تعليمية الخطاب النحوي في الجامعة بين الواقع والمأمول

الطالبة حاج علي خديجة
المشرف :أ.د مختار لزعر
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
الجزائر
khadidja0608@gmail.com

تاريخ الاستلام :2018/05/01 **تاريخ القبول:2018/06/10**

الملخص بالعربية:

يبدو أن ضعف الأداء المعرفي لدى الطالب الجامعي يرجع بالأساس إلى عدم فهمه واستيعابه لكثير من المفاهيم والمصطلحات النحوية، ويظهر ذلك في إخفاقاته المتكررة-سواء الكتابية منها أو الشفهية-أثناء محاولته استثمار المعرفة النحوية في الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة: المحاضرات، التطبيقات، الامتحانات، بحوث التخرج...الخ.

وهذا ما دفع ببعض الباحثين إلى محاولة الكشف عن أسباب هذه المعضلة وتقديم مقاربات وحلول ناجعة للحد من هذه الظاهرة، والنهوض بمستوى أداء الطلاب في المجال النظري والتطبيقي.

الكلمات المفتاحية باللغة العربية:

التعليمية-الخطاب النحوي-الجامعة-الواقع-المأمول.

عنوان المقال باللغة الانجليزية:

Didactics of grammatical discourse at university at present and future.

ABSTRACT:

It seems that the lack of well-equipped knowledge performance of university students is mainly due to their difficulty to understand various concepts and technical terms during the lecture this is widely seen in his repeated incapability to reply whether in the

written form or oral one while he attempts to apply what he has learned in academic issues like for instance: conferences, exams, home works, project, be it in the theoretical or practical domains.

This current phenomenon has attracted the attention of many researchers to deal with the main reason behind this failure and in the same time provide remedy solutions to overcome this learning phenomenon as well as to improve the level of students performance whether be it in the theoretical or practical domains.

Key words:

Didactics-grammatical discourse-University-Presenter-futur.

نص المقال

توصف الجامعة بأنها مؤسسة علمية اجتماعية تهتم ببناء وتكوين الطلاب وإعدادهم لأداء وظائفهم المستقبلية في شتى ميادين الحياة،ويعد المستوى التعليمي الجامعي-كما هو معلوم-آخر عتبة في التحصيل المعرفي لدى الطالب، بل هو المستوى الأنسب لإدراك الخطابات التعليمية من حيث المفهوم والمصطلح والمنهج. وهو ما يساهم في تخريج جيل ذي كفاءة قادرٍ على تجسيد الأهداف البيداغوجية المسطرة، ناهيك عن مساهمته في تكوين أجيال الأطوار التعليمية الثلاثة: الابتدائي، والمتوسط والثانوي.

إن الهدف الأسمى إذن من العملية التعليمية التعلّمية هو أن يمتلك الطلاب رصيدا من الكفايات المعرفية المختلفة التي تمكنهم من التواصل مع الاخرين، وتؤهلهم لطرح ومعالجة القضايا اللغوية والمعرفية والدفاع عن آرائهم في معترك الحياة بالبيان والحجة.

غير أن ما يعانيه طلاب بعض أقسام اللغة العربية وآدابها من تفشي ظاهرة الاضطراب المعرفي ينبئ عن وجود معضلة لا يمكن تجاهل خطورتها على النظام التعليمي الجامعي، ويبرز هذا الاضطراب جليا في مستوى التحصيل العلمي الشفهي والكتابي لدى طلبة الليسانس والماستر من خلال تفاعلهم في حصة المحاضرات، وفي العروض المقدمة في الحصص التطبيقية، وفي الامتحانات وكذا البحوث الأكاديمية المنجزة بصفة عامة، وفي جميع المقاييس على امتداد فترة دراستهم الجامعية[1].

ولعل مرد ذلك إلى غياب الفاعلية المطلوبة أثناء عملية التدريس من تغييب للضابط الإجرائي الوظائفي لغالبية المفاهيم المعرفية المقدمة في الخطاب التعليمي، مما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية لدى الطلبة فيما يخص فهم واستيعاب بعض المفاهيم والمصطلحات والإجراءات المتعلقة بالدرس أثناء عملية الاكتساب المعرفي داخل الحصة التعليمية[2].

وهذا ما دفع ببعض الباحثين والمهتمين بتدريس الخطاب التعليمي إلى البحث عن حلول للحد من تفاقم هذه الظاهرة في الوسط التعليمي الجامعي، وذلك من خلال إيجاد آليات تواصلية تساهم في تيسير الخطابات التعليمية وتقريبها من ذهن الطالب حسب ما تقتضيه طبيعة الحقل المعرفي للسانيات عموما، واللسانيات التطبيقية على وجه أخص.

يقصد بمصطلح الخطاب«كل ملفوظ/مكتوب يشكل وحدة تواصلية قائمة الذات»[3]بين المتخاطبين تهدف إلى توصيل الغرض الإبلاغي بينهما، وتستجيب لمقتضيات الإفهام والإبلاغ، إذ لا يقتصر تأثيرها على توضيح فكرة المخاطِب (الأستاذ) وشرحها للمخاطَب (الطالب)، بل يتعدى ذلك إلى محاولة الأستاذ التأثير في المتلقي وتبني فكرته وفق استراتيجيات خطابية معينة.

ويشمل الخطاب التعليمي جميع المقاييس المستهدفة(اللسانيات، البلاغة، الصرف، النحو، معجم...وغيرها) ،لكننا في هذه المقالة لا نخوض في جميعها، بل سيقتصر حديثنا على مقياس النحو، باعتباره مادة علمية قابلة للوصف والتحليل من جهة، ومن جهة أخرى للأهمية التي يتميز بها في صون اللغة العربية من اللحن والانحراف. ونتيجة لهذا لقي في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا من قبل الباحثين اللغويين، لكونه أحد العلوم الغائية المسخرة لخدمة غيرها.

ويعتقد غالبية أساتذة اللغة العربية أن هاته المادة من أكثر الموضوعات صعوبة في الطرح، نظرا لتعدد المصطلحات وكثرة التفريعات المفاهيمية. الأمر الذي شكل صعوبة لدى الطالب المتلقي في فهم واستيعاب المعارف والتراكيب النحوية فضلا عن التمثيل لها في عالم الاستعمال.

كما أن الواقع الحقيقي لملابسات تعليمية مقياس النحو في الوسط الجامعي يشير إلى أن النسق النحوي المرصود الذي اكتسبه الطلبة في الوضعية التعليمية

التعلمية لم يكن كفيلا برصد الكفايات المعرفية واللغوية والتواصلية لديهم، لأن «تعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين الطلبة القواعد المجردة، بل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في حياة الطلبة ممارسة وسلوكا»[4]. ومن هنا تظهر أهمية الممارسة الاستعمالية في تعليم الخطاب النحوي لدى الطالب.

فالغاية إذن من تعلم مادة النحو هي فهم واستيعاب الوظائف التي تؤديها المفاهيم النحوية بغية تسهيل عملية إنتاج الكلام، وليس التصور المتوارث لدى غالبية الطلاب والأساتذة في أن النحو يتعلم لذاته أي؛ حفظ وتخزين القواعد النحوية واستظهارها في الامتحانات أو في الحصص التطبيقية فقط، لتختفي بعد ذلك من الذاكرة.

ومن هنا يتوجب على الأستاذ مراعاة سلامة أدائه أثناء إلقاء وإنتاج الخطابات الشفهية والكتابية، وهذا ما أقرّه ابن خلدون بقوله :«إن كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرةِ في صناعة العربية المحيطينَ علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودّتهِ أو شكوى ظلامةٍ أو قصدٍ من قصودهِ، أخطأ فيها الصوابَ وأكثر من اللحنِ»[5].أي أن الإلمام بقواعد اللغة المجردة وقوانينها لا يؤدي بالضرورة إلى استعمال اللغة وإنتاج الكلام.

وكذلك من الوجهة اللسانية الحديثة لابد للأستاذ من استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات النظرية والتطبيقية في الحقل التعليمي، خاصة مع ظهور مقاربة لسانية تداولية جديدة بأدواتها وآلياتها تعالج المواقف التعليمية الاتصالية المختلفة للارتقاء بتدريس المعارف النحوية في الجامعة الجزائرية.

كما لابد عليه أيضا من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتيسير وتقريب تعليمية مادة النحو من نفوس الطلبة فهما وإدراكا، من خلال إعادة النظر في الطريقة التعليمية المعهودة التي جمدت المعرفة النحوية وأخرجت اللغة من منطقها الاستعمالي، وسببت للطلبة نفورا من تعلمها، رغم أنه «من واجب ما يمليه الضابط التعليمي/التوجيهي أن نحبب المادة المعرفية للطالب الجامعي وبخاصّة إذا كنا في سياق تعليم اللغة العربية

عن طريق ما تقوم عليه من مبادئ وضوابط نحوية يرتكز عليها من يريد التكلم بها وكتابتها كتابة صحيحة»[6].

لكن الوضع التعليمي الجامعي الذي يتميز بتعدد في طرائق التدريس (المحاضرة، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية ...وغيرها)، مايزال يعتمد على الطريقة التلقينية في توصيل مضامين مادة النحو للمتلقين (الأستاذ يملي والطالب يستمع ويكتب) خاصة في حصة المحاضرة.

كما لم تسلم حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية-التي يفترض أن تكون متنفسا للطالب من أجل استثمار معارفه المكتسبة في الحصة النظرية-من طريقة التعلم التلقيني المملة. ويتجلى ذلك فيما يقدمه الطلبة من بحوث أو عروض جاهزة تخلو من طابعها التفاعلي الإبداعي.

وللحد من تفاقم هذا الاضطراب المعرفي ينبغي البدء بمعالجة سوء الفهم والاستيعاب لدى الطلاب لمختلف المفاهيم الخطابية أثناء العملية التواصلية،لأن العمليات العقلية الأخرى من تحليل وتطبيق وتركيب وتقويم لا يمكن لها أن تنمو من دون«الاعتماد على قدرة الفهم والاستيعاب»[7]. ونستخلص من هذا أن إيصال الطالب لأعلى مراتب العمليات العقلية (الاستنباط والتحليل والبناء والتركيب) لا يتأتى دون بلوغه مرتبة الفهم والإدراك المعمق لمختلف مفاهيم المادة النحوية المدروسة.

ولهذا يرى بعض الباحثين أن الفهم «هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط»[8]. وبالتالي فإن بلوغ الطالب للمرحلة النهائية الكامنة في الاستيعاب لمختلف المعارف الخطابية يتم من خلال عملية الربط التدريجي: الإدراك والفهم والاستيعاب ثم التحليل ثم التطبيق، يليها التركيب وأخيرا التقويم الصحيح، الذي نفهم من خلاله أن الطالب قد استوعب كافة المعارف التعليمية المقدمة له.

أسباب الاضطراب المعرفي لدى طلاب قسم اللغة العربية:

إن ما يعانيه طلاب قسم اللغة العربية من اضطراب على مستوى فهم واستيعاب المعارف والمفاهيم النحوية راجع في نظرنا إلى الأسباب التالية:

1/طبيعة المادة المدروسة: تعرف المادة المدروسة بالمضامين أو المحتويات، وهي حصيلة التراث، والمضمون الخطابي المعرفي التعليمي الذي نحتاج إلى استيعابه وتوظيفه بحسب المتطلبات والأهداف العلمية والعملية. لكن هذا المضمون التراثي الذي مازال ينظر إليه نظرة تجزيئية تفاضلية لمحتواه، هذه النظرة الناتجة عن اختيار هؤلاء الدارسين المحدثين الاشتغال على المضامين التراثية وإهمال (اختيارا أو قصورا) البحث في الآليات الأصلية البانية للمضامين التراثية وتقسيمهم للتراث إلى: قطاعات مقبولة تستحق الدرس بحجة أنها حية تحتمل أن نربط أسباب الحياة فيها بالحاضر وأن نتوجه بها إلى المستقبل وقطاعات أخرى لا تستحق الدرس بحجة أنها ميتة ينبغي قطع صلاتها بالحاضر حتى لا تضر بآفاق الدرس المستقبلية[9].

لكنّ غالبية مؤلفات هؤلاء الدارسين من النحاة المحدثين لم تحقق الغايات المنشودة بسبب اقتصارها على جانب من الدراسة التجديدية التيسيرية لطبيعة النحو فقط، والمتمثلة في اجتزاء الشروحات والتفريعات من المضامين النحوية الأصلية. وتصبح بذلك- مؤلفاتهم - مفاهيم قاعدية مفصلية جديدة على الأستاذ التقيد بها في بناء الخلفية المعرفية النحوية للطالب.

غير أنّ «الباحث المتخصص في الدراسات اللغوية قد تعتريه بعض من الأحكام فيما يخص عالم المفاهيم فيبني تصوره على خلفية معرفية هي في أمس الحاجة إلى إعادة النظر، بحكم أن القضايا اللغوية لها ضوابط معرفية وإجرائية تنصاع إليها، ومن ثم استوجب تسليط الضوء على المرجعية المعرفية لأي مفهوم يريد الباحث التوقف عنده بشيء من التحليل والبيان»[10]. نظرا لأن المفهوم هو البناء الفكري واللغوي والتركيب اللفظي الذي يتناول الشرح العلمي للمصطلح ويمثل الصورة الإدراكية المتشكلة في ذهن الطالب.

ومنه فإن دور الأستاذ يكمن في اعتماد الطريقة الناجعة التي توصل الطالب إلى إدراك لا يشوبه شك في العلاقة التواصلية بين الفهم القاموسي للمصطلحات والطرح الاستعمالي للغة، لأنّ «أي علم ليس قابلا للتسهيل أو التيسير، وإنما طريقة تقديمه للمتلقي هي القابلة للتطوير والتيسير، والمنهج له أثره الواضح والكبير في ذلك»[11]. ومن هنا نستنتج أن ما يحتاج للمعالجة وإعادة النظر هو المنهج المتبع في التدريس وكذا الآليات المستعان بها في تبسيط المضمون النحوي للمتلقين.

لذلك كان من الأجدر على الدارسين النظر في الآليات الإجرائية المتخذة من قبل علماء اللغة أثناء تقويم مادتهم النحوية، بحكم أن «التقويم الذي يغلب عليه الاشتغال بمضامين النص التراثي ولا ينظر البتة في الوسائل اللغوية والمنطقية التي أنشئت وبلغت بها هذه المضامين يقع في نظرة تجزيئية إلى التراث...لأن كل مضمون مبني بوسائل معينه ومصوغ على كيفيات محددة، بحيث لا يتأتى استيعاب المحتويات المضمونية القريبة والبعيدة للنص إلا إذا أحيط علما بالوسائل والكيفيات العامة والخاصة التي تدخل في بناء هذه المستويات المضمونية»[12].

ومع ذلك لا ننكر أن الجهود التي قام بها بعض المحدثين في محاولاتهم للإصلاح والتجديد قد مهدت الطريق أمام الدارسين لإعادة النظر في كثير من القضايا التي طرحتها المناهج اللسانية الحديثة والاستعانة بها في تعليمية الخطاب النحوي، وذلك لتجاوز التعليم التلقيني والاهتمام بعمليات التعليم التفاعلي التواصلي.

2/المناهج التعليمية المعتمدة:

إن اقتصار نظرة الطلاب لمفهوم النحو على ضبط أواخر الكلمات وتمييز صواب الكلام من الخطأ-الوجه الاعرابي-مهملين في ذلك الذوق الاستعمالي للغة، كالوجه الدلالي مثلا فاختلاف الدلالات للفظة ذات الأوجه الاعرابية المتعددة هو سر من الأسرار الجمالية للغة العربية، وعجزهم عن إنشاء لغة واضحة بسيطة تنقل أفكارهم إلى الآخرين ، وكثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها...وغيرها من مظاهر ضعف الأداء المعرفي راجع للمناهج النحوية المقررة[13] التي تعتمد في تلقين مفاهيمها على الإطار التقعيدي المجرد، ولا تتعداه إلى الإجراء الاستعمالي، مما أدى إلى تجريد اللغة من طابعها الاكتسابي وإخضاعها للطابع المعياري.

كما أن غياب «الرؤية اللغوية العلمية المعرفية العامة والإبستيمولوجية التي تربط قواعد اللغة، في كتب النحو، باللغة أولا، وبالمجتمع العربي أولا وثانيا، والتي تعنى بكيفية تشكل حقل علمي ما، وبتكوين المفاهيم وتحولها إلى ممارسة عملية»[14] أثناء إعداد المناهج؛ لها دور في إنتاج جيل من الطلبة لا يتقنون توظيف تعلّماتهم النحوية في الإنتاجات الكتابية والشفوية، وذلك لشعورهم بأن القواعد تتعلم لذاتها، لا تستعمل في إنتاج خطابات تعلميّة أو يومية.

ويتّضح مما سبق أن مناهجنا التعليمية المقررة لم تعد قادرة على تقديم الفاعلية المطلوبة في تلقين الخطابات النحوية للطلاب في المرحلة الجامعية، مما يتعين على القائمين بوضع المناهج البحث عن المنهج المناسب لطبيعة الخطاب النحوي، أو النهوض «لصناعة المنهج المأمول الذي يرفع بالمستوى العلمي والتعليمي للباحثين في علوم اللغة والنحو»[15].

فكما نعلم أن الدراسات العربية التي «بذلت في سبيل تطوير مناهج تدريس النحو وتيسير تعليمه لم تجد نفعا، لأنّها لم تجد طريقها إلى الكتاب المنهجي الجامعي، فبقينا نقر التوصيات والمقترحات ثم نعود لتعليم النحو من كتب القدماء بدءاً من منظومة ابن مالك وشروحها وانتهاء بشذور الذهب والآجرومية وشروحها، ليس في هذا القول تقليل من قيمة تلك الكتب ومؤلفيها المحققين الأجلاء، ولكن تعقيد مادتها النحوية وأساليب تأليفها، وقدامة عباراتها وغرابتها هو ما يشكو منه طلابنا وهو ما نسعى إلى تجاوزه في النحو التعليمي ونتركه ذخيرة للنحو العلمي»[16].

بالتالي فإن وضع المنهج النحوي المأمول بات أمرا ضروريا، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال «تحصيل معرفة شاملة بمناهج المتقدمين من علماء الإسلام ومفكريهم في مختلف العلوم مع تحصيل معرفة كافية بالمناهج الحديثة تمكن من القدرة على تجاوز طور تقليد المناهج واقتباس النظريات إلى طور الاجتهاد في اصطناع المناهج ووضع النظريات»[17] التي تعين الأستاذ على ضبط الكيفية المناسبة لتقديم الخطاب النحوي التعليمي للطلبة.

3/**إن الآليات التواصلية والضوابط الإجرائية** المتخذة من قبل الأساتذة في عرض مادة النحو يغلب عليها الطابع التلقيني للقواعد النحوية إذ تعتمد على الحفظ والاكثار من الاعراب الشكلي، والاسراف في غوامض النحو«بصورة نمطية مُملّة، قوامها التجريد، وذروة سنامها إيصال القاعدة النحوية. وأما الحديث عن مناخ لغوي فصيح، يشمل جميع بنيات اللغة ووظائفها فلا أثر له،إلا ما كان اجتهادا فرديا وقتيا»[18].

ولعل ما«يلفت النّظر في وضع اللغة العربية هو أن الأدوات الأساسية لتعلُّمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتّجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الاخرى، بل مازال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن

الأحوال) تصوراً وتأليفاً ومادّة...فليس همُّ اللّساني العربي فقط أن يعيد النّظر في تصوُّر طبيعة اللغّة العربية، وخصائصها، والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالبٌ، استعجالا كذلك برسم الأدوات اللاّئقة بتنمية طاقة المُستعمل ،علاوة على أنّه مطالب بالبحث في وسائل تطويع اللّغة لجعلها لغةً وظيفيةً»[19]استعماليةً.

إن مهمة-البحث عن الأدوات الأساسية لتعلُّم اللغة وتيسير استعمالها والتفقه فيها-لا تهم الباحث اللساني والمنظومة التعليمية الجامعية فقط، بل وحتى الأستاذ مكلف بهذه المهمة. فتمكّنه من المادة المعرفية وامتلاكه للكفاية اللغوية فقط لا يكفيه لتقديم درسه وإلقاءه بفاعلية في الوضع التعليمي الجامعي، لذلك فهو مطالب بوضع استراتيجية محكمة لتيسير تعليمية المفاهيم النحوية، وذلك بتبني جملة من الآليات التواصلية التي يرى لها تأثيرا إيجابيا في عملية الإدراك والاستيعاب لدى الطالب، كما ينبغي عليه «التمكن من الآليات المنتجة الخاصة التي صُنع بها هذا التراث، ولا سبيل إلى ذلك مالم يقع التمرس على الأقل بأساليب الفقهاء والمتكلمين التي تظهر فيها بجلاء القوة المنهجية الإسلامية»[20].

ويجدر الإشارة هنا إلى أن البحث عن الآليات والضوابط الإجرائية المتخذة من قبل علماء التراث في تبسيط وشرح المادة العلمية النحوية لمتعلميهم آنذاك، لا يتأتى إلا حين «يكون المنهج من جنس الموضوع متى أراد المتوسل به الظفر بالآليات الداخلية التي يتحدد بها الموضوع، مع العلم بأن الوقوف على هذه الآليات هو الذي يؤهل صاحبه لتمام المعرفة بالموضوع الذي ينظر فيه»[21].

خلاصة القول إن محصلة الاضطراب المعرفي لدى الطلاب ما هي إلا نتيجة لقصور المناهج التعليمية المعتمدة في التعليم الجامعي، وللخروج من هذه المعضلة-في رأينا-نقترح اعتماد «مقاربة تزاوج بين فهم عميق لتراثنا في مجال تحليل الخطاب واستيعاب واسع للمناهج والنظريات التي عالجت الخطاب الإنساني مع الاقتدار على تطبيق آلياتها وتقنياتها ومناهجها. وهكذا اتجه اختيارنا إلى المناهج التداولية المعرفية»[22] التي زودت الدرس النحوي نظريا ومنهجيا بالمعارف والتقنيات قصد حل إشكالية تبليغ مفاهيم الخطاب النحوي للمتلقي (الطالب).

فهي «عبارة عن تداخل متكامل ومنسجم بين مجموعة من المناهج والنظريات، أبرزها العلم المعرفي (الذي انبثقت عنه التداوليات المعرفية) واللسانيات المعرفية

(الجيل الثالث اللسانيات) وهذا المنهج عبارة عن توظيف مجموعة من آليات ومفاهيم وطرائق العلوم النظرية العلمية كالمنطق والمعلوميات والعلوم الاجتماعية، أو الانسانية كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم السياسة وغيرها»[23] من الآليات والضوابط الموسومة بالفاعلية في عملية التواصل بين أقطاب العملية التعليمية الأستاذ والطالب.

كما أنه «لا سبيل إلى معرفة الممارسة التراثية بغير الوقوف على التقريب التداولي الذي يتميز عن غيره من طرق معالجة المنقول، باستناده إلى شرائط مخصوصة يفضي عدم استيفائها إلى الإضرار بوظائف المجال التداولي، فضلا عن استناده إلى آليات صورية محددة»[24] في تقويم واستيعاب المفاهيم المعرفية للوصول إلى «دراسة نحوية تعنى بالتركيب والتحليل وتحفل بدلالات الجمل، كما تختص ببيان المقاصد والغايات التي تصاحب الأداء انطلاقاً من أنماط المقامات التي تنجز فيها»[25]

خاتمة البحث:

يخلص البحث إلى النتائج الآتية:

-تبني الأستاذ لاستراتيجية خطابية معينة بغية التأثير في المتلقي (الطالب) وحمله على ما يريد.

-عدم قدرة الطالب على تمثيل المفاهيم النحوية في عالم الاستعمال.

-ضرورة استثمار الأستاذ للمعارف اللسانية الحديثة في مقاربة مختلف مضامين الخطاب الجامعي.

-إعادة النظر في طرق التدريس البيداغوجية المفصولة عن واقعها الاستعمالي.

-ارتباط الاضطراب المعرفي لدى الطالب بقصور المناهج والآليات المعتمدة في الخطاب التعليمي الجامعي.

قائمة المصادر والمراجع:

1/أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، مجلة آداب البصرة، العدد59، المؤتمر الثالث لكلية الآداب،2011م.

2/أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، دار الأمان، الرباط،ط1، 1431هـ-2010م

3/بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديثة، مادة (فهم،الفهم).

4/بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد7، بسكرة (الجزائر)، جوان2010م.

5/جازية كيران، محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2008م.

6/دلولة قادري، النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية-منهاج النحو في الجامعة نموذجا-،منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو (الجزائر)، العدد الخاص: بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية،7-8-9ديسمبر2010م.

7/طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الرباط-المغرب-، ط2، 2000م.

8/طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2،(دت).

9/لزعر مختار،بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو في أقسام اللغ

10/نور الدين دحماني، معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرج، مقال بمجلة الموروث، العدد4، الجزائر،2014م.

11/سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع،2010/1/1م.

12/عبد الحميد السيد، التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد16،العدد2، 2001م.

13/عبد السلام عشير،عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006م.

14/عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،المغرب،ط3، 1993م.

15/عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1432هـ-2010م.

الهوامش:

(1) ينظر: نور الدين دحماني، معضلة تلقي المصطلحات البلاغية والنقدية لدى طلبة التدرج، مقال بمجلة الموروث، العدد4 ،الجزائر ،2014م، ص:275.

(2) ينظر: لزعر مختار، بين الاستعمال والمفاهيم النحوية مقاربة تداولية في تعليمية النحو لأقسام اللغة العربية وآدابها، مقال بمجلة الموروث،العدد3،ص:86،89.

(3) ينظر:أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، دار الأمان، الرباط،ط1431،1هـ-2010م، ص:24.

(4) سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع،2010/1/1م، ص:183.

(5) عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،لبنان،1432هـ-2010م،ص:579-580.

(6) لزعر مختار، بين الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو في أقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:79.

(7) جازية كيران، محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2008م، ص:14-15.

(8) بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديثة، مادة (فهم،الفهم)، ص:253.

(9) ينظر:طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، ص:24.

[10]الاستعمال اللغوي والمفاهيم النحوية، مقاربة تداولية في تعليمية النحو في لأقسام اللغة العربية وآدابها، المرجع السابق، ص:76.

[11]أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، مجلة آداب البصرة، العدد59 الخاص بالمؤتمر الثالث لكلية الآداب، 2011م، ص:41.

[12]تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:22.

[13]ينظر: أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:46-47-48.

[14]دلولة قادري، النحو بين التقعيد النظري والممارسة اللغوية–منهاج النحو في الجامعة نموذجا- ،منشورات مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو (الجزائر)، العدد الخاص: بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية،7-8-9ديسمبر2010م،ص:530.

[15]مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع السابق، ص:32.

[16]مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، المرجع نفسه، ص:32.

[17]تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:19.

[18]بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد7، جوان2010م، بسكرة(الجزائر)، ص:3.

[19]عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993م، ص:1.

[20]طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الرباط-المغرب-، ط2، 2000م، ص:16.

[21]في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المرجع السابق، ص:16.

[22]عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق،المغرب،2006 م، ص:7-8.

[23]عبد السلام عشير،عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، المرجع نفسه، ص:15.

[24]تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص:16.

[25]عبد الحميد السيد، التراكيب النحوية من الوجهة التداولية، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد16، العدد2، 2001م، ص:58.