مساءلة النص بهدف تحصيل *الملكة النصيّة*
ـ مقاربة تعليمية مِن زاوية *اللسانيات المعرفية* ـ

د. يوسف مقران
بوزريعة ـ الجزائر

مقدمة:

يُمكِن ضبطُ إشكاليّة المداخلة ضمنَ هذا التساؤل المبسِّط: إلى أيّ مدى يُوفَّق التّعليميّون (المعلّمون والمبرمجون) في صياغة الأسئلة المراد بها ***مساءلة النصّ التّعليمي*** (الأدبي وغيره) وهم يرومون ***تحصيل الملَكة النصيّة*** عند المتعلّمين ؟ وفي سياق هذه الإشكالية الخاطفة ينبغي أن نذكِّر بأنّ الملكة النصية ـ إذا ما ربطناها بالقارئ ـ نجدها ترتبط بالصناعة، أي المعرفة الإجرائية، ويصبح الحديث عمّا يُدعى بالفرنسية (Savoir-lire) على قياس (Savoir-faire). من هنا يمكن تجزئة هذه الملكة إلى عدة كفايات يُسعى إلى تطويرها مع التدريب بما يشكِّل لاحقاً الخبرة الشخصية في التعامل مع النصوص. ذلك أنّه تمّ وضع تصوّرٍ للملَكة النصيّة في ظلّ تعليميّة النصّ الأدبي ـ أوّلَ مرّة ـ من زاوية **إنتاج النصّ**، أي تحديد سمات النصيّة التي يكون منتِج النص قد تحلّى بها بعد المراس والتكريس، وهو ما يرجع إلى انطوائه على نوعٍ من ملكة خوّلت له كتابة النصّ. ولكن يمكن التكفّل هذه المرّة **بزاوية التلقّي**، وأهمّ ما في **التلقّي الفهمُ والاستيعابُ** وقبل ذلك كلّه **الاستماع والإصغاء والإنصات**، أو القراءة (بتداعي الأفكار وما يمكن أن يُستوحى) بدءاً مِن التعرّف على الأصوات والكلمات والجمل والفقرات وقضايا الاتّساق ..الخ ـ مما علّمنا إياه علم النص، وهو ما يمكن أن يُدرج في كلّ ما يدور في فلك ملكة الفهم عن طريق مثل هذه المفردات المترادفة (المتفاوتة). علماً أنّ **الملكة النصية** تنفع في تعلّم لغات ثانية. بيد أنّه ينبغي التفريق ما بين النصّ (الأدبي) ـ الذي نقيم به جسراً ما بين الأدب والتعليمية وتعلّم اللغات وتعليمها ـ وبين الوثيقة النصيّة كسند تعليمي. وبالتالي يجدر الانطلاق ـ في المداخلة وكما جاء في إشكاليّة الملتقى ـ من الواقِع الذي يتمثّل في البحوث الاختباريّة التي ترفَق بها عمليّة القراءة فالتأويل وإدراك معالم النصيّة التي ستدمج ضمن الهموم التعليميّة. كما يقتضي الأمر التركيز أكثر على دور المعلِّم في إكساب تلكم الملكة التي تهمّ المتعلِّم مدى الحياة، كون القراءة عدّة لا يمكن حصر منافعها. وكذلك تفرض المقاربة التي نأمل انتقاءها معالجة المسألة مِن زاوية تعليمية النص (الأدبي وغيره)، التي يمكن أن تنهض بأعباء الإجابة على أسئلة من نوع: ماذا يهمّ تعليمه، هل: النص ذاته أم اللغة أم العمليات المرفِقة للفهم والمساعدة له والتي يُرادُ تطويرُها لدى المتعلِّم ؟ وكذلك هنا تسترجع التساؤل الأبدي: كيف يمكن بَنْيَنَة الفكرة نصّاً وكذا تأويلُها بفعل القراءة ؟ وما هي المدخلات الذهنيّة والمخرجات التي تسمح بتلقّي المعلومة كما قصدها صاحب النصّ ؟

هذا وقد جاء التفكير في الموضوع جراء ما لاحظناه من فرط الاهتمام بالنتائج وتكريس المضمون على حساب المسارات والعمليات المعرفية (Processus et opérations

(cognitives. ثمّ إنّ هناك من يَرى أنّ مناهج التعليم تهتم بتمرير المحتويات ولا تقف كثيراً عند المسارات الإدراكية المعرفية المؤدية إلى تطوير ملكة الفهم سواء على المستوى الشفاهي أو المستوى الكتابي[1]. ومِن بين الأضرار التي قد تُصاحِب هذا الإهمال ضياع المعلومة ذاتها.

1. **الملكة النصيّة:**

1.1 في التعريف:

تتشكّل الملكة النصيّة من تجميع العناصر اللغوية والعناصر الدلالية التي تكون قد التقت داخل النص. والانتباه إلى معانٍ ربّما لم تكن لتتأسّس لولا مجيئها ضمن نسيج نصيٍّ معيّن[2] وفق البنية والأجناس النصيّة والقوالب الأسلوبية التي تتحكم هي الأخرى في شأن التأويل. ألا يلح النقاد على حقيقة قيام الدلالة بمجرّد الاطلاع على جنس النص وأنواعه بل هذا رأي المهتمين بمثل هذه النقطة من المنظور المعرفي النفسي على غرار برونكار. ذلك أنّ ذلك المعنى الذي كثيراً ما يُستهدف على حساب اللغة ـ ينبع من التراتب وليس الترتيب. من هنا فإنّ تعيين النصّ كوحدة ينمّ عن شيء من الغرور، ذلك أنه لا يمكن التعويل في تناوله على البعد الخطي بقدر ما تتراتب عناصره، وبالتالي تتداخل تلكم العناصر ما يُسفر عن تداخل الدلالات، حيث يتمّ الانتقال من وصف الجملة إلى تأويلها داخل النص.

لقد اعتبر روك Rück أنّ الملكة النصية مجموع القدرات التي تسمح بتحقيق الاتساق في النص[3]. مِن هنا فالملكة النصية تمسّ بطريقة أو بأخرى القدرات الحجاجية التي تتسرّب من لدن الممارسات الشفاهيّة المكينة في الفرد، والتي يكون هذا الأخير قد أخذ في تكوينها أو أخذت تتكوّن عند هذا الأخير منذ المنشأ. وبالتالي تتّصل حتماً بلغة الأمّ. وتتطوّر كذلك عن طريق الممارسة الفعليّة المؤدية إلى تخزين الاستعمالات على شكل أنماط يتضافر فيها الشفاهي والكتابي. بمعنى يتمّ إسقاط أحدهما على الآخر بما من شأنه أن يبني ملكةً نصيّة ليست هي بشفاهية صافية ولا هي بكتابية مكتمِلة. بحيث تتداخل سمات الشفاهي بسمات الكتابي وفق مساراتٍ ليس من السهل استكشافُها بدون الترشيد بالرّصيد المعرفي الذي تُفيده تعليمية النصّ.

2.1 -التعامل مع النص في ضوء تعليميّة اللغة الثانية:

ولما كان المتعلِّم ـ أثناء تكوينه ـ معرَّضاً للتعامل مع أنواعٍ عديد من النصوص قراءةً وتلخيصاً وتحليلاً وتعليقاً بل حفظاً وتعلّقاً واقتداءً ومحاكاةً، فقد جاز القولُ إنّ لهذا المتعلِّم عهداً بعشرات النصوص التي ـ علاوةً على ذلك ـ يكون قد سبق له أن احتجّ بها بل وقاس على منوالها، فبالتّالي يمكن تقويم درجتُه ووجاهتُه وإقامة أوجه الفروق القائمة بينه وبين غيره فيما يخصّ إمكانيّة الفهم والتأويل ثمّ الإنتاج على المنوال المقروء والمحلّل والمدروس والمحتجّ به. فالملكة النصية بهذا المفهوم وفي ضوء **تعليمية النص الأدبي** هو ممارسة القراءة والكتابة معاً، وهو ما قد يبادر المرء (الفرد المتعلِّم) إلى تعلّمه ذاتياً. فلذلك كلّه استوجب القيام بثورة على مستوى الذهنيات التي تتولّى التكوين الذي يصاحبه التقويم بالمساءلة لاستظهار الملكة النصية لدى المتعلِّم وهو بمثابة استظهار للمحفوظات والمخزونات.

2. القراءة التفاعليّة الإفهاميّة:

1.2 بُعد الاستيعاب:

إنّ الاستيعاب مرتبط بالذاكرة، في الحقيقة تنامى الاهتمام بالفهم في ظلّ إشكالية التعلّم عن طريق الحفظ على ظهر القلب أم الفهم من أجل التعلّم، أي هل تعزّز الذاكرة عن طريق التكرار والحفظ أم عن طريق الفهم ؟ في الحقيقة عندما نرجع إلى تحليل أنواع الذاكرة سنجد أنّ الطريقتين مفلحتين.

من هنا فقراءة النصّ ـ أو إقراء النصّ ـ يستدعي ردودَ فعلٍ يمكن تقسيمها على أربعة أنواعٍ يهمّ استحضارُها لمعرفة ما ينبغي على المعلّم أن يحتفظ به لحسن التعامل معها:

1. **رد فعل لفظي**: يمكن ملاحظته ومتابعته وبالتالي تقويمه. وهنا أهمية الانطلاق من النص والرجوع إليه كلّ مرّة.
2. **ردّ فعل غير لفظي**: يمكن ملاحظتُه ولكن لا يمكن متابعته ولا تقويمه.
3. **ردّ فعل يتمثّل في تمثّلاتٍ ذهنيّة**: لا يمكن ملاحظتُه ولكن يمكن توقّعه (أي حمل المتعلّم على التعبير عنه) ثمّ تقويمه. محاولة إسقاط التمثّلات.
4. **ردّ فعل يتمثّل حركات جسمية بادية تصل إلى حدّ إفرازات خفية**: تعلن عن مدى التجاوب الذي لا يمكن للفرد أن ينظِّمه تعبيراً.

فتسخير ردود الأفعال هذه تعليمياً هو ما يحدّد أبعاد تعليمية النص التي نحاول الإمساك بها طالما يمكن استخلاص ما هو مطّرد بتمييزه عما هو غير مطرد.

2.2 الملكة النصيّة والملكة التواصليّة:

بيد أنّه ينبغي الربط بين الملكة النصيّة والملكة التواصليّة، باعتبار أواصر القرابة القائمة بينها، إذ كثيراً ما تتلازم المعاني الدائرة في فلك مفهوم الملكة محيلةً إلى وجود قارئ نموذجي يملك القدرة الضمنية الماثلة في قواعد اللغة التي يعرفها ضمنيا وممارساتياً، بحيث يمكن له أن يفهم الملفوظات المقروءة ويُحسن تأويل محتواها عندما يقف عند العلاقات الداخلية للنص، ويبادر إلى إنتاج سلسلة من الملفوظات يمكن الحكم عليها بكونها تُشكّل نصّاً وفق المعايير التي سبق له أن استنجد بها حينما كان في مواقف الحكم على نصيّة غيره من المؤلّفين[4]. فكلّما أنتج المتعلم جواباً تسنى للمعلم أن يقوّم العمليات المعرفيّة (Opérations cognitives) التي تمنح له القدرة على التحليل والتبرير والتركيب والنفي والإيجاب والتأكيد والتشكيك ..الخ. إنّ التسليم فرضاً بتواجد تلك العمليات المعرفيّة ـ أو عمليات بناء المعرفة ـ ناتِج عمّا أصبح يُقتنَع به من أنّ « المعارف تُبنى ولا تُلقَّن » « Les savoirs se construisent et ne s'injectent pas ».

هكذا فإنّ الهدف من طرح الأسئلة في ضوء الاجتهاد على ترسيخ الملكة النصية لم يعد مراقبة المعرفة وتحصيلها لدى المتعلّم، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاته، بل الأهم من تحصيلها، هناك القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشكلات. ذلك أنّ الطالب متواجد في عالم متغير وزاخر بالاحتمالات والبدائل، لذا أصبحت القدرة على طرح الأسئلة تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، ذلك أنّه إذا حدث أن يكون تحصيل المعرفة وإتقانها هدفاً لم يُدرك بعد، فإنّ طرح الأسئلة الحسنة والمدروسة والمناسِبة والتي تفتح المجال للبحث هو ما يجدر التوفيق في القيام به والسعي إلى التوصّل إليه. ثم هناك نوع

من الأسئلة تعد *تشخيصيّة* تنطوي على فائدة عظمى، وذلك بوصفها محدِّدة لملمَح الدخول في أيّ مؤسّسة تحديداً دقيقاً ومشخِّصة للنقائص التي يُتكفَّل بها بعد ذلك. وهو ما ينمّ عن تعظيم دور الدوافع والاتجاهات وحب الاستطلاع والتفاعل الاجتماعي باعتبارها عوامل معرفية: فهي بذلك ذات توجّه مؤسّساتي واجتماعي.

لكن، وعلى الرغم مِن ذلك، يمكن للمعلم أن يُسخِّر بعض أسئلته من أجل التحكّم في وضعيات الإدماج التي يُطالَب بأن يُنشِّطها، ذلك أنّ تعيين الطلبة الذين يشكون نقصاً في الاستيعاب والاستجابة والمتابعة يساعِد المعلم في مهمّة التوجيه، لهذا لا بدّ أن تأتي الأسئلة التشخيصيّة مرفوقة بمقدِّمات واضِحة وموضِّحة وبتعليمات صارخة سيتضِح جراء إهمالها أنّ ثمّة مشكِل يجب المبادرة إلى معالجته.

3. **وقوف عند أهمّ المسارات المعرفيّة (الإدراكية) المؤدية إلى تطوير ملكة الفهم**:

نقصد بالمسارات نسبياً، المراحل التي يمرّ عبرها التفكير أو التصرّف العقلي النفسي الذي يُبلغ حدَّ الفهم، وهي كذلك المحطّات الضروريّة التي قد لا تُراعى كلّها ولكن قد تُختزَل. هناك من يَرى أنّ مناهج التعليم تهتم بتمرير المحتويات ولا تقف كثيراً عند المسارات الإدراكية المؤدية إلى تطوير ملكة الفهم سواء على المستوى الشفاهي أو المستوى الكتابي[5]. ومِن بين الأضرار التي قد تُصاحِب هذا الإهمال ضياع المعلومة ذاتها. هذا، مع العلم أنّ ملكة الفهم مرتبطة أيّما ارتباط بالتجريب. بيد أنّ الانغماس الذي قالت به المقاربات التواصلية قد لا تنفع كثيراً هي الأخرى. وهذا جان جاك روسو يُحمِّل جميع مؤسّسات التعليم والتربية بما فيها المدرسة العامّة مسؤوليات التسطيح الذي يظهر في ملء الذهن بالكلمات الفارغة التي لا تحيل كثيراً إلى العالم الخارجي ولا تساعد على نقل التجربة الشخصيّة للفرد المتعلِّم، ما أدّى به إلى اقتراح نموذج تعليمي تربوي يقوم على فتح أبواب العالم المحسوس على مصراعيها، وترجم ذلك في كتابه *إميل* المشهور[6]. أو ما يُدعى بشفافيّة التجارب والخبرات السابقة[7]، أو ما يسمّى بالطريقة الطبيعيّة في اكتساب اللغة (Méthode naturelle de l'acquisition).

ثمّ إنّ مشكلات الفهم الناجِمة عن الإبهام اللغوي ـ أي التركيبي أساساً وليس الأسلوبي ـ والذي تُحدِثه أسماء الإشارة على وجه الخصوص هي متواجِدة ـ تقريباً وافتراضاً ـ في كلّ اللغات، وإذا اكتفينا بالإشارة إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية سنجد أنّ ما يُدعى (deictics =déictiques =)[8]. ولاسيما إذا عرفنا أنّنا في عصر تشابك العلامات اللّغويّة وغير اللّغويّة. حيث تستحيل العلامات والأدلّة بكلّ تنوّعاتها ومساحاتها المكرَّسة مِن كونها أدوات تبليغ بسيطة إلى موضوعات تأمّل ومواقع الانعكاسات اللّغويّة الكلاميّة المعقَّدة[9]. فعلى الرغم من ميل الأنظِمة السياسية والمجتمعات والأسر إلى آيات النَّمْذَجة والتوحيد باسم الاحتفاظ على الهويات الوطنية والأممية والعرقية والقومية، وفي سبيل تحقيق نوع من التوازن والأمان والانسجام في ظلّ الدولة والنظام الأسري ـ كما تعلِن جوليا كريستيفا[10]، فإنّ الرسائل التبليغيّة تستمرّ تُمرَّر ولكن ليس على الطريقة المعهودة بل يُعمَد من خلال هذا التصرّف إلى تخصيب قناة التواصل.

4. مقاربة الملكة النصية:

1.4 -النصّ والنُّقلة التعليمية:

إنّ الحديث عن النصّ هو حديثٌ عن مجالٍ تتداخل فيه علومٌ كثيرة ولا تزال تتوافد عليه مشارب فكرٍ مختلفة. من هنا تستدعي تعليمية النصّ عامةً والنصّ الأدبي على الخصوص الالتفاتَ إلى تلكم العلوم التي تتفاعل وتتناصر ويستوجب اعتبارها طالما تستقي منها التعليمة عموماً وتعليمية النص الأدبي خصوصاً زادَها المعرفي، وكلّ نصٍّ إلى المجال الذي استوفد منه المعرفة أقرب في ما يخصّ تعليميّتها.

ولكن لا تتمّ هذه العمليّة إلاّ تحت وصاية عمليّة أخرى متجذِّرة في حقل التعليميات وهي ما يُدعى النُّقلة التّعليميّة (Transposition didactique). أي تحويل المعرفة من كونها معرفة عالمة على معرفة مدرسيّة قابلة للتعليم. وذلك بإعمال أنواعٍ من التكييف والتطويع بذره في أرضيّة مدرسيّة يتطلّب جملة من تحويلات ومراعاة جملة من آليات ومسارات تختلف من معرفة إلى أخرى، ومن نصٍّ إلى آخر، فالنص الشعري يستسلم لتحليل يضطلع أكثر فالتزكية التي تتلقّاها المادة المعرفيّة في ضوء النّقلة التعليميّة وينضوي المعرفي في التعليمي ويستقبل التعليمي ما يصدر عن المعرفي. ضمن نتائج مخبريّة، وبمقتضى النُّقلة التّعليميّة.

إنّ كلَّ معالجة تدّعي الانتماء إلى المقاربة المعرفية تستوجب العمل على ثلاث جبهات: اللغة والفكر والعالم (الموجود والواقع المحسوس والمجرد)، باعتبار التّقليد الذي سبق لهومبولت ـ اللساني الألماني المفكّر الفقيه ـ أن رسّخه في غضون القرن التاسع عشر واستتبعه في ذلك التوجه الانثروبولوجي اللساني بزعامة كلٍّ من وولف وسابير، ثم ما أعقب ذلك في القرن العشرين وما تلاه حديثاً (الحادي والعشرين). علماً أنّ هومبولت قد تعرّض لهذه العلاقة (اللغة والفكر والعالم (الموجود)) في إطار وصف اللغات وصفاً بنويّاً. ثم صارت العلاقة تُبحث بين أقطاب ثلاثة هي اللغة والعقل والذهن. والنصّ بوصفه كينونة اختبارية تتجلّى فيه الأنشطة اللّغوية ويحيل إلى الواقع ويستمر في التدليل عليه ويشهد على جملة من العمليات الذهنيّة التي أنتجته والتي ستتولّى تأويله[11]، هو في حاجة إلى الاستكناه من قبل القارئ، وليس هذا فحسب، بل يُعمَد إلى تحليله ومساءلته، هنا يتجلّى أهمية السؤال أو مساءلة النص، ولاسيما إذا اعتبرنا قيام الفرد المعالِج على نوعٍ من ملكة أصبحت تسمى ـ مع رواج نظرية الملكات ـ بالملكة النصية.

لذا فإنّ **التكوين في ضوء كل مقاربة معرفية** يضع سؤالاً من نوع: كيف تعرف لا ماذا تعرف ؟ وهذه إحدى الركائز التي تتيحها مساءلة النص لغرض بناء ملكة نصية. لقد ركّز التعليم في الماضي على «ماذا تعرف» لا «كيف تعرف»؛ ومع ظاهرة الانفجار المعرفي انقلب الوضع حيث أصبحت الأولوية للكيفية التي نحصل بها على المعرفة، وكيفية إتقان أدوات التعامل معها وإكساب كفاءات وخبرات، لا ماذا تتضمنه هذه المعرفة من معلومات فحسب. من هنا يجري التّفكير حالياً في سبل التحسين في عدّة مجالات المعرفة البشرية نكتفي فيما يخصّنا بمجال المقاربة المعرفية.

هذا، مع العلم أنّ ملكة الفهم مرتبطة أيّما ارتباط بالتجريب. بيد أنّ الانغماس الذي قالت به المقاربات التواصلية قد لا تنفع كثيراً هي الأخرى، وهذا جان جاك روسو كان يُحمِّل

جميع مؤسّسات التعليم والتربية بما فيها المدرسة العامّة مسؤوليات التسطيح الذي يظهر في ملء الذهن بالكلمات الفارغة ـ حسب رأيه ـ والتي لا تحيل كثيراً إلى العالم الخارجي ولا تساعد على نقل التجربة الشخصيّة للفرد المتعلّم، ما أدّى به إلى اقتراح نموذج تعليمي تربوي يقوم على فتح أبواب العالم المحسوس على مصراعيها، وترجم ذلك في كتابه *إميل* المشهور[12]. أو ما يُدعى بشفافيّة التجارب والخبرات السابقة[13]، تكذا ما يسمى بالطريقة الطبيعيّة في اكتساب اللغة (Méthode naturelle de l'acquisition). بيد أنّه لا يمكن الادعاء أنّ الأشياء يمكن الإمساك بها. فهي لا معنى لها خارج العلاقات التي تربط بينها، واللغة تعمل على وصف تلك العلاقات. فتكتسب الأشياء معانيها ضمن الخطاب أو النصّ الذي يتناولها. فالأشياء توجد حقا، ولكن المعرفة التي تتعلّق بتلك الأشياء هي ما يجب الاهتمام بتعبئتها. فتنشأ عن ذلك علاقاتٌ من نوع السببية حيث تُشغَّل آلية التعليل، الاستباق أو التأجيل.

ومِن بين المعارف التي نتزوَّد بها حينما نحتكم إلى المقاربة المعرفية بغضّ النظر عن مدى موافقة الواقع لنتائجها أو ابتعادها عن ذلكم الواقع في حدود انطلاقها من علاقة الفرد بالمعرفة وتغليب هذه العلاقة على حساب استمدادها الزاد العلمي من انفتاحها على اللّسانيات، هو أنّ تطوير آليات الفهم وأنماطه واستراتيجياته أصبح ضرورة ملحّة، من أجل إدراك كل أو جلّ ما ينظم الوجود، علماً أنّ بنى اللغة تصف ذات العلاقات. من هنا فإنّ الغوص في المعلومات التي يتوفّر عليها النصّ من اللّغوية (المعجميّة، الصرفية والتّركيبية)، المعرفيّة الموسوعيّة، الموضوعاتيّة، لا يمكن استجماعُها في ظروف ولحظات القراءة الأوليّة أي لا يتمّ استخلاصها بمجرَّد قراءة واحدة، ولاسيما إذا كانت سريعة، وعلى الرغم مما يقال عن فضل القراءة السريعة على تكوين الفهم.

ويستدعي الأمر في ظل هذا التوجه مداومة اكتساب المعرفة والتعلم مدى الحياة، وهو ما يسانده ويُكرِّسه العمل في ظلّ اللّسانيات العرفانية التي يحدث على ضوئها التفريق بين المعرِفة والكفاءة باعتباره أحد الأدوات والمطالب البيداغوجيّة لتلكم اللسانيات[14]. وكذلك هو ما يتطلب التخلص من النزعة السلبية في التعامل مع المعرفة. ويعني ذلك الانتقال من سلبية الاستقبال إلى إيجابية البحث والاستكشاف ومتابعة تطبيق المعرفة واقعياً؛ وكذلك الاحتفاء بالمعرفة الجديدة ومتعة استخدامها بدلاً من الفتور واعتبار المعرفة الجديدة حملاً ذهنياً زائداً فقط.

5. تقويم الملكة النصية:

1.5 -التقويم ومبدأ التفاعل:

كما رأينا أعلاه في (**1.1 القراءة التفاعليّة الإفهاميّة**) فإنّ مجال التواصل (الاتصالات) كبير جدّاً، وسيركّز هذا العنصر على تقديم تعريف للتفاعل يستند في المقام الأول على تعليمية النص بمفهومها الواسع والبحث التعليمي الذي أخذ يشهد تطوّراً ملحوظاً في شقّه التطبيقي، لهذا يصعب القيام بعمليّة التقويم على جميع الأصعِدة[15]. فاللّغة ترتبط بالتواصل بينما يتأسس الأدب على ما هو خيالي إبداعي ولكن لا يمنع ذلك أن يتداخل فيه اللّغوي في الشّعري. نعرف الآن أنّ الأدب بمثابة تجليات اللاوعي، أي اللغة الضمنية التي لا

تتطابق دائماً مع الواقع ولا يمكن فرض عليه قوانين الصدق والكذب المسجَّلة في صنافة البلاغيين فيما يتعلّق بتقسيم الكلام إلى ما هو خبري وما هو إنشائي.

من هنا تستأثِر المقاربة التعليمية المنتقاة مِن زاوية *المقاربة المعرفية* بالبعد التفاعلي الذي تُسبغه الأسئلة على الدّرس في الصفّ المدرسي علماً أنّ هذه الأخيرة تُشكِّل خطاباً تعليمياً يمكن تناوله بالدراسة كغيره من الخطابات ضمن سلوك التفاعل الصفي وتحديد ردود فعل المتعلم. ثم إنّ النص عند برونكار هو نتاج تفاعلات اجتماعية[16]، ما يستدعي نظرة كلٍّ من سابير وورولف الداعية إلى اعتبار الأبعاد الثقافية. مع العلم أنّ التفاعل إجراءٌ متبادل يهدف إلى تغيير السّلوك. وتقوم التّفاعلات التّواصلية أيضاً على التّأثير والتأثّر. وكذلك يُعدّ البعد التفاعلي بمثابة دراسة العلاقة المركَّبة والمتغايِرة (غير المتجانسة) التي تقوم في الصفّ المدرسي بين المعلِّم والمتعلِّم والوسائل التعليميّة. فهذه العلاقة التي ـ حسب رأينا ـ ليست بدون نتائج على مسار التعلّم، تستمدّ فعاليتها بتركيزها على المكوِّنات الثلاثة السابقة (المعلِّم والمتعلِّم والوسائل)، فالهدف الرئيس من هذه الورقة هو تبيان كيف تلعب الخبرات السابقة للتعلّم والتعليم مادة (هنا اللغة العربية) ـ وكذا الجوانب الثقافية عند المعلم ـ الدور المطلوب في تيسير التفاعل في الصفّ المدرسي، وكيف يستقبل المعلِّم ردود أفعال المتعلِّم. علماً أنّطرح الأسئلة بكيفيّة صحيحة، ذلك يمكّن المتعلِّم من مفاتيح الدرس الذي يُراد فهمه في آخر المطاف. كما نحصر اهتمامنا في التقويم التّكويني لأنّه داخلي وليس خارجي ولا يُسعى منه إلى التصنيف القيمي.

2.5 -التقويم ومبدأ الانسجام والاتساق:

ثمّة مَن يُعرِّف انسجام النصّ بذلك المنطق الذي يتواجد في ذهن الكاتب قبل أن يشرع في تأليف نصِّه[17]. فيشمل الأفكار التي سرعان ما يشرع في صوغها فيقدِّم لها ـ بناء على نصِّه الذي لم يشرع بعدُ في كتابته ـ شكلاً معيّناً يسمى الاتساق في علاقاته الداخليّة والانسجام في علاقات البنية النصيّة مع العالم الخارجي الذي ستحتويه تلك البنية التي يفضي إليها المنتوج الفعلي والنهائي، أي الأفكار التي ترتبط في ذهن الكاتب وفق منطق معيّن. كما يتشكّل الانسجام من قناعاتٍ قد يُعمَد إلى الإفصاح عنها في النصّ أو تتوارى وهي قابلة للاستنتاج..الخ. وذلك حسب مَقدِرات الفهم التي ينطوي عليها المتعلِّم القارئ أو السّامِع[18].

فكافّة منظِّري اللّغة أعجِبوا بالقدرة الخلاّقة التي تنطوي عليها اللّغة[19]، فبالتالي ليس من الغرابة أن تُوظَّف في النصوص بطرق يحار عندها المتكلِّم والمستمع معاً. لعلّ ذلك يرجع إلى مبدأ الاتساق المحرِّك الأساسي للنص، وما بالك بالقدرة على العقلنة والحجاج ونقل الأفكار بطريقة أمينة. من هنا لاحت ضرورة تعهّد النصوص بما يسمى المعرفة التقريرية التي تنتجها العلوم في مقابل المعرفة الإجرائية التي إذا وجد الواحد صعوبات في تطبيق الأولى في إطارها لإظهار مدى انسجامها مع الواقع فعلى الأقل تكتسب الدلالة ضمن علاقات اتساقية داخلية[20].

3.5 مساءلة النصّ:

فالاهتمام بالسؤال يحيل على الاهتمام بالأهداف، من هنا أهمية الاستضاءة ببيداغوجية الأهداف التي ظهرت مع تنامي الاهتمام بعمليّة التعليم والتعلّم ذاتها، فطرح السؤال يُعتبر هو الآخر القوّة الحركيّة (Force motrice) التي لابدَّ أن تستولي على أذهان

القائمين بعملية التعليم والساهرين على إنجاحها. وتقبع وراءَها حتماً عمليّة أخرى هي عمليّة البحث والاستقصاء. وهذه تُشكّل معاً ما يمكن يبعث الحماس في التعاطي مع النشاط والذي نحتفظ على التسمية القديمة دراسة النص، وتنشيطه، والتحقّق من الانتباه، والتحفيز ..الخ.

وتأتي المساءلة مطبَّقة في إطار نظريّة الملاءمة التي تفعِّل الاستدلال والحجاج (Argumentation et inférence). مع العلم أنّ أحدهما عقلي بحت والآخر سياقي نصي. وبالتالي يتم العمل رفقة القرائن، وتصبح المجازات النصية من الاستعارات التي تُفعَّل ضمن النسيج النصي والكنايات التي تُفعِّل خارج السياق وبعيداً عن النصّ.

ولما كان بناء المعنى ـ من منظور علم الدلالة المعرفي (Sémantique cognitive) ـ بمثابة بناء تصوّرات أو ما يُدعى المفهمة (Conceptualisation)، صار النص وسيلة عاكسة لهذه العمليّة الذهنيّة.

1.3.5 ما هي صنافة الأسئلة وفق معيار التفاعل ؟

لقد دأب المصنِّفون على وضع صنافة للأسئلة التي يعتمدها المعلِّم في تسيير صفّه، وهم يردِّدون كثيراً مصطلح الأسئلة الهادفة، كأنّ هناك أسئلة غير هادفة، ثمّ أليس كلُّ الدرس الذي يشتغل عليه المعلِّم في صفِّه هادِفاً ؟ فمثَل هذا المصطلح فضفاض لا قيمة له في منظومة المفاهيم التي تقوم في تعليمّة اللغة. فمتى كان الدرسُ غير هادف بكامله أو في جزئه ؟ فكلّ ما في الدرس ـ أو جلّه ـ يجب أن يستهدف أهدافاً ما. وبدون ذلك لا يمكن أن تقوم قائمة له، كما أنّ الأهداف أدنى شروط المذكِّرة التي يُعدّها المعلِّم وهو يسترشِد بها.

إنّنا نعتمد ههنا صنافة من الأسئلة تقوم على وضع هذه الأخيرة في محكٍّ مع التفاعل. لذا فقد قسّمنا الأسئلة أوّلاً إلى صنفين أساسيّين، هما: *الأسئلة التكوينيّة والأسئلة التقويميّة*. ثمّ وقفنا عند الصنف الأول من حيث استخرجنا نوعين أساسيّين أيضاً هما: *الأسئلة التعليميّة والأسئلة التواصلية*. وتركنا الأسئلة التقويميّة بدون معالجة، لأنّها لا تهمّ كثيراً موضوع مداخلتنا.

إنّ الفرق الكبير بين الصّنيفين الأخيرين هو أنّ الأسئلة التعليميّة تأتي من دافِع تعليمي مجرّد تسعى إلى تحقيق أهداف تعليميّة محدَّدة مسبقاً وتنشد تزويد المتعلِّم بمفاهيم ومعلومات وبيانات تعليميّة يكون المنهاج (وكلّ المخطّطات) قد أقرّها بمسطرة تقويميّة (أي ترجع حتماً في التقويم الاختباري) ولا مجالَ للتصرّف فيها ـ فما بالك في إلغائها ـ وهو هدفٌ يكاد يتجاوزها، وعلى الرّغم مِن تسميّتها بهدف بيداغوجي فهو وليد بيداغوجيّة تعليميّة تعلُّمية معيّنة، يستتبع المراقبة والمرافقة. ولا بدَّ أنّ الأسئلة كلَّها مستقاة من تصوّر المعلِّم لمحتوى درسه وللوقت الذي تستغرقه حصّتُه. وحينما يدخل المتعلِّم في خطّ المناقشة (القناة) يستحضر مبدأ يقول بأنه مجعول عرضةً للأخطاء والانتقادات وتصويبات المعلِّم، إن لم نقل انتقادات زملائه المتعلِّمين، وهناك ينبغي على المعلِّم أن يقوده ليس فقط إلى الجواب السليم ولكن إلى التفكير السليم. يمكن بعد هذا تحسين مستوى التفاعل الصفي ولاسيما بعد مشاهدة التصرّفات التي تنتج عن طرح أسئلة دون أخرى.

1.1.3.5 -الأسئلة التعليميّة:

قد يُنبِّط الواحِدُ فينا العزيمة دون مواصلة البحث في هذا الموضوع بحجّة أنّ طبيعة الأسئلة تفاعليّة كلّها وكذلك هي تعليميّة في قسمها الأكبر، كما أنّ قسطاً كبيراً آخر منها يُعدّ

تواصليّاً. ولكن ورغم ذلك فلا بدّ أنّ هناك فائدة ومتعة في دراسة التفاعلات التي تحدث أثناء الحصّة التدريسية. من هنا فقد تحصّلنا، من ضمن سلسلة الأسئلة التعليمية، على أسئلة مصنَّفة كالآتي وفق الوظيفة والهدف:

أ. **أسئلة ميسِّرة:**

تيسير الفهم أثناء التعلّم والتعليم. قد يقال إنّ كلَّ **وضعيّة تلفُّظيّة** (تطلب الجواب وتنتظره = سؤال) للمعلِّم تجاه المتعلِّمين تصبو نظرياً إلى تسهيل الفهم والاستيعاب وجعل الدرس أيسر فهماً واستيعاباً، فعلى الرّغم من قرب هذه المقولة من الحقيقة، فإنّ لإطلاق مصطلح الأسئلة الميسِّرة على مجمل الأسئلة التي من شأنها أن تؤدّي وظيفة التيسير أي تيسير الفهم. فيُصبح الفهم ميسَّراً. فتأثيرها يمارس أكثر على الأفهام، وكذلك تيسِّر على المعلِّم أمر فهم قضيّة عدم الفهم التي يعاني منها المتعلِّم ويُواجَه بها المعلِّم بدوره. ثمّ هي التي تكون قد وُضِعت من أجل ذلك، لا بدّ من التسطير تحتها أنّها تأخذ بيد المتعلِّم وتسمح له بفهم الدرس.

ب. **سئلة منشِّطة:**

أسئلة تقوم بوظيفة تنشيط الصفّ، لكي لا تخبو إرادة العمل والتفكير والاجتهاد لدى المتعلِّمين ولا تنطفئ الشّعلة الوقّادة في نفوسهم وأذهانهم. علماً أنّ نشاط الصفّ يعود بالفائدة على المعلِّم أيضاً، ذلك أنّ حينما يكون المتعلِّم في صدد الإجابة على أسئلة المعلِّم فإنّ ذلك يمنح له الوقت للتفكير في بعض المسائل التي يمكن أن يراجعها أو يعيد النظر فيها وهذا نوع من التأثير الذي يوقعه المتعلِّم على المعلِّم، وهذا الوضع يتطلّب من هذا الأخير أن يتحلّى بالتسامح ويقوى على قبول النقد الذي يأتيه من المتعلِّم. ولكي لا تتسع الفجوة بين الاثنين ولا يسود الجفاء. وهو ما يسمح بمواصلة العمل وتحديد ملامح المتعلِّم. كما يبدأ الحوار في ظل التفاعل وبواسطة الأسئلة التنشيطيّة بوفاق قد ينتهي إلى صراع أو يُشرع فيه بصراع قد يحلّ محلَّه وفاق، وهو ما يُحيل على التّبادلات اللّفظيّة البنّاءة.

ج. أسئلة محقِّقة:

وهي أسئلة تنبيهيّة أو انتباهيّة؛ الغرض منها التحقّق من مدى الانتباه، ومراقبة تواصل المعلِّم مع المتعلِّم، وقد لا يهم الجواب إن كان سليماً أو لا لأنّ الغرض هو إبقاء المتعلِّم مشدود الانتباه إلى الدرس الذي يكون المعلِّم في صدد تقديمه. تتحرّى مدى التجاوب والعمل، مثلها مثل التطبيقات، عدم الانشغال عن الدّرس. وهي التي تمثِّل الوظيفة المسندة إلى القناة ضمن الوظائف الستّ التي تحدّث عنها رومان ياكوبسون[21].

فهكذا يمكِن اعتبار الحوار الذي ينجرّ عن تمازج هذه الأنواع من الأسئلة حواراً اصطناعيّاً، لأنّه موجَّهٌ بناءً على أهدافٍ تعليميّة محدَّدة مسبقاً ومحصورة على قدر ما يُعدّه المعلم وفق وسائله التعليمية المستنجَد بها، سواء فيما يخصّ المادة الخام (البيانات والمعطيات المقصودة لذاتها) أو اللغة (الأداة والموضوع في آن). وهو ما يجسِّده الدّرس حول قواعد اللغة تجسيداً واضِحاً، حيث يتناقش المعلِّم مع المتعلِّمين حول نقطة معيّنة هي من شأنها أن تسرِّب المعلومات حول الموضوع المعالج. وأولئك المتعلِّمون يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على رضى المعلِّم الذي يعمد إلى ضبط قاعدة لغويّة ما بمعيّة هؤلاء المتعلِّمين وهو يعضدهم في ذلك، حيث يلعب كلٌّ مِن المعلِّم والمتعلِّم الدّورَ المنوط بهما رسميّاً (ليس طبيعيّاً)

أي: الوزارة، المدرسة، المنهاج، البرنامج، الكتاب المدرسي، المعلّم ..الخ، وذلك على قدر الدرجات المتفاوتة وبمراعاة المسافة العلميّة التي تقف حائلاً بين الطّرفين. وذلك باعتماد النقاش القائم على تفريع الكلام من بعضه البعض، وتوليد الدلالة عن طريق تمحيص الكلمات (المفاهيم) في حدّ ذاتها بمقتضى الحجاج الذي ينبني على تبريرات وأدلة من أجل الدفاع عن رسالة ما[22]، وذلك بمقدار ثراء الموضوع وعناصره الفرعية والأفكار المعالجة كلّها في ذلك النص. ولاسيما إذا قمنا بمقارنتها بالأسئلة التواصليّة ـ المعالجة أدناه ـ أين يتولّد الحوارُ بطريقة عفويّة يغلب عليه الطابع التفاعلي الحقيقي حيث يسود مبدأ (التأثير والتأثّر)، ويلعب كلٌّ مِن المعلِّم والمتعلِّم الدّورَ المنوط بهما طبيعيّاً هذه المرّة ستُصبِح بالتّالي ذات هالة أميل إلى الواقعيّة منها إلى الخيال والاصطناع أي ما هو شبه متطابِق مع المحيط الواقعي.

هذا هو جوهر الأسئلة التّعليمية. فهي أسئلة إقناعيّة (أو اقتناعيّة باعتبار ما سيكون عليه المتعلِّم)، وتتّخذ مساراً حجاجيّاً يكاد يكون ثابتاً، ففي هذه الحالة فإنّ السائل الذي ليس إلاّ المعلِّم يعرف الجواب على الأسئلة المطروحة معرفة مسبقة.

ثمّ إنّ التّيسير يعني هنا إمكان المتعلِّم من التحكّم في المفاهيم المقدّمة ليس في شكلٍ إخباريٍّ بل في صيغ طلبيّة الغرض منها التنبيه والتيسير والتنشيط وليس الاختبار والتفحيم والتعجيز كما يحلو لبعض المعلِّمين ـ سامحهم الله تعالى ـ أن يفعلوا مع المتعلِّمين وحتى مع ذوي الصفحة البيضاء من الأطفال الصغار، هم أصلاً لا يفقهون أسباب طرح الأسئلة.

2.1.3.5 الأسئلة التواصلية:

بينما يندرج الصنف الثّاني من الأسئلة فيما يحدث خارج أسوار القسم، تقترب بالحوارات التواصليّة التي تقع خارج الصفوف الدراسيّة، بين أفراد لا يقرّ أحدٌ منهم بجهله بالموضوع على خلاف الأسئلة التعليميّة التي يُفرَض فيه أنّ المتعلِّم يجهل نصيباً كبيراً من الأجوبة المتوقّعة منه للأسئلة المطروحة عليه، وإن كان سنلاحظ لاحِقاً أنّ ليس كلّ الأسئلة التعليميّة تنتظر الجواب أو تهدف إلى التلقين أي توصيل المعرفة، ولا يتحدّد مسبقاً السائل ولا المسؤول المراد به أن يجيب، قد يتحوّل هذا الأخير إلى سائل والأول إلى من يُراد به أن يجيب على الأسئلة المطروحة.

ليس الغرض مِن هذا النّوع من الأسئلة هو قياس المعرفة لدى المتعلِّم، ولكن هو تنمية القدرات التعليميّة والتعلّمية لدى هذا الأخيرة، ولكن يهمّنا كذلك إرشاد المعلِّم إلى كيفية إدماجها في ممارساتٍ لرفع مستوى التعليم في الصفّ المدرسي.

هذا، مع العلم أنّ مجال التواصل (الاتصالات) كبير جدّاً، وستركِّز هذه المداخلة على تقديم تعريف للتفاعل يستند في المقام الأول على علوم اللّسان بمفهومها الواسع والبحث التعليمي الذي أخذ يشهد تطوّراً ملحوظاً في شقّه التطبيقي، لهذا يصعب القيام بعمليّة التقويم على جميع الأصعِدة[23]. وكذلك يُتيح السؤال التواصلي للمعلِّم فرصة الخروج من المحتوى المنهاجي إلى معارفه التي تقع ما بين المواد التعليمية المتعدِّدة. يحول تفكيك آليات التّعبير الذي يُشير إلى التواصل وفقاً لهذا المفهوم. لهذا كمقاربة أولية يمكن إدراج مفهوم التفاعل ضمن مفهوم التواصل ويتسنى بالتالي شرحه من منطلق تفاعل ثلاثة مجالات: اللسانيات، علم النفس والتعليميات حيث يمكن كذلك التركيز على الممارسات التفاعليّة اللغوية وغير

اللغوية كالإشارات والحركات والهندام ..الخ. وهكذا تتضافر جهود هذه المجالات الثلاثة بغرض فهم الآليات النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى زيادة المعرفة، وكذلك الإحاطة بالمهارات التي تعمل في سياق تفاعليٍّ. ونشير في ÷ذا الصدد تاريخ تعليمية اللغة قد شهد حركات تأرجح مستمرّة فيما يتعلّق بالفائدة من التحدّث باللّغة التي هي موضوع التعلّم والتعليم، تتفاوت تلك الحركات بين تقديم المعرفة اللغوية من قواعد اللغة ومعجمها وبين استعمالها مباشرة في الواقع المصطنع (الصف المدرسي).

فهكذا يندرج في إطار التفاعل التواصلي عدّة معايير منها تعاطف المعلّم مع المتعلّمين، وطريقة التدريس الفعّال وكذلك راحة البال لدى المتعلّم أو عدم تقبل المعلّم للمتعلّمين داخل الصفّ، فكلّما كانت معاملة المعلّم سليمة اتجاه المتعلّمين نتج عن ذلك الارتياح النّفسي لديهم، وكذلك سوء التفاهم وقلة الاستيعاب في الدّراسة والشعور بالملل، كما يظهر المتعلّم مجموعة من السلوكات غير المؤسَّسة مثل مشاعر الكره اتجاه المعلّم واتجاه المادّة الدراسيّة، خاصة وأنّ المتعلّم قد يعرف عدّة تغيرات في شخصيته بحكم المرحلة العمريّة الّتي يمر بها. فالمعلّم الفعّال هو الّذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه المواقف والظروف، إذ كثيرا ما يتم التركيز على مرحلة المراهقة باعتبار أنّ المتعلّم يكون فيها أكثر حساسية وغموضا وتأثر من المراحل الأخرى، لذا فهو أحوج ما يكون إلى الرعاية والعطف التربوي، فالمعلّم الفعّال هو الّذي يستطيع أن يتعامل مع كل هذه الظروف والمواقف الّتي يمرّ بها المتعلّم في هذه المرحلة الحسّاسة.

2.3.5 -الأسئلة والمسارات (إجراء) المعرفية للتعليم والتعلّم:

يمكن وصف مسار (إجراء) تعليم ـ تعلّم، وفق مرسومة تحوي ثلاثةَ عناصر هي:

- الأهداف البيداغوجية: بوصفها معدِّلات السلوك يسعى المعلِّم إلى تحفيزها لدى المتعلِّم.
- الإستراتيجية التربوية: باعتبارها السبل والوسائل المسخَّرة لتحقيق تلكم الأهداف.
- التقويم: الإجراء الانتظام الذي يهدف إلى تحديد مدى استيفاء الإستراتيجية التعليمية بالأهداف البيداغوجية.

ونحن نجد أنّ الأسئلة لا تندرج في التقويم فحسب، ولا في الإستراتيجية لوحدها ولا في الأهداف بمفردها، بل في الثلاثة مجموعةً وجمعاء. ذلك أنّ طرح الأسئلة على المتعلِّمين كان دائماً في صلب الاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم أن يطوِّرها دوماً ويسعى إلى تحسينها، فليس هناك تعلّما ثابتاً في هذا الشأن، فما بالك إذا عرفنا أنّه ثمّة بعض المتعلِّمين قد يوضَعون أحياناً وجهاً لوجه مع التجربة الأولى في التفكير حول موضوع جديد. لذلك فأوّل خطوة عندهم للتأمل في ذلك الموضوع الجديد هي المساءلة أو طرح أسئلة ذاتية (Se poser des questions)؛ ما يشكّل لديهم فرصة الاكتشاف.

خاتمة

هذا، وإن كان يمكن الحديث عن الأسئلة التكوينيّة في مقابِل الأسئلة التقويميّة، بحيث يتّم النظر إلى الأولى على أساس أنها جزءٌ من التكوين في حدِّ ذاته، وذلك بِعدم التّغاضي عن التواشج الكائن بينها وبين ما يُسايِرُها مِن العناصِر الأخرى المُدعِّمة لِحُضورِها في النّص، بحيث يجعل منها الطارِح لها امتداداً لهذا الأخير وبحثاً في انشِغالاته.

يظهر من خلال ما تقدّم أنّ التّمييز بين تعليميّة اللغة بتسخير النص الأدبي ـ وهو ما يُدعى النص الأدبي في صفّ اللغة ـ وبين تعليميّة النص الأدبي لذاته ولا يُمنع أن يكون كوسيلة تعليمية أيضاً. كما أنّ تطوير آليات الفهم وأنماطه واستراتيجياته أصبح ضرورة ملحّة. ويجري التّفكير حالياً في سبل التحسين في عدّة مجالات المعرفة البشرية وقد اكتفينا فيما يخصّنا بمجال الملكة النصية في ضوء تعليميّة النص.

هوامش ومراجع

1- يُنظَر: Claudette Cornaire & Claude Germain, La compréhension orale, Ed. CLE International (Coll. Didactique des langues étrangères), Paris, 1998, p.165.

2- يُنظَر: Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère. Ed. Hachette, Paris, 1982, p. 36.

3- يُنظَر: H. Rück, Linguistique textuelle, Ed. Hatier (Coll. LAL), Crédif, paris, 1991, p.65..

4- نقلاً عن: RÜCK, H., Linguistique textuelle et enseignement du français, Ed. Hatier (Coll. LAL), Crédif, paris, 1980, p.52.

5- يُنظَر: Claudette Cornaire& Claude Germain, La compréhension orale, Ed. CLE International (Coll. Didactique des langues étrangères), Paris, 1998, p.165.

6- نقلاً عن: Patrick Anderson, D'un savoir utile à une absence de savoir, in Pourquoi apprendre des langues?: orientation pragmatique et pédagogiques (éd.Gerhard Bach &GisèleHoltzer), Ed. Peter Lang, Bruxelles, 2006, (p.193-199), p.197.

7- نقلاً عن: Philippe Geneste, Politique, Langue et enseignement, Ed. Ivan Davy éditeur, 1998, p.158.

8- يُنظَر: Francis Cornish, Anaphora, discourse and undersdanding: evendencefrom English and Freznch, Ed. ClarendonPress (Coll. Oxford Linguistics), oxford, 1999, p.64-65.

9- يُنظَر: Jacqueline Authier-Revuz, Le fait autonymique: langage, langue, discours (quelques repères), in Parler des mots: le fait autonymique en discours (Textes réunis par Jacqueline Authier-Revuz, Marianne doury& Sandrine Reboul-Touré), Postface de Josette Rey-Debove, Ed. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2003, (p.67-96) p.70.

10- يُنظَر: Julia Kristeva, Pratique signifiante et mode de production, in La traversée des signes, Ed. du Seuil (Coll. "Tel Quel"), Paris, 1975, (p.11-30), p.12.

11- يُنظَر: BRONCKART, J.-P.. Activité langagière, textes et discours. Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1997, p.39.

12- نقلاً عن: Patrick Anderson, D'un savoir utile à une absence de savoir, in Pourquoi apprendre des langues?: orientation pragmatique et pédagogiques (éd. Gerhard Bach & Gisèle Holtzer), Ed. Peter Lang, Bruxelles, 2006, (p.193-199), p.197.

13- يُنظَر: Philippe Geneste, Politique, Langue et enseignement, Ed. Ivan Davy éditeur, 1998, p.158.

14- حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندريّة، 1999، ص.49.

15- يُنظَر: Dominique Bétrix-Köhler et Anne-Marie Piguet, Ils parlent, que peut-on évaluer?, inParole étouffée, parole libérée. Fondements et limitesd'une pédagogie de l'oral, sous la direction de Philippe Perrenoud, Martine Wirthner et Daniel Martin, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p.171-182.

16- يُنظَر: BRONCKART, J.-P.. Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1997, p.39.

17- يُنظَر: Martin Riegel, Cohérence textuelle et grammaire phrastique, in Cohérence et discours (dir. Frédéric Calas), Ed. Presses de l'Université Paris-Sorbonne (Coll. Travaux de Stylistique & de la Linguistique Française: Série Études Linguistiques), paris, 2006, (p.53-64), p.53.

18- يُنظَر: Sylvie Mellet, Cohérence de dire: axe syntagmatique et axe paradigmatique, in Cohérence et discours (dir. Frédéric Calas), Ed. Presses de l'Université Paris-Sorbonne (Coll. Travaux de Stylistique & de la Linguistique Française: Série Études Linguistiques), paris, 2006, (p.65-72), p..

19 - يُنظَر: Daniel Laurier, Introduction à la philosophie du langage, Ed. Mardaga (Coll. Philosophie & Langage), Liège (Belgique), 1993, p.113.

20 - أي (savoir procedural et savoir déclaratif)، يُنظَر: Bernard Laks, Langage et cognition, Ed. Hermes (Coll. Langue, Raisonnement, Calcul), Paris, 1996, p.101.

21 - ينظَر: Roman Jakobson, Essais de linguistique générale : Les Fondations du langage, T.1, Trad. de l'Anglais par Nicolas Ruwet, Coll. Arguments, Ed. Minuit, Paris, 1963, p.214.

22 - ينظَر: رضوان الرقبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، عالم الفكر، م.40 . ع.2 (عدد خاص بالحجاج)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر . ديسمبر 2011، (ص.67 . 91)، ص.73.

23 - يُنظَر: Dominique Bétrix-Köhler et Anne-Marie Piguet, Ils parlent, que peut-on évaluer?, in Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, sous la direction de Philippe Perrenoud, Martine Wirthner et Daniel Martin, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p.171-182.