التّقسيم الوظيفي لأنشطة اللّغة العربيّة وطريقة تعليمها في ضوء المقاربات التّعليمية الحديثة

د. فيصل بن علي
جامعة الجزائر-2- الجزائر

- ملخص:

يعاني تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الوقت الرّاهن مشاكل عديدة أثّرت على اكتساب المتعلّم كفاءة تواصليّة تمكّنه من التّواصل المناسب والفعّال في كافّة المواقف التّي تواجهه في الحياة اليوميّة، ولعلّ مردّ هذا الضّعف –في نظرنا- يعود بالدّرجة الأولى إلى تقسيم أنشطة اللّغة العربيّة في المناهج الحاليّة، حيث إنّه لا يستند على أساس لساني أو تعليمي وظيفي متين.

وعلى هذا الأساس سنحاول في هذا المقال اقتراح تقسيم جديد لأنشطة اللّغة العربيّة، وكذا بيان طريقة تعليمها في ضوء المقاربات التّعليميّة الحديثة، خاصّة المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة.

- الكلمات المفتاحيّة: التّعليم والتعلّم- أنشطة اللّغة العربيّة- الكفاءة التّواصليّة- المقاربة النّصيّة- المقاربة التّواصليّة.

- Abstract :

At present, the teaching and learning of the Arabic language has many problems that have affected the learner's ability to communicate effectively and effectively in all the situations he faces in daily life. This weakness is due mainly to the division of Arabic language activities into the current curriculum. On a solid language or vocational basis.

On this basis, we will try to present a proposed division of Arabic language activities, as well as a way to teach them in the light of modern educational approaches, especially the textual approach and the communicative approach.

-Key words: education and learning - Arabic language activities - communication efficiency - text approach - communication approach.

I- علاقة بنية اللّغة بوظيفتها:

إنّ الوظيفة الأساسيّة لكلّ اللّغات الطّبيعيّة هي التّواصل، فاللّغة ظاهرة تداوليّة تستعمل لغايات تواصليّة، لذا على المتعلم أن يمتلك معرفة بالقواعد التّركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة التّي تحكم لغته من جهة، ومعرفة بالمعايير والمواضعات التّي يخضع لها الاستعمال اللّغوي داخل الوسط

الاجتماعي من جهة أخرى، لذلك يُعدّ تطبيق مقاربة تعليميّة وظيفيّة تهتم ببنية اللّغة وطرق استعمالها أمر لا مفرّ منه في ظل تقهقر تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها المتزايد بوتيرة متسارعة.

لذا فمن المؤكّد أنّ ربط اللغة بوظيفتها في الحياة، ألا وهي التّواصل والتّبليغ من شأنه أن يعطي قيمة للّغة العربيّة ويعيد لها حيويتها ويخرجها من نطاق اللّغة المكتوبة الضيّق إلى فضاء أوسع وأرحب يشمل كلّ ما له صلة بالحياة العمليّة والعلميّة، لأنّ المتعلّم إذا أحسّ بأنّ تعلّم اللّغة العربيّة لا فائدة تُرجى منه أعرض وأدبر، ولكن إذا أحسسناه بقيمتها ومدى فعاليتها في جميع مجالات الحياة أقبل عليها بكلّ ما أوتي من رغبة وقدرة في تعلّمها، ونحن نعلم أنّه لا يوجد أمّة قد تطوّرت في شتّى المجالات إلاّ إذا أحسنت لغتها وطوّرتها؛ لأنّها هي التّي تفتح آفاق العلم والعلوم.

ولعلّ أساليب تعليم اللّغة العربيّة القائمة حاليا، وكذا الظّروف التّربويّة والاجتماعيّة لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضع(لغة أجنبيّة) يدرسها المتعلّم ليحصل على علامة النّجاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة.

إنّ الذّي جعل اللّغة العربيّة تبدو كلغة أجنبيّة لدى متكلّمها ومتعلّمها في نظر الكثير من الباحثين والبيداغوجيين هي أسباب متعدّدة، لعلّ أهمها هو عدم الانطلاق من خصائص اللّغة العربية ذاتها، وكذا عدم تعليمها بطرق تجمع بين مختلف أبعادها في مقاربة متكاملة.

وممّا يبرز للّغة العربيّة بعدها الشمولي المتكامل هي اللّسانيات التّداوليّة، والتّي تشكّل مبادئها وآلياتها مقاربة بين مبنى اللّغة ومعناها(وظيفتها)، وهذا ما يوجب علينا الاستفادة منها واستثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لنرقى باللّغة وترقى بنا اللّغة.

وما أحوجنا اليوم إلى البحوث التّي تستجيب لانشغالات المعلّمين وحاجيات المتعلّمين، وتساهم في تطوير تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مستفيدة في ذلك ممّا تَحقّق من إنجازات في اللّسانيات بجميع فروعها ومباحثها، وهذا ما يدفعنا إلى خلق تفاعل بين الدّراسات اللّغويّة دون إقصاء أيّ منها، وبين المجال التّعليمي آخذين بعين الاعتبار خصائص اللّغة العربيّة وما يتكيّف معها ويلائمها، واضعين نصب أعيننا الإجابة على السؤال الآتي: كيف نكيّف المعرفة اللّسانيّة عموما والتّداوليّة على وجه الخصوص مع الطرق التّعليميّة وحاجيات المتعلّم اللّغويّة وخصائص اللّغة العربيّة؟

2- التّقسيم المقترح لأنشطة اللّغة العربيّة:

إنّ أوّل مشكلة يتعامل معها المعلّم في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها–في نظرنا- هو تقسيم أنشطتها، حيث يتّسم بأنّه غير ثابت وغير قائم على أساس لساني وتعليمي وظيفي للّغة العربيّة في الوقت نفسه، بل هو قائم على أساس طريقة التّعليم رغم أنّ المادّة واحدة في كلّ الأنشطة، وهي اللّغة العربيّة.

ولو أمعنا النّظر في هذه النّشاطات لوجدنا أنّها مكتظّة بالنّصوص، فالمادّة واحدة(اللّغة) ولكن عُولجت بطرق ونشاطات مختلفة!!. وعلى هذا الأساس سُمّيت فروع اللّغة: قراءة، قواعد، بلاغة،...الخ. ولكن إذا استقرأنا اللّغة العربيّة لوجدنا أنّها تشتمل على ظواهر لغويّة عديدة لا يمكن حصرها في نشاطات محدّدة بدقّة، فالنّحو أو الصّرف أو الإملاء مثلا لا يشكّلون فروعا مستقلة بذاتها من فروع اللّغة على أساس طريقة العلاج، فليس ثمّة معالجة خاصة للنّحو أو القراءة أو الكتابة، وإنّما يشترك في تعليم النّحو مثلا عدد من الطّرق؛ منها القراءة والمناقشة والتّحليل والتّدريب، وحتّى الحفظ، وكذلك الحال بالنّسبة للظّواهر البلاغيّة والأدبيّة، فهي لا تعدّ فرعا على أساس أنّها طريقة من طرق علاج المادّة، وإنّما هي موضوع الدّرس لا طريقة تدريسه.

إنّ هذا التّقسيم هو ما أدّى بالمعلمين في كثير من الأحيان إلى المغالاة في بعض الظّواهر اللّغويّة، خصوصا النّحو فجعلوه غاية لا وسيلة مبتعدين بذلك عن وظائف تلك البنى اللّغويّة، والتّي تمكّن المتعلّم من استخدامها استخداما وظيفيّا فعّالا في مواقف تواصليّة حيّة، وهذا ما جعل المعلّمين عموما، والمتعلّمين على وجه الخصوص يرون أنّ النّحو مادّة صعبة وجافّة، لذا فما الجدوى من تعلّمها؟

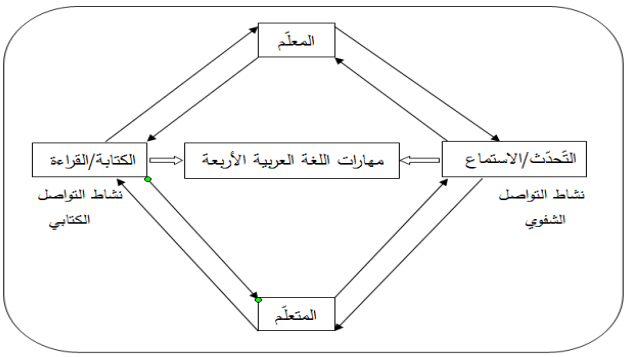
وعلى هذا الأساس، وإذا كان تقسيم اللّغة العربيّة إلى فروع هو تقسيم ليس لسانيّا ولا تعليميّا وظيفيّا، فما هو التّقسيم الفعّال والوظيفي الذي يجب أن نتّبعه في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إذن؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال تكمن في السؤال الآتي: لماذا لا ننطلق في تحديد نشاطات اللّغة العربية من وظيفتها الأساسيّة ألا وهي التّواصل؛ فنكون حينها أمام نشاطين؟، وهما:

أ)- نشاط التّواصل الشّفوي.

ب)- نشاط التّواصل الكتابي[1].

ومن خلال هذين النّشاطين نربط بين بنية اللّغة ووظيفتها، وبذلك تتحقّق وحدة اللّغة، ونكون أمام تدريس: وظائف نحويّة، وظائف صرفيّة، وظائف بلاغيّة بدل ظواهر نحويّة، وظواهر صرفيّة، وظواهر بلاغيّة وهكذا. وهنا يكتشف المتعلّم أنّ للّغة نشاطين اثنين يمكّنانه من التّواصل السّليم والفعّال في كافّة المواقف التّي تتطلّبه الحياة اليوميّة، والتّي قد يكون فيها: متحدّثا أو مستمعا، كاتبا أو قارئا، وهذه هي المهارات اللّغويّة التّي يجب أن يكتسبها المتعلّم ويمارسها في العملية التّعليميّة التّعلّميّة وغيرها من المواقف التّواصليّة. فلا يكون مستقبلا سلبيّا(مستمعا، قارئا) فقط، بل يجب عليه أن يكون منتجا كذلك(متحدّثا، كاتبا)؛ لأنّ التّواصل عملية تبادلية تفاعليّة تسير في اتّجاهين، كالآتي:



إنّ هذه الرّؤية لا يمكن تجسيدها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلاّ إذا صاحبتها رؤية أخرى، وهي: توفير الحجم السّاعي اللازم لتنفيذ ذلك، فلو رجعنا إلى النّشاطات اللّغويّة المعتادة: القراءة، النحو...الخ لوجدنا أنّ الحجم السّاعي المخصص لكلّ منها هو ساعة واحدة، ولكن في التّقسيم الوظيفي البنوي الجديد المقترح للأنشطة: (نشاط التّواصل الشّفوي، نشاط التّواصل الكتابي) لا بدّ من تقليص عدد النّصوص التّعليميّة إلى نص واحد أو نصّين على الأكثر كإجراء أوّلي، وهكذا نبتعد بالمتعلّم عن السّأم والرّتابة النّاتجة عن التّناول المتكرّر للنّصوص ومعالجتها بطريقة واحدة تتمحور في الغالب حول: طرح أسئلة، استخراج الأفكار،...الخ

أمّا الإجراء الثّاني، وهو الأهم، والذّي يتمثّل في دراسة كلّ نشاط مقترح(نشاطين) في حجم ساعي قدره ساعتان متتاليتان لكلّ واحد منهما، على أن نضيف نشاطا ثالثا يجمع بينهما لإكمال نصاب الحجم الساعي للّغة العربيّة(حسب المستوى) إذا أردنا، وبذلك نربط بين أنشطة اللّغة العربيّة أكثر ونوفّر الوقت الكافي لإحداث ذاك التّرابط سواء طبّقنا المقاربة النّصّية لمعالجة النّصوص أو المقاربة التّواصليّة لمعالجة الخطابات أو جمعنا بينهما، وذلك المُبتغى والهدف، وهكذا لا يدرس المتعلّم نشاط القراءة اليوم، في حين يدرس نشاط القواعد غدا أو بعد غد في كثير من الأحيان تبعا للجدول الزمني المخصص للمعلّم، والمُعدّ من طرف الإدارة المدرسيّة، والبعيد كلّ البعد عن متطلّبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

3- من الإجراءات المقترحة لكيفيّة تناول نشاطي التّواصل (الكتابي/ الشّفوي):

يتّفق جلّ الباحثين أنّ اللّسانيات بجميع فروعها (العامة، النّصيّة، التداوليّة،...الخ) قد ساهمت في تطوير تعليم اللّغة وتعلّمها، لذا على المهتمين بالجانب البيداغوجي في بلادنا استثمارها استثمارا حقيقيّا وفعليّا من أجل الارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وتقريبها إلى أفئدة متعلّميها، وهو ما نصبو إليه من خلال اقتراح تقسيم وظيفي لأنشطتها، وكذا الوقوف على بعض الإجراءات التّي قد تساهم في تناول نشاط التّواصل الشّفوي ونشاط التّواصل الكتابي اللّذين اقترحتهما كبديلين عن أنشطة اللّغة العربيّة، ويمكن للمعلّم أن يعمّم هذه الإجراءات أو يُعدّل فيها حسب الكفاءات المستهدفة من كلّ نشاط وكلّ موضوع.

ولكن قبل البدء في تقديم هذه الإجراءات لا بدّ من ترتيب هذين النّشاطين، ولعلّ ما تطالعنا به الدّراسات الحديثة هو أنّ التّواصل الشّفوي أعلى مرتبة وأكثر صعوبة من التّواصل الكتابي، لذا فترتيبها –في الأصل- يكون من الأسهل إلى الأصعب، وكذا من المحسوس إلى المجرّد الذّي يتطلّب ارتجالا وسرعة البديهة في التّواصل. وعلى هذا الأساس فإنّ نشاط التّواصل الكتابي يأتي أوّلا ثمّ يليه نشاط التّواصل الشّفوي، ولهذا التّرتيب فوائد كثيرة منها:

- تحقيق مبدأ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- تكوين رصيد لغوي من خلال التّعامل مع النّصوص المكتوبة أوّلا: قراءة وكتابة، خصوصا أن اللّغة الشّفويّة الفصيحة قد اندثر استعمالها لدى العديد من الأساتذة.
- تكوين استراتيجيّة حول أنماط النّصوص ومؤشراتها.
- التّعامل مع الظواهر النّحوية والصّرفية والإملائية والبلاغيّة بطريقة ملموسة.
- اكتساب المتعلّم كفاءة نصيّة دنيا تكون مرتكزا للكفاءة التّواصليّة العليا.
- تفعيل حواس المتعلّم وجوارحه كلّها، ممّا يساهم في زيادة الإدراك والتّعلّم، حيث يتفاوت تعلّم الإنسان وإدراكه حسب اختلاف هذه الوسائط المتعدّدة، وفي هذا الصّدد يشير "ويليام جلاسر" إلى أنّ الإنسان يتعلم (بمعنى يستوعب ويدرك) 10% ممّا يقرأه، و20% ممّا يسمعه، و30% ممّا يراه، و50% ممّا يراه ويسمعه، و70% ممّا يناقشه مع الآخرين، و80% ممّا يجربه، و95% ممّا يعلّمه لشخص آخر. والمتعلّم أثناء تعامله مع النّص المكتوب فهما وإنتاجا يكون قد سمع، ورأى، وقرأ، وناقش وجرّب، وكلّ ذلك يساهم في اكتساب كفاءة تواصليّة كتابيّة.

ومن وجهة نظر أخرى تجدر الإشارة إلى أنّ هذا التّرتيب قد يكون صالحا لمستوى معين دون آخر، وقد يكون غير ذلك باعتبار أنّ الدّراسات الحديثة ترّكز على أسبقية المنطوق على المكتوب، وبذلك يكون التّواصل الشّفوي أوّلا يليه التّواصل الكتابي.

1.3- من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التّواصل الكتابي:

إنّ تعليم التّواصل الشّفوي أو الكتابي وتعلّمهما يجب أن ينطلق من خطابات شفويّة أو نصوص كتابيّة، حيث تفرض هذه الخطابات أو النّصوص طرقا تعليميّة متعدّدة ومتمازجة تستوجب توظيف مقاربات متعدّدة وتضافرها؛ فتعليم الخطاب أو النّص ليست له ضوابط جامعة ومانعة؛ إذ إنّه(الخطاب/النص) احتمالي، متعدد، مفتوح، خصوصا الأدبي منها، فإذا أردنا أن نصل بالمتعلّم إلى المحاكاة والإبداع، فإنّ الإبداع يتعالى على القواعد والضّوابط الجامدة ويحتاج إلى فكر طليق وإلى قوة تمييز، ومهمة المعلّم حينئذ هي إذكاء روح التّفكير والمناقشة في ثوب استعمالي، لذلك فإنّ المقاربة المناسبة لمثل هذا هي المقاربة التّداوليّة النّصيّة ذي الصبغة التّواصليّة.

ومن هذا المنطلق، فإن تحقيق كفاءة تواصليّة يجب أن تنطلق من كفاءات مستهدفة عامة وأخرى خاصة، حيث تفرض المقاربة التّواصليّة منطقا خاصا، فتقتضي أنّه كلّما كان نقص في كفاءة أساسيّة معيّنة وجب تدعيمها وإكسابها للمتعلّم؛ لأنّه لا يستطيع التّقدّم بدونها، لذا فطريقة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها المعتمدة على النّصوص والخطابات تبدأ من فكرة أنّه " لا طريقة في دراسة الخطاب أو النّص هي: الطريقة"؛ فالمتعلم يُوضَعُ موضع المتفاعل مع النّص مستثمرا مكتسباته القبليّة بمعيّة المعلّم، فكلّما تعامل مع نصوص أو خطابات أكثر حسُنت كفاءته التّواصليّة، لذا فالمعلّم يجب ألا يلج إلى النّصوص والخطابات بطرق موحّدة و أحكام مسبّقة، وإنّما يجب أن يلج إليها بفهم واكتشاف خاصين وتحليل محدّد لا يخضع فيها لطريقة نمطيّة جاهزة، بل يتم الولوج عبر مناقشات موجّهة تلتزم خط النّص حينًا وقد تتعدّاه حينًا لتعالج موضوعات تتّصل بواقع المتعلّمين المحلّي والعالمي، التّراثي والواقعي، مع تركيز على روافد النّص من نحو وصرف وبلاغة ونقد وفكر، ويتمّ كلّ هذا وفق منطق الإدماج والاستعمال.

ولعلّ ما يجب أن ننبّه إليه في هذا النّشاط هو أن الانطلاق يبدأ من النّص لينتهي بنص آخر محاكي له فتبرز بذلك مُدخلات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ومُخرجاتها في خط واحد؛ بمعنى أنّ المعلّم سوف يتعامل مع النّص في البداية بطريقة تفكيكيّة لمعانيه وأبنيته ليكون الانتهاء بطريقة بنائيّة تواصليّة تستثمر مكتسبات المتعلّم في وضعيّة طبيعيّة من حياته اليوميّة، وهذا كلّه وفق مقاربة تواصليّة تستثمر الآليات التّداوليّة والنّصيّة في فهم النّصوص وإنتاجها، وبهذا نبتعد عن الانفصال الذي يؤثر سلبا في عملية التّعلم كما هو الحال في الطريقة القديمة. كما يتيح هذا الإجراء إعطاء الوقت الكافي للمتعلم على التّدرب والمران على تعلّماته في اللّحظة ذاتها، ولا يؤجل فيطال المكتسبات التّهميش والنسيان.

ومن الإجراءات الكفيلة بتحقيق تعليم وظيفي فيما يتعلق بنشاط التّواصل الكتابي، نذكر الآتي:

- إنّ أوّل ما يجب البدء فيه بعد التّخطيط والإعداد المحكم للدّرس هو تحديد الكفاءات المستهدفة من الدّرس، والتّي كلّما كانت واضحة ودقيقة استطاع المعلّم تحقيقها.

- إنّ الهدف الرئيسي من تناول هذا النّشاط المعتمد على النّص هو تحقيق التّواصل، وليس دراسة الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة والإملائيّة وغيرها لذاتها، لذا فإنّ كلا من هذه الظواهر له وظيفة داخل النّص، فهي وسائل لتحقيق اتّساق النّص وانسجامه بما يحقق تواصلا مناسبا وفعالا وليس غاية في حد ذاتها.

- اختيار موضوع يناسب مستوى المتعلّمين وحاجياتهم ويثير اهتماماتهم، ومن ثم تقديمه بطريقة مشوقة.

- فتح المجال للحوار والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم.

- امتزاج الآليات التّداولية والنّصيّة في فهم النّص وتحليله وتركيبه(إنتاجه).

- إنّ دور المعلّم في ظل المقاربة التّواصلية المعتمدة على الآليات التّداوليّة والنّصيّة من الطّبيعي أن تتغير باستمرار وتأخذ أشكالا وأنماطا متعدّدة، لذا فعلى المعلّم ألا يلتزم في تقديم دروسه طريقة نمطيّة مكرّرة، إنّما تتكيف طريقته وفق ظروف الموقف التّعليمي التّعلمي(التّواصلي)، فتكون في حاجة إلى تنويع وتفعيل، لذلك يمكن اعتبار طريقة التّدريس بـ"الوضعية المشكلة" أو "الوضعية التواصلية" من أنسب الطّرائق لبناء معارف المتعلّم، فيمُكن المعلّم المتعلّمين من اكتشاف المشكلات أو المواقف التّواصليّة التّي يواجهونها ومعالجتها بطرائقهم الخاصّة، ودعم معارفهم التّواصليّة بمعارف نظرية لتكون رافداً لها، ويسعى إلى تنظيم مكتسباتهم، وتوجيههم ليحسنوا الاستفادة من المرئي والمسموع والمقروء، مع تدريبهم على تحليل أنماط التّفكير مع القدرة على استعمال لغة سليمة مؤثرة وفق استراتجيات التواصل.ولن يتحقق ذلك إلا إذا تجاوز المعلم التّواصل الأحادي، وعمل تفعيل التّواصل التّبادلي الذي يفتح أفق التّواصل ويعمل على إدماج المتعلّمين في الفعل التّربوي.

أما المعالم الرئيسة لتناول نشاط التّواصل الكتابي هي:

أ)- التّقديم للموضوع بطريقة مشوّقة.

ب)- التّعرف على صاحب النّص.

ج)- القراءة الاستكشافية.

د)- القراءة التّفكيكية التّحليلية.

ه)- القراءة التّركيبيّة.

و)- استخلاص النّتائج.

ي)-الكتابة.

وفيما يأتي تناول لهذه العناصر بشيء من التّفصيل:

أولا: التّقديم للموضوع بطريقة مشوّقة:

إنّ تقديم الموضوع بطريقة مشوّقة يشدّ انتباه المتعلّمين إلى النّص المدروس، وهو ما يساهم في التّواصل معه بطريقة فعّالة، حيث يتضمّن هذا الإجراء كتابة الكفاءات المستهدفة من الموضوع وبيان أهميتها في حياة المتعلّم، فإذا لم يتمثّل المتعلّمون وظيفيّة هذه الكفاءات في حياتهم فلن يقبلوا عليها.

ثانيا: التّعرّف على صاحب النص:

إنّ المطلوب في هذا التّعرف أن يكون وظيفيّا يخدم النّص وأفكاره، ومراميه مع تفادي ذكر كلّ ما هو هامشي وثانوي؛ بمعنى أنّه يكون تعرّفا لا تعريفا؛ كأن يتعرّف المتعلّم على توجّهات الكاتب الاجتماعيّة أو الثّقافيّة أو على معتقداته و أفكاره وغيرها. فمثلا قد يطرح المعلّم أسئلة حول النّص ومؤلّفه:

- ماذا تعرف عن المؤلّف؟. وهنا يذكر بعض المتعلّمين ما يعرفونه عن المؤلف، والآخرون يستمعون.
- ما رأيك في الألفاظ والتّعابير التّي استخدمها؟.
- ما رأيك في الطّريقة التّي عرض بها المؤلف أفكاره؟.

وليس القصد من هذه الأسئلة دراسة النّص، بل توجيه المتعلمين نحو هذه الجوانب من الكتابة حتى يمنحوها اهتمامهم ورعايتهم، ومنها يتعرّفون على كيفية اختيار العبارات والألفاظ والتّراكيب، وطريقة عرضها وتنظيمها[2].

ثالثا: القراءة الاستكشافيّة:

وهي قراءة صوتيّة كاشفة لمضمون النّص كشفًا أوليًّا سطحيّا بسيطا، وهو ما يستوجب أن تكون قراءة الأستاذ قراءة مثاليّة معبّرة متميّزة، حيث يظهر تحكّمه في مخارج الحروف، ويميّز بين درجات الأصوات خفوتا وجهرا، ضعفا وقوة .

ولعلّ القراءة المعبّرة كما لا يخفى على أحد تعدّ الوسيلة الأهم التّي يمكن أن نستميل بها حبّ متعلّمينا للغتهم، خاصّة من خلال التّأثير الصّوتي. ومن الأمانة وحسن التّواصل أن نستثمر في هذا الموضع هذه الوسيلة استثمارا أمثلا باعتبارها أحد أهم مؤشّرات التّواصل الفعّال واستراتجياته.

وبعد قراءة المعلّم تأتي قراءات المتعلّمين، لتتوّج هذه القراءات بوصول المتعلّمين إلى بعض المعاني الأوليّة العامّة للنّص المقروء من غير الغوص في تفاصيلها؛ لأنّ الهدف من هذه القراءات هي صوغ "فرضيات عامة".

ثالثا: القراءة التّفكيكيّة التّحليليّة:

وتبدأ هذه القراءة من عنوان النّص الذّي يعدّ الخطوة الأولى، والمفتاح الذّي يولجك عالم النّص، فكثيرا ما يتضمّن العنوان إيحاءات مساعدة، ثم ينتقل بعده إلى العنصر الثّاني، وهو تقديم النّص، الذّي يتضمّن أفكارا عامّة وبسيطة، ولكنّها تتّجه بك صوباً إلى جوهر بناء النّص. وبعد هذا التّقديم الضّروري تبدأ رحلة البحث الجادّة، وتصبح حينئذ مهمّة المعلّم مع متعلّميه تفكيك النّص والكشف عن شبكة العلاقات التّي تربط أواصره شكلا ومضمونا، فالمتعلّم يوضع في وضعيات مشكلة فيجعله ذلك يتساءل عن الغامض والمبهم ملاحظا ومحلّلا، مستفسرا ومرجّحا وناقدا. وهنا يبرز دور المعلّم الذّي يساعد المتعلّمين ويوجّههم إلى وضع أيديهم على الظّواهر النّحويّة والصّرفية والتّركيبيّة والإملائيّة والدّلاليّة والبلاغيّة والتّداوليّة والنّصيّة(الاتّساق والانسجام) التّي لها أثر بارز في تركيب النّص وتحقيق اتّساقه وانسجامه، والتّي تعدّ كفاءات مستهدفة من النّص المدروس، ليصل المعلّم فيما بعد بمعيّة متعلّميه إلى استنتاجات محدّدة ومعيّنة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- تحديد شبكة العلاقات الدّلاليّة والتّداولية والنّصيّة المؤطرة للنّص، مثل: الحقول الدّلاليّة، تحديد المعاني السّياقيّة للكلمات المفتاحية في النّص، استنتاج أطر النّصوص وبناها(بنية المقالة، بنية القصة،...الخ).

- غلبة الأساليب الخبريّة أو الإنشائيّة وأثر ذلك على نمط النّص ونوعه وموضوعه.

- تحديد مؤشرات كلّ نمط من أنماط النّصوص.

- تحديد أدوات اتّساق النّص وانسجامه، فمثلا:

* إذا كان النّص قائما على علاقة التّضاد، فإنّ ذلك ينعكس على طريقة البناء في الأفعال من حيث تضادها بين زمنين. وكذا في دلالة الأسماء.

* إذا كانت الأفعال في النّص لها الغلبة العدديّة على الأسماء، فإنّ ذلك سببا يستتبعه استنتاج خاص بالنّص، وفيما تعلق بالأفعال يُحدّد زمنها (ماضي، حاضر، مستقبل)، أو صنفها حسب تقسيم "سيرل" للأفعال الكلاميّة وهكذا.

* إذا كانت هناك كثرة في استخدام الضّمائر أو استخدام ضمير مخصوص كضمير المتكلم مثلا، فإن النّص حينئذ يكون قد أخذ منحى خاصّا يتعين على القارئ الوصول إليه.

* إذا كانت هناك حالات صرفيّة لافتة كالمشتقّات المختلفة التّي تتباين وظائفها فإنّ استكثار النّص لحالة أو أكثر مدعاة للتفكير في ذلك (سبب الكثرة).

* إذا كانت هنالك أبنية صوتيّة إيقاعيّة داخليّة أو خارجية أو صفات للأصوات - مجهورة أو مهموسة، رخوة أو شديدة، طويلة المدى أو قصيرة، أو وحدة تنغيميّة متكرّرة، فلا بدّ أن يكون من وراء ذلك دافع أو سبب.

ولعلّ ما يساعد المتعلّم من الوصول إلى هذه الاستنتاجات بمعيّة المعلّم هو أن المتعلّم يدخل إلى النّص متسلّحًا ببعض الكفاءات اللّغويّة والنّصيّة والتّداوليّة والأدبيّة وغيرها، ومن ذاك المنطلق فإنّ المعلّم يعمل على تنمية تلك الكفاءات شيئا فشيئا وفق الكفاءات المستهدفة من النّص، فتتفاعل المكتسبات القبليّة مع النّص لتكوّن مكتسبات أخرى. وممّا يجب على المعلّم القيام به في هذه المرحلة من القراءة هو أن يتسامح في قبول تفسيرات المتعلّمين ويتجنّب الحكم عليها بصفة الإطلاق، على أن ذلك لا يمنعه من النّصيحة والتّعديل متى دعت الضّرورة لذلك، والأفضل من ذلك هو استغلاله الاختلاف بين طلبته لفتح مجال النّقاش بينهم لتذليل الفوارق وتقديم الآراء. وممّا يميّز هذه المرحلة من القراءة اتّسامها بالدّراسة الخطيّة للنص(دراسة اتّساق النص)؛ كالبحث عن أدوات الرّبط والوصل ووظائفها داخل النّص.

ولتوضيح هذه المرحلة وإجراءاتها أكثر نورد أنواع الفهم، والتّي يمكن استثمار مفاهيمها في مراحل القراءة المختلفة، حيث يرى "ريتشارد" (Richard.J.F) أن الفهم أربعة أنواع، وهي:[3]

أ)- الفهم المتمركز حول خاصية المخطّط:

يتعلّق الأمر هنا بنوع من الفهم المتمركز على تنشيط المخطّطات المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى وترتبط ببنية نصيّة عليا (مثل المخطط القصصي).

ب)- الفهم بواسطة التّحويل والاستدلال القياسي:

هذا النّوع من الفهم مُكيّف على الوضعيات التّي لا تسمح بتنشيط المخطّطات المناسبة التّي تكون فيها العناصر المعالجة مشابهة للعناصر التّي يمكن إيجادها في وضعيات أخرى فيكون باستطاعة القارئ تحويل العلاقات المبنية في مجال معروف إلى مجال جديد.

ج)- الفهم المستند إلى إنشاء البنيات الكبرى:

لقد قام كلّ من "فندايك" و"كينتش"(Kintch) بتمييز واضح للطّريقة التّي يستطيع بها القارئ استخراج المعنى العام للنّص، هذا الأخير يكون على شكل شبكة من اقتراحات البنيات الكبرى، وتعبّر هذه التّصورات إلى حد ما على ملخّص النّص.

د)- الفهم الهادف إلى بناء نماذج الوضعيات :

أدخل" ليرد "و" جونسون" (Johnson P.N.Laird) مفهوم" النموذج العقلي "، وذلك للإشارة إلى التّصوّر القياسي لمشهد موصوف في النص المقروء، وبخلاف تصور الاقتراحات(البنيات الكبرى) يشكّل هذا التّصوّر نموذجا للوضعية كما هي مبنية من قبل النّص؛ وهذا النموذج للوضعية كما جاء به "فندايك" و" كينتش" يدخل العناصر المطابقة للشّبكة المقترحة المكوّنة من خلال النّص، لكن هناك عناصر منشّطة مكوّنة من قبل معارف الفرد التي يستعملها أثناء نشاط الفهم.

ومن خلال هذه الأنواع نستطيع القول إن القراءة هي محاولة لاستخراج معنى النّص، لذلك كـرّس علـم الـنفس المعرفي مجهـودات معتبـرة خـلال العشـريّة الأخيـرة كمحاولـة لفهـم ووصـف الميكانيزمات التي تسمح لنا بتجسيد هذه العملية.

إنّ تحليل وضعية القراءة يسمح بوضع مجموعة من العمليات الأساسية التي تتدخّل في سيرورات الفهم[4]، فماذا يحدث عندما نفهم جملة أو نصا؟ بمعنى ما هي إنتاجات الفهم؟

تشير تقارير الأبحاث الحديثة المتعلّقة بفهم الجمل أو النّص إلى أنّه عندما يقدّم للقارئ نص ما، ثم يطلب منه أن يسترجعه، فهو عادة ما يتذكّر ما يسمى بخلاصة النّص أكثر من تذكّره لصيغته الخاصّـة، فمـن البـديهي أن يسـتطيع تخـزين الصّـياغة الدّقيقـة إذا كانـت ضـروريّة، لكـن العمليّـة الطّبيعيّة تتطلّب استخراج وتخزين النّقاط الأساسيّة؛ فقد يصل القارئ إلى معرفة الجملة إذا كانت هذه الأخيرة تحفظ خلاصة جملة في النّص حتّى إذا كانت صياغتها متباينة، فهو يسعى إلى التّعرف على الجملة الجديدة التّي تحوي معلومات غير موجودة في النّص الأصلي، ولكن من الممكن أن تكون مستنتجة منطقيا انطلاقا من معلومات واردة في الأصل، هذه الجملة يمكن أن تكون مخزّنة بصفة فرديّة ليس ككلمات متتابعة لكن كتصوّرات مجرّدة، وعند الاستذكار فإنّه عادة ما يتذكّر هذه الجمل في اللّغة المكتوبة بكلماته الخاصة[5].

و لذلك يجب أن تُرتّب الانشغالات التّي تسمح بتحسين الفهم و جعل القارئ يستخرج الجوانب المهمّة الممكنة من قراءته. لذلك يقترح" فايول" تدخل إمكانيتين على صعيد فهم النّص:

- يجب أن يجذب النّص اهتمام القارئ للأجزاء المهمة منه، و يتم هذا من خلال طريقة التّقطيع وتموضع العناصر، وهذا يمكن أن يتم من خلال اتّحاد العديد من الدّعامات، النّص الصّورة، المخططات.

- أن يسهل النّص الاندماج فتوضع العناوين، العناوين الفرعيّة، تنظيم البنيات الكبرى والملخّصات التي تعطي المضمون العام لهذه البنيات الكبرى، فيمكن إقامة بعض إجراءات المعالجة من خلال تدريب القرّاء على استعمال المعلومات الهامة وبناء العلاقات بين المعلومات[6].

هذه المعلومات التي يجب أن تعالج معرفيا باتّباع المراحل التالية:

- التّعرف على الكلمات و على العلاقات الظاهريّة.
- التّحليل النّحوي لهذه الأخيرة.
- استرجاع الكلمات المعينة من الذّاكرة.
- بناء المعاني.

- إدماج هذه الأخيرة في وحدات أكثر اتّساعا مثل :القصة، الخطاب، و حسب هذا التّصنيف فإنّه على الفرد أن ينظّم بنيات عقليّة تسمح باسترجاع الدّال الذّي يؤخذ من المدلول المتعرّف عليه أين يكون هناك جزء من المعارف المخزّنة في الذاكرة يكون منظّما حول العديد من الوضعيات المُقولبة.

ومن الأمور الأساسية التي تساعد على تحليل النص وفهمه، نذكر:

- تحليل العنوان، وذلك باعتباره النص المصغّر.

- البحث عن الكلمات المفاتيح في النّص، أي البحث عن النّواة الدلالية التي ينتظم حولها النص.

- إقصاء الكلمات التي يكون معناها عاما شائعا وغير محدد.

- تِعداد تواتر الكلمات، كأن نجعلها في حقول دلالية، ولا يكون هذا إلا في النصوص القصيرة، كالنصوص التّعليميّة مثلا.

- البحث عن العلاقات المختلفة بين الكلمات والجمل في النص ووظائفها والدور الذي تلعبه الروابط وعلامات الوقف والتّعبير في انسجام النّص، فمثلا نبحث عن علاقات الكلمات فيما بينها، كالتّضاد الذي يمثل الثّنائية المركزيّة للنّص في أغلب الأحيان، وأمّا عن الجمل فنبحث عن أنواعها: إنشائيّة، خبريّة مثبتة أم منفيّة، وهكذا...

- استخلاص الأفكار الأساسية والفكرة العامة، واللّذان يوصلاننا إلى معرفة طبيعة النّص: هل هو إخباري أم جدلي أو حجاجي...الخ. فالنص -عموما- علامة يتكوّن من دال ومدلول، وبهما يتضمّن بنية صرفية وأخرى نحوية، فعلينا تحليل هذه البنيات وتِبيان علاقات بعضها ببعض، وذلك بحسب مستويات المتعلّمين.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن ذاكرة القارئ لا تعمل كآلة تصوير تنسخ كل ما يقع ضمن إطارها، بل تعمل من خلال تجميع واختيار وحدات عفوية وظيفيّة تلتئم بما يفيد تشكيل المعنى في مجموعات كبرى، تتجاوز الكلمات والجمل والفقرات[7] لنصل إلى البنية النّصيّة العليا أو الكبرى (macro-structure) التي هي عبارة عن الصورة الذهنية التي يقيمها القارئ في ذهنه حول المعنى المقروء[8]، ويمكن أن نميّز في البنية الكبرى على حد رأي "آدم" بين:

- الترابط الكلّي للمقطع أو النّص.

- الاتساق الكلي(فيما بين المتجانسات أو النظائر الدلالية، والبنية المعنوية الكبرى للمقطع أو النص في مجمله).

- الانسجام الكلي (على المقطع أو النص كله).[9]

وترتبط قدرة القارئ على استخراج البنية النّصيّة العليا بقدراته على توقّع وطرح الفرضيات واستقراء المعاني الضّمنية بما يخدم فرضياته أو يدحضها ثم بمعلوماته السابقة حول بنية النصوص.

وتفيد الدّراسات المتطوّرة في علم النفس التّعلمي أن قدرة القارئ على التّعرف إلى بنية النّصوص هي قدرة ضمنية تظهر منذ سنّيه الدراسيّة الأولى وتتطوّر بشكل واضح بين التاسع والثاني عشرة من عمره، وتساهم هذه القدرة الضّمنية إسهاما فعّالا في الفهم والكتابة أيضا، لذلك على المعلّم أن يستثمر هاته القدرة الضمنية لدى المتعلمين استثمارا مواكبا لمستوياتهم الذهنية والمعرفية، حتى أنّ الأبحاث الحديثة في تعلّمية القراءة والكتابة تميل إلى تعزيز هذه القدرة، ومنذ مرحلة الدراسة الابتدائية عن طريق تعليم بنية النصوص[10].

إنّ مرحلة القراءة هاته تمكّن المتعلّم من الوصول إلى اكتشاف(نمط- نوع- بنية) النص ووظيفته التّداولية، لذا يبقى عليه أن يكتشف مدى قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات مشكلة تشابه الوضعيات الطبيعيّة في الحياة اليوميّة.

رابعا: القراءة التّركيبيّة:

وهي مرحلة تتّسم بالعودة إلى النّص مجدّدا، ولكنّ بدراسة أعمق وأشمل، وذلك من خلال جمع شتات ما تفرّق لفعل التّفكيك، وقد تكون هذه الدّراسة التّركيبيّة في بعض الأحيان موازية للدّراسة التّحليليّة مستثمرين في ذلك ما أمكن من أدوات "نظرية القراءة والتّلقّي" التّي ترى أن النّص يتشكّل أساسا من فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النّص، بل إلى العملية التّي تتفاعل فيها الوحدات البنائية مع تصوّر القارئ، حيث يصبح النّص مسايرا لتأويلات القارئ، لكن استحضار السّياق في هذه المرحلة يساعد على حصر كثير من الدّلالات الغامضة وتوضيحها؛ إذ كثيرا ما تغمض بعض دلالات النّص ما لم نطلع على الظروف والملابسات التي أحاطت بإنتاج النّص، وهنا يبرز دور الأدوات الغير خطيّة(الانسجاميّة) الخارجة عن بنية النّص في تكوين فهم دقيق عن وظيفة النّص.

إنّ هذه المراحل من القراءة التّي مررنا بها إلى حد الآن تمكّن من الإجابة عن عديد من التساؤلات التي كثيرا ما تطرحها الدّراسة النّصيّة والتّداولية للنّصوص، وهي: ماذا نتكلّم؟ وماذا نقول عندما نتكلّم؟ ومن يتكلّم؟ ومع من يتكلّم؟ ولماذا يتكلّم بهذا الشّكل وليس بذاك؟ وكيف يمكن أن تقول شيئا وتقصد شيئا آخرا؟ وهل المعنى الحرفي لكلام ما يعبّر عن مقصوده الحقيقي أم لا؟ وما هي الاستعمالات الممكنة للّغة؟ وغيرها.

أمّا الأدوات والوسائل التي تساعد على الشّرح والتّحليل والتّفسير والتّركيب استنادا إلى الدّراسات النّصيّة والتّداوليّة فهي عبارة عن مجموعة من الرّوافد التّي تعطي للنّص بنيته وتحدّد وظائفه(الإعلام، التّأثير،...الخ)، ومنها:

أ)- قواعد النّحو والصّرف والدّلالـة:

وتعدّ رافدا أساسيّة لفهم خصائص البنية اللّغويّة للنّص ونظامه التّركيبي، وكذا وظائف الألفاظ داخل النّسق اللغوي، حيث لا بدّ للمعلم من التماس القدر الكافي فقط من غير الولوج في التّفريعات والتّقسيمات الذّهنيّة التّي تثقل كاهل النّص، ولا يتأتّى منها كثير فائدة ويتّخذ النّص مطيّة لشرح الظّاهرة النّحوية من منظور عملي؛ إذ الهدف هو اكتساب المتعلّم كفاءة تواصليّة إمّا مشافهة أو كتابة أو إكسابه معرفة بالفرق بين الصّيغ. ولعلّ تنافي مثل هذه التّبريرات والتّقديرات النّحوية مع ما يقتضيه التّعليم والتّعلّم قد تنبّه إليه القدامى أنفسهم، فهذا الجاحظ لاحظ بأن تدريس النّحو مضيعة للوقت، حيث جاء في رسالته إلى المعلّمين: "وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه منه (يقصد الصّبي المتعلّم) إلا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أردّ عليه منه، من رواية المَثَل، والخبر الصادق، والتّعبير البارع...وعويص النّحو لا يجري في المعاملات، ولا يضطر منه شيء"[11].

ب)- علـوم البلاغة:

إضافة إلى الوظيفة الجماليّة في النّص، فإنّ علوم البلاغة تعدّ من أهم الأدوات التي تعمل على توضيح المعنى وتقريبه وتقويته باعتبارها تحمل في طيّاتها بعدا حجاجيّا، لذا على المعلم أن يبيّن للمتعلّمين قيمة هذه الأدوات في تأدية المعنى وقيمتها في السّياق من خلال الوقوف على روائع الكلم بالمفاضلة والمقارنة والموازنة بين الأساليب، فتكون بذلك وسيلة لبيان قيمة النّص وبلاغته، وبذلك تحقيق تواصليّة مثلى من خلاله.

ج)- علم الأصـوات وعلـم العـروض:

لا يخفى على أحد ما للجانب الصوتي من أهمية بالغة في عمليّة التواصل، لكن ما نلحظه هو أنّ كثيرا من المعلّمين يهملون هذا الجانب في قراءة النّص وتحليله، فعن طريق الإلقاء المؤثر نصل بالمتعلمين إلى فهم مقاصد النّص بسهولة، بل يتعدّى ذلك إلى معرفة نمط النص، فقراءة النمط السردي تختلف عن قراءة النمط الوصفي وهكذا.

د)- النّـقد الأدبي:

يعزّز هذا الجانب ملكة النّقد عند المتعلّم، حيث تُبنى شخصيته وتتطوّر لتأخذ طريقة إثبات رأي خاصّة تساعده على التّدرّب على التّفكير الحرّ، واستنباط الرّأي المستقل والموازنة بين الآراء والاستقصاء مع التّحري والتّحقّق، والاستفادة من أدوات النّقد المدروسة.

خامسا: استخلاص النّـتائج:

ويتمثّل هذا الإجراء في تسجيل أهم النّتائج المتوصّل إليها من خلال التّحليل والمناقشة، وذلك تحت عنوان "**أتواصل مع الآخرين كتابيا**"، حيث يتمكّن المتعلّم من خلاله استذكار المعلومات الهامّة في أنشطة التّواصل الكتابي، ومن الأمثلة عليها:

- أطر النّصوص وأبنيتها ومخطّطاتها.
- بعض الظواهر النّحوية والصّرفية والبلاغيّة والإملائيّة ووظائفها التّداوليّة.
- أنماط النّصوص ومؤشراتها.
- معاني الألفاظ وسياقات استعمالها.
- الحقول الدّلاليّة.

سادسا: الكتابة :

تعد هذه المرحلة الخطوة الختامية لنشاط التّواصل الكتابي، فبعد تعرّف المتعلم على بنية النّص ووظيفته تأتي عمليّة المحاكاة والإبداع وتوظيف المكتسبات، وذلك من خلال خلق وضعيات مشكلة تشابه المواقف الطبيعيّة الحياتيّة التّي يعيشها المتعلّم، وكلّ هذا يتم في حصّة واحدة، حيث إنّ التّعلّمات لا يطالها النّسيان، بل يكون التّدرّب عليها آنيا، وهذه الميزة لا نجدها في منهاج اللّغة العربيّة، لذا فالمتعلّم لا يحتاج إلى وقت للاستذكار لأنّ المعلومات ماثلة أمامه، بل فقط عليه توظيف مكتسباته إما بمعيّة المعلّم أو زملائه، وهذا من أجل تفعيل التّعلّم التّعاوني.

إذا، فبعد فهم النّص فهما جيّدا من كافة جوانبه يمكن للمتعلّم أن ينسج على منواله، وفي هذا الصّدد يقول "عبد الرحمان الحاج صالح":« لا يمكن أن تحصل مهارة التّعبير إلا بعد اكتساب المتعلّم القدرة على إدراك المسموع وفهمه على ما هو عليه»[12].

ولضمان نجاعة عملية تعليم التّواصل الكتابي وفعاليتها يجب القيام بما يأتي:

1- وجوب تحديد كفاءات واضحة ودقيقة لتعليم التّواصل الكتابي:

فمن المعلوم أن بداية كل تعليم ناجح يقف وراءه تحديد دقيق وواضح وشامل لكفاءاته، ففي تعليم الكتابة يبدو الهدف الأوّلي بديهيّا، حيث يجب ألا نقف عند حدّ تمكين المتعلم من إكساب القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم يهدف إلى تبليغ رسالة ما، وهذا ما يجعل عملية التعليم تتمثّل في التّمرن على توظيف المكتسبات اللّغوية(على المستوى المعجمي والتركيبي والتّداولي) في فضاء النص.

إنّ كل تخطيط عام أو خاص لعملية الكتابة يجب اعتباره هدفا يمكّننا من الحصول والوصول إلى نتيجة ما، ولو ركّزنا في عملية الكتابة لوجدناها ترتبط في أبعادها وإجراءاتها بأربعة جوانب استراتيجية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهذه الجوانب هي:

أ- لماذا أعبّر؟:

وهذا يتطلب تحقيق التّشويق واستحضار الحافز لخلق الاستجابة الإيجابية. وبتحقيق هذا المطلب في كلّ عملية تعليم نستطيع أن نضمن جانبا من فعاليّتها. ومن الحوافز الأساسيّة للكتابة هو توظيفها لمواجهة المواقف الحياتيّة التي يواجهها المتعلم في الحياة اليوميّة.

ب- عن أيّ شيء أعبّر؟:

وهذا يتطلب تحديد المجال المعرفي والمحور التّعبيري ونص الموضوع الملائم اعتمادا على الحاجيات السّيكولوجيّة والعقليّة والتّكوينيّة للمتعلّم، حيث يرى"أصحاب الاتّجاه الوظيفي التّواصلي أنّ أحسن وسيلة لتلافي المتعلمين نقائص تعليميّة اللّغات هي جعل طريقة التّدريس تركّز على خصوصيات المتعلمين مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلّمه"[13].

فمثلا نجد أن الفرض(الهدف) في جانب منه هو تحصيل القدرة على استعمال العناصر اللّغويّة، فإن الذي نرتّبه هو هذه العناصر نفسها، فنراعي تصنيفها في أجناس وأنواع باعتبار انتظامها في الوضع الاصطلاحي (أو الدلالي) من جهة، وانتظامها في الوضع البنوي من جهة أخرى، وبمراعاة تزايدها على مرّ الزمان، ثم إنّ الغاية من مراعاة هاته الأشياء هو ألا يحسّ المتعلم بغرابة في أيّ تعلم فيكتسب هاته العناصر اللغوّية وغيرها ويستعملها في تواصله إفرادا وتركيبا.[14]

كما يمكن أن نراعي ما أثبتته الدّراسات التّعليميّة الحديثة فيما يخص مستوى المتعلّم في استعمال الألفاظ والجمل والتّراكيب، فكلّ فئة عمرية إلا لها استخدامات معيّنة، فمثلا لو أخذنا أطفالا أعمارهم ما بين(10-12) سنة، لوجدنا أنّهم سيستخدمون الجملة المعقّدة التي تشمل على جمل أخرى تدل على علاقة التّضارب في المعنى بين الجمل مستخدمين التّعابير مثل: ومع ذلك، بالرغم من... ويواجه الأطفال نوعا من الصّعوبة في التّمييز بين الفعل المضارع التّام والفعل المضارع والفعل الماضي والماضي التام، ويصل معدّل طول الجملة المحكية إلى عشر كلمات.[15]

ومن جانب آخر ومراعاة للحاجات السّيكولوجيّة، يجب أن نترك المتعلّمين يكتبون في موضوعات يحبّونها، ويختارونها بأنفسهم وبإمكانهم الكتابة فيها في نفس الوقت، وعادة ما تكون هذه الموضوعات مستمدّة من واقعهم الحياتي، لذا نطلب من المتعلّمين مثلا:

- تحدّث عن وقت كنت فيه خائفا.
- تحدّث عن وقت كنت فيه سعيدا جدا.
- تحدّث عن أسوء شيء حدث لك في حياتك.
- تحدّث عن وقت كنت فيه مختلفا مع زميلك.
- تحدّث عن وقت كنت فيه أحب شيء لديك.[16]

ج- كيف أعبّر؟:

وهذا يتطلب بيان توضيح طريقة ومنهجية الكتابة.

د- بأيّ شيء أعبّر؟:

وهذا يتطلب امتلاك الزّاد المعجمي والتّركيبي والتّداولي والأسلوبي والفكري والمنهجي، اعتمادا على المكتسب، واستنادا إلى البحث.

وتتضمن هذه النقطة العديد من الأمور إلى تحقيق الكفاءة في التعبير المكتوب ومنها:[17]

***- المعارف:**

- معارف لغويّة صرفيّة نحويّة معنويّة معجميّة تداوليّة.
- معارف عامّة حول موضوع التّعبير المكتوب.
- معارف حول قواعد كتابة النّص في أنواعه وأنماطه.

***- القدرات:**

- القدرة على فهم الموضوع المعالج فهما تحليليا.
- القدرة على ربط المعارف السابقة بالموضوع المعالج.
- القدرة على الالتزام بالموضوع.

***- المهارات:**

- مهارة تطبيق القواعد الصرفية والنحوية والمعنوية والمعجمية والتداولية في التعبير الكتابي.
- مهارة استثمار المعارف العامة المكتسبة سابقا.
- مهارة تطبيق قواعد كتابة النص في أنواعه وأنماطه.

***- المواقف:**

- الانفتاح الفكري.
- تقبّل الأفكار الجديدة.
- وضوح اللغة وملاءمتها للموضوع.

ويمكن إجمال كل الأسئلة السابق في أربعة محاور كبرى:[18]

1)- الحافز إلى الكتابة.

2)- مجال الكتابة.

3)- كيفية إنتاج الكتابة.

4)- الوسائل المعرفية والمنهجية للكتابة.

2- وجوب الاستناد إلى خلفية نظرية وتطبيقيّة متينة:

فمن أجل ضمان تعليم فعّال للكتابة يجب الانطلاق من أسس نظرية قويّة واتّباع طريقة تعليمية مناسبة.[19]

وفي حين نركّز في عملية على الجوانب الأربعة السّابقة، فإنّ الكتابة نفسها تتضمّن ثلاثة مستويات إجرائية تتمثّل فيما يلي:[20]

أ- مستوى الإعداد:

يمثّل هذا المستوى المطلوب إنجازه من طرف الفئة المستهدفة بواسطة التّعرف على (المجال، المحور) واستيعاب البنية التّركيبيّة والدّلاليّة لنص الموضوع، وإدراك حدود المُعطى والمطلوب، والمساهمة في صياغة وتوزيع نقط التّصميم اعتمادا على طريقة العمل: عمل فردي (مجموعة صغرى) أو (مجموعة كبرى).

ب- مستوى الإنجاز:

يمثّل هذا المستوى فرصة خوض تجربة الكتابة (بواسطة المحاكاة أو الإبداع) ويتيح للمتعلم توظيف مكتسبه المعرفي واستثمار زاده الدّراسي وتحقيق ذاتيته بفضل التّواصل التّكويني وطرح آرائه وتصوراته وملاحظاته حسب اقتناعه الشخصي.

ج- مستوى التّقويم[21]:

يمثّل هذا المستوى المرآة التي تنعكس عليها حقيقة المتعلم التّكوينية(في مجال: المعارف- الأفكار- المعلومات- المفاهيم- المهارات- التقنيات- الانفعالات- الإحساسات- التّذوق..... تبعا لمحتوى تجربة الكتابة المنجزة).

وهذا المستوى يخوّل تصحيح المسار التّكويني للمتعلم يجعله مساهما في بناء شخصيته ففضل التّقويم الذاتي ومتطلعا إلى تحسّن أفضل.

ونشير إلى أنّه دائما وأبدا يجب على المعلّم أن يبقى مسايرا وموجّها في كافة هاته المستويات، ففي مستوى الإعداد يعمل على إعداد المطلوب بدقّة ووضوح، بحيث يتناسب مع المتعلّمين في كافّة المجالات، ومن ثمّ يقوم بشرحه شرحا كافيا، وعند الإنجاز يجب أن يكون متابعا وموجّها للمتعلمين شارحا ومبسّطا الصّعوبات التي قد يواجهونها، ومن ثم يأتي دور أخير أساسي للمتعلّم وهو تقييم العمل الكتابي وتقويمه، وهنا يجب على المعلّم أن يتساهل مع ما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء في أدائه اللّغوي؛ لأن الخطأ يمثّل وسيلة هامة يختبر بها المتعلم صحّة بعض الفرضيات التي كوّنها لنفسه، كما أنّها تمكّنه من قياس مدى صحة قاعدة معيّنة[22]. كما أن من شأن قبول لغة المتعلّمين على علاّتها في المراحل الأولى تشجّعهم على تحويل أفكارهم الكامنة في داخلهم إلى كلمات ولا تحبطه فيصمت، لذا فقبول ما يكتبه المتعلم على علاّته في المراحل الأولى للكتابة يشكّل قاعدة أساسا لكل تكوين في مهارة التعبير.[23]

لذا فعلى المعلم ألا يتّجه في التّقويم إلى الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة، بل عليه أن يركّز على تقنيات التّعبير ووسائل اتّساق وانسجام النّص المكتوب أكثر في المراحل الأولى.

وتدعيما لطريقة تعليم الكتابة، فإن مهمّة المعلم لا تنحصر في تمكين التلاميذ من التّحكم كتابيا في أنماط نصيّة كيفما اتّفق، بل عليه أن يتأكد من مدى قابليتها للتّوظيف، ومستوى مردودها البيداغوجي، لذا يتطلب مجال المرجعية النّظرية العودة إلى نوعين من الأبحاث، يتمثل النّوع الأول في: الأبحاث والدّراسات حول نحو النّصوص(la grammaire des textes)، ويتمثل النّوع الثاني في: الأبحاث المتعلّقة بالمظاهر والجوانب التّداولية (pargmatique) والتواصلية (communicative) للخطاب[24].

3- وجوب إعطاء وقت كاف للتّدرّب والمران:

إن التّدريب مطلب تربوي وتعليمي لا بدّ منه في كلّ طريقة تعليمية تنشد النّجاعة والفعاليّة، ففي عملية تعليم الكتابة نجد أن التّدريب يمنح المتعلم فرصة الاستعمال اللغوي الفعلي، كما يوفّر فرصة من شأنها دعم عملية البناء والتّكون لجهازه اللغوي المعرفي.

كما يعدّ التّدريب من أهم الوسائل التّي تساعد المتعلّم على ترسيخ كل ما تعلّمه من معارف وما اكتسبه من قدرات وكفاءات.

وعلى هذا الأساس يجب الاهتمام به، خصوصا أنّ المعلمين كثيرا ما يشتكون من ضيق الوقت المخصّص للتّعبير، لكن نشاط التّواصل الكتابي المقترح ذي السّاعتين من الزمن يوفر الوقت الكافي للتّدريب، حيث يرى "عبد الرحمان الحاج صالح" أنه يجب ألاّ تقلّ مدة التّدريب عن ثلاثة أرباع الحصّة(وهيهات أن يكون هذا الأمر في واقعنا التّعليمي)، لأنّنا لا نبالغ إن قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس ورياضة متواصلة كلما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغوي، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال حتى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة أو سنن الكتابة كلّها.[25]

إن ما يمكن استنتاجه واستخلاصه من عرض العديد من الإجراءات الخاصّة بتعليم الكتابة هو أن آلية بناء النّص الكتابي تقوم على استثمار عدّة نشاطات، والتي يجب أن تتالى على الوجه الآتي(وهذا بالطبع بعد اكتساب كل القدرات التي أشرنا إليها):

1)- رسم تصوّر للنّص.
2)- وضع تصميم للنّص.
3)- تنظيم الأفكار في النّص.
4)- تأطير الأفكار في النّص.
5)- كتابة النص كتابة أوّليّة.
6)- تصحيح النّص.
7)- إعادة كتابة النّص.
8)- وضع النّص بصيغته النّهائيّة.

إنّ كل هاته الخطوات ما هي إلا نقاط رئيسية تتفرع منها نقاط أخرى تساهم بشكل أو بآخر في كتابة نص وظيفي متّسق ومنسجم، ولكن لكي نضمن نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الكتابية يجب علينا ما يلي:

1. توضيح أهداف نشاط التعبير الكتابي(الكتابة).
2. الانطلاق من نصوص أساس بنوع معيّن وبنمط تعبيري محدد.
3. تحويل الكتابة من عمل مفروض إلى عمل مرغوب.
4. انتقاء الموضوعات المشوّقة والمناسبة لمراحل نموّ المتعلّمين العقليّة والانفعاليّة والعاطفيّة وغيرها.
5. تغليب الطّابع الوظيفي الحياتي على نشاط الكتابة.
6. ربط نشاط الكتابة بنشاط القراءة والمطالعة ربطا لا انفكاك منه.
7. وضع إطار كتابة لكل نوع من النّصوص ونمط من التعبير.
8. ترسيخ فكرة إعادة الكتابة في ذهن المتعلّمين.
9. تدريب المتعلم على الالتزام بالنشاطات المكوّنة لعملية الكتابة التزاما دقيقا، وهي تلك التي أشرنا إليها سلفا في هذا البحث.

إذا، هذه جملة من الإجراءات العامة والفعّالة للتعامل مع أيّ نص من النّصوص المكتوبة، مع بعض الاختلافات والإضافات التي قد تقتضيها أشكال ومضامين الموضوعات المختلفة، ولكن هذه المسائل على أهميتها لن تكتب لها الفاعلية ما لم ينفث فيها المعلّم من فاعليته، وفاعليته تتمثل في سمو ثقافته وحسن ديباجته وطريقته في تركيب هذه الوسائل بعضها في بعض واستثمارها بطريقة مثلى وفق ما تدعو إليه الدّراسات التّربوية واللّسانيّة الحديثة، خصوصا النّصيّة منها والتّداوليّة كما مرّ معنا في صفحات هذا العرض.

وما يجب أن نختم به هذا النّشاط هو تذكيرنا الدائم بوجوب اعتماد المعلّم على أسس نظريّة وتطبيقيّة متينة(أبحاث) تساعده على تحسين كفاءاته، بحيث يتمكّن من تجاوز العقبات التعليميّة في قراءة النّصوص وتحليلها من منظور تعليمي ممنهج وبسيط، ومن الأسس والأبحاث التي تعينه على ذلك ما يلي:

***- الأبحاث حول البنى الصغرى للنّص(les micro-structure):**

والمتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتدرّجه(sa progression).

***- الأبحاث حول البنى العليا(super-structure)أو البنى الكبرى للنص:**

والمتعلقة بأنواع النصوص وخصائص كل نوع(السردية، الوصفية،...).

***- الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية**[26].

وتشمل البحوث النّصيّة والتّداوليّة وغيرها، مما يساهم في بيان توظيف النّصوص في المواقف الحياتيّة الطّبيعيّة.

2.3- من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التّواصل الشّفوي:

للتّواصل الشفوي أهمية كبيرة في حياة الإنسان تظهر من تفاعله مع أبناء المجتمع في شتّى مجالات الحياة، لذا لا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنّ حاجة الإنسان إليه أشبه بحاجته إلى الهواء والماء.

ومن هذا المنطلق ينبغي على التّربويين إيلاء التّواصل الشّفوي أهميّة كبرى؛ باعتباره يمثّل الجانب الوظيفي من اللّغة.

ولعلّ أهم أسباب ضعف المتعلمين في التّواصل الشّفوي يعود إلى غياب الاستراتيجيات التّعليميّة والطّرائق الحديثة المعتمدة في تدريسه، والتّي تحفّز المتعلمين على اكتساب هذه الكفاءة التّواصليّة.

وممّا يعكس ضعف هذه الكفاءة لدى المتعلمين هو تفاديهم الخوض في حديث شفوي في حصص اللّغة العربيّة، وكذا إخفاقهم في مواجهة المواقف الحياتيّة المختلفة ممّا يؤدي إلى اضطرابهم وفقدانهم الثّقة بالنّفس.

وعلى الرغم من أن المتعلّم يجب أن يكون محورا للعملية التعليميّة التّعلّميّة في كافة الأنشطة، إلا أنّه في هذا النّشاط بالذّات نجد أنّ المعلّم هو الذّي يلعب كافّة الأدوار مع بعض المتعلّمين فقط، وهو ما يطرح تساؤلات عديدة حول محتوى هذا النّشاط وطريقة تقديمه، وكذا مدى فعاليته في إكساب المتعلم كفاءة التّواصل الشّفوي.

وفي هذا الإطار، سنحاول في هذا المقام تقديم بعض الإجراءات التّي قد تحسّن من فعاليّة هذا النّشاط، وذلك من خلال إدماج المتعلمين في وضعيات ومواقف حياتيّة مصطنعة شبيهة بالمواقف التّي يواجهونها في حياتهم اليوميّة منطلقين في ذلك على مبدإ هام هو "**بفعل التّواصل نتعلّم التّواصل**"، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات.

أوّلا: الاعتماد على المرئي والمسموع أكثر من المكتوب:

إنّ الطّريقة المستعملة في مناهجنا وكتبنا الحاليّة تعتمد اعتمادا كلّيا على النّص للانطلاق في تقديم هذا النشاط وتناوله، إلاّ أنّ الإجراء الأكثر فعاليّة -في نظرنا-هو اعتماد المرئي والمسموع، وكذا تمثيل المشاهد في تناول هذا النّشاط باعتبار أن هذه الوسائل أقدر على تمثيل المواقف التّي يعيشها المتعلّم أكثر من النّصوص في أغلب الأحيان، فمن المرئي يمكن اعتماد أشرطة الفيديو وكذا المشاهد المصوّرة، والتّي نعرض من خلالها بعض المواقف الحيّة التي يتفاعل معها المتعلم منتجا ومحلّلا ومناقشا وناقدا، كما أنّ تمثيل المشاهد على شكل حوارات أو مسرحيات يعطي للمتعلّم أداة

حيّة يوظّف من خلالها مكتسباته ويكشف صحّتها وفعاليتها ووظيفتها في التّواصل، وكلّ هذا تحت مراقبة المعلّم الذّي يخطّط ويراقب ويوجّه ويعدّل ويصحّح متدخّلا إذا لزم الأمر ذلك.

وخدمة لهذا الأمر نقترح إعداد محتوى خاص بالتّواصل الشّفوي يتضمّن أشرطة للتّسجيل والفيديو، وكذا صورا للمحادثة وعديدا من الحوارات المسجّلة والمسرحيات التي يمكن تمثيلها، وبالطّبع فإنّ هذا المحتوى يجب أن يخضع لإعداد محكم ودقيق تحت إشراف مختصّين في هذا المجال.

ثانيا: عرض المحتوى ومناقشته:

باعتبار أن محتوى التّواصل الشّفوي ووسائله تختلف من حصة إلى أخرى، فإنّ الإجراءات المتّبعة تختلف تبعا لذلك، لكن في الوقت نفسه تتّفق في إجراءات عامّة يمكن تلخيص أهمها في النّقاط الآتية:

- تحديد الكفاءات المستهدفة من الحصّة بدقّة.
- اختيار المحتوى التّواصلي المناسب الكفيل بتحقيق تلك الكفاءات.
- الإعداد المسبق لهذا النّشاط من طرف المتعلّمين، خصوصا إذا كان المحتوى تمثيلا لحوار أو مشهدا أو مسرحيّة.
- عرض المحتوى وتحليله ومناقشته، ويختلف هذا الإجراء حسب المحتوى والوسيلة المعتمدة، فمثلا لو وظّفنا شريط الفيديو فإنّ المعلّم يجب أن يطلب من متعلّميه التّركيز على نقاط معيّنة، ليأتي فيما يعد مناقشة ما تمّ عرضه في هذا الفيديو من نواح عديدة تخصّ التّواصل الشّفوي من قبيل:

* شخصيّة المتحدّثين وهيئاتهم وثقافتهم وتقاليدهم.
* طريقة حديثهم: كفاءة التحدّث لديهم، أصواتهم، وضعياتهم.
* مبادئ الحوار الموظّفة وآدابه.
* كفاءاتهم اللّغويّة: وهنا قد يعالج المعلم بعض الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والدّلاليّة ووظائفها، والتي لها أثر في التّواصل أو تكرّر ذكرها.

ثالثا: استخلاص النّتائج:

ويتخلّل هذا الإجراء عمليّة المناقشة ذاتها، وكذا بعد الانتهاء منها، وفيها يستخلص المعلم بمعيّة المتعلّمين أهم النّتائج المتوصّل إليها أثناء المناقشة وبعدها، والتّي يمكن أن نسجّلها تحت عنوان "**أتواصل مع الآخرين شفويّا**"، ومن أمثلتها:

- تسجيل أهم مبادئ الحوار والمناقشة وآدابهما[27].
- استراتيجيّات التّخاطب وكيفيّة توظيفها.

- معاني بعض الألفاظ وسياقات استعمالها.

رابعا: تقييم الكفاءات المكتسبة وتقويمها من خلال عمليّة التّدريب:

بالطّبع يعدّ نشاط التّواصل الشفوي كلّه عمليّة تدريب على كفاءات التّواصل الشّفوي تتخلّلها عمليتا التّقييم والتّقويم[28]، لكن هذا لا يمنع المعلّم من إعداد تدريب متكامل في نهاية الحصّة يقيّم من خلاله مكتسبات المتعلّمين تقييما ختاميّا من أجل ترسيخها. ويتضمّن هذا الإجراء القيام بأدوار معيّنة أو تمثيل مشاهد أو حوارات وغيرها بطريقة عفويّة دون الإعداد المسبق لها.

إذا، هذه بعض الإجراءات التي رآها البحث أنّها كفيلة بتحقيق فعاليّة ونجاعة في تناول نشاطي التّواصل(الكتابي، الشّفوي) المقترحين، وبالطبّع يبقى المجال مفتوحا للمعلّمين لتعديل هذه الإجراءات أو إضافة أخرى حسب ما يقتضيه الموقف التّعليمي التّعلّمي باعتبارهم مسيّرو العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وموجّهوها.

4- خاتمة:

لقد حاولنا في هذا العرض الموجز إعطاء نفس جديد لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في مدارسنا، وذلك من خلال اقتراح تقسيم جديد لأنشطة اللّغة العربيّة يقوم على أساس لساني ووظيفي تعليمي متين يستثمر كلّ مستجدات الدّراسات الحديثة(التّعليميّة، اللّسانية، الأدبيّة، والنّقديّة،....وغيرها).

وبالطّبع، فإن الإجراءات التّي قدّمها العرض لتفعيل نشاطي التّواصل الشّفوي والكتابي المقترحين لن تكون مكلّلة بالنّجاح، ما لم يصاحبها وجود معلّم كفء متمرّس مؤمن بالتّغيير، وقادر على التّحكم في الموقف التّعليمي التّعلّمي بجزئياته المتغيّرة؛ والذّي يحتاج إلى التّحضير الجيّد والتّوجيه والتّعديل كلّما اقتضى ذلك.

الهوامش:

[1]- استعملنا هنا مصطلح التواصل بدل التعبير؛ لأنه(التواصل) أوسع وأشمل، فالتعبير مظهر من مظاهر التواصل، وقد يلزم طرفا واحدا(حديث النفس مثلا)، في حين أن التواصل يدل على وجود طرفين، كما يجعل هدف التعلم وكفاءاته واضحة، فعندما يقبل المتعلم على إحدى النشاطين يعلم ماذا سيفعل، وكذا يتشوّق إلى معرفة الوظائف التي سيكتسبها ضمن هذين النشاطين.

[2]- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها) للناشئة، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2009م، ص:240.

[3]- Voir ,Fayol. « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits, étude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », Bulletin de psychologie, Tome XXXVIII, n°371, 1985,p :357-358.

[4]- Gregoire. J. Pierrart. B., «Evaluer les troubles de la lecture, les Nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », De boeck, Paris, Bruxelles, 1ed, 1997,p :106.

[5]- Hupet. M, «Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive »,Délachaux et Nestlé, Paris, 1989,p :84.

[6]- Fayol. M.loc,p :363.

[7]- ويمكن أن نطلق عليها: البنية الصغرى (micro-structure)، حيث يحدث فيها الترابط الصرفي التركيبي، والاتساق الجزئي فيما بين أفعال الكلام وتعدد المتخاطبين وتعاون المتحاورين.

[8]- أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م، ج:1، ص:66.(بتصرف)

[9]- ينظر، الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب-أنموذجا- (دراسة وصفية تحليلية نقدية)، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر،2007-2008م، ص:33.

[10]- أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ج:1، ص:66.(بتصرف)

[11]- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تح: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 2000م، ج3، ص:31.

[12]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان موفم للنشر، الجزائر، 2007م،ص:231.

[13]- محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، منتدى الأستاذ(دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة)، قسنطينة، ع:3، أفريل 2007م، ص:52.

[14]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:226.(بتصرف)

[15]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ط)، ص:25.(ولمزيد من التوسع، ينظر، أيضا ص:23-24 من نفس المرجع)

[16]- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها) للناشئة، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2009م، ص:43-44.

[17]- أنطوان صيّاح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 2009م، ص:74.

[18]- محمد لحويرات، الإنجاز الدّيداكتيكي، ورقات من الميدان ... و إلى الميدان – مطبعة تينمل للطباعة و النشر، مراكش، (د.ط)، 1994م،ص:118.

[19] - Yve Renter, Enseigner et apprendre à écrire ,E.S.F éditeur, 2ème édition ,Paris, 2000, p :75.

[20] - محمد لحويرات، الإنجاز الديداكتيكي، ص:119.

[21]- ونميّز هنا نوعين من التقويم، فنجد التقويم التربوي(Evaluation éducative) والذي يهتم بمجالات عدة، بدءا بالمتعلم إلى المنهاج بمكوّناته المختلفة إلى الهيئات المشرفة على التربية والتعليم إلى الهياكل...الخ. وكذا التقويم البيداغوجي(Evaluation pédagogique) الذي يهتم بتقويم عمل المتعلم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية التعلّمية(لمزيد من التّوسع، ينظر، محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتّوزيع، الجزائر، (دط)، 2003م، ص:11.)

[22]- محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، منتدى الأستاذ، ص:48-49.

[23]- أنطوان صيّاح، وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص:86.

[24]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م، ص:126.[24]

[25]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:234.(بتصرف)

[26] - Yve Renter, Enseigner et apprendre à écrire, p :120.124.

[27]- خصوصا أن المتعلّمين يجهلون مبادئ الحوار وآدابه.

[28]- لعلّ من أهم أسباب ضعف التواصل الشّفوي هو عدم وجود طريقة تقييميّة وتقويميّة واضحة.