية والسمعية في الآن نفسه. كما يتصف أكثر بميله إلى لغة الجسد أكثر من الأنظمة الأخرى خاصة استخدامه للأيدي. لكن ما يعيب هذا النمط عدم تفاعل أصحاب النظام البصري معه؛ لأن آلية التفكير عندهم

---

[1] في مختبرات كاليفورنيا وفي نهاية الستينات وأوائل السبعينات، بدأت أبحاث غيرت من نظرتنا وتقييمنا للدماغ أو العقل البشري، قاد تلك الأبحاث كل من" **روجر سبري**" Roger Wolcott Sperry (ولد سنة 1913) التابع لمعهد كاليفورنيا للتكنولوجيا والحاصل على جائزة نوبل و" **روبرت أورنستاين**" الشهير عالميا بأبحاثه في حقل تعرجات الدماغ والوظائف الخاصة بها. ما اكتشفاه هو أن جانبي الدماغ البشري مرتبطان بشبكة معقدة من الحبال العصبية، كما يؤديان وظائف مختلفة. فبالنسبة لغالبية الناس، يؤدي الجانب الأيسر من دماغهم ما يطلق عليه بالأنشطة الأكاديمية كالمنطق واللغات والأرقام والتحليل وغير ذلك، أما الجانب الأيمن فمسؤول عن الموسيقى والخيالات والتخيل والألوان وأحلام اليقظة والتعرف على الوجود والخرائط. كما كشفت الأبحاث أيضا عن أن بقية المساحات الدماغية عند الناس الذين يتمّ تشجيعهم على تنمية مساحة ما من أدمغتهم تستجيب لتلك التنمية والتطوير. على أن التاريخ يسجل بعض الحالات التي تستخدم كلا الشقين في نفس الوقت رغم تغلب نمط على الآخر، مثل" أينشتاين" الذي يتميز بتفوق الشق الأيسر والذي رغم عدم تفوقه في اللغة الفرنسية إلا أنه كان يمتلك خيالا خصبا واهتماما واضحا بالرسم والفنون والموسيقى. كذلك الأمر مع الفنان" ليونارد ديفنشي" الذي يعمل بالشق الأيمن ومع ذلك نجده بارعا في الفن والفيزياء والفلك وعلم المعادن والجيولوجيا والمعمار والميكانيكا والهندسة والطيران وعامة العلوم. وعليه فإن وصفنا لأي شخص بأنه متميز باستخدامه هذا الشق أو ذاك إنما يرجع إلى طريقة تطوير لكفاءاته والتي يتميز كل شق ببعض منها. للتفصيل ينظر **توني بُوزان**: استخدم عقلك، تر: عبد الله مكي، دار البيان العربي(بيروت/ لبنان)، ط1(1999)، ص: 14، 15.

تستقبل المعلومات بسرعة كما تخزّنها في الذاكرة قصيرة المدى متنظرة في عجالة المزيد من المعلومات، وهو ما يحتاج من الأستاذ- إن كان على علم بنظامه- أي يسرع من وتيرة كلامه حتى لا يخلق ضجرا في الحصة. أما الطلبة ذوي النظام السمعي، فإن آلية الاستقبال عندهم تعمل بالتحليل والتركيز المبالغ فيه حتى تحوّل الملفوظات إلى معان وتخزنها في الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى.

ومن ثمة، فإن العلم بطريقة اشتغال هذه الأنماط أو المدخلات الثلاث تجعل الأستاذ يعرف - مسبقا- كيفية توجيه خطابه بما يلمس كل الجوانب التي يريدها الطالب وتدفعه إلى التفاعل والتواصل الإيجابي. كما أن معرفته- على وجه الخصوص- بلغة الجسد تجعله يمتلك مهارة التواصل الفعال وجذب الطالب وشدّ انتباهه وإدخاله في أجواء الدرس؛ لأنها تجعله على دراية بتقنيات تخفيف الضغط على ذهن الطالب صاحب النظام السمعي حتى يمكّنه من تشغيل كلّ حواسه أثناء التعلم، فلا يكتفي بالاستماع والتحليل فقط بل ستصبح لحظة استعمال الأستاذ للّوح وللرسومات ولحركات الجسد بمثابة فواصل ترتاح فيها النواقل العصبية الخاصة بالمدركات السمعية لتسلّم المهام للمدركات البصرية. من ناحية أخرى سيشغّل في الطالب صاحب النظام البصري المدركات السمعية عنده حينما يختار له محتوى يخاطب فيه عقله وفكره وفي نفس الوقت يُشبع فيه الجانب الصوري والتخيل.

3. هل ترى أن خطابك تعليمي فقط، أم أنه يبني في الطالب جوانب أخرى(معرفية، وجدانية، فكرية، جمالية، أخلاقية وروحية)؟.

إذا كانت العملية التعليمية وسيلة لبناء وترسيخ المكتسبات العلمية والمعرفية في الطالب، فإن وراءها غاية عظمى يرجوها الأستاذ في نهاية كل مرحلة تعليمية. إن الغاية والهدف هو بناء طالب على درجة من الوعي المعرفي والفكري الذي ينعكس على الطالب أخلاقيا وجماليا وروحيا(تحويل المعرفة إلى سلوك قيمي). ولكي ينمّي الأستاذ مختلف هذه الجوانب، فعليه أن يطوّر في الطالب المدارك العليا للاستيعاب والفهم بلغة علمية متخصصة، كما يبني فيه متعة تذوّق النصوص فنيا وجماليا، كما يثير فيه حبّ السؤال والبحث عن المضمر في الخطاب، مما يولّد عند الطالب حسن التفاعل واستنطاق النصوص وعرضها بطريقة جمالية تعبّر عن جودة مخياله وحسن تمثّله للمقاصد[1].

إن السؤال المطروح أعلاه يأخذنا إلى نقطة مفصلية تخص الكيفية التي من خلالها ينمّي الأستاذ الحس الجمالي في الطالب حتى لا يبقى مجرد متلق للدرس وفقط. إنها لحظة إعادة تأسيس النص والارتقاء به إلى مستوى جديد بتعليم الطالب مسبقا فن الإصغاء وتقنيات محاورة النصوص والبحث عن مواطن الجمال فيها والغور في أعماقها واستنباط القيم منها. بعد ذلك نزوّده بمهارات بناء النموذج

[1] إنّ الأستاذ الذي ينوّع من الأمثلة التطبيقية، من شأنه تحريك المتخيل عند الطالب فيدفعه إلى البحث عن الآثار النفسية والمنطقية والفكرية والمعرفية التي سيولّدها الخطاب في داخله فيجعله يعيش تجربة التنقل دون جواز سفر بين الثقافات ومن مقعد الدراسة. كلّ هذا يثيره خطاب الأستاذ وطريقة أدائه المعرفي المتميز وحسن اختياره النصوص التي تجذب الطالب نحو إعادة القراءة والتأويل الذي يبني مهارات جديدة يحصّل بها تذوقا جماليا للنصوص تهيئه مستقبلا لإعطاء رأيه بحسّ نقدي تذوقي جمالي.

القرائي الذي يكسبه آليات الإنتاج النقدي والجمالي عن طريق القراءة وإعادة القراءة وتفعيل الأسئلة العميقة اتجاه النص وفتح باب المناقشة أمامه حتى يكتشف قدراته العقلية والمعرفية والثقافية إلى أي مدى يمكن سبر أغوارها[1].

ثالثا: سؤال الكفايات عند الأستاذ الجامعي

1. سؤال كفايات التخطيط: ما هي خطوات صياغة خطاب تعليمي ناجح؟.

تعتبر صياغة الدرس أداء منهجيا غايته تحقيق فهم خطابي عبر الخطوات الآتية:

- تحديد نوع الدرس المقدّم وأغراضه ومقاصده.
- صياغة الدرس في شكل معلومات موضوعة في إطارها المعرفي العام.
- التفصيل في الدرس لتبيين تقاطعاته مع غيره من المعارف.
- التمسك بالوحدة الموضوعية حتى نتقيّد بالهدف المراد تحقيقه من الدرس.
- مراعاة المدة الزمنية الممنوحة للأستاذ لكي يقدم درسه[2].

2. سؤال كفايات التنفيذ: ما هي أهم الاستراتيجيات التي ينبغي على الأستاذ معرفتها حتى يُحسِن إدارة الصف؟

بعد أن خطّط الأستاذ لكيفية تقديم درسه وعمل تصورا أوليا لما سيتم تناوله، تأتي مرحلة المعاينة والتنفيذ وعرض المادة المعرفية. من بين الاستراتيجيات المتبعة أثناء إنجاز الخطاب ما يلي:

- معرفة أحسن الطرق التعليمية المعِينة على بناء علاقة بيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم والمادة المعرفية[3].
- تكييف الفضاء التعليمي وتطويعه بما يخدم أهداف التعلم[4].
- استخدام أحسن التقانات التكنولوجية في التنشيط البيداغوجي والتواصل الصفي[1].

---

[1] أن نمنح الطالب فرصة إعادة إنتاج النص والارتقاء به إلى مستوى جديد، فإننا نكون أمام أول خطوة في بناء الطالب؛ لأن الأستاذ الذي يمنح الطالب فرصة الحوار، فإنه يمنحه سلطة إنتاج الخطاب وتحويله إلى فعل كلامي، مما يكسبه الثقة في النفس ويحرره ضمنيا من سلطة المؤلف؛ لأنه أصبح مبدعا ثان للنص.

[2] من الاستراتيجيات التعليمية الناجحة حسن إدارة الزمن؛ بحيث يعلمنا كيفية تقديم أي محتوى تعليمي بأقل جهد مع اقتصاد في الوقت. هذا ما توفره لنا كفاية التخطيط حيث تمنحنا الدقة في التقديم والخصوصية في المعرفة والمفهومية المصطلحية المتخصصة. من جهة أخرى تجعلنا نركز على الجزئيات المهمة في الطرح وترك بقية التوسع للطالب بتكليفه بأبحاث ينجزها في الموضوع.

[3] من الطرق المساعدة على بناء علاقات بيداغوجية بين الأستاذ والطالب أسلوب المناقشة والحوار عن طريق" العصف الذهني"، حيث يركز الأستاذ على استخراج الأفكار حتى وإن كانت خاطئة ثم العمل على تسجيلها وتجميع المناسب منها. المفيد في هذه الطريقة أنها تفتح المجال أمام الطالب ليتخلص من هاجس فشل الإجابة وتقبل الخطأ بالغضافة إلى توطيد التواصل الفعال بينه وبين زملائه.

[4] يسهم الفضاء التعلمي في نجاح أو إخفاق العملية التواصلية؛ لأن من يلقي الدرس في فضاء مريح من جميع النواحي ليس كمن يلقيه في مكان منفّر. وعليه، فالاهتمام بالفضاء التعليمي من شأنه أن يخلق أريحية تساعد على حسن التواصل. وأحسن هذه الفضاءات ما كان مفتوحا، أو مشكّلا بطريقة دائرية تتيح لجميع الطلبة سهولة المتابعة وحسن الإصغاء وكسر شبح المشاركة.

3. سؤال كفايات التقويم: على أي أساس يقيس الأستاذ نجاعة خطابه التعليمي وتحقق مقاصده؟.

قياس مدى نجاعة الخطاب وتحقق مقاصده رهين بلحظة الإنجاز ومدى تفاعل وتأثر الطلبة معه. حيث نجد الأستاذ في هذه المرحلة يقيّم ويقوّم نوعية خطابه وأدائه وهل أدى الغرض المطلوب والهدف المسطر منذ البدأ. أهم النقاط التي يقف عليها في عملية التقويم ما يلي:

- مراعاة ملمحي الدخول والخروج لتحديد مكامن القوة والضعف عند الطالب[2].
- النظر في قيمة المحتوى التعليمي من حيث تفاعل الطلبة ومدى فهمهم له[3].
- استدراك النقائص التي أدت إلى عدم وصول المقاصد الخطابية[4].

---

[1] تقريبا ما يستعمل من تقانات في قسم اللغة والأدب العربي والفنون لا يخرج عن الحاسوب، حيث يتم تقديم عروض تلخيصية للطلبة تتم عبر تطبيق(power point)، أو يتم عرض كتب ونصوص منطوقة ومكتوبة عبر جهاز العرض الضوئي(Data Show). الفائدة من هذه التقنية تنويع النشاط الصفي عند الطالب وجعله يتلقى المعلومات صوتا وصورة؛ كأن يعرض الأستاذ– مثلا– لامية العرب أو مقطعا من فيلم الشنفرى وجعل الطلبة يشاهدونه ويستمعون للمقاطع الصوتية ثم يناقشها بعد ذلك. في قسم الفنون يستعين الأستاذ ببعض الآلات الموسيقية الداعمة للدرس النظري حتى يجعل الطالب يشاهد ويسمع ويشارك. في قسم الأمازيغية تستخدم التقانة التكنولوجية عن طريق تطبيق تقنيات التعليم عن بعد والتي لاقت نجاحا متدرجا، كتطبيقات Zoom, Meet, Viber,Whats app, Messenger, Telegram .

[2] بوابة تحقيق المقصدية التعليمية معرفة ملمحي الدخول والخروج؛ إذ بهما نعرف كيفية الانتقال من التقديم إلى العرض انتهاء بالخاتمة. حيث أن:

- **ملمح الدخول**: يعدّ تقويما تشخيصيا وتمهيدا يُعلِن فيه الأستاذ عن الدخول في الدرس، كما يعدّ حالة من التركيز المعرفي التصوري التي تستقطب انتباه الطالب وترغّبه في الاستمرار أو تصرف نظره عن المتابعة. أداء هذا الملمح يتم بمراعاة الجو العام الذي سيُلقَى فيه الدّرس وحالة الطالب ومكتسباته القبلية. نماذج التقديم الجيد ما كان في شكل: قصة، صورة، سؤال، مقولة، إحصاء، إرشاد. ما يضعف التقديم وينقص من التفاعل ما كان في شكل: تفصيل، اعتذار، أوراق، تثبيط...

- **ملمح الخروج**: يعدّ تقويما ختاميا مجملا يلخّص ما تم تناوله ويصبح تصورا ساحرا يدفع الطالب لتكوين فكرة مشوقة عن الدرس وعن الأستاذ؛ لأن الأستاذ في هذه المرحلة يحوصل ما تمّ تناوله طيلة الدرس ولكن بأسلوب يرسّخ مقاصد الدرس ويشوّق الطالب لمعرفة ما سيأتي في الحصة المقبلة. أحسن النماذج الختامية ما كان في شكل قصة سردية، أو استشهاد(مقولة)، أو مقارنة، أو تساؤل، أو توصيات. ما يفقد قيمة الخاتمة الساحرة: الإطالة، الاعتذار، التكرار، النكتة. إذا أردنا أن نتحدث عن المحتوى كتقويم تحصيلي يتخلل ملمحي الدخول والخروج، فسنتحدث عن نموذج المحتوى الساحر الذي يجذب– عادة– الطالب ويحمله على المتابعة. من مثل ذلك: الحركة والصوت، لغة الجسد، فن الوقفات، الصور، الخطاب الذي يحتوي هيكل5/3، أي تقديم ثلاثة محاور كبرى وتحتها خمسة عناصر تفصيلية والعكس.

[3] يدخل هذا النوع ضمن التقويم التحصيلي الذي يتخلل ملمحي الدخول والخروج. نتحدث هنا عن نموذج المحتوى الساحر الذي يجذب – غالبا– الطالب ويحمله على المتابعة. من مثل ذلك: الحركة والصوت، لغة الجسد، فن الوقفات، الصور، الخطاب الذي يحتوي هيكل5/3؛ أي تقديم ثلاثة محاور كبرى وتحتها خمسة عناصر تفصيلية والعكس. أما معرفة مدى نجاعة المحتوى من فشله فيحدّده مدى تفاعل الطلبة ومناقشتهم له، كما يحدّده الجو العام حينما يسوده الهدوء الدال على حسن الإصغاء والمتابعة والرغبة في مواصلة الأستاذ للشرح. من الحركات التي يبديها الطالب للدلالة على تفاعله: لغة جسده من إيماءات وحركات، حرصه على تسجيل ما يسمعه، تجنبه الكلام مع زميله حتى لا يشوش عليه فهمه للفكرة، أو عدم نظره على الهاتف...

[4] تشخيص حالة التلقي عند الطالب تجعلنا نقف على مواضع الخلل في العملية التعليمية وهل وقعت على مستوى: المحتوى المعرفي، أم في طريقة الأداء، أم مكمنها في الطالب، أم في الظروف المحيطة، ليقوّم الأستاذ حينها درسه الذي لا يعيده كلّيا وإنما يستدرك النقائص فيه، معيدا شرح ما لم يُفهم، مختبرا مدى تركيز الطلبة بأسئلة تسترجع المعلومات المثبّتة، مسجّلا خلاصة تختم كل ما تم تناوله. وقد قمنا بطرح

- تدعيم العملية التعليمية بأيام دراسية وملتقيات علمية[1].

رابعا: سؤال المهنية

1. ما هي المقترحات المقدمة لتكوين أستاذ ناجح في الميدان؟.

- الانتقاء الجيد والدقيق في مسابقات الدكتوراه من شأنه أن يمهّد الطريق نحو تكوين أستاذ ناجح مستقبلا.
- التكوين العلمي الجيد والصارم في مرحلة الدكتوراه يعدّ مرحلة قبلية تهيئ الأستاذ لتحسين تكوينه فيما بعد.
- التكوين المبدئي للأستاذ في علم النفس التربوي والمعرفي؛ من أجل الاطلاع على طرق التدريس الحديثة، وكيفية التعامل مع ذهن الطالب.
- التمكن الجيد من مادة التخصص ومسايرة الجديد فيها مع تدريس المواد القريبة منه لتجديد المدارك.
- تشجيع المشاركة في مختلف الورشات العلمية والأيام الدراسية والندوات والملتقيات.

2. هل تقترح على الإدارة توزيعا معينا للبرامج والمقاييس بما يرفع جودة الأداء العلمي؟

- إعادة برمجة مقياس علم المصطلح في جميع التخصصات.
- إضافة الدراسات البحثية التي أنجزها الأستاذ إلى المقاييس المدرسة والأعمال الموجهة.
- إسناد التدريس في السنوات القاعدية للأساتذة الأكفاء.
- مراعاة رتبة الأستاذ وتخصصه والحجم الساعي حتى يوزع المقياس على الوجه الأصح.

سؤال على الأساتذة يخص صعوبة الفهم عند الطالب وأين مكمنها، فكانت إجاباتهم متوجهة في أغلبها نحو المستوى التعليمي للطلبة وللمدة الزمنية التي لا تسمح بشرح مطول. وقد أضاف الأساتذة أسباب أخرى تؤدي إلى صعوبة الفهم من قبيل: نقص التكوين في التخصص، العدد الكبير للطلبة ، عدم الاهتمام والعزوف عن القراءة والبحث، طريقة بالتدريس عند بعض الأساتذة الذين لا يذللون صعوبات الفهم لطلبتهم، وكذا الظروف الاجتماعية للطالب وللأستاذ على حدّ سواء.

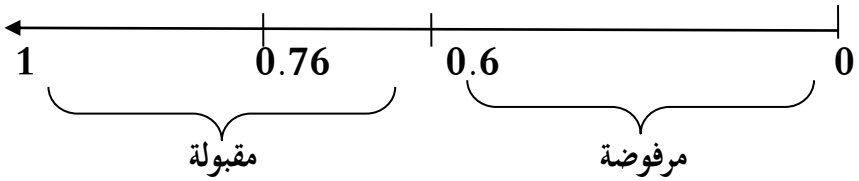
[1] إن ما يأخذه الطالب في الصف مكثّف ومختصر، ولهذا هو ملزم بتدارك بعض التفصيلات من خلال العروض وحضور الندوات والملتقيات والأيام الدراسية. لكن طريقة تنظيمها وإجرائها في القسم تحتاج ضبطا منهجيا يعمل على جذب أكبر فئة من الطلبة؛ لأن معظم من يحضر النشاطات المنظمة على مستوى إما أساتذة، أو طلبة دكتوراه، أو فئة قليلة من الطلبة.

IV. تحليل ومناقشة بيانات الاستبانة ونتائجها:

تعتبر الاستبانة في دراستنا الميدانية هاته تدعيما لأدوات البحث السابقة من مقابلة واستمارة، لما لهذه الأداة من فاعلية في التحليل العلمي الرقمي للنتائج المتحصل عليها من قبل الطلبة. وفيما يلي قراءة في النتائج المتحصل عليها:

أولا: مقياس الصدق والثبات(ألفا كرونباخ):

هو مقياس يستخدم لقياس الاتساق الداخلي بين الأسئلة الخاصة بالاستبانة ويحسب كالآتي: إن كانت النتيجة سالبة فإن الاستبانة خاطئة، أما إن كانت تتراوح قيمة ألفا كرونباخ بين 0 و0,6 فهنا ترفض الاستمارة وتعاد صياغتها، أما لو تراوحت بين 0,6 والواحد(1) فهنا تقبل، وكلما كانت النتيجة أقرب إلى الواحد (1) كانت أكثر مصداقية مثلما هو الحال مع دراستنا، أين قدرت قيمة" ألفا كرونباخ" بـ 0,76، ما يعني أنها ذات درجة جيدة من المصداقية.

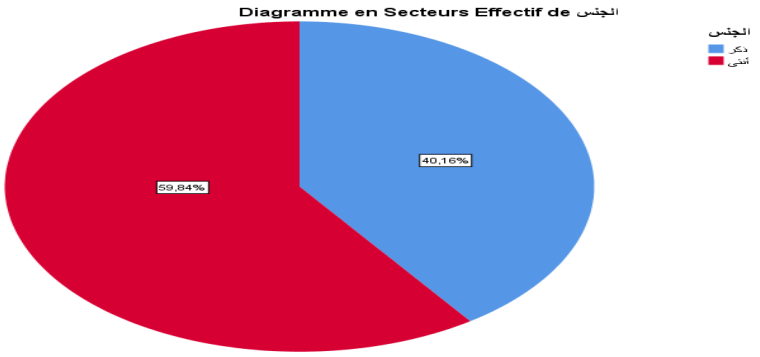


مقياس الصدق والثبات

عدد العبارات المحسوبة	ألفا كرونباخ
31	,764

ثانيا: الدوائر النّسبية المتعلقة بـ: الجنس، المستوى التعليمي، القسم

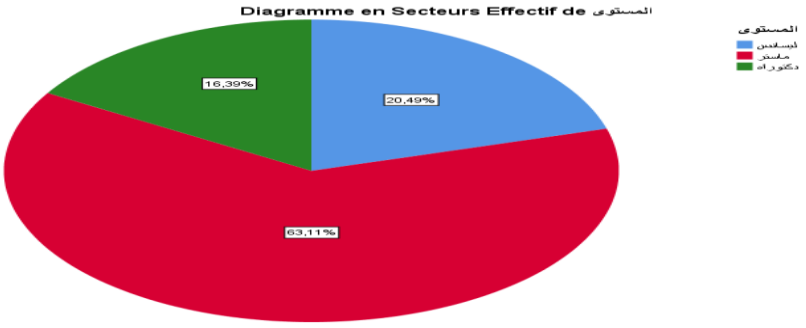
1. **الجنس:**



شكل رقم(21): الدائرة النسبية المتعلقة بالجنس

التعليق: نلاحظ من خلال الدائرة النسبية أعلاه أن المجيبين أكثرهم إناث، فقد قدرت نسبتهم بـ: 59.84%، بينما نسبة الذكور ب: 40.16%. ويعود هذا الارتفاع إلى نسبة النجاح في البكالوريا، والتي يغلب فيها الجنس الأنثوي على الذكوري. زد على ذلك إقبال العنصر النسوي على العلوم الإنسانية، في حين النسبة الكبيرة للذكور تسجل في التخصصات العلمية. وبالتالي نسبة الردود ستكون للأكثر حضورا في العملية التعليمية.

2. **المستوى التعليمي:**

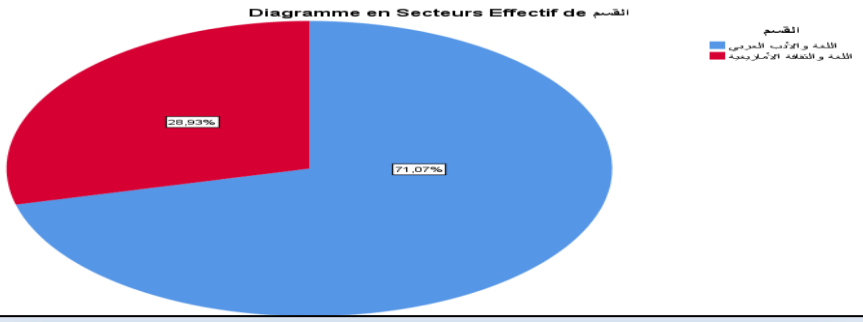


شكل رقم(22):الدائرة النسبية المتعلقة بالمستوى التعليمي

التعليق: نلاحظ أن أكبر نسبة من إجابات المستقصين كانت لطلبة الماستر بنسبة تقدر ب: 63.11%، في حين نجدها متباينة بين طلبة الليسانس بنسبة 20.49% والدكتوراه بنسبة 16.39%. هذه النتيجة مفادها أن تدرج الطلبة في التعليم يجعلهم أكثر إقبالا على مثل هذه الموضوعات التعليمية، كون أكثر

الطلبة في طور الماستر لهم الرغبة في إكمال التدرج في الدراسات العليا، وهذا يدفعهم إلى البحث عن مكتسبات تهيئهم لمسابقة الدكتوراه، أو تحضّرهم للخوض في مسابقات التوظيف الخاصة بالتعليم، إضافة إلى نسبة أخرى من الطلبة الذين هم أنفسهم أساتذة في التعليم، ولهذا فمثل هذه الدراسات بمثل هذه العناوين تجذبهم لمعرفة الهدف والقيمة العلمية منها.

3. **القسم:**



الشكل رقم(23): الدائرة النسبية المتعلقة بالقسم(الأدب العربي، الأمازيغية، الفنون)

التعليق: أكثر الإجابات ذهبت إلى قسم اللغة والأدب العربي وذلك بنسبة 71.07%، أما قسم اللغة والثقافة الأمازيغية فكانت النسبة ب 28.93% ، أما قسم الفنون فلا مجيب. وهذه النسبة تعود إلى:

- توجيه الطلبة حسب معدلات القبول في البكالوريا حيث النسبة الأكبر فيها لقسم اللغة والأدب العربي.
- تاريخ تأسيس كل قسم: قسم اللغة والأدب العربي بجامعة باتنة1من حيث التأسيس قديم، في حين نجد قسم اللغة والثقافة الأمازيغية وقسم الفنون حديثي النشأة في جامعة باتنة1، ولهذا نسبة انتساب الطلبة أقل عددا من قسم اللغة والأدب العربي.
- طريقة توزيع الاستبانة: على الرغم من أننا نوعنا في طريقة التوزيع بين الإلكتروني والورقي، إلا أن ظروف التوزيع والتي صادفت لزوم الطلبة الحجر الصحي بسبب جائحة كورونا حال دون تلقي الردود بنسبة كبيرة؛ لأن هناك من لا يستعمل مواقع التواصل الاجتماعي ومنهم من ليس له قابلية الاطلاع وفتح الاستبانة، وهذا موضوع آخر يدْخُل ضمن نسبة المقروئية عند الطلبة، إضافة إلى نزولنا للميدان وتسليم الاستبانة ورقيا ليكون أكثر المجيبين من طلبة الماستر.

ثالثا:المتغيرات الوصفية الخاصة بمحاور الاستبانة(المتوسط الحسابي)

من أهم مقاييس النزعة المركزية المستخدمة في الإحصاء لتحديد نقطة ميول إجابات المستقصين المنصوصة حسب مقياس ليكرت الثلاثي ومدى تتبعهم لمفردات قيمة الدراسة ومعرفة فيما إذا كانت تتجه نحو الموافقة أو المعارضة. في قراءتنا للنتائج انطلقنا من قانون المتوسط الحسابي الذي ينص على:

- إيجاد مجموع القيم المعطاة جميعها.
- تقسيم المجموع الذي وجدناه على عدد القيم.
- ناتج القسمة هو المتوسط الحسابي

وعليه كانت النتائج كما يلي:

- مجموع القيم(3+2+1)= 6.
- عدد القيم= 3.
- المتوسط الحسابي=2.
- قسمة الفرق/ عدد القيم(3/2)=0.66
- نضيف النتيجة للقيمة الأصغر(1) فنتحصل على النتائج الآتية:

- إذا كانت النتيجة تتراوح بين 1 و1,67 هنا العينة معارضة للعبارة(أبدا).
- إذا كانت النتيجة تتراوح بين 1,68 و 2,33 هنا العينة محايدة نحو العبارة(أحيانا).
- إذا كانت النتيجة تتراوح بين 2,34 و 3 هنا العينة موافقة بشدة للعبارة(دائما).

انطلاقا مما سبق نحلل نتائج المتوسط الحسابي في المحاور الثلاث الخاصة بالاستبانة:

1. الإحصائيات الوصفية الخاصة بالمحور الأول(المقصدية وطريقة التوصيل):

	العينة	المتوسط الحسابي
ع1 قصد الأستاذ يجعله يحسن الدخول في الدّرس فيجذب الطالب نحوه	122	2,20
ع2 بلاغة القول تزيد في وضوح المقصدية من الدّرس	122	1,45
ع3 قصد الأستاذ يجعله يوضّح الهدف من الدّرس المقدم منذ البدء	122	1,99
ع4 الأستاذ يحسن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يملّ الطالب	122	1,51
ع5 الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص	122	2,18
ع6 الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس	122	2,16
ع7 كفاءة الأستاذة تسهم في إبراز قصدية المحتوى التعليمي	122	1,22
ع8 شخصية الأستاذ(كاريزما) تسهم في إيصال المعلومة بمرونة	122	1,34
ع9 في نهاية كلّ حصة، الأستاذ يحوصل الدّرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علمها للطالب.	120	1,69
ع10 الأستاذ يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبليغية تجمع بين المتعة والفائدة	122	1,70
N valide (liste)	120	

شكل رقم(24): جدول يبين المتوسط الحسابي للمحور الأول: المقصدية وطريقة التوصيل

تعليق رقم1: معظم إجابات الطلبة تقرّ بالمحايدة المتوزعة بين فريق موافق وآخر معارض حول العبارات الآتية:

- تشهد كل من العبارتين الأولى والثالثة وجود حياد بين موافق ومعارض لفكرة أن قصد الأستاذ يجعله يحسن الدخول في الدرس فيجذب الطالب نحوه وذلك بنسبة قدرت ب: 2.20%، كما يجعله يوضّح الهدف من الدرس المقدم منذ البدء وذلك بنسبة قدرت ب: 1.99%. تفسير ذلك أن القصد له دور كبير في حسن المدخل وتوضيح الهدف من الدرس المقدم منذ البدء، لكن من يجعل هذا القصد واضحا هو طريقة الأستاذ التي انقسم فيها الطلبة إلى فريقين أحدهما أبدى انجذابه نحو الدرس والسبب أن القصد كان عنده واضحا وبين من لم ينجذب إليه لأن القصد لم يصله ومن ثمة لم يتضح له الهدف مما تلقاه.

– وجود حياد بين الطلبة حول اللغة المتواصل بها والاستراتيجية المتبعة لتحقيق أهداف الدرس، لتختلف الإجابات بين موافق ومعارض على العبارة الخامسة(الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص) وذلك بنسبة: 2.18%، والعبارة السادسة(الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس) وذلك بنسبة: 2.16%. تفسير ذلك أن من الطلبة من يرى أن هناك لغة بيداغوجية مقنعة تُستخدم فيها استراتيجيات تعليمية من شأنها مراعاة تحقيق الهدف من الدرس وبين من يرى عكس ذلك. هذا الحياد مرتبط ومتداخل بمدى تحقق العبارتين السابقتين المتعلقتان بحسن المدخل ووضوح الهدف اللذين يهيئان خطاب الأستاذ حتى يستخدم فيه لغة بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص واتباع استراتيجية تعليمية تخدم محتوى الدرس بما يضمن نجاعته.

– هناك حياد يخصّ حسن المخرج وكيفية إنهاء الدرس لتختلف إجابات الطلبة بين موافق على العبارة التاسعة(في نهاية كل حصة، الأستاذ يحوصل الدّرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علّمها للطالب) بنسبة قدرت ب: 1.96%، والعبارة العاشرة(الأستاذ يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبلغية تجمع بين المتعة والفائدة) وذلك بنسبة قدرت ب: 1.70 .% . تفسير ذلك أن الفريق الذي أقر بأن الأستاذ يحسن الدخول في الدرس ويوضح أهدافه بلغة بيداغوجية مقنعة يوافق بشدة على أن هناك حُسن مخرجٍ يختتم به الأستاذ درسه ويحوصل فيه ما تم تناوله ومن ثمة يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب ويجذبه نحو المتابعة والرغبة في معرفة المزيد لأن عنصري المتعة والفائدة محققين بفضل لغته والاستراتيجيات التي اتبعها خدمة لتحقيق أهداف الدرس. أما الفريق المعارض فقد نفى تحقق كل هذه العناصر المسهمة في وصول المقصد ومن ثمة إجاباته كانت معارضة أقرت بعدم وضوح الدرس وأن الأستاذ لا يستخدم أية لغة بيداغوجية تقنعه على المتابعة أو تؤثر فيه لأن فائدة الدرس لم تصله ومن ثمة لم يتمتع بما يتلقاه ولم تتشكل عنده حوصلة يفهم من خلالها بداية الخطاب من نهايته.

التعليق رقم2: وجود معارضة في إجابات الطلبة تخص طرائق التوصيل وارتباطها بكفاءة الأستاذ ومرات أخرى بشخصيته الكاريزماتيكية في جذب الطالب، وهو ما عبرت عنه العبارة الثانية(بلاغة القول تزيد في وضوح المقصدية من الدرس) والتي قدرت بنسبة: 1.45% والعبارة الرابعة(الأستاذ يحسن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يمل الطالب) بنسبة قدرت ب: 1.51% . تفسير كل من العبارتين أن الطالب لا يرى في القول البليغ أثرا يسهم في وضوح المقصدية كما يعارض فكرة أن الأستاذ يحسن طريقة التوصيل والسبب في ذلك ميوله للتبسيط على حساب القول البليغ كما أن حكمه على الأستاذ بأنه لا

يتّبع طرائقا في التوصيل يرجع إلى الفريق المجيب منذ البدء بأنه لم تحصل معه المتعة والفائدة لأنه لا توجد بيداغوجيا تتعامل مع الطالب في حالة لم يبد أي تفاعل مع الدرس. هذا ما أثبتته كل من العبارة السابعة(كفاءة الأستاذ تسهم في إبراز قصدية المحتوى التعليمي) والتي قدرت ب: 1.22% ، والعبارة الثامنة(شخصية الأستاذ"كاريزما" تسهم في إيصال المعلومة بمرونة) بنسبة قدرت ب: 1.34% . تفسير ذلك أن الطالب يعارض وجود كفاءة في إبراز قصدية المحتوى أو شخصية تجعله يفهم المعلومة بسلاسة، لكن السبب الذي دفعه لمثل هذا الحكم يرجع إلى نوعية الطالب ومدى فهمه لما يتلقاه ونوعية المنطوق الذي يصله لحظة التبليغ فيجعله يستوعب درجة أهمية الدرس والأهداف التي يريد تحقيقها والمقاصد التي ينجزها والملفوظات التي تصبح مفاتيحا مصطلحاتية تخدم تخصصا بعينه مما يحمله على حسن المتابعة والإصغاء.

الإحصائيات الوصفية الخاصة بالمحور الثاني: نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي

	العينة	المتوسط
ع11 الأستاذ يحسن اختيار موضوعات تخدم مفردات المادة	122	1,52
ع12 الخطاب التعليمي المقدّم يراعي الفروقات الفردية لدى المتعلم	122	1,33
ع13 الخطاب التعليمي المقدم يراعي كفاءات الطالب وتدرجه في التعليم	121	1,85
ع14 عمق المادة المعرفية وصعوبة فهمها على الطالب تجعل أستاذك يوضح المفاهيم الكبرى لها بتسلسل مفهومي مترابط	121	1,70
ع 15ينوّع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة إلى أكبر عدد من الطلبة	122	1,88
ع16 يعرض الدرس بأسلوب واضح يجمع بين الفهم والإفهام	121	1,44
ع17 خطاب الأستاذ مشوّق يثير دافعية التعلم عند الطالب	122	1,49
ع18 الحوار والمناقشة حاضران وبقوة في العملية التعليمية	122	1,49
ع19 الأستاذ يعتمد الجانب التواصلي في شقه المنطوق فقط	122	1,58
ع20 الأستاذ ينوّع بين المنطوق والمكتوب لتدعيم الفهم	121	1,90
N valide (liste)	118	

شكل رقم(25) جدول يبين المتوسط الحسابي للمحور الثاني: نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي

تعليق رقم1: يفيد المحور الثاني وجود معارضة وعدم تقبل في إجابات المستقصين مؤداه أن الأستاذ لا يُحسِن اختيار موضوعات تخدم مفردات المادة كما أنه لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة والسبب أثبتته مختلف العبارات(ع11، ع12، ع16، ع17، ع18، ع19) وذلك بنسب قدرت بين: 1.33 % و1.58%، كما عارضوا وجود أسلوب واضح عند الأستاذ يجمع بين الفهم والإفهام لأن طريقة العرض لا تجذبهم. أما السبب في هذه المعارضة فسرته العبارة الثامنة عشر(الحوار والمناقشة حاضران وبقوة في العملية التعليمية) والتي قدرت بنسبة: 1.49% تفيد انتفاء هذا العنصر في العملية التعليمية. ومن ثمة فإن الحوار يسهم في معرفة درجة استيعاب الطالب ومقدرته الفهمية كما يسمح للأستاذ بالتنويع في استراتيجيات التدريس بما يدفع الطالب نحو التعلم.

التعليق رقم2: يوجد حياد في إجابات الطلبة يخص طريقة تقديم الخطاب الذي تأرجح بين معارض وموافق في العبارة الثالثة عشر(الخطاب التعليمي يراعي كفاءات الطالب وتدرجه في التعليم) وذلك بنسبة: 1.85 %. تفسيره أن من الطلبة من يرى أن الأستاذ وهو يقدم لدرسه يراعي مستوى الكفاءة عند الطالب ومنهم من يرى أنه لا يراعيها والسبب في هذا الحياد مرتبط بالعبارة الثانية(الخطاب التعليمي يراعي الفروق الفردية لدى المتعلم) والتي لاقت تعارضا هي الأخرى بنسبة قدرت ب: 1.33% ، لتؤكد أن الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بما يبني الكفاءة عندهم . من جهة أخرى يثبت الطلبة إجاباتهم بحياد آخر في العبارة الرابعة عشر(عمق المادة المعرفية وصعوبة همها على الطالب تجعل أستاذك يوضح المفاهيم الكبرى لها بتسلسل مفهومي مترابط) والتي قدرت ب: 1.85%، والعبارة الخامسة عشر(ينوع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة غلى أكبر عدد من الطلبة) بنسبة قدرت ب: 1.88%؛ مما يؤكد أن الأستاذ الذي يراعي كفاءة الطالب هو حتما يبسّط المادة المعرفية في حالة صعوبة فهمها كما ينوع في طريقة توصيله سواء بالمنطوق أو المكتوب أو الاستراتيجية المتبعة.

الإحصائيات الوصفية الخاصة بالمحور الثالث(الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية):

	العينة	المتوسط الحسابي
ع21 أستاذك يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة	122	1,36
ع22أستاذك يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة ليتفاعل الجميع	118	1,70
ع23 يظهر تحكما واضحا في محتوى الدرس	122	1,63
ع24 النصوص المقدمة للطلبة سهلة الفهم	122	1,48
ع25 أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس	121	1,93
ع26 عدم تفاعلك سببه: صعوبة المقياس، بالإضافة إلى أن الوقت لا يسمح بطرح نصوص مطولة	121	1,47
ع27 تفاعلك مع الدّرس سببه فهمك له، وتأثرك به	122	1,75
ع28 تفاعلك مع الدرس سببه طريقة تبليغ الأستاذ للمعلومة وتوصيلها لك	122	1,32
ع29 الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب تعليمي موازٍ للخطاب الذي قدمه أستاذه	122	1,44
ع30 الطالب يتأثر فهما(مستوى الإدراك)، وسلوكا(مستوى وجداني ومعاملات) بما يتلقاه في الجامعة	122	1,65
N valide (liste)	117	

شكل رقم(26): جدول يبيّن المتوسط الحسابي للمحور الثالث: الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية

تعليق رقم1: أبدت بعض الإجابات وجود معارضة تخص كلا من العبارة(ع22، ع،23، ع25، ع27) بنسب قدرت بين: 1.75% و1.93% وهو ما يفسر أن أغلبية الطلبة ترى أن الأستاذ لا يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة مما لا يدفعهم للتفاعل ومن ثمة لا يحصل فهم أو تأثر بمحتوى الخطاب.

تعليق رقم2: تعرض لنا نتائج المحور الثالث في كل من العبارات(ع21، ع23، ع24، ع26، ع28، ع29، ع30) بنسبها التي قدرت بين: 1.32% و1.65% أن غالبية الطلبة فضلوا الحياد الذي يقر بأن هناك من الأساتذة من يتّبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة والتي تظهر تحكما واضحا في الدرس من حيث تبسيط المادة المعرفية وبين من يعارض ذلك ويرى أنه لا يستفيد من أية

طريقة تعليمية تعينه على الفهم. تفسير ذلك يرجع إلى الطريقة التبليغية التي يتلقى بها الطالب الخطاب لأنه يقر في العبارة التاسعة والعشرين بأنه قادر على إعادة إنتاج خطاب مواز للخطاب الذي تلقاه، كما يفسر من جهة أخرى ارتباط المحور الثالث بالمحور الثاني المتعلق بالخطاب والطريقة الحوارية التي تعمل على منح الطالب فرصة إظهار مدى فهمه وتفاعله مع الدرس.

رابعا: المتغيرات الوصفية الخاصة بمحاور الاستبانة(الانحراف المعياري).

1. المتغيرات الوصفية للمحور الأول(المقصدية وطريقة التوصيل)

يمثل الانحراف المعياري درجة تشتت وتباعد إجابات المستقصين، إذ كلما اقتربت الإجابة من الصفر كانت أقل تشتتا، وكلما اقتربت من الواحد فهي أكثر تشتتا وتباينا. نمثل الانحراف المعياري بالترسيمة الآتية:

(أقل تشتتا) 0 ⟵ 1(أكثر تشتتا)

والجدول الآتي يعطينا درجة انحراف عبارات المحور الأول:

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
,968	2,20	122	ع1 قصد الأستاذ يجعله يحسن الدخول في الدّرس فيجذب الطالب نحوه
,794	1,45	122	ع2 بلاغة القول تزيد في وضوح المقصدية من الدّرس
,932	1,99	122	ع3 قصد الأستاذ يجعله يوضّح الهدف من الدّرس المقدم منذ البدء
,785	1,51	122	ع4 الأستاذ يحسن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يملّ الطالب
,936	2,18	122	ع5 الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص
,945	2,16	122	ع6 الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس
,582	1,22	122	ع7 كفاءة الأستاذة تسهم في إبراز قصدية المحتوى التعليمي
,723	1,34	122	ع8 شخصية الأستاذ(كاريزما) تسهم في إيصال المعلومة بمرونة
,896	1,69	120	ع9 في نهاية كلّ حصة، الأستاذ يحوصل الدّرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علمها للطالب.
,899	1,70	122	ع10 الأستاذ يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبليغية تجمع بين المتعة والفائدة
		120	N valide (liste)

شكل رقم(27): جدول يبين درجة الانحراف المعياري للمحور الأول: المقصدية وطريقة التوصيل

التعليق رقم 1: الانحراف المعياري للعبارة الأولى "**قصد الأستاذ يجعله يُحسن الدخول في الدّرس فيجذب الطالب نحوه**" درجة تشتته كبيرة جدا، إذ يقدر بـ 0,968، مما يعني أن العبارة كانت محل جدل وعدم توافق بين عينة الدراسة(الطلبة)؛ لأن النسبة تفسّر وجود اختلاف في وجهات النظر، فمنهم من يرى أن طريقة دخول الأستاذ في الدرس ليس لها تأثير على جذب الطالب، ومنهم من يرى أن طريقة الدخول لها تأثير كبير في جذب الطالب نحوه، هذه النسبة المئوية للعبارة الأولى تشترك مع العبارة الثالثة من المحور الأول" **قصد الأستاذ يجعله يوضّح الهدف من الدرس المقدم منذ البدء**" بنسبة قدرت ب: 0.932%، كما تتفق مع العبارة الخامسة" **الأستاذ يستخدم لغة بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص**"، وقد جاءت إجابات المستقصين بنسبة 0.936% ، كذلك العبارة السادسة " **الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس**"، وذلك بنسبة 0.945%.

إن الانحراف المعياري في كل من العبارات (ع1، ع3، ع5، ع6) جاء بدرجة تشتت كبيرة، ليختلف الطلبة في نظرتهم لما يلي:

- طريقة الدخول في الدرس(عدم الاهتمام بالمدخلات التي تجذب الطالب).
- توضيح الهدف من الدّرس.
- اللغة البيداغوجية المتخصصة.
- الاستراتيجية التعليمية.

ويعزى هذا التشتت في هذه العبارات إلى تنوّع واختلاف المتغيرات الخاصة بمجتمع الدراسة (اختلاف الجنس، المستوى الدراسي بشكل خاص، القسم)، حيث إن نسبة كبيرة من الإناث لا يرون أن طريقة الدخول في الدرس لها تأثير كبير في درجة التلقي، بقدر ما يهمّهم المحتوى ومقصديته، ونوعية المعلومة. حتى إن توضيح الهدف من الدّرس منذ البدء، أو استخدام لغة بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص واتباع استراتيجيات تعليمية تحفّز الطالب ليست من اهتماماته وهو يتلقى الخطاب التعليمي.

والسبب في ذلك أن أغلبية المجيبين هم من طلبة الماستر، مما يجعلهم ينظرون إلى العملية التعليمية التعلمية نظرة براغماتية عملية؛ لأن أغلبيتهم إما يمارسون مهنة التعليم بحكم شهادتهم الممنوحة لهم في مرحلة الليسانس، وبالتالي هم على دراية بهذه الاستراتيجيات الواجب توفرها في الأستاذ، أو أنهم عمال في قطاعات أخرى ، مما يستلزم عليهم التركيز على المحتوى دون طرائق التدريس، فمعظمهم لا يحضر إلا

عند اقتراب فترة الامتحانات، أو حضور التطبيقات؛ لأن الغيابات تسجّل عليهم. زد على ذلك التنافس الكبير على النقطة؛ لأنها تدخل ضمن التصنيف الذي يسمح للطالب بأن يلتحق بمسابقة الدكتوراه. كما أن الجامعات الجزائرية بما فيها جامعة باتنة 1 الحاج لخضر وكلية اللغة والأدب العربي والفنون بأقسامها الثلاثة اعتمدت تقنية التعليم عن بعد، مما يجعل خاصية الاهتمام بطريقة الدخول إلى الدرس لا تأخذ نصيبها من الاهتمام.

من جهة أخرى يعود هذا التشتت إلى تأثّر عينة الدراسة بمختلف خصوصيات البيئة التعليمية والاجتماعية، حيث أن نظرة الطلبة للأستاذ ولطريقته في جذب الطالب نحو الدرس تختلف عن نظرة الطالبات، كما أن جنس الأستاذ في حدّ ذاته يؤثر على طريقة جذب الطالب نحوه، ففي العادة لا تنجذب الطالبات نحو الأستاذات والعكس.

التعليق رقم2: الانحراف المعياري للعبارة الثانية" **بلاغة القول تزيد في وضوح المقصدية من الدّرس**" أقل تشتتا من العبارات السابقة الذكر، إذ تقدّر بنسبة 0.794%، مما يعني أن عيّنة الدراسة لا زالت تعطي الأولوية للمحتوى على حساب نوع الخطاب وطريقة الأداء؛ لأن النسبة تفسّر اختلاف وجهات النظر بين من يرى أن المنطوق وبلاغته له تأثير في وضوح المقصدية، وبالتالي، اهتمامهم بما يتلقونه مباشرة في الحصة، في حين نسبة أخرى لا تركّز على بلاغة القول، بقدر اهتمامها بما هو مكتوب في المطبوعات. هذه العبارة تتفق نسبيا مع العبارة الرابعة" **الأستاذ يُحسِن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يملّ الطالب**"، والتي قدرت بنسبة 0.785%، ويعود هذا التشتت إلى انقسام الطلبة بين مؤيّد ومطالب بتحقّق عنصري البلاغة والأداء، وبين قريب من المعارض.

وبالنظر إلى متغيرات الدراسة(الجنس، المستوى، القسم) فإن نسبة كبيرة من الإناث لا يرون أن الجانب البلاغي يزيد في وضوح المقصدية من الخطاب، ويعزى هذا التعارض إلى غياب التفاعل بين الأستاذ والطلبة في طرق إلقاء الدرس؛ لأن الأستاذ قد يكتفي بتلقين المعارف دون فتح مجال للمناقشة وتحليل المفاهيم. ولهذا، يبقى الطالب مجرد مستقبل غير متفاعل. حتى إننا في عينة الدراسة الخاصة بالملاحظة سجلنا فائدة تخص المعلومة وقيمتها وهي أن جودة المعلومة رهينة بالطريقة التي يوصل بها الأستاذ؛ لأن السلطة التعليمية الممنوحة له تجعله إما يُشرك الطالب كعنصر يسهم في بناء الدرس، أو يشوّش على الطالب بكثرة المعلومات غير المرتبة في الذهن.

هنا تتفق كل من ع2، ع 4 مع العبارة العاشرة(ع 10) "**الأستاذ يؤثّر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبليغية تجمع بين المتعة والفائدة**"، والتي قدرت بنسبة 0.899%، والسبب في هذه النسبة الكبيرة من التشتت أن الطالبات يرون أن طريقة الأستاذ في الأداء لا تجمع بين المتعة والفائدة. هذه النسبة تتفق مع الملاحظات التي سجلناها عند حضورنا للأستاذ، والتي ركزنا فيها على مهارات العرض والتقديم ودورها عند الأستاذ في جذب الطالب وحمله على الفهم والاقتناع.

وبالجمع بين ما تناولناه نظريا من مفاهيم تحدثنا فيها عن كيفية تنزيل المعارف من الذهن إلى اللسان في جانبها المنطوق، إلى كيفية تلقّيها في الأعيان عند الطلبة، وبين مختلف النتائج ونسبها المئوية في المحور الأول بعباراته العشر نخلص إلى أن درجة التشتت والإقرار بعدم وجود طريقة في توصيل المعلومة(الوجود في الأذهان)، وكذلك عدم اهتمام الأستاذ ببلاغة القول(الوجود في اللسان)، حتى يحصل التأثير في الطالب(الوجود في الأعيان)، سببها السلطة العلوية التي يمارسها الأستاذ على الطالب، بحيث لا يشركه من حيث هو عنصر فعال في العملية التعليمية التعلمية، كما أن الأستاذ لا يضع نفسه كجزء لا يتجزأ من الطالب، بحيث يقدّم درسه ويقرأ مع طلبته حتى يضمن أريحية تجعل الطالب ينفتح على أستاذه ويتحاور معه؛ لأن الطلبة أنواع تستدعي بيداغوجيا اطلاع الأستاذ على عقليات المتعلم التي نجد منها الطالب: المشارك، والصامت، والنائم، والهامس، ومنهم من يكثر من الأسئلة المفهومية، أو من يحبّ الأسئلة الاستفزازية، ومنهم من يحب المخالفة في الإجابة، ومنهم المقاطع للأستاذ، والمشوش على الفكرة. وبالتالي، الأستاذ مطالب بمعرفة نوع الطلبة حتى يكون خطابه سلسا يصيب كل العقليات.

التعليق3: إن القراءة السابقة الذكر تتعلق- رأسا- بالنسبة المحصلة في العبارة السابعة"**كفاءة الأستاذ تسهم في إبراز قصدية المحتوى التعليمي**"، والتي قدرت بنسبة: 0.582%، وهنا نلحظ درجة أقل تشتتا، وهو ما يفسّر اتفاق الطلبة على أن كفاءة الأستاذ هي الفيصل الحاسم في تذليل صعوبات توصيل المعلومة، وخلق جوٍّ مساعدٍ على التعلم والتفاعل في الحصة؛ لأن الأستاذ الكفء هو من له دراية بأنظمة التّعلم حتى يفهم نوع الطلبة الذين يتعامل معهم(السمعية، البصرية، الحسية)، وكيف يجعل خطابه يؤثر فيهم، فسيعرف كيف يتحرك داخل الصف، وكيف يستعمل خامة صوته، وكذا نوع الخطاب الذي قد يوصله بطريقة سردية، أو إحصائية، أو كتابية...

إن التفسير السابق يتفق مع العبارة الثامنة" **شخصية الأستاذ(كاريزما) تسهم في إيصال المعلومة**"، والتي قدرت ب: 0.723%، فالأستاذ الحَرَكيّ داخل الفصل ليس كالأستاذ الذي يكتفي

بالجلوس خلف المكتب، وكذلك الأستاذ المتحدّث بلغة عربية فصيحة ليس كالذي يدمج بين الفصحى واللغة الأجنبية، والأستاذ الذي يستخدم جسده من حركات وإيماءات تعمل على تنبيه الطالب وجعله منتبها ليس كالأستاذ الذي لا يلاحظ مدى انتباه وتفاعل الطلبة معه. هذه المعطيات التي تهتم بكفاءة الأستاذ وبشخصيته هي ما تهيئه للاهتمام بطريقة إنهاء الدّرس؛ لأنه اهتم مسبقا بمدخلات العملية التعليمية من حسن تقديم، وبلاغة عرض، ليختتم درسه بحوصلة تعيد ترتيب المفاهيم في ذهن الطالب، كما تشوّقه للدرس القادم.

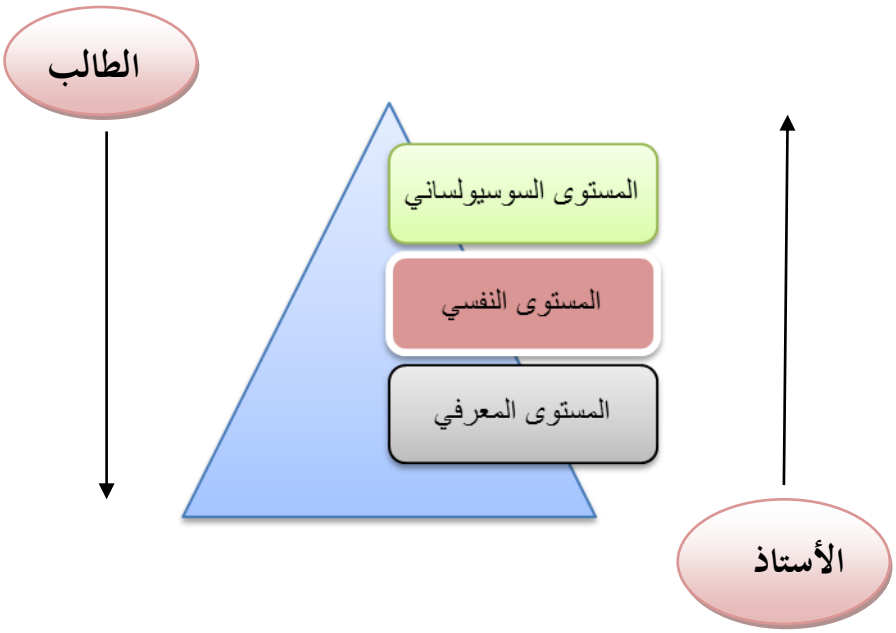
إنه ما فسرته نتائج العبارة التاسعة" **في نهاية كل حصة الأستاذ يحوصل الدرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علّمها للطالب**"، والتي قدرت بنسبة 0.899%، إذ أعطتنا درجة تشتت أخرى في الصعود، والسبب في مرات كثيرة يعود إلى الشرح المطول للأستاذ، ومن ثمة خروجه عن الموضوع لتزاحم الأفكار بعضها ببعض دون توجيه الطالب، وكذا عدم ربطه الدّرس بالهدف المسطر منذ البدء، إلى جانب عدم عمل حوصلة ختامية لكل ما تم تناوله في الحصة. هذا التشتت الكبير في النسبة المتحصل عليها يعزى في مرات إلى عدم تحكم الأستاذ في المدة الزمنية المعطاة له والاستطراد غير الممنهج، إضافة إلى المستوى التعليمي للطالب، والاعتماد على التعليم بالسداسي، وهو وقت لا يكفي لإنهاء البرنامج.

إن الملاحظ على تراتبية العبارات في المحور الأول (المقصدية وطريقة التوصيل) أنها قد تجزأت في نتائجها إلى خدمة ثلاثة مستويات تعليمية بها يتحقق المقصد التعليمي وهي:

- **المستوى السوسيولساني**: أجبنا عنه في التعليق الأول الخاص بالعبارات الآتية(ع1، ع3، ع5، ع6)، يفيد هذا المستوى أن الطالب يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يأتي منها قبل التحاقه بالجامعة؛ لأنها تهيئه لأن يكون متقبلا للتخصص منفتحا عليه، أو مُدْبِرا عنه يدرسه من أجل الشهادة فقط. زد على ذلك، درجة الحوارية التي أَلِفَها الطالب مع أستاذه، وتقبّله لجنس الأستاذ في حدّ ذاته؛ لأن هناك من ينتقل إلى الجامعة بعقلية عدم تقبل خطاب الجنس الآخر.
- **المستوى النفسي**: هو الذي حدّدته العبارات(ع2، ع4، ع10)، والتي مفادها أن هذا المستوى يتأثر مسبقا بالمستوى السابق الذكر، لكن إذا كان الأستاذ على دراية بالجانب التربوي النفسي، فإنه سيتكمن من تصيير الطلبة في حالة سمعية معينة تجعلهم يتقبلون الخطاب وينفتحون على العلوم؛ لأنّ خطابه حقق الماصدق في نفسية الطالب.

- **المستوى المعرفي**: وقد حدّدته العبارات(ع7، ع8، ع9)، والتي اهتمت بأنماط التعلم عند الطلبة، لتركّز على مستوى الفهم والإدراك. إنه ما يمثله الوجود في الأذهان، والذي يهتم فيه الأستاذ بالمعرفة، وكيفية ترتيبها في الأذهان.

نمثل العبارات بمستوياتها الثلاثة في الترسيمة الهرمية الآتية:



شكل رقم(28): المستويات المؤثرة في تحقق المقصدية التعليمية

إن الترسيمة التي وضعناها كاستنتاج لمختلف العبارات السابقة الذكر، نصل فيها إلى نتيجة أخرى مفادها:

- الأستاذ يمثل قاعدة الهرم كونه حلقة الوصل بين الطالب والمعرفة كخطاب تعليمي؛ لأنه سيحاول بما يملكه من مهارات معرفية أن يضمن جودة الأداء وحسن التواصل مع الطلبة ليهيئهم نفسيا لمرحلة الإفهام وجعلهم يتقبلون خطابه ويحبّبهم في المادة التي يقدمها لهم.
- تأكد الأستاذ من التكوين الجيد للطلبة، لأن إعدادهم- في الأخير- إما لتخريج أستاذ يتماشى وسوق الشغل بحيث يتمكن من تحصيل عمل بعد التخرج، أو طالب مؤسساتي يتسم بالمواطنة، أو طالب باحث كفء متخصص في الميدان يرفع من جودة أداء المؤسسة الجامعية.
- الهدف من التعليم إعداد فرد واع على درجة من الفهم(الإنسان في كليته)؛ لأن العملية تصبح عكسية من أعلى الهرم إلى أسفله، بمعنى أن الطالب سيطوّع مختلف الذكاءات الاجتماعية والعاطفية

والمعرفية التي تعلّمها من أساتذته لأجل ترجمة مستوى إدراكه، فيتمكن من إنجاز خطاب تواصلي ناجح ومقنع هو الآخر. فإذا كان الأستاذ يعمل على رفع مستوى أداء المؤسسة الجامعية ككل، فإن الطالب يرفع من درجة الأداء على مستوى القسم في النتائج المتحصل عليها في الامتحان.

يمكن إجمال هذه النتائج في معادلة تعطينا مؤشرات الأستاذ الناجح في توصيل مقصديته وهي:

أستاذ كفء = هو مكوّن جيّد للطلبة = إعداد فرد ناجح في المجتمع[1] .

مؤشرات الأستاذ الكفء الذي يحقق المقصدية(حسب المحور الأول) :

- أهدافه واضحة.
- يمتلك مهارة في التبليغ وكفاية في الإقناع.
- يتّصف بكاريزما من شأنها جذب الطالب نحوه.
- يحقّق متعة في التعليم وفائدة من شأنها إحداث الأثر في الطالب.

ثانيا: الإحصائيات الوصفية الخاصة بالمحور الثاني(نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي)

	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
ع11 الأستاذ يحسن اختيار موضوعات تخدم مفردات المادة	122	1,52	,815
ع12 الخطاب التعليمي المقدّم يراعي الفروقات الفردية لدى المتعلم	122	1,33	,648
ع13 الخطاب التعليمي المقدم يراعي كفاءات الطالب وتدرجه في التعليم	121	1,85	,946
ع14 عمق المادة المعرفية وصعوبة فهمها على الطالب تجعل أستاذك يوضح المفاهيم الكبرى لها بتسلسل مفهومي مترابط	121	1,70	,928
ع 15ينوّع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة إلى أكبر عدد من الطلبة	122	1,88	,932
ع16 يعرض الدرس بأسلوب واضح يجمع بين الفهم والإفهام	121	1,44	,763
ع17 خطاب الأستاذ مشوّق يثير دافعية التعلم عند الطالب	122	1,49	,763
ع18 الحوار والمناقشة حاضران وبقوة في العملية التعليمية	122	1,49	,774
ع19 الأستاذ يعتمد الجانب التواصلي في شقه المنطوق فقط	122	1,58	,851
ع20 الأستاذ ينوّع بين المنطوق والمكتوب لتدعيم الفهم	121	1,90	,917
N valide (liste)	118		

شكل رقم(29) جدول يبين درجة الانحراف المعياري للمحور الثاني: نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي

[1] هذه النتيجة تتوافق والسؤال رقم ثلاثة المطروح على الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا والذي مفاده: ما هي لغة الخطاب التي ترى ضرورة حضورها في العملية التعليمية وفي التعليم الجامعي على وجه الخصوص. حيث أجاب الأساتذة بضرورة مراعاة العامل النفسي للطلبة والعامل الجغرافي، بالإضافة إلى التشخيص العلمي المراعي لمستويات الطلبة ومقدرتهم العلمية، لتحاكي اللغة بعد ذلك المدركات الاستيعابية للطالب والعمل على تنميتها. ينظر تحليل ومناقشة بيانات المقابلة ونتائجها، السؤال رقم3، ص: 208.

التعليق رقم1: تشير العبارة الأولى" **الأستاذ يُحسِن اختيار موضوعات تخدُم مفردات المادة**" إلى نسبة ذات دلالة إحصائية قُدّرت ب: 0.815%، وهي على درجة كبيرة من التشتّت، ما يعني أن العبارة فيها اختلاف بين إجابات الطلبة، إلا أن الأغلبية ترى أن الأستاذ لا يُحسن اختيار موضوعات تخدم مفردات المقياس، وهو ما يفسّر تركيز الطلبة على المحتوى المقدم منذ البدء دون الاهتمام بقيمته المعرفية وخدمته للمادة المدرسة. من جهة أخرى، يعزى هذا التشتت إلى عدم اهتمام الأستاذ نفسه بنوع الخطاب ونظامه في جانبه التركيبي والدّلالي والتداولي؛ لأن الهدف من الدّرس غير موضّح عند الطالب وما زاده غموضا طريقة التقديم غير المراعية لعقلياتهم وأنظمتهم التعليمية، كما أن المادة تصل إلى الطالب جافّة غير مراعية لتحقق أي كفاية لغوية أو تواصلية من شأنها إحياء الذائقة الجمالية في الطالب وتشغيل المتخيل عنده[1].

إن العبارة المذكورة أعلاه تتوافق مع العبارة التاسعة عشر" **الأستاذ يعتمد الجانب التواصلي في شقه المنطوق**" التي قدّرت نسبتها ب: 0.851%، والتي أكدت أيضا وجود تشتت كبير في إجابات المستقصين مفاده أن الأستاذ لا يعتمد الجانب التواصلي في شقه المنطوق. هذا يؤكد غياب الذائقة الجمالية التي أدّت إلى تعطل عمليتي الفهم والإفهام وما ينجم عنهما من تعطّل في التأويل والقدرة على تشغيل المتخيل عند الطالب؛ لأن الأستاذ في طريقة توصيله لا يستفز ذهن الطالب، كما لا يتدرج في بناء معارفه بطريقة تشوّقه نحو انتظار نهاية محتوى الخطاب وفائدته المرجوة. على أن هذا لكي يتم على الأستاذ أن يُحسن استنطاق عقل المتعلم مهتما في ذلك بلغته وحركات جسده موظفا مختلف الوسائل التعليمية المتاحة أماه لتثبيت معالم الدرس في ذهن الطالب[2].

بالنظر إلى متغيرات الدراسة(الجنس، المستوى، القسم)، فإن نسبة التشتت التي شهدت ارتفاعا كبيرا وصل إلى درجة المعارض، يفسّره عدم اتفاق الطلبة– خاصة الإناث– بخصوص الأستاذ إذا كان

[1] هذه النسبة تتوافق مع إجابة الأساتذة في عيّنة الدراسة الخاصة بالاستمارة حيث جاءت إجاباتهم– في أغلبها– مدعمة للحس الجمالي في الطالب عن طريق إشراكه في عملية تحاورية يحسن فيها الأستاذ اختيار النصوص، محاولا تنمية الذائقة الجمالية والفنية لدى الطالب، وذلك بتدريبه على حسن السؤال، والبحث عن المضمر في الخطاب، ليعيد قراءة النص وبناء نموذج قرائي نقدي مركب. ينظر تحليل ومناقشة بيانات الاستمارة ونتائجها، سؤال نظام الخطاب رقم: 03 ص: 219.

[2] هذا يتوافق مع ما سجلناه في أداة الدراسة الخاصة بالملاحظة، حين وجدنا أن الفرق الذي يسهم في إيصال مقصدية الخطاب التعليمي عند الأستاذ الجامعي تكمن في: أدائه الصوتي الذي إما يجذب انتباه الطالب، أو يشتته، إضافة إلى نبرة الصوت، والتي أفادت أن له دورا في تحريك حيثيات مسار الدرس، كمقاربة نصّ ما، وإلقائه برنّة تحرك متخيل الطالب، وتستميله نحو إكمال عملية السماع، والأمر الأخير لغة الجسد التي لا تغيب عند البعض، لخلق جو من المرح، والتفاعل مع الدرس، إضافة إلى الحيوية والنشاط. ينظر: تحليل ومناقشة بيانات الملاحظة ونتائجها، جزئية العبارة والإشارة، ص: 25، 26.

يحسن أو لا يحسن اختيار موضوعات تخدم مفردات المادة. أما سبب تشتتهم فيرجع إلى تكرار المقاييس في السنة الواحدة والذي يحدث خلطا في فرز المفاهيم والمواد عندهم، إضافة إلى تكرار نفس المواضيع في مختلف المواد التي يدرسونها[1].

إن هذا التفسير يجعلنا نتكلم عن نقطة في غاية الأهمية وهي غياب التفاعل التخصصي بين الأساتذة في مختلف الفروع؛ لأن هناك قطيعة معرفية أدت إلى غياب التواصل الفعال بين الأستاذ والإدارة والطالب، بل حتى بين الأستاذ المحاضر والمطبق، إضافة إلى عدم تحيين المعارف عند بعض الأساتذة الذين يبقون على دروسهم بنفس الصيغة منذ التحاقهم بمناصبهم في الجامعة، وهو ما علّم لدى الطالب التقاعس وعدم الاجتهاد وعدم الحضور أحيانا كثيرة ؛ لأن الدروس موجودة عند الطلبة الذين تخرجوا من قبل، بل أحيانا حتى الأسئلة الاختبارية تعاد بنفس الصيغة كل عام.

هناك نقطة أخرى تؤكد سبب تشتت إجابات الطلبة فيما يخص حسن اختيار الموضوعات التي تخدم مفردات المادة، وهي عدم التنويع في طرائق التدريس والاكتفاء بنمط واحد في الإلقاء، مما يجعل نسبة جذب الطالب نحو فهم الدرس منخفضة. نلاحظ من جانب تداولي أن مبدأ المناسبة الخطابية المبيّن للمقصدية قد انتفى فيها شرط وهو تحقّق مبدأ التعاون بشقيّه الكيفية والطريقة؛ لأن الخطاب المنجز حقق الخبر المعلوم في ذهن الطالب، لكن الفائدة منه بقت مجهولة؛ والسبب هو طريقة إيصال الخبر التي غَيّبت حصول الذائقة الجمالية. هذه الأخيرة التي تؤثر على طريقة التفسير والتحليل في ذهن الطالب فيغيب عنه التأويل ليعطي نتيجة فهمية عادية للخطاب، فالمتخيل عنده لم يشغّل والقصد الخطابي لم يحقّق، ومن ثمة انتظار إنتاج نص آخر مواز سيكون هو الآخر غير محددّ ومفهوم.

[1] على مستوى طور الماستر، سجلنا في عينة الدراسة الخاصة بالملاحظة ورود مقاييس جعلت الطلبة يتيهون في تحديد أهداف كل مقياس، على سبيل المثال: سنة أولى ماستر، تخصص لغة، فهم يدرسون مقياس مناهج البحث اللغوي، ومنهجية البحث العلمي، وتقنيات الكتابة العلمية، ومنهجية التخصص وورشة البحث، وعند مناقشة هذه المقاييس مع الأساتذة، ومع الطلبة حول مختلف المفاهيم التي يتناولونها في كلّ مقياس، وجدنا تشتتا كبيرا على المستوى المعرفي، وحتى الإجرائي، حتى إن من الأساتذة والطلبة من اقترحوا توحيد كل هذه المقاييس في مادة واحدة تسند إلى أساتذة في الاختصاص. بالإضافة إلى تسجيل ملاحظة تخصّ دراسة الطلبة لمقياس تختاره لهم الإدارة ليدرسوه في سنة معينة، لكن الملاحظ أن هذا المقياس يتكرر في العام المقبل للسنة التي انتقلوا لها، وهو ما يجعلهم لا ينجذبون نحو المقياس، خاصة إذا لم يرسّخ عندهم كمكتسب معرفي من قبل، بل حتى إن الأستاذ وإن كان يعلم أن الطلبة قد درسوا هذا المقياس مسبقا إلا أنه عند اختبارهم كملمح في الدخول يعرف به مدى اطلاعهم يجدهم يجيبون بأنهم لم يفهموا قيمة هذا المقياس، ولا مختلف المبادئ الأساسية فيه، وهو ما يجعل الأستاذ يعيد بناء المفاهيم من جديد.

التعليق رقم2: لو فرضنا أن الأستاذ لا يُحيّن معارفه ولا يقدمها للطالب في كل مرة بقالب جديد، على أساس أن المقياس المقدّم يستدعي منه المحافظة على المادة كما هي في أصلها وأن طبيعة الموضوع يطرح إشكالية لدى المتخصصين فيه، إلا أنه من الواجب عليه أن يعرف كيفية تبسيط مفاهيم هذه المادة؛ لأن دوره يكمن في سلاسة ربط المحاور الكبرى للمقياس المدرس ومدى تداخله مع المقاييس الأخرى ومراعاة كفاءة الطالب كمتلق لهذا الخطاب.

إنه ما أعطتنا إياه النتائج الخاصة بالعبارة الثالثة عشر" **الخطاب التعليمي المقدّم يراعي كفاءات الطالب وتدرّجه في التعليم**"، والتي جاءت بنسبة 0.946%، والتي تفسّر تشتتا كبيرا في إجابات الطلبة، مفادها أن الأستاذ لا يراعي مستوى الطالب أو قدراته في التواصل والاستيعاب، وبالتالي لا يتدرج في إيصال معارفه. والسبب في عدم الاتفاق هو أن:

- الأستاذ: يُرجع عدم إمكانية توفر هذا الجانب إلى المستوى التعليمي للطلبة الذي يشهد صعوبة في الفهم سواء لما يتلقونه من معارف أو مفردات في التخصص، إضافة إلى أن الوقت لا يسمح بطرح نصوص مطولة تزيد من عمليةالفهم، حتى إن من الأساتذة من أرجع الأمر إلى التعداد الكبير للطلبة الذي لا يسمح بتدارك مختلف النقائص.
- الطالب: أعاد السبب إلى عنصر الحوارية المفقود من لدنه؛ بحيث يتحرج من طرح الأسئلة على أستاذه في حالة عدم الفهم، مما يحدث تراكما معرفيا غير منظّم في ذهنه. مردّ ذلك تكوينه القبلي الذي لم يشجعه على المشاركة وإبداء الرأي كما لم يكسبه مهارة الإصغاء والتحليل والتركيب أو مهارة فن إدارة السؤال.

إن كلا التفسيرين يجعلان من إمكانية مراعاة كفاءة الطالب وتدرّجه في التعليم صعبة التحقق؛ فعلى مستوى المتغير الدراسي(**الجنس**)، هناك نسبة من الطلبة يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ منذ العام الأول لالتحاقهم بالجامعة، فبالإضافة إلى البيئة التعليمية التي جاء منها كل طالب، فإن إمكانية تقبّل الطرف الأخر المتمثل في الأستاذ كموصل للمعرفة تحتاج من الطالب قابلية الانفتاح على العلوم الجديدة وحسن ربط المكتسبات الجديدة مع ما تم تعلمه في مختلف مراحله العمرية، حتى إن الطريقة التعليمية التي ألفها الطالب مسبقا تهيّئه إما أن يكون عنصرا فعالا يشارك أستاذه الدرس ويتفاعل معه، وإما أن يكتفي بالسماع وتسجيل مختلف المعلومات والانصراف بانتهاء الدرس مباشرة.

من الأسباب المؤدية أيضا إلى عدم تحقق عنصر مراعاة كفاءة الطالب وتدرجه في التعليم هو الحكم المسبق على فئة الإناث أنها في العادة لا تميل إلى التجريد(القضايا التي تخص المنطق الرياضي والفكري) بقدر ميلها إلى الفهم القريب من المحيط الاجتماعي، أو العاطفي، وهو ما يجعل مستوى الفهم يتذبذب بين الجنسين؛ لأن الطلبة من فئة الذكور- في الغالب- يفهمون بلغة علمية تميل إلى الإحصاء وما يحاكي الواقع، كما يميلون إلى الدرس الذي لا يكون فيه استطراد بقدر ما يكون هدفه واضحا وإن تجزأ فيما بعد؛ لأن ذلك يُكوّن عندهم خارطة مفاهيمية واضحة في الذهن، عكس فئة الإناث التي تفهم في عمومها بالشرح والتفسير من أجل الربط بين مختلف الجزئيات الخاصة بالقضايا المطروحة، لكن الأستاذ الذي لا يراعي هذه الأنماط الشخصية تجد طريقته في التبليغ لم تحقق نوعا من الرضا لكلا الجنسين.

إن عدم مراعاة كفاءة الطالب على **المستوى الدراسي** تعود في أصلها إلى التوزيع الإداري لمختلف المواد المدرّسة، ففي العادة لو تمّ منح المقاييس القاعدية لأساتذة أكفاء يُحسنون التدرج بالطالب منذ العام الأول له، سيعملون على جذبه وتحبيبه في التخصص الذي يدرسه؛ ففي العام الأول كثير من الطلبة يتم توجيههم نحو فرع الأدب، أو الأمازيغية، أو الفنون دون رغبة منهم؛ إذ إنّ المتحكم هو معدّل البكالوريا، مما يحتمّ عليهم دراسة هذا التخصص دون رغبة فيه، كما أن نسبة منهم لا تلتحق بصفوف الدراسة إلا متأخرة؛ لأنها تطلب إعادة التوجيه إلى فرع آخر، وفي حالة الرفض يصبحون ملزمين بدراسة هذا الذي وجهوا إليه، وبالتالي تدارك الدروس وفهمها يصبح عائقا أمامهم.

أما على **مستوى القسم**، فإن إمكانية مراعاة كفاءة الطالب مرهونة بمدى تواصله المعرفي ودرجة فهمه التي تعبّر عن تطوره المعرفي والفكري في كل مرحلة يحتازها. ومن ثمة، فهو ملزم بتغيير سلوكاته التعليمية القديمة إن كانت لا تحقق له نتائج فهمية سريعة؛ لأن تحسين نظم الجودة في التعليم تحتاج تشاركا ثلاثيا بين الطالب والأستاذ والإدارة، حيث كل طرف يتحمل مسؤوليته من أجل نجاح العملية التعليمية.

- **من ناحية الطالب:** لابد أن يراعي ظروف التعليم التي يوضع فيها، كما يقدّر جهد أستاذه كيفما كان، سيعمل على تحقيق التغيير بنفسه خاصة إذا ما تلقى تعليمه من لدن أستاذ لا يحاول تحقيق تواصل فعال مع طلبته ولا يخلق أريحية تحملهم على تقبل أفكاره وطريقته في الطرح المفاهيمي، ليدفع ذلك بالطالب نحو البحث المعرفي وتطوير نفسه.

- **من ناحية الأستاذ:** لابد أن يبذل جهدا جهيدا حتى يحفّز الطالب ويدفعه نحو الرغبة في البحث والاستكشاف المعرفي وذلك بعد أن يوضّح له الخطوط العريضة للمقياس المدرس، ومرات أخرى يقف عند جزئيات تحتاج التعمق أكثر.

إنه ما تحصلنا عليه في إجابات العبارة الرابعة عشر" **عمق المادة المعرفية وصعوبة فهمها على الطالب تجعل أستاذك يوضّح المفاهيم الكبرى لها بتسلسل مفهومي مترابط**"، حيث جاءت بنسبة 0.928%، وهو ما يفسر تشتتا آخر كبيرا في إجابات الطلبة يصل حد التعارض، والذي مفاده أن الأستاذ بهذه الصيغة يجعل الطالب محتارا أمام مختلف المفاهيم التي يتلقاها والتي قد لا يفهم منها شيئا. والسبب كثرة المصطلحات غير المبوّبة في ذهنه، إضافة إلى أن الأستاذ قد لا يستثمر مرجعيات تكوينه المعرفي بما يسهّل وصول المعارف ضمن سياقاتها، فيستطرد دون الرجوع إلى لبّ الموضوع، زد على ذلك الخلط الكبير الذي يوقع فيه الأستاذ الطالب حين لا يوفّق في الربط بين معرفة تراثية وأخرى حداثية، عكس لو كانت له مقدرة تقديم درس تراثي بنظرة حداثية مستخدما وسائل التكنولوجيا الحديثة.

يؤكد هذا التعارض إجابات العبارة الخامسة عشر" **ينوّع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة إلى أكبر عدد من الطلبة**"، حيث قدّرت بنسبة 0.932% والتي تفيد أن الأستاذ -تقريبا- لا يُنوّع في طرائق توصيله للمعارف. السبب يكمن في المتغيرات الآتية:

- **على مستوى القسم:** إجابات الأساتذة في عينة الدراسة(الاستمارة) تدعّم هذا التعارض؛ فقد أرجعوا الأمر إلى الظروف السياقية التي تحول دون صياغة خطاب تعليمي واضح بل تجعله خطابا مبهما. من هذه الظروف قاعات التدريس والمدرّجات التي تحتاج نوعا ما إلى إعادة تهيئتها خاصة على مستوى تقنية الصوت وتوزيعه في القاعات؛ لأن وضوحه من عدمه يعدّ عنصرا هاما في جذب انتباه الطالب وفهمه.

- **على مستوى الدراسة:** السبب في التعارض يعود إلى الطلبة أنفسهم، حيث لا يبدون تفاعلا كبيرا مع الأستاذ وهو يشرح ويبسّط ويحلل، مما ينقص من فاعلية العطاء؛ لأن هناك من الأساتذة من يحبّ التعليم بالطريقة البنائية التواصلية ويتدرج بين الاستقراء والاستنباط منتظرا تساؤلات الطلبة حتى يبسّط مختلف المفاهيم التي بقيت مبهمة عندهم ومع ذلك لا يجد تفاعلا كبيرا، كما قد نجد من الأساتذة من يعتمد الطريقة التداولية الحوارية بتوجيه درسه نحو غاية محددة وتفجير مختلف الشروحات والمفاهيم خدمة للنقطة الرئيسة المراد الوصول إليها، أو قد يعتمد بعضهم مقاربة نصية كمنطلق يبني عليه درسه

وتعلماته. وفي كل المقاربات تبقى طريقة الأستاذ في إيصال مقصديته من الخطاب التعليمي هي الأساس في جذب الطالب وحمله على الفهم ومن ثم إقناعه بالهدف المنبغي تحققه.

ما يؤكد على ضرورة التنويع في استراتيجيات الأداء التي من شأنها دفع الطلبة نحو التفاعل، ما جاءت به العبارة العشرون" **الأستاذ ينوع بين المنطوق والمكتوب لتدعيم الفهم**"، وقد قدرت بنسبة: 0.917، مما يفسر تشتتا كبيرا في إجابات المستقصين مفاده أن الأستاذ لا ينوّع بين المنطوق والمكتوب لتدعيم الفهم. والسبب هو عدم الاستثمار في استراتيجيات التعليم وما تقدمه من فائدة تجعل الأستاذ يحسن التعامل مع المدخلات التعلمية(السمعية، البصرية، الحسية)؛ لأنه- تداوليا- إذا أدرك أن الطريقة التي يقدم بها خطابه لابد أن تراعي توفر شروط معينة تسهم في إنجاح الخطاب، فبإمكانه توضيح المناسبة(العلاقة) التي من أجلها أنجز الخطاب. بالتالي، فإن القصدية الإخبارية والتواصلية ستتحقق بأفعال كلامية ذات قصد موجه.

إن النسبة المتحصل عليها في هذه العبارة تتحدث عن فائدة تعليمية مهمة على الأستاذ مراعاتها، وهي كيفية تحقيق مقصدية الخطاب التعليمي عن طريق مراعاة السياق الفاعل في عملية فهم القولات؛ لأن السياق بنوعيه الاتفاقي والفعلي كلاهما يُسهم في تبيين المقاصد، فالأول يسمح للطالب بفك التشفير النحوي للسياقات القولية كما أنجزت لحظة النطق بالخطاب، والثاني يتجاوز صدق الخطاب للبحث عن المعاني الثاوية وراءه انطلاقا من الفعل الكلامي والنبر والخلفية المشتركة والسيرورة التعاونية بين المتخاطبين. بالنظر لمتغيرات الدراسة(الجنس، المستوى، القسم)، فإن النسبة الكبيرة من الإناث التي ركزت في إجاباتها السابقة على المحتوى لم تبد اهتماما مع فائدة الخبر؛ لأن طريقة تقديم الخطاب لم تجذبهم، وبالتالي لم تتفاعل مع نوعية الخطاب وهدفه. وبالنظر إلى المستوى المعرفي المتحدث عنه في المحور الأول بمختلف عباراته، فإن نظام الخطاب لكي تتحقق مقصديته كوجود في الأذهان ثم في اللسان وفي الأعيان، فإن ذلك يتطلب حضور الأهداف العامة والخاصة في ذهن الأستاذ من حيث تحضير الدرس مسبقا(كفاية التخطيط) باختيار الخطاب الذي يخدم مفردات المقياس، ثم اختيار أحسن المداخل المساهمة في التوصيل والمراعية نوع المعلومة وقيمتها(كفاية التنفيذ)، والعمل على تطويعها حسب ردود الطالب ومدى تفاعله معها(كفاية التقويم).

إن كلا التعليقين في مختلف العبارات التي تراوحت بين التشتت والتشتت بدرجة أكبر، وارتباطا مع المحور الأول والأسباب التي يمكن أن نسميها خارجية فُرضت على الأستاذ مما أدى إلى عدم وصول

مقاصده التعليمية، فإننا في هذا المحور نقف على الأسباب الداخلية التي يتعايش معها الأستاذ في كل عملية تعليمية، من بينها:

- عدم وضوح الهدف من الدرس يغيب القيمة المضافة للخطاب.
- قصور التقديم وذلك بعدم مراعاة ملمحي الدخول والخروج وغياب الاستراتيجيات التعليمية المحققة لهما.
- عدم مراعاة نوعية الطلبة(البيئة التعليمية" وسط خارجي"، أنظمة التعلم" جهاز مفاهيمي داخلي"، نفسية الطلبة" جانب وجداني وحس حركي").
- غياب الفهم والإفهام.
- غياب التأويل.
- غياب الحوارية الذي أدى إلى غياب الذائقة الجمالية.

إن الأسباب الثلاثة الأخيرة تمهّد في أساسها لمختلف النتائج التي تحصّلنا عليها في إجابات المستقصين حول العبارات التي سنناقش فيها المفاهيم الآتية: الفهم والإفهام، التأثير والإقناع.

التعليق رقم3: تشير العبارة السادسة عشر" **يعرض الأستاذ الدّرس بأسلوب واضح يجمع بين الفهم والإفهام**" إلى درجة أقل تشتتا قُدّرت ب: 0.763%. وهو ما يفسّر أن هناك اقترابا من الحياد، مفاده توزع إجابات الطلبة بين من يرى أن الأستاذ يملك أسلوبا يمكّنه من إفهام الطالب وبين إجابات أخرى تنفي توفره مما لا يحقق عملية الفهم. يعزى هذا التشتت النسبي إلى تذبذب كفايتي التفسير والتمثيل عند المتخاطبين سواء أكان أستاذا أم طالبا؛ لأن المرجعية الثقافية للأستاذ ومهاراته الأدائية تسهم في تسهيل قوانين استعمال الألسن التي من شأنها إحداث ما يلي:

- تحيين الخلفية المعرفية والثقافية بين المتخاطبين من شأنها بناء نظام للتمثل على مستوى العرفان حتى يتم الربط بين المفاهيم ودلالاتها.
- السيرورة التعاونية لتحقق مقصدية الخطاب يفرضها السياق والطالب اللذين يؤثران في طرائق تقديم الخطاب، حيث تعمل الأطراف الخطابية على توليد أنشطة تآزرية تسهم في تحقيق أغراض ومقاصد الخطاب.

- إنجاز خطاب يتوافق- إلى حد بعيد- مع متطلبات البرامج والمناهج المحددة في العملية التعليمية والتي تفرض على الأستاذ أن يحترم فيها توزيع مفردات المادة بحيث ينتج خطابا يراعي كفاءة الطالب وقدرته على الإرجاع الرمزي الذي يحقق الوظيفة المنظورية التي تمنح الدماغ القدرة على تمثّل مقاصد الآخر.
- حُسن تنسيق المعاني وترتيبها في الذهن عند كلا المتخاطبين يجعل الخطاب ناجعا على مستوى العرفان والتداول؛ لأن الخطاب تمت معالجته في الذهن كما تم البحث عن تمظهراته الفعلية في اللسان.
- ضرورة توفر الذكاءات المختلفة في الأستاذ: الذكاء الاجتماعي(مهارة التواصل وحسن المدخل والمخرج)، الذكاء العاطفي(جذب الطالب وحمله على التصديق)، الذكاء المعرفي(قوة الإقناع والتأثير).

هذه النتائج تتعلق- رأسا- بالعبارة السابعة عشر" **خطاب الأستاذ مشوّق يثير دافعية التعلم عند الطالب**"، والتي جاءت بنسبة: 0.763%، كما ترتبط بالعبارة الثامنة عشر" **الحوار والمناقشة حاضران بقوة في العملية التعليمية**"، حيث قدرت بنسبة: 0.774%، وكلا النتيجتين تقترب من الحياد الذي يعطينا تفسيرا لكلا العبارتين مفاده أن طريقة عرض الأستاذ تشوّق الطالب وتدفعه للتعلم أكثر.

يعود هذا الاقتراب من الحياد إلى متغير الدراسة(الجنس، المستوى، القسم)، فعلى مستوى الجنس والذي كانت نسبته في أكثرها للإناث، نجدهن- على الرغم- من اهتمامهن بالمحتوى على حساب المضمون والقيمة المضافة له، إلا أنهن أبدين اهتماما بطريقة عرض الأستاذ وبخطابه المشوق. يرجع هذا الاهتمام إلى أمرين: الأول يخص الطلبة الذين يثبتون حضورا دائما، حيث اهتمامهم يركز على المحتوى والقيمة. الثاني: يخص الطلبة الذين لا يثبتون حضورا دائما، لكن لهم محاولات لتلقف المقاصد في الفرصة التي تتاح لهم عند الحضور؛ لأن طريقة عرض الأستاذ ستلخّص وتبسّط النصوص المكتوبة والتي قد لا يفهمها الطالب. ومن هنا فإن لكاريزما الأستاذ ولكفاءته اللغوية والتواصلية الدور الفاعل في عملية الإفهام، ومن ثمة الجذب وتحقيق المقاصد المراد إيصالها.

أما على مستوى المتغير الدراسي(المستوى)، فإن الحياد في إجابات الطلبة يعزى لكون أغلبية المجيبين من طور الماستر الذين يثبتون في هذه المرحلة تركيزهم الأكبر على بناء جهاز مفاهيمي يمكّنهم من القياس التمثيلي للخطاب، مما يسمح لهم بإعادة بناء خطاب مواز لما تكلم به الأستاذ. وهذا ما ينعكس على مستوى(القسم) في المنافسة التي تظهر بين الطلبة والتي تدفعهم إلى رفع نسبة المقروئية والتردد الدائم

على المكتبة من أجل البحث أكثر، أو التردد على الأساتذة في مختلف التخصصات لمحاولة ربط مختلف المفاهيم التي تلقوها.

إن كلا العبارتين تفسّران ضرورة التركيز على طريقة العرض ودورها في التأثير على الطالب؛ لأن التعليم- مثلا- بالطريقة التداولية الحوارية له فائدة في تفعيل الكفاية التفسيرية عند الطالب، فالأستاذ الذي يفعّل في طلبته ملكة التساؤل واستنطاق النصوص وإعادة إنتاجها بآلية نقدية جمالية عبر تفعيل الأسئلة العميقة اتجاه النص وتحفيزهم على الإجابة وإعطاء الرأي[1]، سيكوّن – لا محالة- طلبة تمتلك مهارات تخلّصهم من العقلية النمطية في تلقي الخطابات وفهم النصوص بسطحية تؤدي إلى سوء القراءة وفساد المعنى، إلى امتلاك كفايات تعلّم فيهم حسن القراءة وآليات التأويل المستمر للبحث عن المقاصد.

إن المحور الثاني الخاص بنظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي مكننا من الوقوف على الأسباب الداخلية التي أدت إلى وصول ناقص في مقصدية الخطاب التعليمي، إضافة إلى الأسباب الخارجية التي وقفنا عليها في المحور الأول، لتتحول المعيقات السوسيولسانية إلى أسباب لابد أن ينظر فيها الأستاذ حتى يعمل على تجاوزها، ويحتاج في ذلك إلى امتلاك الذكاء الاجتماعي الذي يسهّل عليه تحيين الخلفية الثقافية والمعرفية، في حين تجاوز المعيق النفسي يكون بامتلاك الذكاء العاطفي الذي يمكّن الأستاذ من تصيير الطالب في حالة تجعله يصدّق صحة الخطاب(حجة الإيتوس والباتوس المعتمدة على أخلاق الخطيب والقيم الانفعالية المثبتة)، كما يشغّل فيه الكفاية التمثيلية محققا بذلك وظيفية منظورية تمنح الذهن القدرة على تمثل المقاصد إما بصور ذهنية، أو أصوات مسموعة، أو حركات وإشارات يتذكرها الطالب وقت تلقّيه الدرس(حجة اللوغوس)، أما فيما يخص المعيق المعرفي فتجاوزه يتم بامتلاك الأستاذ لكل الذكاءات السابقة الذكر حتى ينتقل بالمفاهيم من المنطق الصوري إلى التداولي ومن المرجعيات إلى التمثلات التي تنزّل المعارف وتجعل التواصل بها فعالا.

يمكن تلخيص كل ما سبق قوله في المعادلة الآتية:

1. تحيين الخلفية المعرفية والثقافية = اشتغال الكفاية التمثيلية = تحقق الوظيفة المنظورية

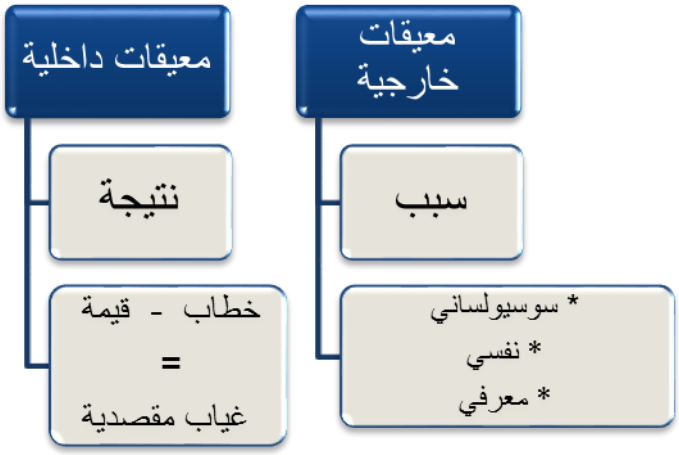
منطق صوري

[1] تتوافق إجابات الطلبة في هاتين العبارتين مع إجابات الأساتذة في السؤال المطروح عليهم حول: أهم طرائق التدريس الناجحة في الجامعة الجزائرية، حيث جاءت معظم إجاباتهم بأن الطريقة التداولية الحوارية هي الأنسب؛ لأنها تعتمد التعلم النشط، والتفاعلي، وحسن تحليل الخطاب القائم على استنباط الحجج والبراهين. كما تتفق مع السؤال الخاص ب: هل اتبعت أستاذنا/ أستاذتنا الفاضلة طريقة تعليمية معينة وتأكدت من مدى نجاعتها؟، فتوزعت إجاباتهم بين الطريقة التداولية الحوارية، وبين الطريقة البنائية التواصلية، وبين المقاربة النصية. ينظر تحليل ومناقشة بيانات الاستمارة ونتائجها، سؤال إدارة الصف عند الأستاذ الجامعي، سؤال رقم:2،1. ص: 41.

2. تطوير الكفاية التفسيرية = تحقيق القوة الإنجازية = إنجاز أفعال كلامية(فعل تلفظي)+ أفعال إنجازية(فعل القصد التلفظي)+ أفعال تأثيرية(فعل ناتج عن القول)

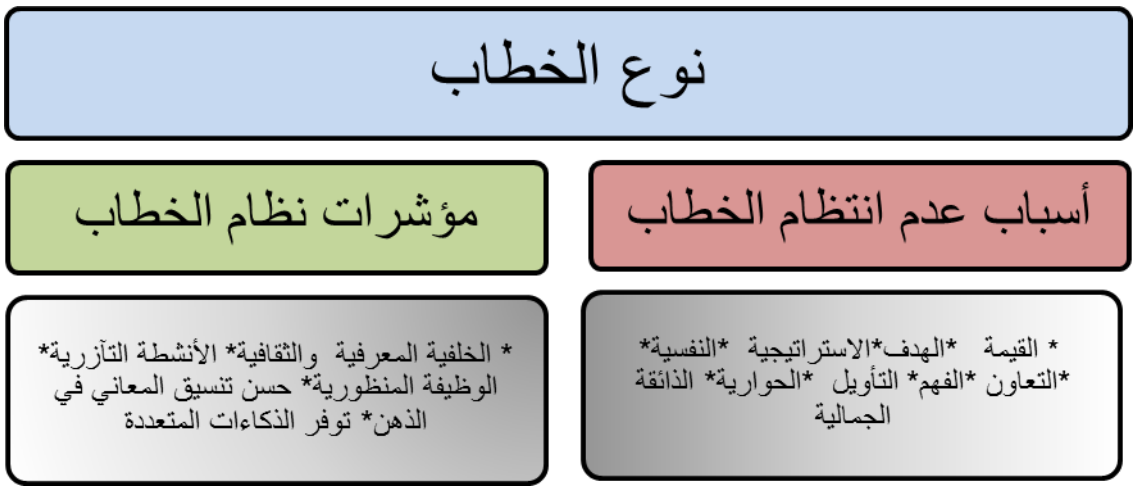
منطق تداولي

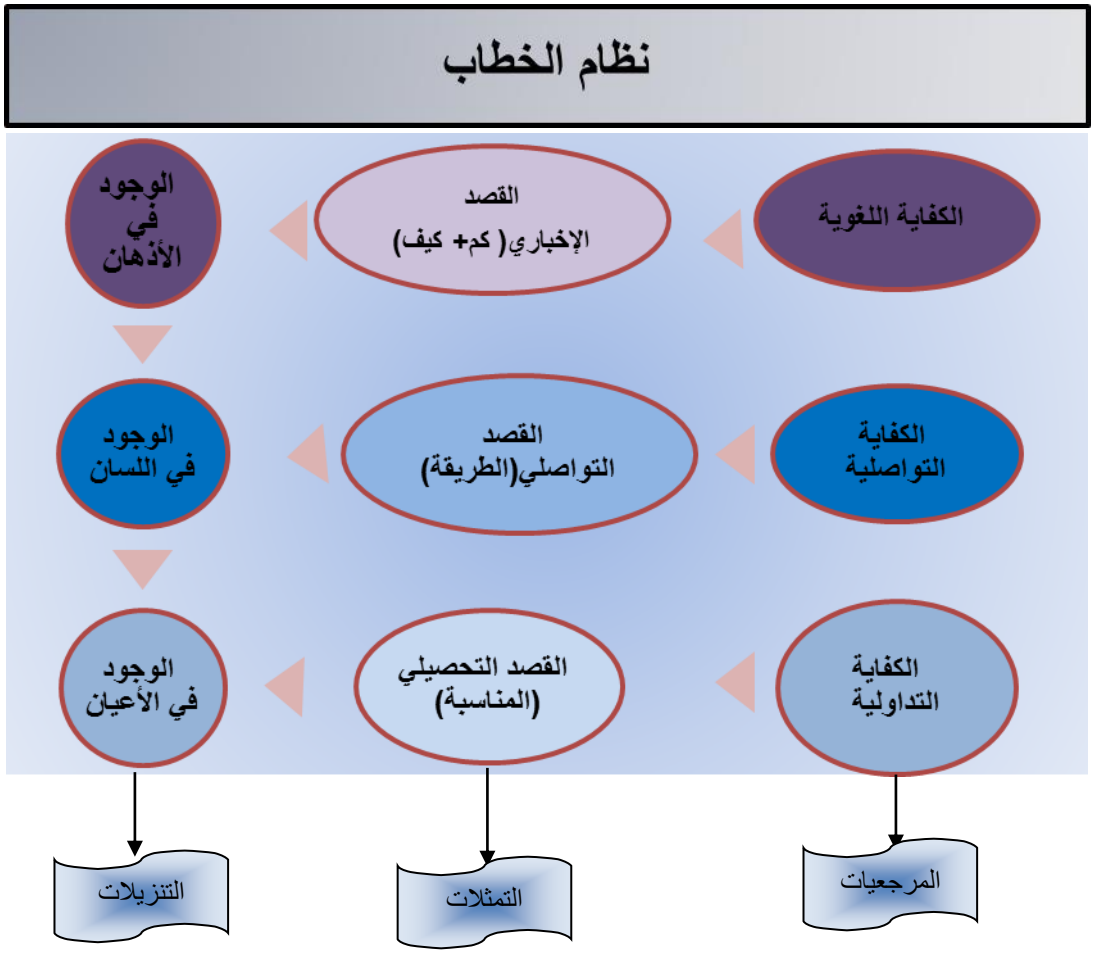
من هاتين المعادلتين، ومما سبق تحصيله في مختلف النتائج، نصل إلى ترسيمة تلخّص كل ما تحدثنا عنه:



شكل رقم(30): المعيقات الخارجية والداخلية التي تمنع الطالب من فهم المقصدية التعليمية

هذه الترسيمة تتحدث عن المعيقات الخارجية المستنتجة من المحور الأول، والتي جعلتنا نحدّد أسباب قصور تحقّق المقصدية في الخطاب التعليمي، كما جعلتنا نقف على مؤشرات المقصدية الناجحة، ومؤشرات الأستاذ الكفء. من خلال تلك المعيقات الخارجية استطعنا الولوج إلى المعيقات الداخلية التي جعلت الطالب يركّز على المحتوى دون القيمة. ومن ثمة استطعنا تحديد الأسباب الداخلية المتعلقة بنظام الخطاب ودوره في توجيه المقاصد ومؤشرات انتظامه. كل هذا نجده في الترسيمة الآتية:





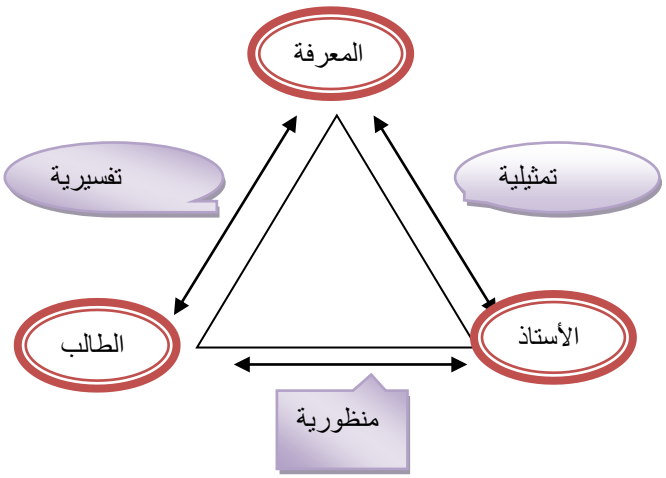
شكل رقم(31): المعيقات الخطابية التي تمنع الأستاذ من إيصال المقصدية التعليمية

هذه الترسيمة تلخص العوامل الداخلية التي أدت إلى تركيز الطالب على المحتوى دون القيمة مما أدى إلى سوء الفهم وغياب التفسير والتحليل، مما عطل آلية التأويل التي تجعل الطالب يبحث عن

مختلف المعاني وتشابكاتها المفاهيمية للوصول إلى مقصدية الخطاب من حيث نظامه الكلي. هذا يجعلنا نحدد ترسيمة أخرى تتحدث عن المثلثات الديداكتيكية ودورها في فهم العمليات التخاطبية وكيفية حدوث المقاصدية بين الأستاذ والطالب. نوضحها فيما يلي:

أولا: المثلث الديداكتيكي الخاص بالكفايات ووظائفها:

الكفاية هي القدرة على حل وضعية إشكالية، وبناء مهارة جديدة



شكل رقم(32): المثلث الديداكتيكي والكفايات الواجب تحقيقها

يمثل هذا المثلث تلك العلاقة التي تحدث بين الأستاذ والطالب والمعرفة بمختلف كفاياتها، حيث نجد أن:

1. **الكفاية التمثيلية:**

أ- **الكفاية التمثيلية(مرجعيات معرفية+ تمثلات ذهنية)**: هي تلك العلاقة بين الأستاذ والمعرفة؛ لأنها تمثّل للمعارف في الذهن حتى تكون واضحة فيسهل نقلها إلى الطالب. والنتيجة التي ينالها الطالب هي اشتغال الكفايتين: الكفاية اللغوية+ الكفاية الثقافية.

ب- **الكفاية التمثيلية (تمثلات+ تنزيلات)**: تكون بين الأستاذ والطالب؛ حيث يعمل على تنزيل المعارف المتمثلة في ذهنه إلى ذهن الطالب في شكل خطاب بليغ يجمع بين المتعة والفائدة. هنا تشتغل: الكفاية التدبيرية(التخطيط)+ الكفاية التواصلية.

2. **الوظيفة المنظورية:**

أ- **الوظيفة المنظورية(تمثّل+ تحصيل)**: تحصل بين الأستاذ والمعرفة عن طريق الاستدعاء؛ حيث يبحث الأستاذ عن مختلف المقاصد الخطابية المطروحة في النصوص التي قرأها. النتيجة هي تحصيل كل من

المقاصد الآتية: مقصدية النص، مقصدية القارئ، مقصدية السياق، وكيف سيستثمرهم في إيصال مقصديته الخطابية الجديدة التي سيلقيها.

ب- **الوظيفة المنظورية(تمثل+ تحصيل+ تنزيل)**: تتم بين الأستاذ والطالب، وفيها ينجز الأستاذ نظاما خطابيا يُعيد فيه تمثّل المعارف في مستوياتها التركيبية والدلالية والتداولية بطريقة يراعي فيها قوة الفعل الكلامي وأثره على توجيه عقل الطالب، حتى يتمكن من فهم القيمة المعتبرة من الخطاب، ومن ثمة فهم مقصدية الخطاب.

3. **الكفاية التفسيرية:**

أ- **الكفاية التفسيرية(تمثل+ إنجاز)**: وفيها يبني الطالب تصورا أوليا للخطاب الذي تلقاه؛ حيث يبدأ في فهم المعاني الأولية له ويبحث عن المعاني المضمرة والتي يقصدها الخطاب في حقيقته، منجزا بدوره خطابا موازيا للخطاب الذي تلقاه. في هذه المرحلة تشتغل عند الطالب: الكفاية اللغوية+ الكفاية الثقافية+ الكفاية التقييمية.

ب- **الكفاية التفسيرية(تمثل+ إنجاز+ تنزيل)**: وفيها يتنزّل الخطاب المفهوم من الذهن إلى اللسان في شكل فعل كلامي جديد يحاول الطالب فيه التعبير عن المقاصد التي فهمها، وإن كانت هي التي أرادها الأستاذ في خطابه. تشتغل هنا مجموعة من الكفايات منها: الكفاية اللغوية+ الكفاية الثقافية+ الكفاية التخطيطية+ الكفاية الإنجازية+ الكفاية الإقناعية.

ت- الكفاية التفسيرية(تمثل+ تحصيل+ تقويم): هي التي يتلقى فيها الأستاذ الخطاب من عند الطالب، ليتفحص مدى فهمه، وتفاعله مع ما أنجزه من خطاب، ليعالج سوء الفهم في حالة عدم فهم المقصد الصحيح. تشتغل هنا الكفاية الثقافية+ الكفاية التواصلية+ الكفاية التدبرية+ الكفاية القيمية+ الكفاية التقويمية التدعيمية.

ثانيا: المثلث الديداكتيكي الخاص ببيداغوجيا التعليم[1]:

فيما يلي، سنتحدث في شكل ترسيمات تضم سيرورة المثلث الديداكتيكي من حيث طرائق التدريس وفق بيداغوجيا التعليم المناسبة التي تتيح لنا فهم كيفية اشتغال عناصر المثلث الديداكتيكي والكفايات المحققة فيه، ثم الوظائف التي ينجزها الأستاذ وأهم الوثائق التي تعينه على ذلك، لنركز على عملية التخطيط والتقويم التربويين وأهم البيداغوجيات المعتمدة في العملية التعليمية.

[1] هذه الترسيمة تتقاطع في كثير من المفاهيم مع ما كتبه **عبد الله كثيف**: المفيد في التربية(ما قلّ ودلّ في التربية)، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي(المملكة المغربية)، 2018، 2019. ص: 23، 24، 25،31، 32.

المثلث الديداكتيكي

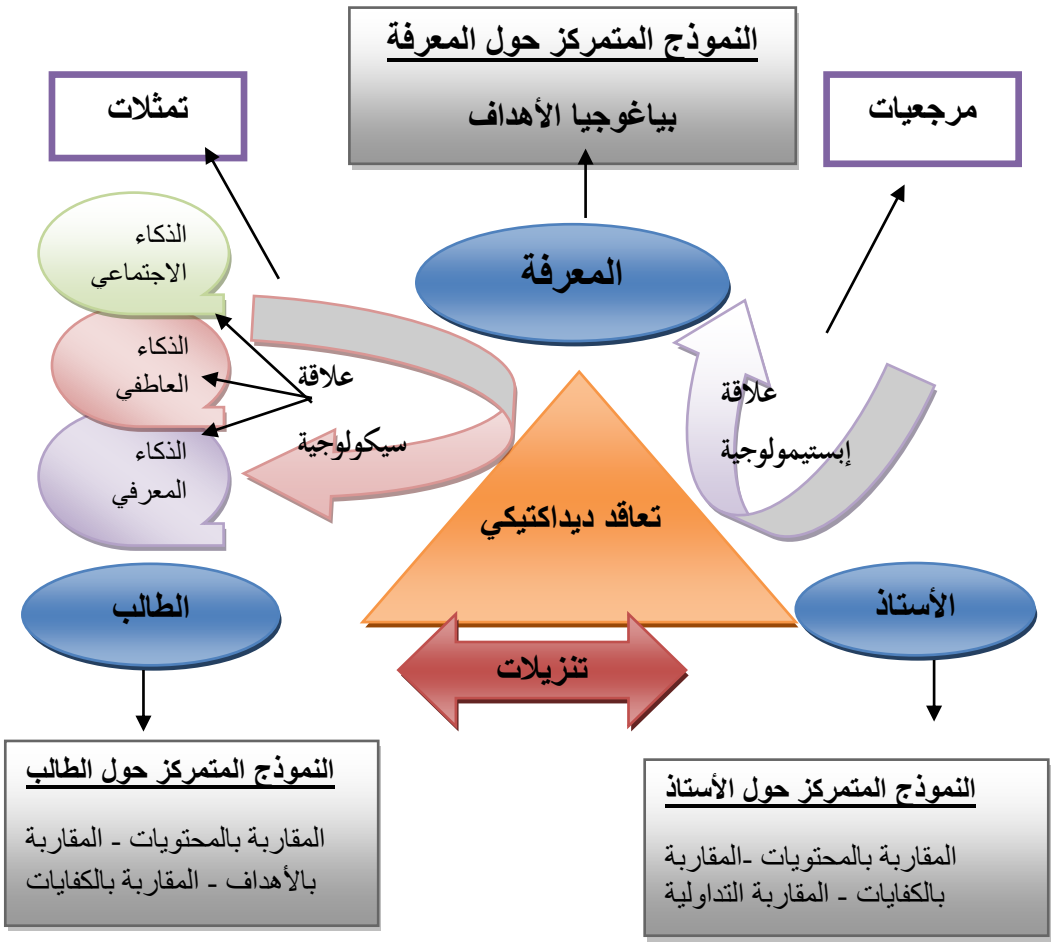
تحليل عناصر المثلث الديداكتيكي

كفايات ووثائق الأستاذ الجامعي

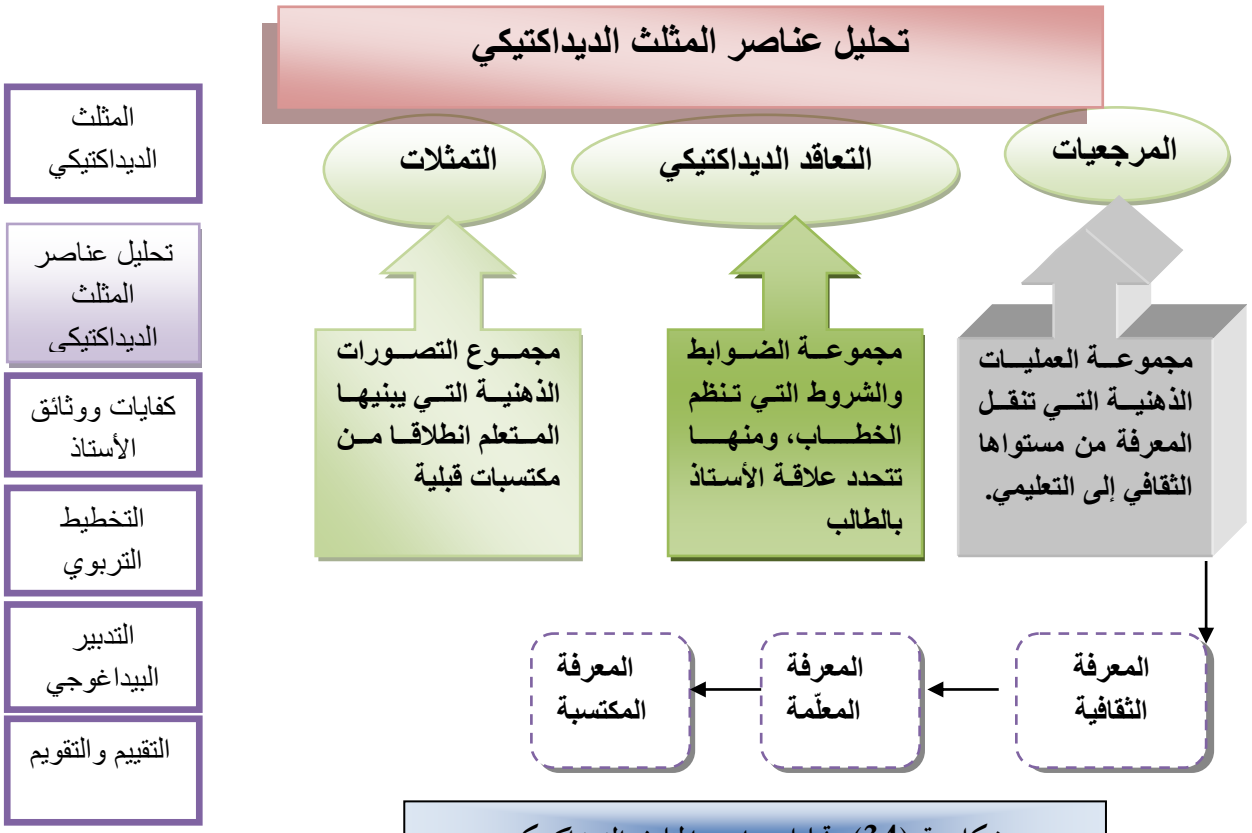
التخطيط التربوي

التدبير البيداغوجي

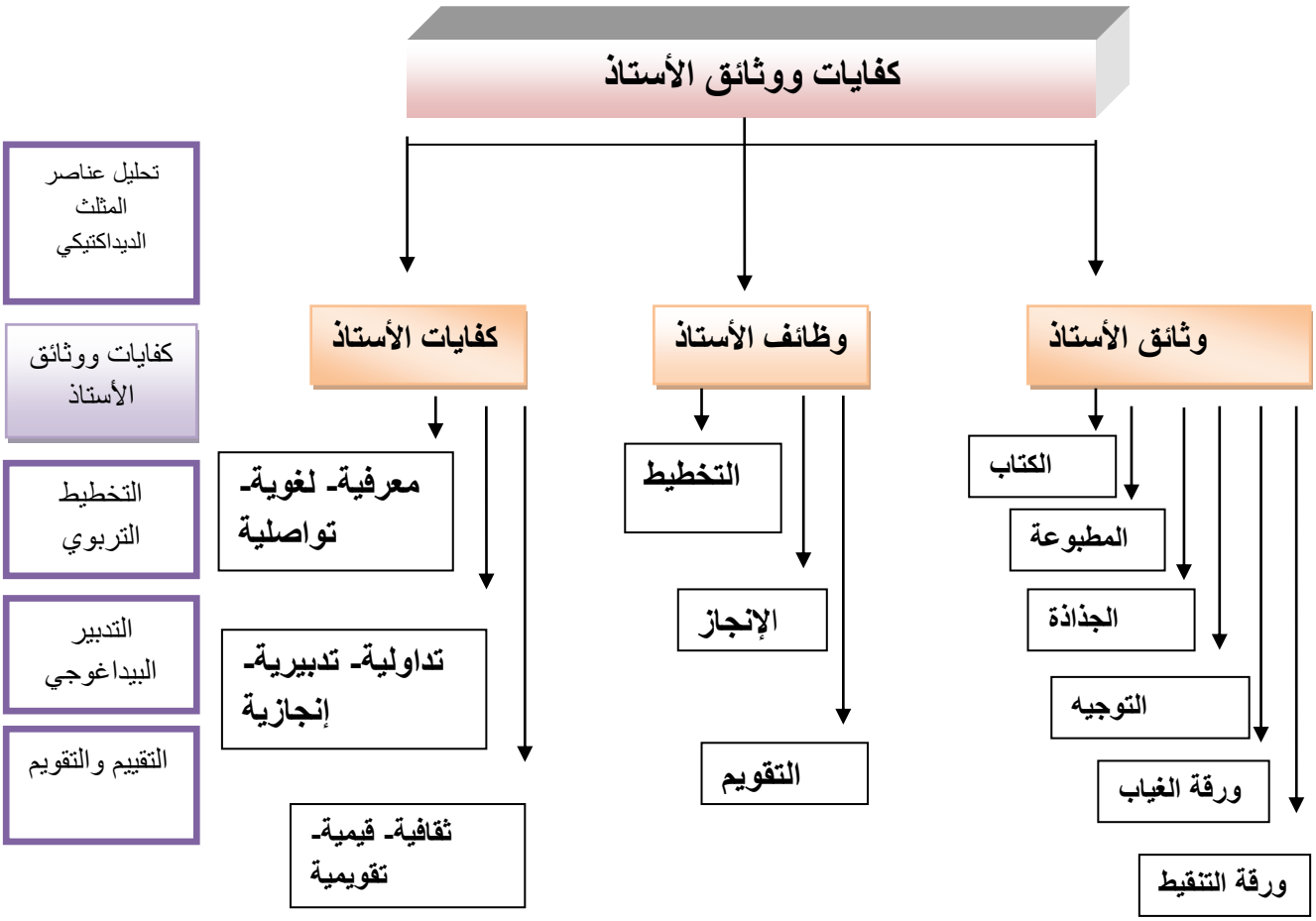
التقييم والتقويم



شكل رقم(33): المثلث الديداكتيكي وأهم المقاربات التعليمية المعتمدة



شكل رقم(34): تحليل عناصر المثلث الديداكتيكي



شكل رقم(35): كفايات ووثائق الأستاذ

المثلث الديداكتيكي

تحليل عناصر المثلث الديداكتيكي

كفايات ووثائق الأستاذ

التخطيط التربوي

التدبير البيداغوجي

التقييم والتقويم

التخطيط التربوي

الجذاذة التربوية

هندسة قبلية ينجزها الأستاذ للعمليات التعليمية التعلمية، يوضح بها الكفايات المنشودة ، والأهداف المرتبطة بها، تزيل عنه الارتجالية الاعتباطية، ليحسن تدبيرالوقت فيها، وتحسين عملية التقويم.

اسم الأستاذ | المقياس المدرس | عنوان/ جزء الدرس | مدة الإنجاز | الفئة المستهدفة

الكفاية المستهدفة | الكفاية المحققة

عرض النص

ملمح الدخول | ملمح الخروج

شكل رقم(36): التخطيط التربوي" الجذاذة أنموذجا"

المثلث الديداكتيكي

تحليل عناصر المثلث

كفايات ووثائق الأستاذ

التخطيط التربوي

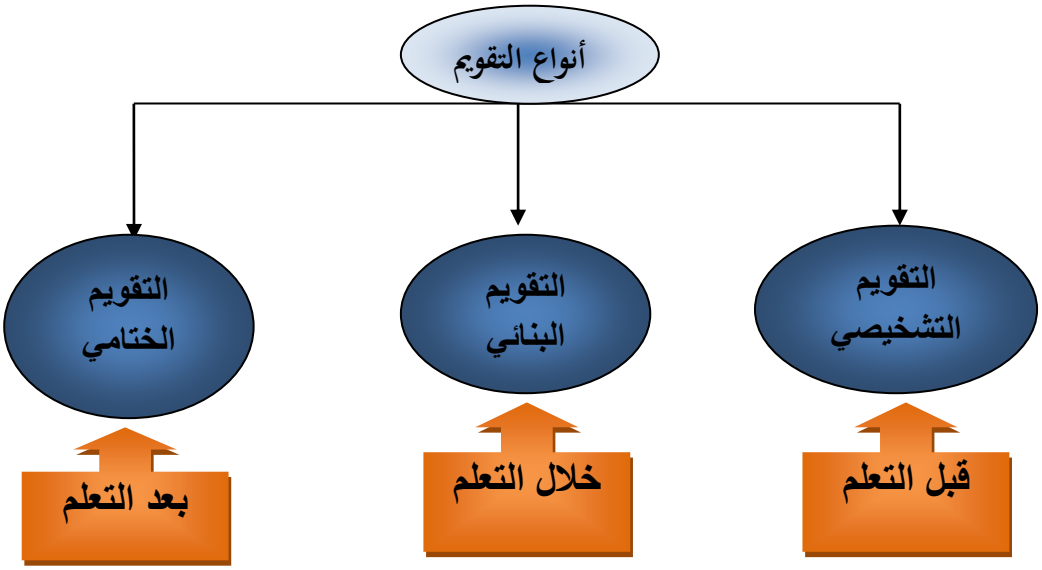
التدبير البيداغوجي

التقييم والتقويم

شكل رقم(37): التدبير تابيداغوجي" البيداغوجيات المعتمدة في التعليم"

التقييم والتقويم

التقييم	التقويم	القياس
إصدار حكم على قيمة الأشياء(تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها) قياس+ حكم	إصلاح مواطن الضعف، وتدعيم نقاط القوة(اتخاذ قرارات التعزيز والعلاج والإصلاح) تقييم+ إصلاح	تقدير كمي تعطى فيه قيمة رقمية في اختبار أو علامة لمدى فهم الطالب يصبح القياس ضرورة من أجل التقييم(إعطاء قيمة رقمية)



شكل رقم(38): التقييم والتقويم في العملية التعليمية

ثالثا: الإحصائيات الوصفية الخاصة بالمحور الثالث(الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية)

	العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري
ع21 أستاذك يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة	122	1,36	,717
ع22أستاذك يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة ليتفاعل الجميع	118	1,70	,860
ع23 يظهر تحكما واضحا في محتوى الدرس	122	1,63	,874
ع24 النصوص المقدمة للطلبة سهلة الفهم	122	1,48	,752
ع25 أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس	121	1,93	,887
ع26 عدم تفاعلك سببه: صعوبة المقياس، بالإضافة إلى أن الوقت لا يسمح بطرح نصوص مطولة	121	1,47	,754
ع27 تفاعلك مع الدّرس سببه فهمك له، وتأثرك به	122	1,75	,826
ع28 تفاعلك مع الدرس سببه طريقة تبليغ الأستاذ للمعلومة وتوصيلها لك	122	1,32	,671
ع29 الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب تعليمي مواز للخطاب الذي قدمه أستاذه	122	1,44	1,121
ع30 الطالب يتأثر فهما(مستوى الإدراك)، وسلوكا(مستوى وجداني ومعاملات) بما يتلقاه في الجامعة	122	1,65	,842
N valide (liste)	117		

شكل رقم(39): جدول يبين درجة الانحراف المعياري للمحور الثالث: الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية

التعليق رقم01: جاءت العبارة الواحد والعشرون" **أستاذك يتّبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة**"، بنسبة: 0.717%، وهو ما يفسّر درجة تشتت متوسطة مفادها أن الأستاذ لا يتّبع الأساليب التربوية الحديثة ما يجعل الطلبة لا يتفاعلون مع المحتوى المقدم لهم. قبل التحدث عن أسباب التشتت نلاحظ ما يلي:

- النسبة المتحصل عليها تؤكد نتائج المحور الثاني(نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي)، والتي حددت الأسباب الداخلية لعدم انتظام الخطاب، كما بيّنت في هذا المحور أن أبرز الأسباب التي تجعل الطالب يفهم المقاصد التعليمية هي كاريزما الأستاذ وطريقته التعليمية.

- النسبة المتحصل عليها تؤكد مرة أخرى عدم اهتمام الطالب بالجانب المنطوق والإلقائي عند الأستاذ ولا بحضور الدروس عنده، بقدر اهتمامه بالمحتوى على حساب القيمة.
- النسبة المتحصل عليها كان احتمال تحققها كبيرا؛ لأن الأساتذة- أصلا- أكدوا أن الطالب يواجه صعوبات في التعليم.

بالنظر إلى متغيرات الدراسة(الجنس، المستوى، القسم)، سبب التشتت عند الطلبة يرجع إلى غياب الحوارية التي فُقِدت معها الذائقة الجمالية والتأويل والفهم والإفهام؛ والسبب السلطة التعليمية الممارسة من طرف الأستاذ واكتفائه بالطريقة التقليدية التلقينية دون التنويع في البرامج، أو إدخال عنصر الأنشطة التآزرية التي تجعل الطالب عنصرا فعالا في العملية التعليمية.

إن العبارة السابقة تهيئ للعبارة الثانية والعشرين" **أستاذك يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة ليتفاعل الجميع**"، والتي جاءت بدرجة تشتت كبيرة، قُدرت نسبتها ب: 0.860%، حيث تفسيرها المبدئي هو أن الأستاذ لا يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة. بالنظر لمتغيرات الدراسة(الجنس، المستوى، القسم)، نجد أن قراءة درجة الانحراف المعياري حسب المتغير الدراسي(المستوى) تشهد تشتتا- خاصة بين طلبة الماستر- يفيد عدم اتفاق الطلبة بخصوص الأستاذ وإحسانه في توزيع الإجابات بينهم. تفسير ذلك مرده إلى عدم اعتيادهم على الحوارية في التعليم؛ لأن اهتمامهم اتجه للمحتوى على حساب القيمة، ومن ثمة فإن التركيز على المنطوق والتفاعل معه ضئيل. لكن لو سلطنا الضوء على الطالب ومشاركته التي إما تحفز الأستاذ على العطاء أكثر أو تثبّط عزيمته وتجعله يلقي الدرس دون الاهتمام بالتفاعل، فإن نسبة من هذه النتيجة يتحملها الطالب؛ لأن مشاركته- في الغالب- من أجل تحصيل النقطة التي تحدد نجاح مساره الدراسي من عدمه وفقط وليس رغبة في تحصيل المعرفة والإلحاح على الأستاذ حتى يعطيه عمق المفاهيم وجوهرها.

إن ما يعمل على الخروج من العائق الذي يحول دون مشاركة ومناقشة الطالب ودفعه نحو الانفتاح والرغبة في التعلم هي طريقة التعليم. هذا ما أكّدته إجابات الطلبة في العبارة الثامنة والعشرين"**تفاعلك مع الدّرس سببه طريقة تبليغ الأستاذ للمعلومة وتوصيلها لك**"، والتي قدرت بنسبة أقل تشتتا هي: 0.671%. تفسير ذلك أن الطريقة التي يؤدي بها الأستاذ لها الدور الأهم في إحداث الفهم وإعادة إنتاج الخطاب. في العبارة التاسعة والعشرون" **الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب تعليمي مواز للخطاب الذي قدّمه الأستاذ**"، والتي قدرت بنسبة: 0.121%، حيث نسبة هذه

العبارة هي الأقل تشتتا في كل الإجابات بحيث تميل إلى التوافق. تفسير ذلك أن للطالب قدرات فهمية كبيرة تسمح له بجمع المعلومة وشرحها وتفسيرها وإعادة تبويبها، وكل ذلك مرهون بالأستاذ وطريقته في التعامل؛ لأن هذه النسبة تؤكد أن كل الطلبة يوافقون بشدة على قدرتهم في إعادة إنتاج النص الذي هو في الأخير يمثل درجة فهمهم لما أوصله الأستاذ.

وعليه، كلما كان الخطاب ذا قصد واضح، مُحدَّد الأهداف، ملقى بطريقة تبليغية تجمع بين المتعة والفائدة، واستطاع الأستاذ أن ينْفذ إلى عقلية طلابه باستراتيجية غير سلطوية، بقدر ما يخلق أريحية بينه وبين طلبته ويغرس في نفوسهم رسالية التعليم، كما يتمكن من إيصال مقصدية خطابه وتكوين طلبة أكْفاء على المدى البعيد.

التعليق رقم 2: إذا كانت العبارات السابقة تعطينا نتيجة مفادها أن الطالب انعكاس لأستاذه وكيفية تكوينه، فإن العبارات الآتية تعطينا الأسباب التي أدت إلى عدم الفهم ولكنها من وجهة نظر الطالب. إنه ما تحصلنا عليه في إجابات العبارة الثالثة والعشرين" **يُظهِر تحكّما واضحا في محتوى الدرس**"، والتي قدرت بنسبة أكثر تشتتا هي: 0.874%، مفادها أن الأستاذ لا يظهر تحكما في محتوى الدرس، مما يفسر اهتمام الطلبة بالمحتوى دون القيمة المضافة له، أما السبب الأساس فيرجع إلى تكوين الأستاذ وكفاءته العلمية والمعرفية التي تسمح له بضبط آليات تسيير الدرس وتبليغه بأقل جهد وفي أقل مدة ممكنة.

تنعكس قوة التحكم في الدرس على مدى الاهتمام بالمحتوى من عدمه، وهو ما أكدته إجابة العبارة الخامسة والعشرين" **أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس**"، والتي قدرت بنسبة: 0.887% ، مما يفسر أن دافعية التعلم باتت مفقودة عند الطالب، والحل الواجب اتخاذه هو تغيير الطريقة التدبيرية للأستاذ، والتي من خلالها يغّير المقاربة التعليمية التي يدرّس بها؛ لأن الأرقام التي تحصلنا عليها تفيدنا عمليا بأن الطالب يفكر بذهنية المقاربة بالأهداف وذلك في تركيزه على المحتوى، في الوقت الذي يعمل به الأستاذ على تقديم محتوى ولكن بذهنية المقاربة بالمحتويات التي يمارس فيها سلطة تعليمية.

وعليه، العلم بمختلف الأساليب التربوية الحديثة وكيفية سيرورة المعلومات داخل الذهن وطرق توصيلها، سيسهُل على الأستاذ مزج مختلف المقاربات التعليمية مع طريقة التفكير والتبليغ وفي المقابل كيف سيوصلها إلى الطالب. إذا كانت إجابات الأساتذة فيما يخص المقاربة الأنجع في التعليم قد

تمحورت حول المقاربة بالكفايات وبالأخص المقاربة التداولية، فإن هذا يدل على أن النسبة الكبيرة لا تعمل بهما، وإلا كانت النتائج أثبتت ذلك؛ لأننا وقفنا- رأسا- على لب المشكلة، وهي اختلاف الذهنيات التي أدت إلى انتفاء مبدأ الانسجام، ومن ثمة اختلال مبدأ التعاون الذي يجعل الأستاذ ينتج خطابا آنيا يتماشى وظروف الخطاب. وهو ما يدعونا أن نعمل على مستوى متغير(القسم) بالدعوة إلى ضرورة تفعيل هذه الكفايات تكوينا، وحتى شرطها على الأستاذ ليعيد برمجة طريقته في التعليم بما يتماشى ومتطلبات التدريس الحديث، وإلا بقينا في نفس الدرجة التي نقف فيها على الأسباب دون العلاج.

التعليق رقم3: جاءت العبارة الرابعة والعشرون" **النصوص المقدمة للطلبة سهلة الفهم**"، وقد قدرت بنسبة: 0.752%، وهي ذات درجة متوسطة التشتت، مفادها أن غالبية الأساتذة تعطي نصوصا ليست سهلة الفهم؛ وتفسير ذلك غياب المشترك الثقافي بين الأستاذ والطالب، إضافة إلى غياب التوافق اللغوي الذي يجعل الأستاذ يبسّط المفاهيم الكبرى بتسلسل مفهومي مترابط، ودائما السبب يرجع إلى الأداء؛ لأن الأستاذ الذي تلقى تكوينا جيدا يعرف فيه كيف يتعامل مع الطلبة منذ المرحلة القاعدية لهم، كما له مرجعية معرفية تجعله يعرف مدخلات ومخرجات المادة التي سيقدمها، سيطوّع بذلك كل مهاراته الأدائية ليقدم درسا قد يكون على درجة من الصعوبة المفاهيمية، إلا أنه يقدمه في قالب سردي، أو إحصائي، أو بخارطة مفاهيمية جامعة لترتيبات المواضيع منذ بدايتها إلى أخر تطوراتها، زد على ذلك عنصري المرح والنكتة اللذين لهما الدور الكبير في كسر حاجز الرتابة في الحصة.

ومن ثمة، فإن الأستاذ الكفء هو من يعرف كيف يوزّع عناصر موضوعه حسب المدة الممنوحة له سواء على مستوى الحصة أم السداسي؛ أي يكون له جهاز تنظيمي يعرف فيه كيف يتدرج بالطالب من السهل إلى الصعب حتى يصل به إلى التجريد؛ لأن المسألة الفهمية في الأخير عند الطالب هي مسالة التفسير والتحليل والتأويل وإعادة البناء.

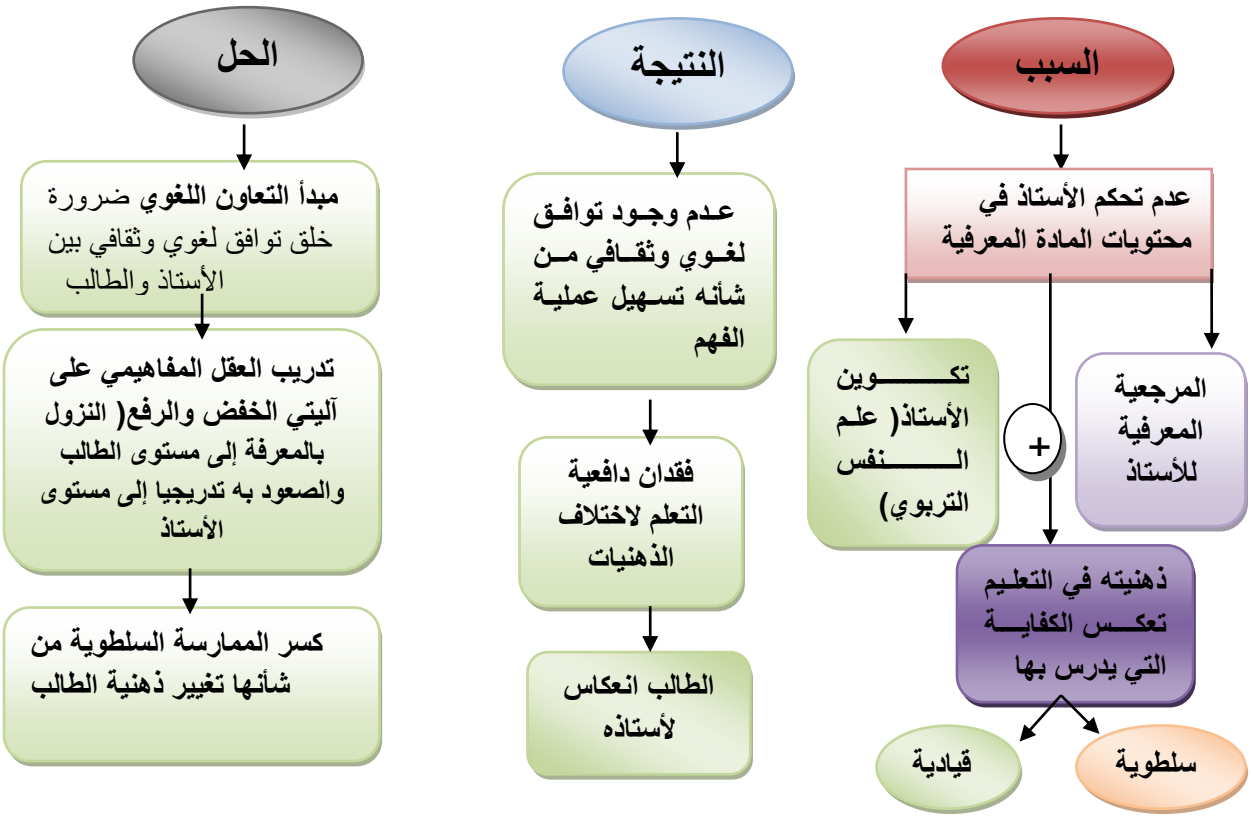
أكّد الطلبة على صعوبة الفهم في العبارة السادسة والعشرين" **عدم تفاعلك سببه: صعوبة المقياس، بالإضافة إلى أن الوقت لا يسمح بطرح نصوص مطولة**"، والتي قدرت بنسبة: 0.754%، وهو ما يفسّر أن الطلبة على الرغم من صعوبة المقياس والوقت الذي لا يسمح بطرح نصوص مطولة، إلا أن هناك تفاعلا منهم من أجل الفهم، لتبقى طريقة الأستاذ هي التي تسمح لهم إما بالتساؤل حول ما لم

يتم فهمه، أو الاكتفاء بالسكوت إن كان الأستاذ يمارس سلطة تعليمية لا تسمح لهم بإبداء الرأي أو المشاركة، مما يراكم المفاهيم فوق بعضها ويؤدي بالطالب لفقدان الرغبة في معرفتها.

هذا ما أكدته العبارة السابعة والعشرون" **تفاعلك مع الدرس سببه فهمك له وتأثرك به**"، حيث قدرت بنسبة: 0.826%، وهي على درجة تشتت كبيرة مفادها أن الطالب غير متفاعل مع الدرس؛ والسبب في ذلك درجة الفهم عنده التي لم تحقق أي تلق إيجابي؛ لأن جذب الطالب قد انتفى وعملية البناء متذبذبة، وبالتالي تفاعل الطالب وإمكانية بناء خطاب مواز يدفعه لأن يتساءل ويجيب تبقى ضئيلة.

إنه ما أعطتنا إياه نتائج العبارة الثلاثين" **الطالب يتأثر فهما(مستوى الإدراك)، وسلوكا(مستوى وجداني ومعاملات) لما يتلقاه في الجامعة**"، والتي قدرت بنسبة: 0.842%، والتي تفسر بأن الطالب لا يتأثر على مستوى الإدراك، ولا يتفاعل مع الأستاذ ولو بإيماءات توحي له أنه متابع له ومتفاعل معه. ويعزى هذا التشتت إلى أن المستويات الثلاثة التي تحدثنا عنها في المحور الأول غير مفعّلة عند بعض الطلبة، وفي المحور الثاني تغيب عن الأستاذ بما هي ذاكاءات ينبغي عليه تحصيلها، ومن ثمة المستوى الفهمي المعرفي يحصل فيه قصور في وصول المقاصد التعليمية.

في هذا المحور الأخير الخاص بالطالب وطريقة فهمه للمقاصد التعليمية، نقف على أهم العوامل المؤثرة في وصول المقصدية من وجهة نظره، والنتائج المترتبة عن ذلك، وأهم الحلول التي ينبغي إجراؤها. نوجز ذلك فيما يلي:



شكل رقم(40): أسباب عدم وصول المقاصد التعليمية إلى الطالب وطرق تجاوزها

إن الترسيمة أعلاه تحدّد ثلاثة نقاط أساسية لو تم العمل بها، من شأنها تحسين جودة الأداء عند الأستاذ ووصول المقاصد التعليمية ببلاغة وإقناع وتأثير يبني الطالب ويزوده بأهم الآليات التي تعينه على الفهم. نوضحها فيما يلي:

1. **ثنائية الفهم والإفهام**: إذا كان عدم الفهم- حسب الطالب- مرده عدم تحكم الأستاذ في المادة المعرفية، فإن تحققه يحتاج اشتغال ثلاثة نقاط أساسية مع بعضها البعض ونوجزها في المعادلة الآتية:

- **تعليم قيادي ناجح**= مرجعية معرفية + تكوين مسبق في علم النفس التربوي+ ذهنية مرنة في التعليم.
- **تعليم سلطوي**= مرجعية معرفية- تكوين في علم النفس التربوي- ذهنية مرنة في التعليم.

2. **دافعية التعلم**: تحصيلها منوط بدرجة الطالب العلمية التي تجعل الأستاذ يوازن خطابه صعودا ونزولا؛ حيث يبسّطه حتى يحيّن الخلفية المشتركة بينهما ويخلق بذلك نوعا من التوافق اللغوي والثقافي، أو يصعّد من وتيرة خطابه حتى يبني في الطالب مداركه العليا.

3. **التصوّر المعرفي:** تُعلِّمُ في الطالب حُسْن فهم المعلومة وتصورها في الذهن وذلك حسب درجة أهميتها وخدمتها للموضوع. تحققها يتطلب جعل الطالب هو محور العملية التعليمية بجعله هو المنتج للخطاب والأستاذ مرشد وموجه له.

إن كلا من الأسباب والنتائج والحلول التي توصّلنا إليها في محور الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية جعلت العبارات تتجاذبها ثلاث سلطات:

- **سلطة الأستاذ:** تكوينه المعرفي الموسع يجعله إما متحكما في العملية التعليمية أو قائدا موجها لها .
- **سلطة الخطاب:** الخطاب المنغلق على نفسه غير المراعي لظروف الحال ولا لقدرات الطالب، يكون عائقا إبستيمولوجيا يمنع الطالب من الاهتمام بالأستاذ وطريقته في الأداء ليبقى تركيزه على الخطاب دون القيمة المضافة، وهو ما يؤدي إلى انخفاض مستوى القصد والتداول فلا يصل المعنى المراد تحقيقه في الخطاب.
- **سلطة الطالب:** يمارسها عن طريق رغبته في بناء خطاب مواز يشغّل فيه آلية التأويل المساعدة على الفهم والتفسير والتحليل للوصول إلى الذائقة الجمالية والتفاعل مع الخطاب ومع الأستاذ بدل التعامل بفكرة بناء العائق، أو التمركز حول الذات وتهميش كل من السياقات المنتجة للخطاب.

إن نجاح هذه الأقطاب التعليمية الثلاث، تحتاج من الأستاذ مراعاة كل الظروف المساهمة في إنتاج الخطاب حتى يستطيع الانتقال بالطالب من المعرفة الراشدة إلى المعرفة القاصدة؛ بحيث تعمل طريقته التبليغية على جعل الطالب يحسن تمثل المعارف واختيار الألفاظ الخادمة للمعاني وللمحيط المعبر عن إنسانيته التي تترجم مدى فهمه ووعيه لما تلقاه وأنه انعكس على سلوكه بالإيجاب.

خامسا: الاتساق الداخلي بين فقرات المحاور حسب معامل الارتباط(بيرسون)

يعدّ مُعامل" بيرسون" (Pearson) من أفضل الطرائق في قياس العلاقات الإحصائية أو الارتباط بين متغيرين مستمرين لأنه يعتمد طريقة التغاير وإعطاء معلومات حول حجم الارتباط واتجاه العلاقة، كما يقيس لنا قوة العلاقة بين المتغيرات التي تناولناها في الاستبانة ومدى التجانس الداخلي بين العبارات في المحور الواحد وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة. تتعلق القيمة في معامل ارتباط بيرسون من -1 إلى 1 بحيث نفسّر النتائج كما يلي:

- إذا كانت (ن) = -1، هناك علاقة خطية سالبة تماما؛ أي عكسية بين المتغيرات.
- إذا كانت(ن) = 0، لا توجد علاقة خطية بين المتغيرات.
- إذا كانت(ن) = 1، هناك علاقة خطية موجبة تماما؛ أي طردية بين المتغيرات.

كما يمكن تقييم القوة من خلال هذه المبادئ العامة:

- 0.1< | ن | <0.3 ..... ارتباط قليل / العلاقة ضعيفة.
- 0.3> | ن | <0.5 ..... ارتباط متوسط/ علاقة متوسطة.
- 0.5 > | ن | <1..... ارتباط كبير/ علاقة قوية.

والجدول الآتي يوضح كيفية قراءة النتائج المتحصل عليها:

من 0,7 إلى 1	0,69 إلى 0,4	0,39إلى0,1	0	-0,1 إلى -0,39	-0,4 إلى-0,69	-0,7 إلى-1
ارتباط طردي تام	ارتباط طردي متوسط	ارتباط طري ضعيف	ارتباط منعدم	ارتباط عكسي ضعيف	ارتباط عكسي متوسط	ارتباط عكسي تام

فيما يلي، نبحث في النتائج المتوصل إليها فيما إذا كانت تحمل علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين المحاور الرئيسة للاستبانة وبين مختلف العبارات من حيث قوة العلاقة الخطية ومدى قربها من خط مستقيم تمامًا ومن حيث اتجاه العلاقة الخطية بالزيادة أو النقصان للدلالة على طردية أو عكسية العلاقات.

المحور الأول: المقصدية وطريقة التوصيل

التعليق رقم1: تبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول(**المقصدية وطريقة التوصيل**) وجود علاقة طردية تامة بين العبارات؛ حيث نجد أن العبارة الأولى ع1(قصد الأستاذ يجعله يحسن الدخول في الدرس فيجدب الطالب نحوه) لها ارتباط قوي مع العبارة الخامسة ع5(الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص)، حيث جاءت العلاقة الخطية ذات الدلالة الإحصائية بنسبة قدرت ب: 0.03 % ، وهي نسبة أقرب للعلوم التجريبية المقدرة ب0.01% . هذا يفسر أنه كلما كان القصد واضحا في ذهن الأستاذ كلما عرف المدخل المعرفي الأنسب للطالب وكلما تمكن من استخدام لغة بيداغوجية مقنعة حسب التخصص والمادة التي يلقيها.

توجد أيضا علاقة خطية ذات دلالة إحصائية تعبّر عن وجود ارتباط قوي بين العبارة الأولى ع1 والعبارة التاسعة ع9(في نهاية كل حصة الأستاذ يحوصل الدرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علمها للطالب) بنسبة قدرت ب: 0.05%. هذا ما يفسر وجود علاقة خطية طردية قوية مفادها أن حضور القصد مفتاح لحسن المدخل المعرفي وترويج لكيفية الإقناع وتمكّن من حسن المخرج وكيفية ختم الدرس. إن هذه العناصر الأربع بمثابة العلاقة بين البائع(الأستاذ) والزبون(الطالب) والمنتوج(المادة المعرفية) والذي يربط بينهم هو حضور القصد الذي يتحكم في الطرائق الآتية: كيفية التبليغ(عرض المنتوج)، كيفية الإقناع(بيع المنتوج)، كيفية التأثير(تثبيت المنتوج والمحافظة على جودته وضمان الأثر).

إن قوة الارتباط بين ع1 وع5 وع9 أعطتنا ثلاثة ملامح بمثابة مهارات لابد من توفرها حتى يحصل القصد وهي:

- حسن المدخل المعرفي.
- العمل على بيداغوجيا الإقناع.
- حسن المخرج المعرفي.

التعليق رقم2: توجد علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين العبارة الرابعة **ع4**(الأستاذ يحسن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يمل الطالب) **و** العبارة الخامسة **ع5**(الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص) والعبارة السادسة ع6(الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس) بنسبة0.03%. كما توجد علاقة طردية قوية جدا بين العبارة الرابعة ع4 و االعبارة التاسعة ع9

(في نهاية كل حصة الأستاذ يحوصل الدرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علمها للطالب) والعبارة العاشرة ع10(الأستاذ يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبلغية تجمع بين المتعة والفائدة) بنسبة 0.00%. هذا ما يفسر وجود ارتباط طردي تام وقوي بين العبارات والمتغير الرئيس(المقصدية وطريقة التوصيل) يفيد بأن العنصر الذي جعل قوة الارتباط تتحقق هي العبارة الخامسة التي اشتغلت على بيداغوجيا الإقناع؛ حيث تصبح هي مفتاح الولوج إلى المقصدية وتحقيقها في العملية التعليمية التعلمية عبر عنصرين مهمين هما: الكفاية والاستراتيجية.

التعليق رقم3: توجد علاقة خطية ذات ارتباط دلالي قوي بين ع10 وع4وع9 بنسبة قدرت ب0.00%. وهو ما يفسر وجود علاقة طردية تامة وقوية بين العبارات ضامنها هو عنصر التأثير الذي يضمن جودة الخطاب المعرفي والذي يحكمه حسن المدخل وحسن المخرج الذي يتحول إلى مدخل هو الآخر؛ بحيث يؤثر على الطالب ويحْمِله على حسن المتابعة والإصغاء وطلب المزيد لأن عنصري المتعة والفائدة قد تحققا.

نلخص نتائج المحور الأول بدلالاته الإحصائية ذات العلاقات الخطية التامة الطردية والقوية في النتائج الآتية:

- حسن المدخل مرتبط بعنصر الكفايات.
- بيداغوجيا الإقناع مرتبطة بعنصر الاستراتيجيات.
- حسن المخرج مرتبط بعنصر التأثير(تحقق المتعة والفائدة).

المحور الثاني: نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي

التعليق رقم1: أثبت المحور الثاني وجود علاقة خطية ثابتة ذات ارتباط طردي كبير بين العبارات، حيث دلت العبارة الحادية عشر ع11(الأستاذ يحسن اختيار موضوعات تخدم مفردات المادة) على وجود علاقة ارتباطية قوية جدا مع كل العبارات المندرجة تحتها. وقد قدرت النسب ب:

ع**12**: 0.03%،ع**13**: 0.00% ،ع**14**: 0.06% ،ع**15**: 0.00%،

ع**16**: 0.03%،ع**17**: 0.01% ، ع**18**: 0.04% ، ع**20**: 0.04% .

وهو ما يفسر أن إجابات الطالب تهتم بالمحتوى المعرفي الذي يخاطب فيه ما يلي:

- المستوى العلمي للطالب(مراعاة الفروق الفردية).
- كفاءات الطالب ومكتسباته القبلية.

- تمكّن الأستاذ من تبسيط المادة العلمية رغم عمقها.
- التنويع في طرائق التوصيل لخلق الدافعية في التعلّم.
- الحوار الذي يُشرِك الطالب ويحسّسه بأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية.

التعليق الثاني: تدلّ العبارة الثانية عشر ع12(الخطاب التعليمي المقدّم يراعي الفروق الفردية لدى المتعلم) على وجود ارتباط قوي جدا بينها وبين بقية العبارات بنسب قدرت ب:

ع**11**: 0.03%، ع**13**: 0.00%، ع**14**: 0.02%، ع**15**: 0.00%، ع**19**: 0.09%، ع**20**: 0.09%.

وهو ما يفسر أن دلالة الارتباط تدعم تمسّك الطالب بضرورة مراعاة فروقاته الفردية ودرجة الفهم عنده لأن مستوى التلقي لديه قد يزيد وقد ينخفض؛ فإذا كان مستوى الاستيعاب عنده ثقيلا نوعا ما وكان الأستاذ لا يتدرج في بنائه المفاهيمي سيُبعِد الطالب عن الاستماع والمتابعة ومن ثمة اللحاق ببقية المحتوى الذي يتلقاه، في حين مراعاة هذه الفروق والتي يتعرف عليها الأستاذ بالحوار الذي يجريه مع طلبته كنوع من التشخيص والتقييم من شأنه أن يقوّم في الطالب ويسدّد ما هو ناقص فيه. إن العبارة الثانية عشر أعطتنا جزئية مهمة تسهم في دعم العملية التعليمية ورفع مردودية الاستيعاب وهي مراعاة الفروق الفردية التي تصبح هنا خادمة لعنصر استراتيجيات التعليم التي أبانت عنها بيداغوجيا الإقناع في المحور الأول.

التعليق رقم3: كل العبارت على اختلاف نسبها ومعاملات الارتباط فيها تدلّ على قوة العلاقة بين المحور الثاني(نظام الخطاب وطريقة التوصيل) والمحور الأول(المقصدية وطريقة التوصيل). ولو حللنا طريقة الترابط بين مختلف العبارات من وجهة عرفانية تبحث في سيرورة العمليات الذهنية المفهومية بين البنية الشارحة والبنية الشارحة، فإن المحور الذي يمثل منظومة البنية الشارحة هو المقصدية في كليتها والمهام الموكلة لبقية الأنظمة التابعة لها، ليمثل محور الخطاب البنية الشارحة المنبثقة عنها. المنظومة الرئيسة الأولى سيرورتها الكلية تتعلق بحسن المدخل وحسن المخرج ويتخللها حسن الإقناع، لتنبثق عنها منظومة تجهيز الخطاب لأداء مهمة التبليغ وإيصال القصد عن طريق الاستراتيجيات التي تحكمها مجموعة من البنى الشارخة المساهمة في تعزيز الفهم سواء أكانت فروقات فردية أم مكتسبات قبلية يعاد توجيهها أو عملية حوارية تبني كفاءات الطالب وتحفزه لمتابعة بقية الخطاب. ومن ثمة بناء الكفاءة يتم عن طريق ما يلي:

- تبسيط المفاهيم والتي تتوافق مع الكفاية التمثيلية.
- طريقة العرض والتقديم والتي تتوافق مع الوظيفة المنظورية.
- الحوار الفعال مع الطالب والذي يتوافق مع الكفاية التفسيرية.

المحور الثالث: الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية

التعليق رقم1: تدل العبارة الواحدة والعشرون(أستاذك يتّبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة) على وجود علاقة خطية ثابتة ذات دلالة إحصائية تعبّر عن وجود ارتباط طردي قوي جدا مع العبارة الثانية والعشرين(أستاذك يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة ليتفاعل الجميع) بنسبة قدرت ب: 0.00%، والعبارة الرابعة والعشرون(النصوص المقدمة للطلبة سهلة الفهم) وذلك بنسبة قدرت ب: 0.03%. تفسير ذلك أن معامل الارتباط يدعم النتائج التي توصلنا لها في دراستنا للانحراف المعياري وما أعطتنه لنا من قراءات تخص النقاط الآتية:

- أهمية طرائق التدريس في جذب الطالب.
- الحوار وأهميته في حركية الدرس.
- نوع المحتوى وتأثيره على الطالب.

إن العبارة الثانية والعشرون تشهد مرة أخرى ارتباطا قويا مع مجموعة من العبارات كلها قدرت بنسبة: 0.00% في العبارات الآتية: ع23(يظهر تحكما واضحا في المحتوى)، ع25 (أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس)، ع29(الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب تعليمي مواز للخطاب الذي قدمه أستاذه). هذا ما يفسر أن الحوار مع الطالب على درجة من الأهمية التي تعالج النقاط الآتية:

- المشترك الثقافي ودوره في جذب انتباه الطالب.
- الاستراتيجيات التعليمية المتبعة ودورها في تبسيط اللغة المتخصصة.
- المسألة الفهمية عند الطالب ودورها في إظهار قدراته الاستيعابية من حيث: مسألة الفهم، التحليل، التأويل وإعادة البناء.

وعليه، تُظهِر النتائج وجود علاقة خطية جد قوية بين العبارات في المحور الثالث وبقية العبارات في المحاور السابقة كما تبيّن أن الطالب بإمكانه تطوير مهاراته وقدراته الاستيعابية وكل ذلك رهن بطريقة الأستاذ الأدائية التي يتّبعها حتى يُظهر القصد ويحدّد الهدف والأهم أن ينفذ إلى عقلية الطالب باستراتيجيات غير سلطوية وإنما حوارية.

التعليق رقم2: يوجد ارتباط طردي قوي جدا بين المحاور الثلاث في علاقتهم بالمتغير الرئيس الأول (المقصدية) والمتغير الرئيس الثاني(نظام الخطاب)، حيث نجد بعض العبارات المتواجدة في المحور الأول

على علاقة قوية جدا مع بعض عبارات المحور الثاني والمحور الثالث. وفي تحليل للترابطات الموجودة بين العبارات وجدنا أن:

- العبارة الخامسة والعشرون(أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس) على ارتباط قوي مع العبارة الرابعة عشر(عمق المادة المعرفية وصعوبة فهمها على الطالب تجعل أستاذك يوضّح المفاهيم الكبرى لها بتسلسل مفهومي مترابط). أهم ما يجمع هاتين العبارتين هما: التوافق اللغوي والمشترك الثقافي من حيث كونهما عنصران يؤكدان على نتيجة يريد الطالب تحقيقها وهي التمكن من إعادة إنتاج خطاب تعليمي مواز للخطاب الذي قدمه الأستاذ.
- العبارة السابعة (كفاءة الأستاذ تُسهِم في إبراز قصدية المحتوى التعليمي) على علاقة قوية بكل من العبارة الثالثة عشر(الخطاب التعليمي المقدم يراعي كفاءات الطالب وتدرجه في التعليم) والعبارة التاسعة والعشرون(الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب مواز للخطاب الذي قدمه الأستاذ). هذه الترابطات تؤكد على جزئية مهمة جدا تُعتبر بمثابة السبب والنتيجة التي تحقق وصول المقصد التعليمي ونجاعته وهو عنصر الكفاية الذي يتكرر في كل المحاور حتى يحصل الإقناع أولا والتأثير ثانيا والتحصيل في الأخير؛ ففي المحور الأول كانت كفاءة الأستاذ المشتغلة على الكفاية التمثيلية هي السبب في حسن المدخل وفي المحور الثاني كان التركيز على نوعية الخطاب وحسن الاختيار الموفّق والذي تظهر فيه الوظيفة التمثيلية سببا في حصول الإقناع وفي المحور الثالث النتيجة كانت بناية الكفاية التفسيرية في الطالب وتنمية الخيال والتأويل عنده سببا في تحقق حسن المخرج.
- يظهر ترابط طردي آخر بين المحاور الثلاث يشتغل على عنصر الاستراتيجيات والطرائق التعليمية، حيث نجد أن هناك اتصالا قويا جدا بين المحور الأول في كل من العبارة الخامسة(الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص) والعبارة السادسة(الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس) والمحور الثاني في كل من العبارة الخامسة عشر(ينوّع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة إلى أكبر عدد من الطلبة) والعبارة السادسة عشر(يعرض الدرس بأسلوب واضح يجمع بين الفهم والإفهام) والمحور الثالث في العبارة الواحدة والعشرين(أستاذك يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة). هذا الترابط يركّز على ثلاثة نقاط أساسية تحتاجها بيداغوجيا الإقناع وكل عامل فيها يعدّ سببا ونتيجة للعامل الذي معه نورده فيما يلي:

- اللغة البيداغوجية ←قوامها الحوار←هذا الحوار يحتاج مراعاة الفروق الفردية.

– الاستراتيجية ← تنهض على المقاربات ← تحتاج مراعاة الأساليب التعليمية(الأنشطة التآزرية مثلا).

– العرض ← يقوم على الطرائق التعليمية ← هذه الطرائق تحتاج التبسيط، التنويع، الحوار.

– آخر هذه الترابطات بين المحاور الثلاث هو عنصر الحوارية الذي يحضر في كل العناصر السابقة فهو من يحققها سواء أكان من أجل استيضاع لغوي من شأنه خلق توافق لغوي أم مشتركا ثقافيا يُبنى عليه الخطاب أم تجاوزا لذهنية المقاربة الضمنية نحو المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بل والتفتح على المقاربات النصية والتداولية. ففي المحور الأول نجد أن العبارة الرابعة(الأستاذ يحسن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يمل الطالب) والعبارة الخامسة(الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص) والعبارة العاشرة(الأستاذ يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبليغية تجمع بين المتعة والفائدة) على ارتباط قوي مع المحور الثاني في كل من العبارة الخامسة عشر(ينوّع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة إلى أكبر عدد من الطلبة) والعبارة السادسة عشر(يعرض الدرس بأسلوب واضح يجمع بين الفهم والإفهام) والعبارة السابعة عشر(خطاب الأستاذ مشوّق يثير دافعية التعلم عند الطالب) والعبارة الثامنة عشر(الحوار والمناقشة حاضران وبقوة في العملية التعليمية)، كما توجد علاقة ارتباط قوية مع المحور الثالث في العبارة الثانية والعشرين(أستاذك يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة ليتفاعل الجميع)والعبارة الخامسة والعشرين(أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس) والعبارة التاسعة والعشرين(الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب تعليمي موازٍ للخطاب الذي قدمه أستاذه. كل العبارات تعطينا طرق الحوار التي من شأنها أن تسهم في نجاعة الخطاب نذكرها في النقاط الآتية:

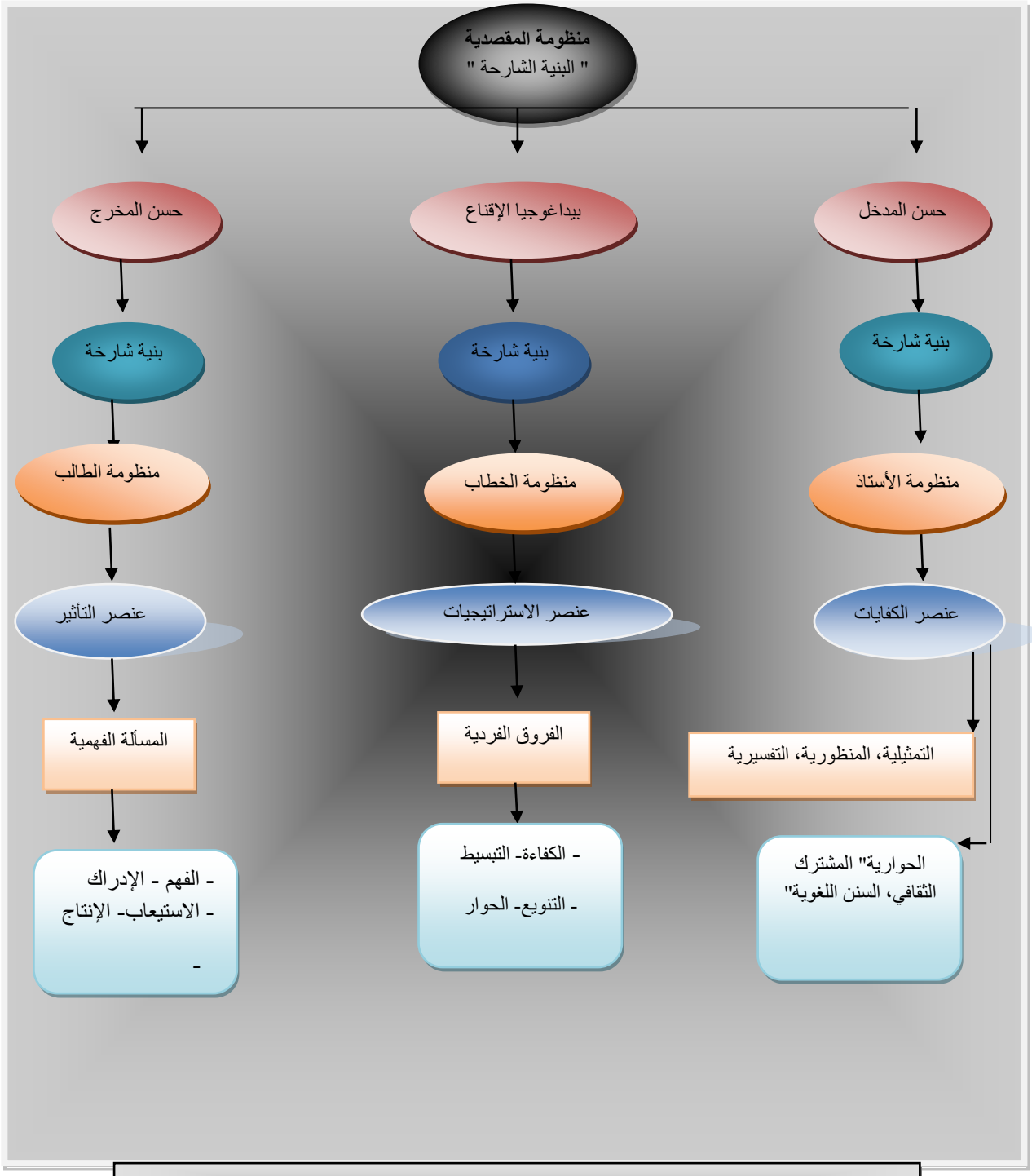
– طريقة التواصل مع الطلبة.

– استخدام اللغة التي تجمع بين المتعة والفائدة.

– التنويع في اللغة الحوارية يصنع التشويق والدافعية للتعلم.

– توزيع الإجابات على الطلبة لإدخالهم في جو الدرس.

خلاصة دراستنا لمعامل الارتباط أفادتنا في معرفة قوة العلاقة بين مختلف العبارات والمحاور الرئيسة للاستبانة وذلك من حيث سيرورة العملية التعليمية والمنظومة الخطابية المحققة للمقصدية. فيما يلي خطاطة لكيفية اشتغال العلاقات الترابطية بين المقصدية ونظام الخطاب من حيث سيرورة منظومة المقصدية مع منظومة الخطاب ومنظومتي الأستاذ والطالب :



شكل رقم(41): علاقات الترابط بين المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي

الخاتمة

بعد الدراسة النظرية والتطبيقية لموضوع بحثنا، تأتي الخاتمة لتكشف عن أهم النتائج المتوصل إليها، والتي نجملها فيما يلي:

- المقصدية طريقة في التبليغ تهتم بحسن تَمَثُّل اللفظ وقوة الآداء، منطق العبارة والإشارة فيها يعملان بالتوازي لإيصال مقاصد المتخاطبين.
- المقصدية موجودة على مستوى العرفان، أما الاشتغال بها فيتم على مستوى التداول بمنهج تتناوب فيه ثلاثة مفاهيم هي: العرفانية، التبالغية، التداولية.
- على مستوى العرفان، المقصدية فلسفة في الذهن تعتني بسيرورة العمليات الذهنية والمنظومية النسقية للخطاب.
- على مستوى التبليغ، المقصدية علم تخاطبي يعتني بقوانين استعمال الألسن وطرق الإبانة عنها لتحقيق الفهم والإفهام.
- على مستوى التداول، المقصدية فقه تخاطبي يتجاوز تحصيل الأغراض والمقاصد الخطابية إلى تعليلها، متخطيا طور البحث عن المضامين وأسباب إنتاج الخطاب إلى الاهتمام بطرق تبليغ الأفعال الكلامية.
- المقصدية اشتغال على المكونين العباري والإشاري؛ الأول طبيعته عقلانية برهانية تعتمد مبدأ الحقيقة والاستدلال المنطقي والثاني طبيعته حجاجية تعتمد مبدأ المجاز المهتم بالعلاقات التخاطبية وتكوثر المعاني عقليا ومعرفيا وخطابيا.
- المقصدية في العملية التعليمية التعلمية تأسيس تداولي عرفاني من داخل الخطاب، هدفه إنتاج طالب ذي معرفة مسدّدة وحضور معرفي راشد وحسن تمثّل قاصد، فبناء هذا التأسيس تُوفِّره خمسة مبادئ عليا هي: التقويم، التأصيل، التزكية، الإحياء، الإصلاح.
- المقصدية فلسفة في العقل وطريقةُ لتمثُّل العالم، تكشفها الحالات العقلية المقصودة بادعاءات منطقية تحقّق الرضا في جانب معيّن من العالم مما يجعلها تمثيلية.
- بناء الحالات العقلية مضمونها قصدي، وشكلها سيكولوجي، ووظيفتها تمثيل عقلي للأشياء ووقائع العالم وحالاته.
- مختلف المقاربات التي تناولت المقصدية في الدرس التداولي اهتمت بقصدية المتكلم والقوة الإنجازية للفعل الكلامي والتوقعات التي تصدر عن السامع.
- تلتقي التداوليات العرفانية مع طروحات العرب الأوائل أمثال الجاحظ والغزالي في دلالة الألفاظ على المعاني من خلال الاعتناء بالعمليات المترجمة داخل الدماغ وما يجعل اللفظ يخرج من الوجود في الأذهان إلى الوجود في اللسان إلى الوجود في الأعيان.

- المقصدية الإخبارية والتواصلية تصوُّر قالبي عرفاني يشتغل بأنساق الدخل(السمعية والبصرية والحسية) والأنساق المركزية للدماغ التي تعمل على فك الترميز والتأويل.
- في الوقت الذي تعمل الجامعة على تخريج طلبة تتماشى وسوق الشغل، يجتهد الأستاذ بالتوازي في تكوين طالب متعلم كفء على درجة من الاهتمام المعرفي والفكري، كما يحضّر لتخريج أستاذ باحث عملي فعال باستطاعته تجديد ذهنيته المعرفية والفكرية.
- حُسْن تنسيق المعاني وترتيبها في الذهن عند المتخاطبين يجعل الخطاب ناجعا على مستوى العرفان والتداول.
- تحيين الخلفية المعرفية والثقافية بين المتخاطبين لبناء نسق ذهني يتم فيه الربط بين المفاهيم ودلالاتها.
- كل من الأستاذ والطالب لهما الأثر الواضح على السيرورة التعاونية لإنجاز الخطاب وعلى طرائق التقديم.
- أفادت النتائج الميدانية بأنه لا توجد علاقة طردية بين المقصدية عند الأستاذ الجامعي ومنطق العبارة والإشارة؛ أي ليس بالضرورة أن تتضح المقصدية فيتضح منطق العبارة والإشارة.
- الفرضية البديلة أفادت بوجود علاقة عكسية ذات درجة عالية من التشتت بين المقصدية ومنطق العبارة والإشارة، مفادها أن المقصدية غير محققة إما بسبب العبارة أو الإشارة.
- مكنتنا النتائج من تشخيص أهم المعيقات الخارجية والداخلية التي تمنع انتظام الخطاب وبلوغ المقاصد عند الطالب. وتأتي كما يلي:
  - **المعيقات الخارجية المفروضة على الأستاذ والتي تمنع الطالب من فهم المقصدية:**
    - المستوى السوسيولساني وأثر البيئة الاجتماعية على الطالب.
    - المستوى النفسي وأهمية علم النفس التربوي في فهم الحالات القصدية عند الطالب.
    - المستوى المعرفي ودور الأنماط التعلّمية في فهم نوعية المدخل المعرفي الأنسب للعملية التعليمية.
  - **المعيقات الداخلية التي تمنع الطالب من فهم المقصدية:**
    - عدم وضوح المقصد والهدف التعليمي تدفع بالطالب إلى التركيز على المحتوى دون القيمة.
    - غياب الاستراتيجية التعليمية المناسبة للتقديم.
    - ذهنية الأستاذ التعليمية تجعل طريقة التقديم إما سلطوية تلقينية أو حوارية تشاركية.
    - عدم مراعاة ملمحي الدخول والخروج في العملية التعليمية يؤدي إلى فشل الاتصال الأولي بين الأستاذ والطالب.

- غياب مبدأ التعاون بين الطالب والأستاذ يؤدي إلى عدم وجود توافق لغوي وثقافي يُسهِّل عمليات الفهم الدالة على نجاعة الخطاب.
- غياب الفهم والإفهام يؤديان إلى غياب العمليات الإدراكية الخاصة بالتأويل وتشغيل المتخيل عند الطالب.
- غياب الدافعية في التعلم.
- عدم مراعاة العناصر المشكّلة للنسق الذهني مما يُؤثّر في محتوى العملية التعليمية من قبيل:
  - **الوسط الخارجي** المتمثل في البيئة التعليمية.
  - **الجهاز المفاهيمي** ودوره في معرفة أنظمة التعلم عند الطالب.
  - **اللغة الحوارية** ودورها في تنمية الذائقة الجمالية.

- اقترحنا طرقا لتجاوز المعيقات الخارجية التي تمنع الطالب من فهم المقصدية. لخصناها فيما يلي:

  - **طرق تجاوز المعيقات الخارجية:**

- امتلاك الذكاء الاجتماعي يعمل على تنمية مهارات التواصل بين المتخاطبين مما يخلق طالبا مؤسساتيا يتسم بالمواطنة.
- امتلاك الذكاء العاطفي يجذب الطالب نحو المادة المعرفية ويحمله على التصديق.
- امتلاك الذكاء العقلي مهارة في الإقناع والتأثير تُمكِّن الطالب من الفهم والإدراك المعرفي.

- قدمنا بعض الحلول الممكنة من أجل تجاوز المعيقات الداخلية التي تمنع انتظام الخطاب والعمل على رفع جودة الأداء التعليمي الجامعي. لخصنا ذلك في النقاط الآتية:

  - **الحلول الممكنة لرفع جودة الأداء التعليمي الجامعي وتجاوز المعيقات الداخلية:**

- تدريب العقل المفاهيمي على تنزيل وتصعيد مستوى الخطاب حسب درجة الفهم عند الطالب.
- إنجاز خطابات تعليمية تتوافق مع متطلبات البرامج التعليمية واحترام توزيع مفردات المادة وكفاءات الطالب وقدراته الفهمية.
- التركيز على الطالب وجعله محور العملية التعليمية التعلمية يخلق أريحية في التعليم كما يلغي سلطة التقديم لتصبح العملية التعليمية تشاركية تآزرية تتسم بالمتعة والفائدة.
- الانفتاح على التكنولوجيات الحديثة في التعليم ربح للوقت وحفظ دائم للمعلومة.
- الارتقاء بالأداء البيداغوجي للأستاذ يجعل العملية التعليمية ذات دور رسالي وظيفتها التوجيه والتأطير والتعليم البنّاء.

- الاعتناء باللغة المدرّسة تأليفا(ما كتب في الموضوع) وتعليما(طرائق توصيل ما كتب) وتكوينا(الاطلاع على بيداغوجيا التعليم).
- معرفة أحسن الطرق التعليمية المعِينة على بناء علاقة بيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم والمادة المعرفية.
- تكييف الفضاء التعليمي وتطويعه بما يخدم أهداف التعلم.
- مراعاة ملمحي الدخول والخروج لتحديد مكامن القوة والضعف عند الطالب.
- قياس مدى نجاعة الخطاب وتحقق مقاصده لحظة إنجاز الخطاب ومدى تفاعل وتأثر الطلبة معه.
- العلم بطريقة اشتغال الأنماط التعلمية أو مدخلات التعلم تجعل الأستاذ يعرف كيفية بناء خطابه بحيث يدفع الطالب إلى التفاعل والتواصل الإيجابي.
- معرفة لغة الجسد تمنح الأستاذ مهارة تشغيل بقية المدخلات التعلّمية عند الطالب.
- التنويع في العملية التعليمية بين النبر ولغة الجسد من شأنه إضفاء قوة إنجازية للفعل الكلامي.
- استدراك النقائص التي حالت دون وصول المقاصد الخطابية والنظر فيما إذا وقعت على مستوى المحتوى المعرفي، طريقة الأداء، الطالب، أو الظروف المحيطة بإنجاز الخطاب.
- تعليم الطالب البحث الدائم وعدم الاكتفاء بالتلقي.

- أفادتنا النتائج المستخلصة من أدوات الدراسة الخاصة بالملاحظة والاستمارة والمقابلة من تحديد مكامن القوة والضعف في مجالات أداء المؤسسة الجامعية. وتكمن في:
  - **نقاط الضعف في مجالات أداء المؤسسة جامعية:**
    - الأبحاث المستهلكة.
    - السرقات العلمية.
    - نقص الأنشطة العلمية.
  - **نقاط القوة في مجالات أداء المؤسسة جامعية:**
    - الإنتاج المعرفي.
    - الأبحاث العلمية الجديدة.
    - نتائج الطلبة في الامتحانات والمسابقات.
    - الشفافية في التسيير واتخاذ القرارات والابتعاد عن التمييز.
- مكنتنا الدراسة من تحديد مؤشرات الأستاذ الكفء إضافة إلى مؤشرات نظام الخطاب الناجح. وتكمن في:
  - **مؤشرات الأستاذ الكفء:**
    - كاريزما الأستاذ وطريقته التعليمية.

- أهدافه التعليمية واضحة.
- يمتلك مهارة في التبليغ وكفاية في الإقناع.
- تحقيق المتعة والفائدة في التعليم.

○ **مؤشرات نظام الخطاب الناجح:**

- الخلفية المعرفية والثقافية.
- الأنشطة التآزرية.
- الوظيفة المنظورية وقدرتها الدماغية على تمثل كل من مقاصد: النص، المتكلم، القاريء، السياق.

● قدمنا مقترحات لتكوين أستاذ ناجح في الميدان. تكمن في:

○ **المقترحات المقدمة لتكوين أستاذ ناجح في الميدان.**

- الانتقاء الجيد والدقيق في مسابقات الدكتوراه من شأنه أن يمهّد الطريق نحو تكوين أستاذ ناجح مستقبلا.
- التكوين العلمي الجيد والصارم في مرحلة الدكتوراه يعدّ مرحلة قبلية تهيئ الأستاذ لتحسين تكوينه فيما بعد.
- التكوين المبدئي للأستاذ في علم النفس التربوي والمعرفي يمكنه من الاطلاع على طرق التدريس الحديثة وكيفية التعامل مع ذهنيات الطلبة.
- التمكن الجيد من التخصص ومسايرة الجديد مع التنويع في مواد التدريس لتحيين المدارك.
- مراعاة رتبة الأستاذ والتخصص والحجم الساعي حتى يوزع المقياس على الوجه الأصح.
- تعلّم تكييف مختلف الذكاءات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية التي من شأنها تسهيل عمليات التواصل الفعال.
- الخبرة المعرفية والميدانية وتكييفها لإدراة الخطاب على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم.

● اقترحنا بعض التوصيات التي نأمل أن تعمل بها الجهات الوصية والتي تفتح الباب أمام المزيد من الأبحاث العلمية. نلخصها فيما يلي:

- إسناد تدريس المواد في السنوات القاعدية للأساتذة الأكفاء.
- برمجة مقياس علم المصطلح في جميع التخصصات من شأنه توعية الطالب بفوضى وتعددية المصطلح.
- تشجيع المشاركة في مختلف الورشات العلمية والأيام الدراسية والندوات والملتقيات من شأنه أن يدعّم العملية التعليمية.

- إضافة الدراسات البحثية التي أنجزها الأستاذ إلى المقاييس المدرَّسة والأعمال الموجهة.
- اقتراح كتاب تعليمي منهجي إرشادي مستخلص من تجارب الأساتذة في الميدان يكون دليلا للأستاذ المبتدئ.
- ضرورة عمل دورات تكوينية في مجال التعليمية وعلم النفس التربوي للاطلاع على سبل التواصل الفعال بين المتعلمين.
- تنظيم تربصات تكوينية للأساتذة وللطلبة بصفة دورية من شأنه خلق نشاط دائم في المؤسسة الجامعية.
- مراعاة طاقم الأساتذة المؤطر وتخصّصه حتى يكون هناك توازن في توزيع البرامج والمواد الدراسية.
- التركيز على العمل التنسيقي للّجان البيداغوجية.
- التكفل بالأستاذ بيداغوجيا واجتماعيا.
- المتابعة البيداغوجية للطلبة داخل وخارج القسم تبني حلقة تواصلية تتسم بالروح العلمية.
- اقتراح تدريس مواد تهتم بالدراسات التداولية والعرفانية وعلوم الأعصاب والبرمجة اللغوية العصبية.
- تكوين فرقة بحثية تجمع بين علوم اللسان وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة.
- عمل دورات في فن الإلقاء وكاريزما الصوت ولغة الجسد.
- فتح مخابر تختص بدراسة العلوم البينية وتفتح المجال أمام الباحثين للاختبارات التجريبية فيما يخص علوم الدماغ والأعصاب مما يكسب الدراسات الإنسانية الصبغة العلمية.
- فتح تخصص في طور الماستر خاص بالدراسات البينية.
- فتح المجال أمام الدراسات المستقبلية للبحث في طرق التفكير واشتغال الدماغ عند الأستاذ الجامعي وعند الطالب.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية حفص.

أولا– المراجع بالعربية:

الآمدي(سيف الدين أبي الحسن علي بن أبي علي بن محمد الآمدي):

1. الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرزاق عفيفي، دار الصميعي للنشر والتوزيع (المملكة العربية السعودية/ السعودية)، ط1(2003).

2. غاية المرام في علم الكلام، تح: حسن محمود عبد اللطيف، الجمهورية العربية المتحدة(مصر/ سوريا)، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية(مصر)، لجنة إحياء التراث الإسلامي(الكويت)، دط(1971).

آمنة البطولي:

3. نظرية الأفعال الكلامية في اللسانيات التداولية، ضمن عبد الحليم الحلوي، محمد عبد السلام الأشهب: التداوليات وفلسفة اللغة، منشورات القصبة(أكادير/ المغرب)، ط1(2018).

آن روبول، جاك موشلار:

4. التداولية اليوم(علم جديد في التواصل)، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة(لبنان)، ط1(2003).

إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطية الصوالحي، محمد خلف الله أحمد:

5. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية(القاهرة/ مصر)، ط4(2004).

أحمد جمال العمري:

6. المباحث البلاغية في ضوء قضية الإعجاز القرآني(نشأتها وتطورها حتى القرن السابع الهجري)، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، 1990.

أحمد الريسوني:

7. نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي(فيرجينيا / الولايات المتحدة الأمريكية)، ط4(1995).

أحمد المتوكل:

8. الاستلزام التخاطبي بين البلاغة العربية والتداوليات الحديثة، ضمن : التداوليات، علم استعمال(اللغة)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011).

9. دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1986).

10. اللسانيات الوظيفية(مدخل نظري)، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط2(2010).

إدريس سرحان:

11. التأويل الدلالي- التداولي للملفوظات وأنواع الكفايات المطلوبة في المؤول، ضمن حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات علم استعمال اللغة. عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011).

إدريس مقبول:

12. الأفق التداولي (نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011).

أسارى فلاح حسن:

13. اللغة والمعنى(دراسة في فلسفة لودفيج فتغنشتاين المتأخرة)، دار المأمون للنشر للترجمة والنشر(بغداد/ العراق)، ط1(2011).

إسماعيل أحمد عمايرة:

14. المستشرقون والمناهج اللغوية، دار حنين(عمان/ الأردن)، ط2(1992).

الأنصاري(جمال الدين ابن هشام الأنصاري)708-761هـ:

15. شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تصحيح: محمد أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي(بيروت / لبنان)، ط1(2001).

16. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية(صيدا/ بيروت)، د ط (1991).

الأنصاري(القاضي الشيخ زكريا محمد بن محمد الأنصاري)824-926هـ:

17. الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، تح: مازن المبارك، دار الفكر المعاصر(بيروت/ لبنان)، ط1(1991).

الباقلاني(أبي بكر محمد بن الطيب):

18. إعجاز القرآن، تح: السيد أحمد صقر، دار المعارف(مصر) ، مج1(1977).

البخاري(علاء الدّين عبد العزيز بن أحمد البخاري):

19. كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، وضع حواشيه عبد الله محمود عمر، دار الكتب العلمية (بيروت/ لبنان)، ط1(1997). ومطبعة الشركة الصحافية العثمانية، إعادة طبع دار الكتاب العربي(بيروت/ لبنان)، د ط، د ت.

تارا فرهاد شاكر:

20. اللسانيات الخطابية في قصص الأنبياء(آدم وإبراهيم وعيسى) عليهم السلام في القرآن الكريم، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2008).

التهانوي(علي بن محمد بن محمد التهانوي):

21. موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، تقديم: رفيق العجم، مكتبة لبنان(بيروت/ لبنان)، ط1(1996).

تون فان دايك:

22. علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة(القاهرة/ مصر)، ط2(2005).

توني بُوزان:

23. استخدم عقلك، تر: عبد الله مكي، دار البيان العربي(بيروت/ لبنان)، ط1(1999).

ابن تيمية(أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحليم):

24. التفسير الكبير، تح: عبد الرحمن عميرة، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، دط، دت.

25. منهج السنة النبوية لابن تيمية، تح: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(المملكة العربية السعودية) ، ط1(1986).

26. مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، وساعده ابنه محمد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف(المدينة المنورة)، إشراف: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد(المملكة العربية السعودية)، دط(2004).

ثروت مرسي:

27. في التداوليات الاستدلالية(قراءة تأصيلية في المفاهيم والسيرورات التأولية)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع(عمان/ الأردن)، ط1(2018).

الجاحظ(أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ):

28. البارع في الأدب والجامع في حكم العرب المعروف بكتاب الحيوان، دار المعارف للطباعة والنشر(سوسة/ تونس)، ط1(1988).

29. البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، ج(1 باب البيان) ، ط7(1994).

30. الحيوان، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل للنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، ط1(1965).

جان بياجيه:

31. الإبستيمولوجيا التكوينية، تر: السيد نفادي، دار التكوين(دمشق/ سوريا)، د ط(2004).

الجرجاني(علي بن محمد بن علي الشريف الحسني الجرجاني):

32. التعريفات، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط2(2003).

33. معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة(القاهرة/ مصر)، د ط، دت.

الجرجاني(عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي):

34. أسرار البلاغة في علم البيان، تح: عبد الحميد هِنداوي، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2001).

35. دلائل الإعجاز، تعليق: أبو فهد محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني(القاهرة/ مصر)، دط، دت.

الجصاص(الإمام بن علي الرازي الجصاص):

36. أصول الفقه المسمى الفصول في الأصول ، تح: عجيل جاسم النشمي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية(الكويت)، ط2، 1994.

ابن جني(أبو الفتح عثمان بن جني):

37. الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان).

38. الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية(القاهرة/ مصر)، د ط، دت.

39. سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، دار القلم(دمشق/ سوريا)، ط2، دت.

جورج براون وجورج يول:

40. تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي ومنير الشريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود(1977).

جورج لايكوف ومارك جونسون:

41. الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر(الدار البيضاء/ المغرب)، ط2(2009).

جورج لايكوف:

42. النظرية المعاصرة للاستعارة، تر: طارق النعمان، مكتبة الاسكندرية(مصر)، دط(2014).

جورج يول:

43. التداولية pragmatics، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم ناشرون(بيروت/ لبنان)، دار الأمان(الرباط/ المغرب)، ط1(2010).

جون أوستين:

44. نظرية أفعال الكلام العامة(كيف ننجز الأشياء بالكلمات)، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق(الدار البيضاء/ المغرب)، دط(1991).

جون سورل:

45. رؤية الأشياء كما هي(نظرية الإدراك)، تر: إيهاب عبد الرحيم علي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب(الكويت)، دط، 2018.

46. القصدية (بحث في فلسفة العقل)، تر: محمد الأنصاري، دار الكتاب العربي(بيروت/ لبنان)، دط(2009).

47. العقل، اللغة والمجتمع(الفلسفة في العالم الواقعي)، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف(الجزائر)، المركز الثقافي العربي(بيروت/ لبنان)، الدار العربية للعلوم(بيروت/ لبنان)، ط1(2006).

48. العقل(مدخل موجز)، تر: ميشيل حنا متياس، عالم المعرفة(سلسلة كتب شهرية يصدره المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب/ الكويت)، سبتمبر 2007.

الجوهري(إسماعيل بن حماد الجوهري):

49. تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين(بيروت/ لبنان)، ط3(1984).

50. الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العالم للملايين(بيروت/ لبنان)، ط4(1990).

الجويني(إمام الحرمين أبي المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف):

51. البرهان في أصول الفقه، تح: عبد العظيم الديب، مخطوط طبعه: الشيخ خليفة بن حمد آل ثاني(أمير دولة قطر)، ج 1،2، ط1(1399هـ/ 1978م).

الجيلالي دلاش:

52. مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر)، دط،1992.

جيوفري ليتش:

53. مبادئ التداولية، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق(المغرب)، دط(2013).

ابن الحاجب(جمال الدين عثمان):

54. مختصر ابن الحاجب في أصول الفقه المسمى: منتهى السول والأمل وبهامشه غاية المطالب في تخريج أحاديث ابن الحاجب، تح: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2008).

حافظ إسماعيلي علوي:

55. التداوليات(علم استعمال اللغة)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2011).

حسان الباهي:

56. الحوار ومنجية التفكير النقدي، أفريقيا الشرق(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(2004).

الحطاب الرعيني(الشيخ شمس الدين محمد بن محمد الرعيني المعروف بالحطاب):

57. قرة العين بشرح ورقات إمام الحرمين، تع: ناجي السويد، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، دط، دت.

الحلبي الحنفي(ابن أمير الحاج الحلبي):

58. التقرير والتحبير، شرح العلامة ابن أمير الحاج حلبي على التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية، ضبطه وصححه: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(1999).

حمادي العبيدي:

59. الشاطبي ومقاصد الشريعة، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان), ط1(1992).

حمادي صمود:

60. التفكير البلاغي عند العرب(أسسه وتطور إلى القرن السادس- مشروع قراءة-)، منشورات كلية الآداب(منوبة/ تونس)، ط2(1994).

61. مقالات في تحليل الخطاب، كلية الآداب والفنون والإنسانيات، جامعة منوبة/ تونس، دط(2008).

حيدر جاسم جابر الدنيناوي:

62. القصدية وأثرها في توجيه الأحكام النحوية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، أطروحة دكتوراه في فلسفة اللغة العربية وآدابها(مخطوطة)، مجلس كلية التربية، الجامعة المستنصرية(العراق)(2015).

خالد بن عبد العزيز بن سليمان آل سليمان:

63. تعارض دلالة اللفظ والقصد في أصول الفقه والقواعد الفقهية، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع(المملكة العربية السعودية/ الرياض)، ط1(2013).

خالد حامد:

64. منهج البحث العلمي، دار ريحانة(الجزائر)، ط1(2003).

خولة طالب الإبراهيمي:

65. مبادئ في اللسانيات العامة، دار القصبة للنشر(الجزائر)، ط2(2006).

ابن دريد الأزدي:

66. جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين(بيروت/ لبنان)، ط1(1987).

الدسوقي(شمس الدين الشيخ محمد عرفة):

67. الحاشية(حاشية الدسوقي على الشرح الكبير مع تقريرات الشيخ عليش لأبي البركات سيدي أحمد الدردير)، دار إحياء الكتب العربية(القاهرة/ مصر)، دط، دت.

دومينيك مانغونو:

68. المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون(بيروت)، منشورات الاختلاف(الجزائر)، ط1(2008).

راي جاكندوف:

69. علم الدلالة والعرفانية، تر: بنور عبد الرزاق، منشورات دار سيناترا، سلسلة مقالات للغويين، المركز الوطني للترجمة(تونس)، دط(2010).

رضوان الرقبي:

70. من البلاغة إلى التداولية(دراسة تحليلية في البنية والتصور)، تقديم: إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، مركز ابن غازي للأبحاث والدراسات الاستراتيجية(المغرب)، ط1(2018).

الرماني والخطابي وعبد القاهر الجرجاني:

71. ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرماني والخطابي وعبد القاهر الجرجاني في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي، تح: محمد خلف الله أحمد، محمد زغلول سلام، دار المعارف(مصر)، ط3، دت.

الزبيدي(محمد مرتضى الحسيني الزبيدي):

72. تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، إعادة طبع المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، دط(1971).

73. تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت(الكويت)، ج12، د ط(1973).

الزركشي(الإمام بدر الدين محمد بن بهاد بن عبد الله الشافعي):

74. البحر المحيط في أصول الفقه، تح: عبد الستار أبو عزة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية(الكويت)، ط2(1992).

75. البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية(بيروت/ لبنان)، ط2(1972).

الزمخشري(جار الله أبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد):

76. الكشاف عن حقائق غواص التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق وشرح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد عوض، فتحي عبد الرحمن أحمد حجازي، مكتبة العكيبان(الرياض/ السعودية)، ط1(1994).

ابن سراج(لأبي بكر محمد بنسهل بن السراج النّحوي البغدادي):

77. الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط3(1996)، دت، دط.

سعيد حسن بحيري:

78. القصد والتفسير في نظرية النظم(معاني النحو عند عبد القاهر الجرجاني)، مكتبة جامعة الأنجلو مصرية(مصر)، دط(1990).

سعيد سبعون، حفصة جرادي:

79. الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر(الجزائر)، دط(2012).

السكاكي(يوسف بن أبي بكر):

80. مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمّد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ط1420،1/2000م.

81. مفتاح العلوم، تع: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(1983).

ابن سنان الخفاجي(أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي الحلبي):

82. سر الفصاحة، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(1982)، غير محققة.

سوزان بلاكمور:

83. الوعي(مقدّمة قصيرة جدا)، تر: مصطفى محمد فؤاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة(القاهرة/ مصر)، ط1(2016).

السيوطي(جلال الدين عبد الرحمن السيوطي):

84. همع الهوامع(شرح جمع الجوامع)، تح: عبد العال سالم مكرّم، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط1(1992).

85. سيبويه(أبي بشر عمرو بن قنبر):

الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، ط3(1988).

السيد أحمد عبد الغفار:

86. التصوّر اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعية(الإسكندرية/ مصر)، دط(1996).

السيد بن حسن الديب:

87. الحوار في شرح الأجرومية، تقريظ: حمزة بن عبد الله النشرتي، عبد الله بن محمد الفقيه الجكنيُّ الشنقيطي، دار الأرقم للنشر والتوزيع(جمهورية مصر العربية)، دار الرسالة العالمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2012).

.88

الشافعي(الإمام المطلبي محمد بن إدريس الشافعي):

.89 الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي(مصر)، ط1(1940).

الشاطبي(أبو إسحق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي):

.90 الموافقات، تقديم: بكر بن عبد الله أبو زيد، دار ابن عفان للنشر والتوزيع(العقربية/المملكة العربية السعودية) ط1(1997).

.91 الموافقات، تع: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان (القاهرة).

.92 الموافقات في أصول الشريعة، تح: عبد الله دراز، دار الفكر العربي(بيروت/ لبنان).

شوقي ضيف:

.93 البلاغة تطور وتاريخ، دار المعرف(القاهرة/ مصر)، ط9، دت.

طالب سيد هاشم الطبطبائي:

.94 نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، مطبوعات جامعة الكويت، دط(1994).

طه عبد الرحمن:

.95 تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء(المغرب)، ط2، دت.

.96 الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر(بيروت)، ط1(2013).

.97 العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط2(1997).

.98 في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط2(2000).

.99 اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(1998).

.100 من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، جمع وتقديم: رضوان مرحوم، المؤسسة العربية للفكر والإبداع(لبنان/ بيروت)، ط2(2016).

الطيب بن حرز الله:

.101 منهج النظر المقاصدي ودوره في بناء نظرية سياسية إسلامية، أطروحة دكتوراه في العلوم الإسلامية(مخطوطة)، جامعة باتنة(الجزائر)، 2017/2016.

عادل فاخوري:

.102 علم الدلالة عند العرب(دراسة مقارنة مع السيمياء الحديثة)، دار الطليعة(بيروت/ لبنان)، ط2(1994).

.103 محاضرات في فلسفة اللغة، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/لبنان)، ط1(2013).

عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني:

104. ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة(صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامي، دار القلم(دمشق/ بيروت)، ط4(1993).

عبد الرحيم الحلوي، محمد عبد السلام الأشهب:

105. التداوليات وفلسفة اللغة، منشورات القصبة(أكادير/ المغرب)، ط1(2018).

عبد السلام عشير:

106. عندما نتواصل نتغير(مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج)، أفريقيا الشرق(المغرب)، د ط(2006).

عبد العاطي غريب علي علام:

107. البلاغة العربية بين الناقديْن الخالديْن عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، دار الجيل(بيروت/ لبنان)، ط1(1993).

عبد العزيز عتيق:

108. في البلاغة العربية(علم البيان)، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، دط(1985).

عبد الفتاح الحموز:

109. سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم، دار جرير للنشر والتوزيع(عمان/ الأردن)، ط1(2011).

عبد الكريم الخطيب:

110. إعجاز القرآن (الإعجاز في دراسات السابقين" دراسة كاشفة لخصائص البلاغة العربية ومعاييرها")، دار الفكر العربي(مصر)، ط1(1974).

عبد الكريم غريب:

111. منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة(الدار البيضاء)، د ط(2012).

عبد المجيد الصغير:

112. الفكر الأصولي وإشكالية السلطة العلمية في الإسلام(قراءة في نشأة علم الأصول ومقاصد الشريعة)،دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، ط1(1994).

عبد الله كثيف:

113. المفيد في التربية(ما قلّ ودلّ في التربية)، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي(المملكة المغربية)، 2018، 2019.

عبد الهادي بن ظافر الشهري:

114. استراتيجيات الخطاب(مقاربة لغوية تداولية)، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2004).

عبد الهادي الفضلي:

115. خلاصة علم الكلام، دار المؤرخ العربي(بيروت / لبنان)، ط2(1993).

عبد الوهاب المسيري:

116. في أهمية الدرس المعرفي، ضمن كتاب: نحو نظام معرفي إسلامي، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، أعمال الحلقة الدراسية التي عقدت في عمان/الأردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي(الأردن)، السلسلة المنهجية رقم16،ط1(2000).

أبو عبيدة(معْمَر بن المثنى التَّيْمي):

117. مجاز القرآن، تح: محمد فراد سزكين، مكتبة الخانجي(القاهرة/ مصر)، دط، دت.

العز بن عبد السلام(أبو محمد عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلمى):

118. قواعد الأحكام في مصالح الأنام، تع: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية للنشر(القاهرة)، د ط، 1991.

العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري):

119. الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع(القاهرة/ مصر)، دط(1997).

120. كتاب الصناعتين(الكتابة والشعر)، تح: علي محمد البجاوي ،محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية(القاهرة/ مصر)، ط1(1952).

علي حسب الله:

121. أصول التشريع الإسلامي، دار المعارف بمصر(القاهرة/ مصر)، ط5(2006).

عمار بوحوش، محمد محمود الدنيبات:

122. مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجزائرية(الجزائر)، ط8(2016).

عياض بن نامي السلمي:

123. أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، دار التدمرية(الرياض المملكة العربية السعودية)، ط1(2005).

الغزالي(الإمام أبو حامد محمد بن محمد الغزالي):

124. إحياء علوم الدّين، دار ابن حزم(بيروت/ لبنان)، ط1(2005).

125. تهافت الفلاسفة، تح:سليمان دنيا، مكتبة دار المعارف(مصر) دط، دت.

126. شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تح: حمد الكبيسي، مطبعة الإرشاد(بغداد/ العراق)، ط1(1971).

127. المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة(السعودية)، دط، دت. وينظر شركة المدينة المنورة للنشر والتوزيع(جدة)، ط1، د ت. وينظر الجامعة الإسلامية(كلية الشريعة/ المدينة المنورة).

128. معيار العلم في المنطق، تح: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط2(2013).

129. معيار العلم(منطق تهافت الفلاسفة)، تح: سليمان دنيا، دار المعارف(مصر)، د ط(1961).

130. مقاصد الفلاسفة(مقدمة تهافت الفلاسفة)، تح: سليمان دنيا، مكتبة دار المعارف(مصر)، دط، دت.

ابن فارس(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا):

131. مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع(دمشق/ سوريا)، دط(1979). وطبعة اتحاد كتاب العرب(2002).

فتحي فريد:

132. بحوث ومقالات في البلاغة، مكتبة النهضة المصرية(القاهرة/ مصر)، ط1(1984).

فخر الدين الرازي(محمد بن عمر التميمي الرازي):

133. تفسير الفخر الرازي(المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب)، دار الفكر للطباعة والنشر(بيروت/ لبنان)، ط1(1981).

134. مفاتيح الغيب، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2000).

الفرّاء(أبو زكرياء يحي بن زياد الفراء):

135. معاني القرآن، عالم الكتب (بيروت/ لبنان)، ط3(1993).

الفراهيدي(الخليل بن أحمد):

136. العين: تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية (بيروت/ لبنان).

137. كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي(بيروت/ لبنان)، ط1(1988).

فرنسواز أرمينكو:

138. المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي(لبنان)، دط، دت.

فطومة لحمادي:

139. المقاصد بين الأصوليين واللسانيات التداولية، أطروحة دكتوراه في علوم اللسان العربي(مخطوطة)، جامعة بسكرة(الجزائر)، 2011/2010.

ابن فضل الله العمري(شهاب الدين أحمد بن يحي):

140. مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تح: كامل سلمان الجبوري، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، دط، دت.

فضيل دليو:

141. مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار هومة (الجزائر)، دط(2014).

الفناري الرومي(شمس الدين محمد بن حمزة بن محمد الفناري الرومي):

142. فصول البدائع في أصول الشرائع، تح: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2006).

فهد خليل زايد:

143. المستوى البلاغي، (البيان والبديع وعلم المعاني)، دار الصفوة للنشر والتوزيع(عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية)، ط1(2011).

فيليب بلانشيه:

144. التداولية من أوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع(سوريا)، ط1(2007).

الفيومي(أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري):

145. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي: تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف(القاهرة/ مصر)، ط2، دت.

القاضي عبد الجبار(القاضي أبو الحسن عبد الجبار الأسد آبادي):

146. المغني في أبواب التوحيد والعدل، تح: إبراهيم مدكور، طه حسين، ط1(2002).

147. المغني في أبواب التوحيد والعدل، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، عبد الفتاح محمد الحلو، دار عالم الكتب(الرياض/ السعودية)، ج16(إعجاز القرآن)، ط3(1997).

القرافي(شهاب الدّين بن أحمد القرافي):

148. الذخيرة، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ج1، ط1(1994).

149. شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، د ط(2004).

القرطبي(محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي أبو عبد الله) :

150. تفسير القرطبي(الجامع لأحكام القرآن)، تح: عبد الله بن المحسن التركي، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط1(2006).

القزويني(جلال الدين، محمد بن عبد الرحمن القزويني):

151. الإيضاح في علوم البلاغة، قدم له وبوبه وشرحه: علي بو ملحم، منشورات دار ومكتبة الهلال(بيروت/ لبنان)، دط، 2000.

152. الإيضاح في علوم البلاغة(المعاني والبيان والبديع)- مختصر تلخيص المفتاح-، دار الجيل(بيروت/ لبنان)، د ط، دت.

الكفوي(أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي):

153. الكليات(معجم في المصطلحات والفروق اللغوية)، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط2(1998).

لحسن بوتكلاي:

154. تأويل الملفوظات في التداولية المعرفية، ضمن عبد الرحيم الحلوي، محمد عبد السلام الأشهب، منشورات القصبة(أكادير/ المغرب)، ط1(2018).

اللّكنوي(عبد العلي محمد بن نظام الديّن محمد السهالوي الأنصاري اللكنوي):

155. فواتح الرَّحموت بشرح مسلمِ الثُّبوتِ، ضبطه وصححه: عبد الله محمود محمد عامر، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2002).

ماري نوال غاري بريور:

156. المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس(الجزائر)، ط1(2007).

الماورْديّ(أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب الماورْديّ):

157. أدب الدنيا والدين، دار المنهاج للدراسات(لبنان/ بيروت)، ط1(2013).

محمد أوغانم:

158. رسالة في الاستدلال وتمييز المدلول من الدال، مطابع الشويخ(تطوان/ المغرب)، ط2(2005).

محمد البوطي(محمد سعيد رمضان البوطي):

159. ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة(بيروت/ لبنان)، ط2(1973).

محمد بن علي الشّوكاني:

160. إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تح: أبي حفص سامي بن العربي الأثري، دار الفضيلة للنشر والتوزيع(الرياض/ السعودية)، ط1(2000).

محمد بن علي الفيومي:

161. المصباح المنير، مكتبة لبنان(بيروت/ لبنان)،د ط(1987).

محمد جلال الغندور:

162. البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار الجوهرة(القاهرة)، ط1(2005).

محمد الجوهري، عبد الله الخريجي:

163. طرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية(الاسكندرية)، ط5(2006).

محمد الخضري بك:

164. أصول الفقه، المكتبة التجارية الكبرى(مصر)، ط6(1969).

محمد الصالح البوعمراني:

165. دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدّلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين (صفاقس/ تونس)، ط1(2009).

محمد الطاهر بن عاشور:

166. مقاصد الشريعة الإسلامية بين علمي أصول الفقه والمقاصد، تح: محمد الحبيب ابن الخوجة، طبعة وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف(قطر)، دط(2004).

محمد العمري:

167. البلاغة العربية(أصولها وامتدادتها)، أفريقيا الشرق(المغرب- لبنان) دط(1999).

محمد غاليم:

168. النظرية اللسانية والدّلالة العربية المقارنة(مبادئ وتحاليل جديدة)، دار توبقال للنشر(الدار البيضاء/ المغرب)، ط1(2007).

محمد المبارك:

169. فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر(دمشق/ سوريا)، ط7(1981).

محمد محمد يونس علي:

170. علم التخاطب الإسلامي(دراسة لسانية لمناهج علماء الأصول في فهم النص)، دار المدار الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ط1(2006).

171. مقدمة في علمي الدّلالة والتخاطب، دار الكتب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2004).

172. المعنى وظلال المعنى(أنظمة الدّلالة في العربية)، دار المدار الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ط2(2007).

محمد مصطفى شلبي:

173. تعليل الأحكام(عرض وتحليل لطريقة التعليل وتطوراتها في عصور الاجتهاد والتقليد)، مطبعة الأزهر(مصر)، دط(1947).

محمود أحمد نحلة:

174. آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية(مصر)، دط، 2002.

محمود سعد:

175. مباحث البيان عند الأصوليين والبلاغيين، مكتبة المعارف(الاسكندرية/ مصر)، ط1، دت.

محمود عكاشة:

176. النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية- دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ-)، مكتبة الآداب(القاهرة)، ط1(2013).

محمود فهمي زيدان:

177. في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر(بيروت)، 1985.

مراد قفي:

178. نظرية المعنى في النحو العربي(مقاربة تداولية في مصادر النحو وأصوله)، رسالة دكتوراه في علوم اللسان العربي(مخطوطة)، جامعة باتنة1 الحاج لخضر(باتنة/ الجزائر)، 2016 /2017.

مسعودة بودوخة:

179. نظرية النظم أصولها وتطبيقاتها، مركز الكتاب الأكاديمي(عمان/ الأردن)، ط1(2018).

مسعود صحراوي:

180. التداولية عند العلماء العرب(دراسة تداولية لظاهرة" الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي)، دار الطليعة(بيروت)، ط1(2005).

مصطفى ناصف:

181. اللغة والبلاغة والميلاد الجديد، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع(الكويت)، ط1(1992).

182. نظرية المعنى في النقد العربي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع(بيروت/ لبنان)، دط، دت.

ابن منظور:

183. لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط3(1999).

184. لسان العرب، دار صادر(بيروت/ لبنان)، ط3(1993/1414). طبعة الدار المصرية للتأليف والترجمة(القاهرة/ مصر)، دط.

الميداني(عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني):

185. إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقّ من علم الأصول، تح: محمد صبحي بن حسن خلاق، دار ابن كثير(دمشق/ بيروت)، ط4(2001).

186. ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة(صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامي)، دار القلم(دمشق/ سوريا)، ط4(1994).

نصيرة محمد غماري:

187. النظرية التداولية عند الأصوليين(دراسة في تفسير الرازي)، عالم الكتب الحديث(إربد/ الأردن)، ط1(2014).

نعار محمد:

188. المقصدية في الخطاب السردي المعاصر(الرواية المغاربية أنموذجا- قراءة تداولية-)، أطروحة دكتوراه في النقد الحديث والمعاصر(مخطوطة)، جامعة أبي بكر بلقايد(تلمسان/ الجزائر)، 2014/2019.

هشام إبراهيم عبد الله الخليفة:

189. نظرية التلويح الحواري، مكتبة لبنان ناشرون(بيروت/ لبنان)، ط1(2013).

190. نظرية الصّلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، مراجعة: فراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة(بيروت/ لبنان)، ط1(2016).

وشن دلال:

191. القصدية في الموروث اللساني العربي(دراسة في الأسس اللسانية والإجرائية للبلاغة العربي)، أطروحة دكتوراه في علوم اللسان العربي(مخطوطة)، جامعة محمد خيضر بسكرة(الجزائر)، 2015/2016.

أبو الوليد الباجي:

192. إحكام الفصول في أحكام الأصول، تح: عبد المجيد التركي، دار الغرب الإسلامي(بيروت/ لبنان)، ط2(1995).

وهبة الزحيلي:

193. أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر(دمشق/ سوريا)، ط1(1976).

ابن يعيش:

194. شرح المفصل للزمخشري(موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي بن يعيش الموصلي)، قدّم له ووضع هوامشه وحواشيه: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية(بيروت/ لبنان)، ط1(2011).

يوسف أحمد محمد البدوي:

195. مقاصد الشريعة عند ابن تيمية، دار النفائس للنشر والتوزيع(الأردن)، د ط، دت.

يوسف بن عبد الله حميتو:

196. تكوين ملكة المقاصد(دراسة نظرية لتكوين العقل المقاصدي)، مركز إنماء للبحوث والدراسات(بيروت/ لبنان)،ط1(2013).

يحي بعيطيش:

197. الفعل اللغوي بين الفلسفة والنحو(عرض وتأصيل لمفهوم الفعل اللغوي لدى فلاسفة اللغة ونظرية النحو الوظيفي)، ضمن حافظ إسماعيلي علوي: التداوليات(علم استعمال اللغة)، عالم الكتب الحديث(بيروت/ لبنان)، ط1(2011).

ثانيا– المراجع بالأجنبية:

Chapman Siobhan :

198. Language and Empiricism(After the Vienna Circle), Place of publication not identified : Palgrave Macmillan, 2014.

199. paul Grice (Philospphy and Linguistique),Palgrave Macmillan(2005).

200. Pragmatics, Basingstoke : Palgrave Macmillan, New York , 2011,

David Lewis :

201. On the Plurality of Worlds, Oxforde(Black well),1986.

Deirdre Wilson &Dan Sperber:

202. Précis of Relevance: Communication and Cognition, black wells, behavioral and brain sciences, printed in the united states of America (1987).

203. Précis of Relevance: Communication and Cognition, Cambridge Behavioral and Brain Sciences, Volume 10,Issue4,December1987. Published online by Cambridge University Press: 04 February 2010 By : Richard J. Gerrig.

204. Relevance Theory, in In L. R. Horn & G. Ward (eds), The Handbook of Pragmatics, (Blackwell)2004.

Eric Chelstrom :

205. Social Phenomenology Husserl , intersubjectivity, and collective Intentionality, Lexington Books(New York), 2013.

Francois Flahault :

206. Le fonctionnement de la parole(Remarques a partir des maximes de grice, article Communications,30,1979.La conversation.

Françoise Armengaud:

207. La pragmatique, Ed(P.U.F), 2ème éd 1990 .

Geoffrey N Leech :
Principles of Pragmatics, Longman Linguistics Library(London and New York) , 1938.

Gilles Fauconnier:
208. Espaces Menteaux(Aspects De La Construction Du Sens Dans Les Langue Naturelles),Les Éditions de minuit(Paris),1684.
209. the mental spaces(Aspects of meaning construction in natural language), Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
210. mental spaces, several researchers, presented on the web at mentalspace.net
Herbert H. Clark :
211. Using Langyage, Cambridge University Press(Department Psychology, Stanford University), 1996.
Istvan Kecskes :

212. Synergic concepts in the bilingual mind, in Istvan Kecskes & Lilliana Albertazzi : Cognitive Aspects of Biligualism(Eds), Springer publisher(2007).

Jacque Moeschler, Anne Reboul:
213. Dictionnaire Encyclopedique De Pragmatique, Edition de Seuil(1994).
Jacques Moeschler, Antoine Auchlin:
214. Introduction à la linguistique contemporaine , Armand Colin(Paris)**,** 3e édition(2009).
Jean Austin.L.:
215. How to do things with words(The william james lectures delivred at Harvard University in1955, oxford university press(1962).
Jean Caron :
216. Les régulations du discours, Éd (P.U.F) , 1983.
Jean- Pierre Meunier:
217. La Pragmatique(De La Relation à la Cognition), Recherches En Communication, N°11.
Jenny Thomas :
218. Meaning In Interaction(An Introduction to Pragmatics), Reviewed by **Gitte Rasmussen**, Institute of Language and Communication, Odense University, Denmark , ElSEVIER Science, Journal of Pragmatics, 28 (1997).
219. Meaning In Interaction(An Introduction to Pragmatics), London(Longman), 1995.

Jerry A.Fodor :

220. La Modularite de l'esprit, Traduction française par Victor Rosenthal , Paris, Les editions de Minuit, 1989. In: Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, n°7, 1989/1

221. The Modularity of mind, Combridge(Mass), Mit Press, 1983.

John R. Searl :

222. Intentionality An Essay in the Philosophy of Mind, Cambridge University Press(1983).

223. *The Construction of Social Reality,* New York ; The Free Press, (1995).

224. Mind(ABrief Introduction), New york, Oxford University Press(2004) .

225. Mind, Language and Society : Philosophy in the real world, New York basic books, First Published **(**July 1, 1999).

226. Seeing Things As They Are(ATheory Of Perception), Oxford University Press(New York/ USA), 2015.

John Searl &Léo Peruzzo Júnior:

227. Mind, Language and Society in the Philosophy of John Searl, Intervistas(Interviews) , Published by NEL-Epistemology and Logic Research Group, Federal Universityof Santa Catarina(UFSC), Brazil Principia,2015, N°(1),v(19).

LaurenceR.**Horne and Gregory Ward** :

228. The Handbook of Pragmatics, Blackwell publishing, library of congress catalogning in publication data(2006).

229. The Handbook of Pragmatics,Oxford(blackwell publshing), 2006.

Mabaquiao Napoleon J.R :

230. Husserl's' theory of intentionality, Philosophia(An International Journal of Philosophy), 1 (34), 2005.

Marie-Anne Paveau et **Georges-Elia Sarfati**:

231. Les grandes théories de la linguistique(De la grammaire comparée à la pragmatique) ,2003, Paris, Armand Colin (U).

Marit sterna, Mira Ariel, Rachel Giora, Ofer Fein:

232. Levels of interpretation: New tools for characterizing intended meanings, published by Journal of prafmatics(Elseiver), volume84, july2015.

Mark Jonson:

233. The Body In The Mind(The Bodily Basis Of Meaning, Imagination, and Reason), The University of Chicago Press(Chicago and London), 1987 .

Martine Bracops :

234. Introduction à la Pragmatique(Les Théories Fondatrices : actes de langage pragmatique cognitive, pragmatique intégrée), 2° édition, Groupe de Boeck(Duculot/ Bruxelles), 2010.

Mey.L.Jacob :

235. Pragmatics:An Introduction, Oxford(Blackwell),2nd edn(2001).

Mira Ariel :

236. Research Paradigms in Pragmatics, within **Keith Allan** & **Kasia**.M.Jaszczolt :The Cambridge Handbook of Pragmatics, Cambridge university press(2012).

Nicholas Allot :

237. Key Terms in Pragmatics, Continnum International Publishing Group(London),2010.

Paul.H.Grice :

238. Logique et Conversation, Article: Communications, 30, 1979. La conversation.

239. The Philosophical Review(Meaning), Published By: Duke University Press,Vol.66,No.3(Jul 1957)

240. The Philosophical Review*(* Utterer's Meaning and Intention), Duke University Press, Vol. 78, No. 2 (Apr 1969).

Pavla Toráčová :

241. Intentionality and what we can lern about it from Searl's Theory of Institutions, Journal Compilation, Institute of Philosophy and religious studies, faculty of Arts(charles university), praha1(czech republic),F19(2012).

Pete Mandic:

242. key Terms In Philosophy of Mind, Continuum International Publishing Group (2010).

Penelope Brown & Stephen C. Levinson :

243. politness(Some Universals in Language usage), Cambridge University Press(New york), 1978 .

Peraya Daniel, **Meunier Jean. Pierre** :

244. Vers une sémiotique cognitive. In Cognito, University de Genève, N° 14(1999). Research Gate

Piotr Cap :

245. Pragmatics, Micropragmatics, Macropragmatics, Lodz Papers in Pragmatics(University of Lodz/ Polanda), 6.2 (2010).

Ray Jackendoff :

246. Semantics and Cognition, The MIT Press, Combridge, Massachusetts(Lendon/ England), 1983.

247. Semantic structures, The MIT Press, Combridge, Massachusetts(Lendon/ England),1990.

Regina Blass:

248. Relevance Relations in Discourse(A Study with Special Reference to Sissala, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

249. Relevance Relations in Discourse, Journal of Linguistics, Volume29,Issue1,March1993.DOI:

Robin Lakoff:

250. The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, & A. Weiser (Eds.), Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago Linguistic Society**,** (1973).

Ronald McIntyre:

251. Searle on Intentionality, California State University, Northridge Inquiry, 27 (1984).

Ronald McIntyre & **David Woodruff Smith** :

252. Theory of Intentionality, publisher by centre for advanced research in phenomenology and university press of america (1989) , in Jitandranath **Mohanty** &William R. Mckenna eds : husserl's phenomenology (A textbook), Inc. And Co- published by Arrangement with the university press of America, Inc.Washington, D.C. 1989.

SABAH Gérard :

253. Compréhension des langues et interaction,(*J. Moeschler, A. Reboul*. Compréhension et interaction), Traité IC2, série Cognition et traitement de linformation(paris, HHachette, Hermes .

Stephen C. Levinson :

254. Pragmatics, Cambridje University Press(London/ New York),first publisher(1983).

Thomas Kohn :

255. The Structure OF Scientific revolutions, Edit : Otto Neurath, The University Of Chicago (CHICAGO/ USA), 2nd Edit(1972).

Vanessa Lehan :

256. Searl's theory of intentionality (providing the foundation for a naturalized theory of consciousness), Master's thesis of Arts in the department of philosophy, university of Saskatchewan(Saskatoon/ Canada), septemer 2005.

Wolfgang Teubert:

257. Is pragmatics the answer to our quest for meaning?,A review of Mira Ariel's new book Defining Pragmatics,Article in Language and Dialogue(June2011),doi 10.1075/ld.1.1.07teuissn 2210–4119 / e-issn 2210–4127 © John Benjamins Publishing Company Review. Research Gate

ثالثا– المجلات والدوريات

إبراهيم عبد السلام صافار:

258. أصناف الدلالات على المعاني، مجلة شمالجنوب(جامعة مصراتة/ ليبيا)، ع7(يونيو 2016).

إدريس بن خويا:

259. دلالة الإيماء والإشارة في الفكر اللغوي والأصولي، الأثر(مجلة الآداب واللغات)، جامعة قاصدي مرباح(ورقلة/ الجزائر)، ع9(ماي 2010).

أرطغرل بوينوقالين:

260. تطور مفهوم البيان عند الأصوليين من الإمام الشافعي إلى أوائل القرن الخامس الهجري، مجلة كلية الإلهيات، جامعة بينكول(اسطنبول/ تركيا)، ع 34(2008).

بشير عبد العالي شمام:

261. رؤية تقويمية لإسهامات الشاطبي وابن عاشور المقصدية، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ع7(فيفري 2006).

توفيق قريرة:

262. ظاهرة التكرير في العربية(رؤية عرفانية)، حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب(جامعة منوبة/ تونس)، ع49(2005).

ثروت مرسي:

263. مفهوم القصد بين التداوليات الأنجلوساكسونية وأصول الفقه، مجلة كلية الشيخ الطوسي الجامعة(العراق)، السنة2، ع4(2017).

الجريدة الرسمية

264. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية/ الجزائر، ع38 السنة52، الأحد 25 رمضان 1436هـ، الموافق ل: 12 يوليو 2015م.

شفيقة بستكي:

265. دراسات في القصد- المنطق والأنطولوجيا، المجلة العربية للعلوم الإنسانية (مجلس النشر العلمي/ الكويت)، مجلد(3)، ع10(1983).

شيتر رحيمة :

266. التداولية وآفاق التحليل، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر(بسكرة/ الجزائر)، ع2،جانفي ، جوان ، 2008.

صلاح إسماعيل:

267. نظرية جون سيرل في القصدية(دراسة في فلسفة العقل)، الرسالة 263، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع27(2007).

268. النظرية القصدية في المعنى عند غرايس، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية(الكويت)، مج25، ع(الرسالة 230)، 2005، منشورة في كتاب، دار المنظومة(2018).

269. نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، دار قباء الحديثة للنشر والتوزيع(القاهرة/ مصر)، دط(2007).

الطيب بن المختار الوزاني:

270. مفهوم العبرة في القرآن الكريم(دلالات ومجالات ومقتضيات)، جريدة المحجة، ع485(07 أكتوبر 2017).

عبد الرحمن بودراع:

271. مصطلح اللفظ والمعنى ومستويات التحليل عند عبد القاهر الجرجاني، ندوة: المصطلح النقدي وعلاقته بمختلف العلوم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية(فاس/ المغرب)، ع4(1988).

عبد الرحمن طعمة:

272. الإبستيمولوجيا التكوينية للعلوم(مقاربة بيْنية للنّموذج اللّساني المعاصر)، مجلة اللّغة العربية(الجزائر)، ع38(2017).

عبد الغني بارة:

273. مبدأ القصدية والطابع التداولي لخطاب الشاطبي الأصولي- نحو تأويل كلي-، جامعة فرحات عباس(سطيف)، ع18(2011).

عبد الله صولة:

274. أثر نظرية الطراز الأصلية في دراسة المعنى، حوليات الجامعة التونسية، ع45(2001).

لطفي الذويبي:

275. قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، مجلة العلامة، مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح(ورقلة/ الجزائر)، ع3(2016).

276.

محمد الصالح البوعمراني:

277. البنى، المعنى، الإيديولوجيا(البنى الصغرى والكبرى والعليا في أدب جبران خليل جبران" مقاربة عرفانية")، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب (تيزي وزو/ الجزائر)، ع20(2015).

مسعود صحراوي:

278. الجهاز المفاهيمي للدرس التداولي المعاصر، مجلة الآداب واللغات(الأغواط/ الجزائر)، ع5، ديسمبر(2005).

مصطفى الحداد:

279. اللغة والفكر وفلسلفة الذهن، منشورات جمعية الأعمال الاجتماعية والثقافية لكلية الآداب بتطوان، سلسلة : دراسات(المغرب)، دط(1995).

نعيمة الزهري:

280. الأمر والنهي في اللغة العربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، مطبعة المعارف الجديدة(الرباط)، 1997.

رابعا- المواقع الإلكترونية(منشورات – يوتيوب):

الأزهر الزناد:

281. في مصطلح العرفنة ومشتقاتها
http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html

حميد قبايلي:

282. أنـواع البيـان عنـد الجـاحظ، منتـدى التعلـيم الثـانوي التكنولـوجي قصـر البخـاري .http://technologie.ahlamontada.com/t2603-topic

جوزيف بوشرعة

283. الثورة الكريبيكيّة في المعنى، المنصة الثقافية " معنى"
https://mana.net/archives/1889/5-7

سالي جمال عبد الحفيظ:

284. دلالة المنطوق والمفهوم عند الأصوليين(عرض وتحليل)، شبكة الألوكة الشرعية(آفاق الشريعة). . https://www.alukah.net/sharia/0/106232/#ixzz5jFd3g1UX

سيّد مصطفى أبو طالب:

285. الجاحظ وعلم الدّلالة، شبكة الألوكة الأدبية واللغوية.
https://www.alukah.net/literature_language/0/110002

الشيخ أحمد بيبني الشنقيطي:

286. المقاصد عند ابن تيمية، نواكشوط(موريتانيا)، شبكة ضياء للمؤتمرات والدراسات.
https://diae.net/36006

طه عبد الرحمن:

287. درس عن "العقلانية العبارية" و"العقلانية الإشارية
https://www.youtube.com/watch?v=cL4Mug94yL8

288. الفيلسوف المجدّد، الجزيرة الوثائقية
. https://www.youtube.com/watch?v=0MF_mN7oQ3Q

عباس محمود عبيد:

289. طرائق التدريس الحديثة بين التنظير والتطبيق
https://www.researchgate.net/publication/335352906

عبد الرحمن طعمة:

290. محاضرة العلوم العرفانية(عرض موجز).
. https://www.youtube.com/watch?v=OpxkY8kpFvs

291. محاضرة العلوم العرفانية(مدخل مصطلحي)، مختبر دراسات العرفان واللسان والتداول(القاهرة)
https://www.youtube.com/results?search_query=

292. النسق في العلوم العرفانية العصبية، مختبر دراسات العرفان واللسان والتداول(القاهرة/ مصر).
https://www.youtube.com/watch?v=AhhmzO4fMPE&t=97s

عبد القادر الحسين الشامي:

293. أقسام الكلام باعتبار مراد المتكلم، دورة أصول الفقه" المستوى الثاني".

294. دورة أصول الفقه(أقسام الكلام باعتبار المتكلم حسب الأصوليين)، مركز البحوث والدراسات الإسلامية.

فريدة صادق زوزو:

295. دلالة الألفاظ، شبكة رسالة الإسلام،
http://fiqh.islammessage.com/NewsDetails.aspx?id=5097
https://www.youtube.com/watch?v=6mcLfPKzy4w

ماجد جابر:

296. بين علم الدلالة وعلم البيان عند الجاحظ(مقاربة منهجية)، منتدى منابر ثقافية(منابر علوم اللغة العربية).
http://www.mnaabr.com/vb/showthread.php?t=9089

محمد مسعود:

297. مفهوم البراديغم بين ياوس والغذامي، موقع الأمان(من أجل ثقافة علمانية عقلانية.
https://www.alawan.org/2020/08/03/

الموسوعة الحرة ويكيبيديا

298. توماس شيلينغhttps://ar.vvikipedla.com/wiki/Thomas_Schelling

الموسوعة العالمية ويكيبيديا:

299. لي كرونباخ https://ar.wikipedia.org/wiki

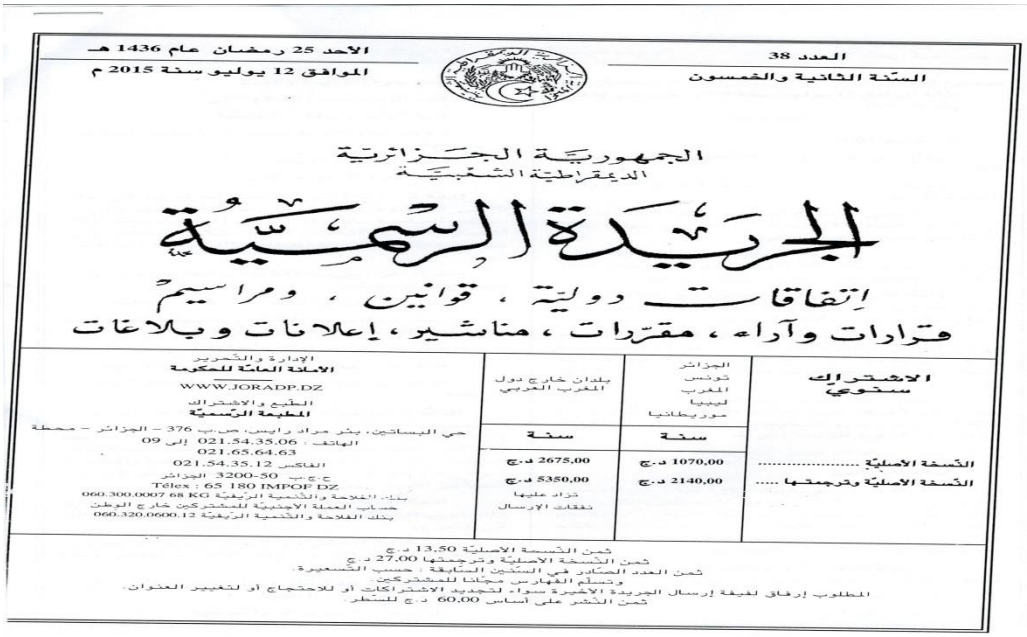
300. معامل الارتباط لبيرسون https://ar.wikipedia.org/wiki

نشأة كلية اللغة والأدب العربي

301. موقع كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة1 الحاج لخضر
http://fac-lettre.univ-batna.dz/index.php/2016-04-21-11-06-22.

الملاحق

ملحق رقم 1: الجريدة الرسمية(نشأة كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة1



العدد 38
السّنة الثانية والخمسون

الأحد 25 رمضان عام 1436 هـ
الموافق 12 يوليو سنة 2015 م

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية ، قوانين ، ومراسيم
قرارات وآراء ، مقررات ، مناشير ، إعلانات وبلاغات

الاشتراك سنوي	الجزائر تونس المغرب ليبيا موريطانيا	بلدان خارج دول المغرب العربي
	سنة	سنة
النّسخة الأصليّة	1070,00 د.ج	2675,00 د.ج
النّسخة الأصليّة وترجمتها	2140,00 د.ج	5350,00 د.ج

ثمن النّسخة الأصليّة 13,50 د.ج
ثمن النّسخة الأصليّة وترجمتها 27,00 د.ج
ثمن العدد الصّادر في السّنوات السّابقة حسب التّسعيرة.
وصل الفهارس مجانا للمشتركين.
المطلوب إرفاق لفيفة إرسال الجريدة الأخيرة سواء لتجديد الاشتراكات أو للاحتجاج أو لتغيير العنوان.
ثمن النّشر على أساس 60,00 د.ج للسّطر

الإدارة والتّحرير
الأمانة العامّة للحكومة
WWW.JORADP.DZ
التّبع والاشتراك
المطبعة الرّسميّة
حي البساتين، بئر مراد رايس، ص.ب 376 – الجزائر – محطة
الهاتف : 021.54.35.06 إلى 09
021.65.64.63
الفاكس 021.54.35.12
ح.ج.ب 50-3200 الجزائر
Télex : 65 180 IMPOF DZ
بنك الفلاحة والتّنمية الرّيفية CCP 060.300.0007 68 KG
حساب العملة الأجنبية للمشتركين خارج الوطن
بنك الفلاحة والتّنمية الرّيفية 060.320.0600.12

مرسوم تنفيذي رقم 15–180 مؤرخ في 24 رمضان عام 1436 الموافق 11 يوليو سنة 2015، يتضمن إنشاء جامعة باتنة 2.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدّستور، لا سيّما المادّتان 85–3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15–125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو سنة 2015 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89–136 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989 والمتضمن إنشاء جامعة باتنة، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 91–455 المؤرخ في 16 جمادى الأولى عام 1412 الموافق 23 نوفمبر سنة 1991 والمتعلق بجرد الأملاك الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المواد 3 و10 و25 منه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12–427 المؤرخ في 2 صفر عام 1434 الموافق 16 ديسمبر سنة 2012 الذي يحدد شروط وكيفيات إدارة وتسيير الأملاك العمومية والخاصة التابعة للدولة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، تنشأ بباتنة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتدعى " جامعة باتنة 2 ".

يحدد عدد الكليات والمعاهد التي تتكون منها جامعة باتنة 2 واختصاصاتها، كما يأتي :

– كلية الطب،

– كلية التكنولوجيا،

– كلية علوم الطبيعة والحياة،

– كلية الرياضيات والإعلام الآلي،

– كلية الآداب واللغات الأجنبية،

– معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية،

– معهد النظافة والأمن،

– معهد علوم الأرض والكون.

المادّة 2 : زيادة على الأعضاء المذكورين في المادة 10 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يتكون مجلس إدارة جامعة باتنة 2، بالنسبة للقطاعات الرئيسية المستعملة، من :

– ممثل عن الوزير المكلف بالصحة والسكان وإصلاح المستشفيات،

– ممثل عن الوزير المكلف بالصناعة والمناجم،

– ممثل عن الوزير المكلف بالتهيئة العمرانية والسياحة والصناعة التقليدية،

– ممثل عن الوزير المكلف بالثقافة،

– ممثل عن الوزير المكلف بالشباب والرياضة،

– ممثل عن الوزير المكلف بالفلاحة والتنمية الريفية.

المادّة 3 : طبقا لأحكام المادة 25 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، تضم مديرية الجامعة، تحت سلطة مدير جامعة باتنة 2 زيادة على الأمانة العامة والمكتبة المركزية، أربع (4) نيابات مديرية تكلف على التوالي، بالميادين الآتية :

– التكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج،

– التكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي، وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج،

– العلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية،

– التنمية والاستشراف والتوجيه.

المادة 4 : تحول من جامعة باتنة 1 إلى جامعة باتنة 2 الأملاك المنقولة وتسيير الأملاك العقارية لكل من كلية الطب وكلية التكنولوجيا وقسم اللغة والأدب الفرنسي وقسم اللغة والأدب الإنجليزي التابعين لكلية الآداب واللغات، وقسم الرياضيات وقسم الإعلام الآلي وقسم علوم الطبيعة والحياة وقسم علوم الأرض والكون التابعين لكلية العلوم، وقسم الري وقسم الهندسة المدنية التابعين إلى معهد الهندسة المدنية والري والهندسة المعمارية ومعهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومعهد النظافة والأمن ووسائلها وحقوقها والتزاماتها.

المادة 5 : يترتب على التحويل المنصوص عليه في المادة 4 أعلاه، ما يأتي :

1 – إعداد جرد نوعي وكمي وتقديري تعده، طبقا للقوانين والتنظيمات المعمول بها، لجنة يعين أعضاءها كل من الوزير المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي والوزير المكلف بالمالية.

2 – تحديد إجراءات تبليغ المعلومات والوثائق التي تتعلق بموضوع التحويل المنصوص عليه في المادة 4 أعلاه.

المادة 6 : يحول المستخدمون التابعون لجامعة باتنة 1 الذين يمارسون عملهم في كلية الطب وكلية التكنولوجيا وقسم اللغة والأدب الفرنسي وقسم اللغة والأدب الإنجليزي التابعين لكلية الآداب واللغات، وقسم الرياضيات وقسم الإعلام الآلي وقسم علوم الطبيعة والحياة وقسم علوم الأرض والكون التابعين لكلية العلوم، وقسم الري وقسم الهندسة المدنية التابعين إلى معهد الهندسة المدنية والري والهندسة المعمارية ومعهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ومعهد النظافة والأمن إلى جامعة باتنة 2، طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادة 7 : تبقى حقوق المستخدمين المعنيين وواجباتهم خاضعة للأحكام القانونية الأساسية أو التعاقدية المعمول بها عند تاريخ التحويل.

المادة 8 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 24 رمضان عام 1436 الموافق 11 يوليو سنة 2015.

عبد المالك سلال

مرسوم تنفيذي رقم 15–181 مؤرخ في 24 رمضان عام 1436 الموافق 11 يوليو سنة 2015، يعدل المرسوم التنفيذي رقم 89–136 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989 والمتضمن إنشاء جامعة باتنة.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدّستور، لا سيّما المادّتان 85–3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15–125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو سنة 2015 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89–136 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989 والمتضمن إنشاء جامعة باتنة، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادتان 3 و10 منه،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 15–180 المؤرخ في 24 رمضان عام 1436 الموافق 11 يوليو سنة 2015 والمتضمن إنشاء جامعة باتنة 2،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تعوض تسمية "جامعة باتنة" المذكورة في المرسوم التنفيذي رقم 89–136 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، بتسمية "جامعة باتنة 1".

المادّة 2 : تعدل المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 89–136 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادّة 2* : طبقا لأحكام المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يحدد عدد الكليات والمعاهد التي تتكون منها جامعة باتنة 1 واختصاصاتها، كما يأتي :

– كلية علوم المادة،

– كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،

– كلية العلوم الإسلامية،

– كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير،

– كلية الحقوق والعلوم السياسية،

– كلية اللغة والأدب العربي والفنون،

– معهد الهندسة المعمارية والعمران،

– معهد العلوم البيطرية والعلوم الفلاحية ".

المادّة 3 : تعدل المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 89–136 المؤرخ في 29 ذي الحجة عام 1409 الموافق أول غشت سنة 1989، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادّة 3* : زيادة على الأعضاء المذكورين في المادة 10 من المرسوم التنفيذي رقم 03–279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يتكون مجلس إدارة جامعة باتنة 1، بالنسبة للقطاعات الرئيسية المستعملة، من :

– ممثل عن وزير العدل، حافظ الأختام،

– ممثل عن الوزير المكلف بالثقافة،

– ممثل عن الوزير المكلف بالتجارة،

– ممثل عن الوزير المكلف بالشؤون الدينية والأوقاف،

– ممثل عن الوزير المكلف بالسكن والعمران والمدينة،

– ممثل عن الوزير المكلف بالصناعة والمناجم،

– ممثل عن الوزير المكلف بالفلاحة والتنمية الريفية ".

المادة 4 : يبقى مدير جامعة باتنة 1 مكلفا بدفع رواتب المستخدمين المحولين إلى جامعة باتنة 2 وكذا نفقات تسييرها وتجهيزها، في أجل أقصاه سنة (1) ابتداء من تاريخ نشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية.

المادة 5 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 24 رمضان عام 1436 الموافق 11 يوليو سنة 2015.

عبد المالك سلال

مرسوم تنفيذي رقم 15–182 مؤرخ في 24 رمضان عام 1436 الموافق 11 يوليو سنة 2015، يتضمن إنشاء مدرسة عليا للأساتذة ببشار.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدستور، لا سيّما المادّتان 85–3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 99–05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15–125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو سنة 2015 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05–500 المؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1426 الموافق 29 ديسمبر سنة 2005 الذي يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، لا سيما المادتان 3 و10 منه،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 05–500 المؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1426 الموافق 29 ديسمبر سنة 2005 والمذكور أعلاه، تنشأ مدرسة خارج الجامعة، تسمى "المدرسة العليا للأساتذة"، وتدعى في صلب النص "المدرسة".

المادّة 2 : يحدد مقر المدرسة ببشار.

ويمكن نقله إلى أي مكان آخر من التراب الوطني بمرسوم يتخذ بناء على تقرير الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 3 : زيادة على المهام العامة المحددة في المواد 5 و6 و7 من المرسوم التنفيذي رقم 05–500 المؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1426 الموافق 29 ديسمبر سنة 2005 والمذكور أعلاه، تتمثل مهمة المدرسة في ضمان تكوين المكونين لفائدة قطاع التربية الوطنية وكذا القطاعات الأخرى حسب الحاجة.

ملحق رقم(2): التقرير البيداغوجي الخاص بالحضور عند الأستاذ

البيانات الشخصية: الأستاذ: الرتبة: التخصص: المقياس المدرس:

التخصص المكلف بتدريسه: لغة أدب نقد فنون أمازيغية

السنة: ليسانس ماستر دكتوراه

المحور الأول:الأستاذ والأداء البيداغوجي(التركيز على الأهداف العامة والخاصة):

1. **التحضير والتخطيط للدّرس:** نوع الدرس: محاضرة تطبيق أعمال موجهة

المحتوى المقدم ضمن مقرر مفردات المادة: نعم لا

2. **إنجاز الدرس:**

1.2. **المعلومة وقيمتها:** جيدة متوسطة ضعيفة

نوعها: تلقينية حوارية أخرى

تسلسلها: منطقي غير منطقي

2.2. **تعريف المعلومة للطالب:** مفهومة غير مفهومة

إدراة الوقت: الوقت يسمح بالمناقشات المفتوحة الوقت لا يسمح بالمناقشات المفتوحة

هل حقق الأستاذ الهدف من الدرس: نعم لا

3.2. **البرنامج الدراسي:** موزع على طيلة السداسي موزع على طيلة العام

التوزيع محترم: نعم لا

المحور الثاني: نظام الخطاب(المحتوى):

1. **نوع الخطاب:** منطوق مكتوب يجمع بين الإثنين أخرى
2. **الوضوح:** الخطاب واضح في ذهن الطالب غير واضح
3. **التحكم:** الأستاذ متحكم في المعلومة وفي سير الدرس: بسيط مقنع مؤثر غير مقنع
4. **المهارة/ الأداء:** تبني كفاية جديدة في ذهن الطالب لا تبني
5. **أغراض الخطاب:** الإفهام الإقناع التأثير والإمتاع
6. **مشاركة الطلبة:** تفاعلية جيدة متوسطة منعدمة
7. **التطبيقات:** هناك تطبيقات تدعم الدرس المقدم أمثلة أخرى
8. **استراتيجة التدريس المتبعة:** المقاربة بالأهداف المقاربة بالكفاءات المقاربة التداولية المقاربة النصية

المحور الثالث: المقصدية

1. **الكفاية اللغوية(اللسانية):**

- الخطاب يشهد تركيبا لغويا سليما .
- الخطاب في مستواه النحوي يمهد للمستوى الدلالي.

1. الكفاية التواصلية(القدرة على إنجاز الخطاب):

تقوية المعارف اللسانية: مبدأ الكم(إخبار) مبدأ الكيف(قيمة المعلومة)

استعمال شفوي استعمال كتابي

2. الكفاية المعرفية(وضع المتعلم في وضعيات بنائية جديدة):

بناء معرفي **بناء وجداني** **بناء حس حركي**

3. الكفاية التداولية المقصدية(تفاعل كل الكفايات كمهارة في الأداء):

يحسن الربط بين كل الكفايات للوصول إلى القصد من الخطاب

القصد الخطابي واضح منطق العبارة واضح مراد المتكلم واضح

المحور الرابع: العبارة والإشارة:

1. الأداء الصوتي: جهوري منخفض

2. نبرة الصوت: تجذب انتباه الطالب تضيف تأثيرا في المتلقي غير محققة

3. الحركات الجسدية: مستخدمة غير مستخدمة تجذب انتباه الطالب لا تجذبه

التقرير العام: وصول مقصدية الخطاب التعليمي عدم وصول مقصدية الخطاب التعليمي

ملحق رقم(3): استمارة مقابلة مع الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

طلب مقابلة

بعد التحية والتقدير. السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

في إطار القيام بإعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص اللسانيات واللغة العربية بعنوان: **المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة(كلية اللغة والأدب العربي والفنون– جامعة باتنة1 أنموذجا–)** دراسة وصفية دلالية تداولية على عينة من أساتذة وطلبة كلية اللغة والأدب العربي والفنون، تحت إشراف: **أد.لخضر بلخير** .

نرجوا قبول إجراء مقابلة معنا للإجابة عن الأسئلة التي تخدم البحث العلمي، لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في البحث:

- التأكد من أنّ مقصدية الخطاب التعليمي للأستاذ تصل إلى الطالب.
- أن التداولية بآلياتها تفيد الأستاذ في تحسين أدائه التعليمي فتكوّن منه خطيبا مقنعا.
- أنّ كلية اللغة والادب العربي والفنون بمختلف أقسامها قد حقّقت الجودة في التعليم والتي تضمن لها التنافسية الوطنية والدولية، وأهم المعايير التي تستند لها، وما نموذج الأستاذ الجامعي الذي تطمح إلى تكوينه.
- الوقوف على الجانب المهني (ما يجب أن يكون في العملية التعليمية)، والواقع المفروض على الأستاذ، والذي يحتم عليه أن يعلّم بطريقة تتماشى مع الوضع الراهن(ما هو كائن).

في الأخير، تقبلوا منا كل احتراماتنا وأسمى كلمات شكرنا وامتناننا

إعداد الطالبة **إشراف الأستاذ:**

حنان مصباح **أد.لخضر بلخير**

السنة الجامعية:2019 – 2020

المعلومات الشخصية: الاسم واللقب : ..... الرتبة العلمية:.....التخصص:.....

المنصب البيداغوجي: ..... تاريخ إجراء المقابلة: .....الساعة:.....

الأسئلة:

1. كيف تعمل الإدارة على إيجاد تواصل تكاملي بينها وبين أعضاء هيئة التدريس والطالب؟.
2. هل المواد المبرمجة تعالج ما هو حاصل في منظومتنا التعليمية، وما ينبغي أن تكون عليه حتى تخرج طالبا كفؤا ؟
3. ما هي لغة الخطاب التي ترى ضرورة حضورها في العملية التعليمية، وفي التعليم الجامعي على وجه الخصوص؟
4. ما هي أهم الطرائق التعليمية الناجحة في الجامعة الجزائرية؟
5. هل هناك اتفاق على بناء منهاج يضبط طرائق التدريس في كلية اللغة والأدب العربي والفنون؟.
6. هل ترى أن صعوبة فهم الطالب ترجع إلى: -كثرة المقاييس - المستوى التعليمي للطالب

- اعتماد التعليم بالسداسي بحيث الوقت لا يكفي لإنهاء البرنامج. - أسباب أخرى:

7. في رأيك، هل يعدُّ نجاح الطالب راجع لطريقة التدريس المعتمدة ام للنظام الذي تعتمده الكلية أم لاجتهاده؟.
8. كيف تتعامل الجامعة مع الطلبة الذين ليس لهم استعداد للدراسة؟.
9. هل أنت مع تدعيم الأستاذ بيداغوجيا بمذكرات تُعينُه في تعليم المقياس؟.
10. ما الذي تتطلبه البيداغوجيا العالمية في التدريس؟
11. هل هذا يحتاج منا البحث في صفات المهنية، والشخصية القيادية التدريبية للأستاذ؟
12. ما هي المقترحات المقدمة لتكوين أستاذ ناجح في الميدان؟.
13. كونك أستاذ تشغل منصبا بيداغوجيا، هل ترى أن مردودك العلمي ذا جودة أكثر من الأستاذ الذي يكتفي بتدريس ساعاته الملزم بها؟.
14. في رأيك، ما هي نقاط القوة والضعف في مجالات أداء أي مؤسسة جامعية ؟.
15. هل ترى أن نظام (ل م د) قد نجح في تكوين طلبة أكفاء؟
16. كيف السبيل للارتقاء باللغة العربية والفنون والأمازيغية؟ .
17. ما هو نموذج المتعلم الذي تريده الجامعة، وتريده أنت كونك أستاذا خبيرا في الميدان؟.

ملحق رقم(4): استمارة موجهة لأساتذة اللغة والأدب العربي والفنون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة(كلية اللغة والأدب العربي والفنون- جامعة باتنة1 أنموذجا-)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل م د)

استمارة موجهة إلى أساتذة اللغة والأدب العربي والفنون

أساتذتي الأفاضل، أضع بين أيديكم استمارة تكميلية لموضوع بحثي، راجية دعمكم له بالإجابة عن الأسئلة بكل موضوعية؛ لتوطيد نتائج البحث العلمي بكل مصداقية ودقة.

لكم مني جزيل الشكر والتقدير

إعداد الطالبة: تحت إشراف:

حنان مصباح **أد.لخضر بلخير**

السنة الجامعية

2020/2019

البيانات الشخصية:

الرتبة: التخصص:

سنوات الخبرة: المقاييس المدرسة:

أولا– سؤال المقصدية:

1. كيف يتمكّن الأستاذ من صياغة خطاب يجمع فيه بين حُسن تخيُّر اللَّفظ وبين مهارة الإنجاز وحصول التأثير؟.

2. كيف يوصل الأستاذ كلا من: مقصدية النص، مقصدية المتكلم، مقصدية القارئ، مقصدية السياق؟.

3. كيف تعمل على التدرج بالمعرفة من خبر إلى إقناع يحمل الطالب على التفاعل معك؟.

ثانيا: سؤال نظام الخطاب

1. **هل العبارة المصرّح بها كفيلة بتوصيل مقصدية الخطاب، أم أن للغة الجسد فاعلية في التوضيح أكثر؟.**

2. **في رأيك أستاذي. من الذي يؤثر أكثر على الطالب أثناء تلقّيه الخطاب:**
   - المحتوى التعليمي بما هو خطاب منطوق أم مكتوب.
   - النّبر بما هو أداء وتمثُّل للمعارف من حيث ارتكازاته الصوتية(Intonation).
   - لغة الجسد بما هي إشارات وإيماءات مصاحبة للقول.

3. **هل ترى أن خطابك تعليمي فقط، أم أنه يبني في الطالب جوانب أخرى(معرفية، وجدانية، فكرية، جمالية، أخلاقية وروحية)؟.**

ثالثا: سؤال الكفايات عند الأستاذ الجامعي

4. **سؤال كفايات التخطيط:** ما هي خطوات صياغة خطاب تعليمي ناجح؟.

5. **سؤال كفايات التنفيذ:** ما هي أهم الاستراتيجيات التي ينبغي على الأستاذ معرفتها حتى يُحسِن إدارة الصف؟

6. **سؤال كفايات التقويم:** على أي أساس يقيس الأستاذ نجاعة خطابه التعليمي وتحقق مقاصده؟.

رابعا: سؤال المهنية

1. **ما هي المقترحات المقدمة لتكوين أستاذ ناجح في الميدان؟.**
2. **هل تقترح على الإدارة توزيعا معينا للبرامج والمقاييس بما يرفع جودة الأداء العلمي؟**

ملحق رقم(5): استبانة موجهة لطلبة اللغة والأدب العربي والفنون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية اللغة والأدب العربي والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

المقصدية ونظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي بين منطق العبارة والإشارة(كلية اللغة والأدب العربي والفنون- جامعة باتنة1 أنموذجا-)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(ل م د)

استبيان موجه لطلبة اللغة والأدب العربي والفنون

نتوقع مساهمتكم الجادة عن طريق الإجابة على مجموعة الأسئلة المرفقة؛ لتوطيد نتائج البحث العلمي بكل مصداقية ودقة.

لكم مني جزيل الشكر والتقدير

إعداد الطالبة: إشراف:

حنان مصباح **أ د. لخضر بلخير**

السنة الجامعية

2020/2019

أولا: البيانات الشخصية

الجنس: طالب ☐ طالبة ☐

المستوى الجامعي : ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

المستوى الدراسي: ليسانس: ☐ **ماستر:** ☐

القسم: اللغة والأدب العربي: ☐ **اللغة والثقافة الأمازيغية:** ☐ **الفنون:** ☐

ثانيا: العبارات

ر.ع	العبارة	دائما	أبدا	أحيانا
أولا	**المقصدية وطريقة التوصيل**			
1	قصد الأستاذ يجعله يحسن الدخول في الدّرس فيجذب الطالب نحوه			
2	بلاغة القول تزيد في وضوح المقصدية من الدّرس			
3	قصد الأستاذ يجعله يوضّح الهدف من الدّرس المقدم منذ البدء			
4	الأستاذ يحسن طريقة توصيل المعلومة بحيث لا يملّ الطالب			
5	الأستاذ يستخدم لغة تربوية بيداغوجية مقنعة في حدود التخصص			
6	الأستاذ يختار استراتيجية تعليمية تراعي تحقيق أهداف الدرس			
7	كفاءة الأستاذة تسهم في إبراز قصدية المحتوى التعليمي			
8	شخصية الأستاذ(كاريزما) تسهم في إيصال المعلومة بمرونة			
9	في نهاية كلّ حصة، الأستاذ يحوصل الدّرس ويربطه مع مختلف المعارف التي علمها للطالب.			
10	الأستاذ يؤثر بشكل ملحوظ على الطالب بطريقة تبليغية تجمع بين المتعة والفائدة			
ثانيا	**نظام الخطاب عند الأستاذ الجامعي**			
11	الأستاذ يحسن اختيار موضوعات تخدم مفردات المادة			
12	الخطاب التعليمي المقدّم يراعي الفروقات الفردية لدى المتعلم			
13	الخطاب التعليمي المقدم يراعي كفاءات الطالب وتدرجه في التعليم			
14	عمق المادة المعرفية وصعوبة فهمها على الطالب تجعل أستاذك يوضح المفاهيم الكبرى لها بتسلسل مفهومي مترابط			
15	ينوّع الأستاذ في خطابه وطريقة توصيله حتى تصل المعلومة إلى أكبر عدد من الطلبة			
16	يعرض الدرس بأسلوب واضح يجمع بين الفهم والإفهام			
17	خطاب الأستاذ مشوّق يثير دافعية التعلم عند الطالب			
18	الحوار والمناقشة حاضران وبقوة في العملية التعليمية			
19	الأستاذ يعتمد الجانب التواصلي في شقه المنطوق فقط			
20	الأستاذ ينوّع بين المنطوق والمكتوب لتدعيم الفهم			
ثالثا	**الطالب وفهمه للمقاصد التعليمية**			
21	أستاذك يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة			
22	أستاذك يحسن توزيع الإجابات بين الطلبة ليتفاعل الجميع			
23	يظهر تحكما واضحا في محتوى الدرس			
24	النصوص المقدمة للطلبة سهلة الفهم			
25	أنت كطالب تتفاعل مع المحتوى المقدم في الدرس			
26	عدم تفاعلك سببه: صعوبة المقياس، بالإضافة إلى أن الوقت لا يسمح بطرح نصوص مطولة			
27	تفاعلك مع الدّرس سببه فهمك له، وتأثرك به			
28	تفاعلك مع الدرس سببه طريقة تبليغ الأستاذ للمعلومة وتوصيلها لك			
29	الطالب يستطيع إعادة إنتاج خطاب تعليمي مواز للخطاب الذي قدمه أستاذه			
30	الطالب يتأثر فهما(مستوى الإدراك)، وسلوكا(مستوى وجداني ومعاملات) بما يتلفاه في الجامعة			

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....

مقدمة.....أ–ح

الفصل الأول: المقصدية في البلاغة العربية والدرس الأصولي نظام في اللسان ومنهج في البيان...**01**

أولا. المقصدية وتأصيلها المعجمي والاصطلاحي.....02

1. تعريف المقصدية..... 02

2. مراتب المقصدية.....04

- المقصدية بمعنى النيّة.....04
- المقصدية والهمّ.....04
- المقصدية والإرادة.....04

3. **المقصدية وإبستيمية المصطلح والمفهوم عند علماء العرب**.....06

1.3. المقصدية إشكال لغوي من حيث المصطلح.....08

- العبارة.....08
- الكلمة/ الكلام.....09
- اللفظ.....10
- القول.....10
- الحديث.....11
- النطق.....11

2.3. المقصدية إشكال لغوي من حيث المفهوم.....12

1.2.3. **المقصدية ونظام الخطاب قضية في المبنى والمعنى**.....12

1.1.2.3. **المبنى والمعنى بين النظم والبيان**.....13

أ. **البيان**.....13

1. البيان عند الجاحظ.....15

1.1. البيان عند" الجاحظ بين القوة الإقناعية والإبلاغية(البيان باللسان وبالإيماء).....16

1.1.1. دلالة اللفظ(منطق العبارة/ البيان باللسان).....17

- مفهوم عام(الدّلالة الطبيعية).....17
- مفهوم خاص(الدلالة الصناعية).....20

2.1.1. دلالة الإشارة (منطق الإشارة/ البيان بالإيماء).....21

3.1.1. دلالة الخطّ.....23

4.1.1. دلالة العَقْدِ.....24
5.1.1. دلالة الحال(النِّصبة).....24
2. البيان عند" الجرجاني".....25
1.2. مقصدية الخطاب بين البلاغة والفصاحة.....25
2.2. مقصدية الخطاب عند" الجرجاني" بين اللفظ المصرح به والمضمر.....28

ب. **النظم:**.....30
- النظم عند "سيبويه".....30
- النظم عند "أبي هاشم الجبائي".....30
- النظم عند "الرماني".....31
- النظم عند" أبو هلال العسكري".....31
- النظم عند" القاضي عبد الجبار".....31
- النظم عند "عبد القاهر الجرجاني".....31

– **مستويات النظم عند الجرجاني**.....32
✓ المستوى النفسي.....32
✓ المستوى النحوي.....33
✓ المستوى التداولي.....34
خلاصة المقصدية عند البلاغيين.....36
ثانيا. علم مقاصد الشريعة(النشأة والمفهوم).....39
1. المقصدية عند الأصوليين من حيث النشأة.....39
2. المقصدية عند الأصوليين من حيث المفهوم.....41
1.2. المفهوم اللغوي.....41
2.2. المقصدية عند طلائع الأصوليين وعلماء المقاصد.....42
3.2. المقصدية عند الأصوليين المحدثين.....44
3. المصطلحات المقاصدية وتعددها المفاهيمي.....45
1.3. الحكمة.....45
1.3. المعنى.....45
3.3. العلّة.....46
4.3. المصلحة.....48

4. **تعارض دلالة اللفظ والقصد عند الأصوليين** 49

1.4. التصنيف العلامي لدلالة الألفاظ على المعاني بين المناطقة والأصوليين.....50

1.1.4. الدلالات العقلية.....50

1.1.4. الطبيعية.....50

3.1.4. الوضعية.....50

1.3.1.4. أنواع الدّلالة اللفظية الوضعية.....52

أ. دلالة المطابقة(المطابقية).....52

ب. دلالة التضمن(التضمنية).....53

ج. دلالة الالتزام(الالتزامية).....53

2.4. التصنيف النصي لدلالة الألفاظ على المعاني بين مدرستي المتكلمين والفقهاء.....54

1.2.4. المنطوق والمفهوم عند جمهور المتكلمين(الحنابلة والمالكية والشافعية).....55

1.1.2.4. مقترح الشافعية بين محاولة الجويني والغزالي والآمدي.....56

أ. محاولة الجويني.....56

ب. محاولة الغزالي.....58

ج. محاولة الآمدي.....58

2.1.2.4. مقترح المالكية (محاولة ابن الحاجب).....60

2.2.4. **العبارة والإشارة عند الأحناف(مدرسة الفقهاء)" تقسيم الحلبي الحنفي"** 61

- عبارة النص.....62
- إشارة النص.....63
- دلالة النص.....65
- اقتضاء النص.....66

خلاصة المقصدية عند الأصوليين.....67

الفصل الثاني: المقصدية في الدرس التداولي(المفاهيم وحدود الاشتغال)..... 70

تمهيد.....71

أولا. المفاهيم التداولية وحدود اشتغالها في الأدبيات الأنغلوسكسونية.....74

- جيوفري ليتش.....74
- ستيفن ليفنسون.....75
- جاكوب ماي.....76
- لورنس هورن وغريغوري ورد.....77
- نيكولاس ألوت.....78
- جيني توماس.....78

ثانيا. الخارطة الكتابية للمفاهيم التداولية في الأدبيات الأنغلوسكسونية.....79

ثالثا. بارادايمات البحث في التداوليات(تقسيم ميرا أرْيل).....80

1. التداوليات الاستدلالية.....81
2. التداوليات الصورية/ الوظيفية.....83
3. التداوليات التاريخية والأنماطية.....84

رابعا. التداوليات الكلاسيكية والتداوليات الحديثة(تقسيم شيفون شابمان).....85

1. **التداوليات الكلاسيكية**.....85

- نظرية الفعل الكلامي.....85
- نظرية الاستلزام التخاطبي.....89

- أولا: مبدأ التعاون.....90
- ثانيا: مبدأ التأدب.....92
- ثالثا: مبدأ التواجه واعتبار العمل.....93
- رابعا: مبدأ التأدب الأقصى واعتبار التقرّب.....95
- خامسا: مبدأ التصديق واعتبار الصدق والإخلاص.....97

2. التداوليات الحديثة ونظرية الملاءمة..... 99

أ. نظرية الملاءمة والتصوّر التوليدي.....101

ب. نظرية الملاءمة والتصور القالبي.....101

ج. نظرية الملاءمة والإرث الغرايسي.....105

خامسا. مفهوم المقصدية intentionality في التداوليات الأنغلوسكسونية.....111

1. مفهوم المقصدية في التوجه الاستدلالي العرفاني.....112

- أوستين..... 112
- غرايس.....113
- جيني توماس.....115
- دان سبيربر ودايدري ويلسون.....115
- جون سورل والمسائل القصدية التي طرحها.....117

أ. مسألة القصدية بوصفها حالات عقلية.....118

ب. مسألة القصدية بوصفها تمثيلا(فعل الكلام كنموذج).....121

ج. المقاربة التمثيلية للمقصدية.....122

د. المقصدية ونظرية" سورل" للمؤسسات.....124

2. مفهوم المقصدية في التوجه السوسيو– استدلالي.....126

- هربرت كلارك والعمل التآزري.....126

خلاصة الفصل الثاني.....129

الفصل الثالث: المقصدية في التلقي العربي من العرفان إلى التداول.....133

أولا. التداوليات في اللسانيات العربية الحديثة.....134

ثانيا. مفهوم التداوليات في الفكر الطهائي.....136

1. التداوليات عند" طه عبد الرحمن" من حيث المفهوم.....136

2. المقصدية عند" طه عبد الرحمن" بين العقلية العبارية والإشارية.....139

ثالثا. تداولية الخطاب التعليمي من البراغماتية النفعية إلى المقصدية الإسلامية المركبة "نموذج طه عبد الرحمن".....143

1. شروط تداولية لتأسيس نظرية تربوية تعليمية إسلامية.....144

2. **المبادئ التداولية للنظرية التربوية التعليمية الإسلامية**.....145

3. **مقاصد الخطاب التعليمي بين علم الخطاب وفقه الخطاب**.....150

رابعا. المقصدية التعليمية من المنظومية إلى النسقية.....156

1. **تعريف التمثل العرفاني**.....156

2. **مفاهيم عرفانية**.....158

أ. نظرية الدلالة التصورية(نسقية التصورات).....158

ب. نظرية الأفضية الذهنية.....159

ج. نظرية الجسدنة(المعنى المتجسّد).....160

د. نظرية المِقْوَلَة والطّراز.....162

هـ. نظرية الفهم.....163

و. نظرية العوالم الممكنة.....163

3. **التمثل العرفاني للخطاب من الإدراك إلى العرفان**.....168

1.3. **الإدراك من النسقية إلى المنظومية**.....170

أ. القصدية والتجربة الإدراكية عند" سيرل".....170

ب. النسقية والمنظومية في العرفانية.....171

خلاصة الفصل الثالث.....177

الفصل الرابع: المقصدية في العملية التعليمية التعلّمية وتمثُّلاتها الخطابية(المنهج والإجراء. **178**

أولا. المقصدية في جانبها الميداني الاستطلاعي.....179

1. **تحديد فرضيات الدراسة**.....179

أ. الفرضية الرئيسة ومؤشراتها المقصدية.....179

ب. الفرضية الفرعية ومؤشراتها الخطابية.....179

2. **مجالات الدراسة**.....180

1.2. **المجال المكاني**(كلية اللغة والأدب العربي والفنون- جامعة باتنة-1 الحاج لخضر).....180

2.2. **المجال البشري**.....180

3.2. **المجال الزمني**.....180

أ. الجانب النظري(الفترة الزمنية المستغرقة في إنجاز الدراسة).....181
ب. الجانب الميداني(مراحل إنجاز الدراسة).....181
3. المنهج المستخدم في الدراسة.....182
4. عينة الدراسة وطريقة اختيارها.....183
- الوحدة الإحصائية الثابتة: هيئة التدريس.....183
- الوحدة الإحصائية المتجددة: الطالب 183
- الوحدة الإحصائية المسيّرة: الإدارة.....183
5. أدوات جمع البيانات.....184
أ. الملاحظة.....184
ب. المقابلة.....185
ج. الاستمارة.....185
د. الاستبانة.....187
ثانيا. بناء استمارة الاستبانة.....187
1. المقياس المعتمد في الاستبانة(مقياس ليكرت الثلاثي).....188
2. صدق وثبات الاستبيان.....189
أ. **صدق أداة الدراسة**.....189
ب. ثبات أداة الدراسة حسب طريقة ألفا كرونباخ.....190
ج. أساليب المعالجة الإحصائية.....190
ثالثا. تحليل بيانات الدراسة ومناقشة النتائج.....192
I. **تحليل ومناقشة بيانات الملاحظة ونتائجها**.....192
- المحور الأول: الأستاذ والأداء البيداغوجي.....192
- المحور الثاني: نظام الخطاب.....193
- المحور الثالث: المقصدية.....195
- المحور الرابع: العبارة والإشارة.....196
- خلاصة نتائج الملاحظة.....196
II. تحليل ومناقشة بيانات المقابلة ونتائجها.....197
- الأسئلة الموجهة للأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا.....197

- خلاصة نتائج المقابلة.....202
III. **تحليل ومناقشة بيانات الاستمارة ونتائجها**.....203
- أولا: سؤال المقصدية.....203
- ثانيا: سؤال نظام الخطاب.....205
- ثالثا: سؤال الكفايات عند الأستاذ الجامعي.....209
- رابعا: سؤال المهنية.....210
IV. **تحليل ومناقشة بيانات الاستبانة ونتائجها**.....212
- أولا: مقياس الصدق ألفا كرونباخ.....212
- ثانيا: الدوائر النسبية المتعلقة ب: الجنس، المستوى التعليمي، القسم 213
- ثالثا: المتغيرات الوصفية الخاصة بمحاور الاستبانة(المتوسط الحسابي).....215
- رابعا: المتغيرات الوصفية الخاصة بمحاور الاستبانة(الانحراف المعياري).....221
- خامسا: الاتساق الداخلي بين فقرات المحاور حسب معامل الارتباط" بيرسون".....253

الخاتمة.....261

قائمة المصادر والمراجع.....268

الملاحق.....296

استمارة الجريدة الرسمية.....297

التقرير البيداغوجي الخاص بالحضور عند الأساتذة.....299

استمارة مقابلة مع الأساتذة الذين يشغلون منصبا بيداغوجيا.....301

استمارة موجهة لأساتذة اللغة والأدب العربي والفنون.....303

استمارة موجهة لطلبة اللغة والأدب العربي والفنون.....305

فهرس المحتويات.....307

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى إثبات مدى تحقيق الأستاذ الجامعي للمقصدية في الخطاب التعليمي وهو يراوح بين منطق العبارة والإشارة، حيث نشتغل بمنهج عرفاني على سيرورة العمليات الاستدلالية داخل الذهن وكيفية إنتاج القولات وتأويلها وتمظهرها خطابيا عبر ثلاثة دوائر مقصدية وهي: العرفان والتبالغية والتداولية، كما نوضح دور المناسبة والجهد التواصلي والإيضاحي في حصول التأثيرات التي من شأنها أن تضمن نجاعة الخطاب.

الكلمات المفاتيح: المقصدية؛ الخطاب؛ العبارة؛ الإشارة؛ التداولية؛ العرفانية.

Abstract :

This study seeks to prove the extent to which the university professor achieves intentionality in the educational discourse, which varies between the logic of phrase and signal, where we work with a cognitive approach on the process of inferential operations within the mind and how to produce Utterance, interpret and manifest rhetorically through three intentional circles : cognitive, exaggeration and pragmatic, as we explain the role relevance and the communicative effort and clarification in the occurrence of cognitive influences that wouls ensure the pedestal of the speech.

Key words :Intentionality ;discourse ;phrase; signal ; pragmatic ; Cognition