تعليمية النص الأدبي في ضوء معطيات الافتراض المسبق لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط

Teaching the literary Text in the light of the presupposition data In The fourth Middle schoollearners

ط د. فردوس بوقموم*
مخبر التّراث والدّراسات اللّسانيّة، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، (الجزائر)
firdawsboukemoum@gmail.com

د. عبد الحق سوداني
مخبر التّراث والدّراسات اللّسانيّة، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، (الجزائر)
enst.soudani@gmail.com

تاريخ الإرسال:2022/11/05	تاريخ القبول: 2023/02/13

الملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرّف على آليات اشتغال المكوّن التداولي المتمثل في الافتراض المسبق ضمن النّشاط الدّيداكتيكي، وذلك باستنطاق النّصوص التّعليمية للسّنة الرّابعة متوسّط وفق معطيات الافتراض المسبق للوصول إلى مقاصدها التخاطبيّة وأهدافها التّعليمية.

ما تفيأت به نتائج البحث أنّ البنية اللّغويّة الّتي ينتجها المتخاطبون من معلم ومتعلم مرتهنة بعمليات التأويل القائمة على قدرة الاستنتاج الضمني والصّريح ضمن الافتراضات المسبقة.

الكلمات المفتاحية:التّداوليّة، التّعليميّة، النّص الأدبيّ، الافتراض المسبق، التواصل.

Abstract:

The aim of this study is identify the mechanisms of the functioning of the pragmatic component represented in the presupposition within the didactical activity, by examining the educational texts of the fourth year averaged according to the presupposition data to reach their communicative purposes and educational aims.

The results of the research revealed that the linguistic structure produced by the interlocutors of a teacher and a learner is dependent on the interpretation processes based on the ability of implicit and explicit conclusions within presuppositions

Keywords: Pragmatic, Didactic,Literary text, Presupposition, Communication

*المؤلف المرسل: فردوس بوقموم.

مقدمة:

أحدثت التّداوليّة قفزة نوعيّة في مجال الدّراسة اللّسانيّة بتجاوزها وصف البنيات اللّغويّة وكيفيّة اشتغالها، إلى الاهتمام بالاستعمال اللّغوي والتّواصل، هذا ما جعلها تشكّل تواشجا مع العديد من الحقول المعرفيّة من بينها التّعليميّة الّتي استفادت من معطياتها للوصول إلى أرقى المقاربات المنهجيّة في تعليميّة اللّغات.

وقد أفضى هذا التوجّه المعرفي إلى تبنّي آليات اشتغال وظيفية في الممارسة الدّيداكتيكيّة للنّهوض بالعمليّة التّعليميّة وتحقيق التّواصل الفعّال بين أقطابها الثّلاث (المعلّم، والمتعلّم، والمحتوى). والافتراض المسبق من المباحث التّداوليّة التي يمكن الاستفادة من معطياتها في النّشاط التّعليميّ؛ إذ يمثّل جوهر الأفعال المنجزة بين المتخاطبين خاصة بين المعلّم والمتعلّم، لاهتمامه بتفسير عمليّة التّخاطب من خلال الجوانب الخفيّة والضّمنيّة المتعلّقة بالخطاب.

والمتتبّع للشّأن التّربويّ يبصر أنّ النصّ التّعليميّ يحظىباهتمام كبير في مناهج تعلّم اللّغة لكونه وسيلة فعّالة لصقل معارف المتعلّم وتنمية قدراته اللّغوية ومكتسباته المعرفيّة، وتنوّع النّصوص الأدبية وتباينها يقتضي على المعلّم انتهاج طرائق وأساليب تعليمية متعدّدة في تحليل النّصوص وتدريسها تستمدّ مرجعياتها من مختلف النّظريات اللّسانية والحقول المعرفية لتمكين المتعلّم من التعامل مع النّصوص الأدبية على اختلافها والوصول إلى مقاصدها التّخاطبيّة، ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا محاولة الإجابة علىالإشكاليّة الّتي مفادها: كيف يمكن استثمار الافتراض المسبق في تعليمية النّص الأدبي للنّهوض بالعمليّة التّعليميّة؟ونسعى من خلال ذلك إلى التعرّف على آليات اشتغال المكوّن التداولي المتمثل في الافتراض المسبق ضمن النّشاط الدّيداكتيكي، وذلك باستنطاق النّصوص التّعليمية للسّنة الرّابعة متوسّط وفق معطيات الافتراض المسبق للوصول إلى مقاصدها التخاطبيّة وأهدافها التّعليمية، ولتحقيق ذلك اعتمدنا في دراستنا على المنهج التّداوليّ؛ إذ مكّننا من مقاربة العمليات التّفاعلية بين أقطاب العملية التّعليمية، ومحاورة النّص الأدبي في ضوء معطيات الافتراض المسبق.

1- مفهوم التعليمية:

تقابل التّعليميّة المصطلح الأجنبي (Didactique) الّذي برز في منتصف القرن العشرين بمعنى فنّ التّدريس، أو فنّ التّعليم، وهي تنحدر من أصل يونانيّ(Didactikos)، وتعني حسب قاموس "روبير الصّغير"Le Petit)(Ropert درس أو علم[1].

وقد تعدّدت تعريفات العلماء لمصطلح التّعليميّة وتباينت، ومن ذلك ما أورده "جون كلود غانيون" (j.c.Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك المادة" في قوله: هي «إشكاليّة إجماليّة وديناميّة تتضمّن:

- تأملا أو تفكيرا في طبيعة المادة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

- إعدادا لفرضياتها الخصوصيّة انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

- دراسة تطبيقيّة للفعل البيداغوجيّ المتعلّق بتدريسه»[2].

كما تعرّف بأنّها: «الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم الّتي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسّي الحركي»[3]، يفهم من ذلك أنّها تهتمّ بالطرائق والوسائل والأساليب وكلّ ما له علاقة بالعمليّة التعلميّة.

2- مفهوم النص الأدبي:

حَظيَ النّص بنصيب وافر من الاهتمام في مختلف الدّراسات (اللّغويّة، الأدبيّة، الاجتماعيّة، الدّينيّة...)، وهذا التنوّع جعل الباحثين يختلفون في وضع حدّه، وضبط مفهومه تبعًا لمرجعياتهم ومنطلقاتهم، وقد جمع "سعيد حسن بحيري" أربعة عشر (14) مفهوما للنّص تختلف فيما بينها لحدّ التناقض أحيانا، والإبهام أحيانا أخرى[4].

ومع هذا التّباين في حدود النّص، نجد من ركّز في تعريفه له على الحجم، ومنهم من ركّز على الموضوع، والبعض الآخر ركّز على الوظيفة الّتي يؤدّيها، في حين ركّز آخرون على المعايير النّصيّة التي يتحقّق بها.

من التّعريفات الّتي أوردها الباحثون لمصطلح النّص أنّه: «وحدة كبرى شاملة تتكوّن من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من النّاحية النّحوية، وعلى مستوى عمودي من النّاحية الدّلالية، ومعنى ذلك أنّ النّص وحدة كبرى لا تتضمّنها وحدة أكبر منها»[5].

يتبدّى من هذا المفهومأنّ النّص أكبر وحدة قابلة للتّحليل اللّساني، يتكوّن من مستويين: المستوى الأوّل؛ يتمثّل في العلاقات النّحوية الّتي تنظّم الكلمات وتنسّقها، والمستوى الثاني؛ يتمثّل في العلاقات الدّلالية المنطقيّة التي تحبك أجزاء النّصّ فيما بينها.

والنصّ الأدبيّ من النّصوص المقرّر تعليمها في برنامج اللّغة العربيّة، ويعرّف بأنّه: «قطع مختارة من التّراث الأدبيّ يتوفّر فيها الجمال وتعرض فكرة متكاملة أو عدّة أفكار مترابطة»[6]، وهو وسيلة من وسائل تعلّم اللّغة؛إذ يغذّي ذهن المتعلّم بمجموعة من القواعد والمفاهيم، كما يسهم في توجيه سلوكه، وتكوين شخصيّته، وإعداد نفسه، وإكسابه جملة من القيم الثّقافيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة.

يتجلّى النصّ الأدبيّ في العمليّة التّعليميّة في مختارات من الشّعر والنّثرالمبرمجة على المتعلّم خلال مراحل تعليمه، وتكون محلّا لممارسة الفعل الديداكتيكي، وفي ظلّ المقاربة النصيّة بات النصّ التعليميّ المحور الأساس لبناء التعلّمات، فمنه يثري المتعلّم رصيده اللّغويّ، ويستنتج القواعد اللّغويّة بعدّها موردًا معرفيّا يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، ويكتشف خصائص أنماط النّصوص، ويتعلّم التّحليل، ويكتشف قيمًا خلقيّةً واجتماعيّةً[7].

3- مفهوم الافتراض المسبق:

يعدّ الافتراض المسبق من المباحث التّداوليّة، يعنى بتفسير عمليّة التّخاطب من خلال الجوانب الخفيّة والضّمنيّة المتعلّقة بقانون الخطاب؛ فالمتكلّم يوجّه حديثه إلى السّامع على أساس ما يفترض أنّه معلوم به، وقد لوحظ أنّه يرتبط بعبارات دون أخرى، فإذا قال رجل لآخر: أغلق النّافذة، فالمفترض سلفا أنّ النّافذة مفتوحة، وأنّ هناك مبرّرًا يدعو إلى إغلاقها، وأن المخاطب قادر على الحركة، والمتكلّم في منزلة الآمر، وكل ذلك موصول بسياق الحال وعلاقة المتكلّم بالمخاطب[8]، وهو في الأساس مبحث منطقي، كانت دراسته تثير اهتمام الباحثين منذ أوائل العقد السّابع من القرن العشرين، لما سبّبه من مشكلات حقيقيّة لكلّ النّظريّات التّحويليّة، فضلا على أنّه شغل جانبًا أساسًا من اهتمام علماء الدّلالة ثمّ تصدّر اهتمام الباحثين في أوائل العقد الثّامن حين أصبحت الوجهة التّداوليّة في دراسة المعنى بديلا لا غنى عنه للوجهة الدّلاليّة في هذا الجانب[9].

فالافتراض المسبق هو «ما يفترض المتكلّم صحّته وصدقه قبل أن يصدر قولته، فهو استدلال فعلياتي شأنه شأن التّلويح الحواري (convarsational implicature)يولّده المتكلّم لا الجملة، وذلك على النّقيض من اللّزوم أو الاستلزام (entailment/implication)المنطقيين الّذين تولّدهما الجملة بغضّ النّظر عن قائلها»[10]، ومفاد ذلك أنّ لكل خطاب رصيد من الافتراضات المسبقة يستمدّها المتكلّم من معارفه المختلفة، وسياق الحال، والخطاب، فنجاح الفعل التّواصلي قائم على افتراض سابق يعيه المتكلّم عن المقام وعن السّامع، لأنّ في «كلّ عمليّة من عمليّات التّبليغ ينطلق الأطراف (المتخاطبون) من معطيات أساسيّة معترف بها ومعروفة، وهذه الافتراضات المسبقة لا يصرّح بها المتكلّمون، وهي تشكّل خلفيّة التّبليغ الضّروريّة لنجاح العمليّة التّبليغيّة وهي محتواة في القول»[11].

ويميّز الباحثون بين نوعين من الافتراض المسبق، هما[12]:

3-1 الافتراض المسبق الدّلالي:

يبنى هذا النّوع على معيار الصّدق والكذب بين قضيّتين، فإذا كانت (أ) صادقة كان من اللّازم أن تكون (ب) صادقة، فإذا قلنا مثلًا: إنّ المرأة الّتي تزوّجها زيد كانت أرملة، وكان هذا القول صادقا، لزم أن يكون القول زيد تزوّج امرأة صادقًا أيضًا، إذ أنّه مفترض سلفًا.

3-2 الافتراض المسبق التداوليّ:

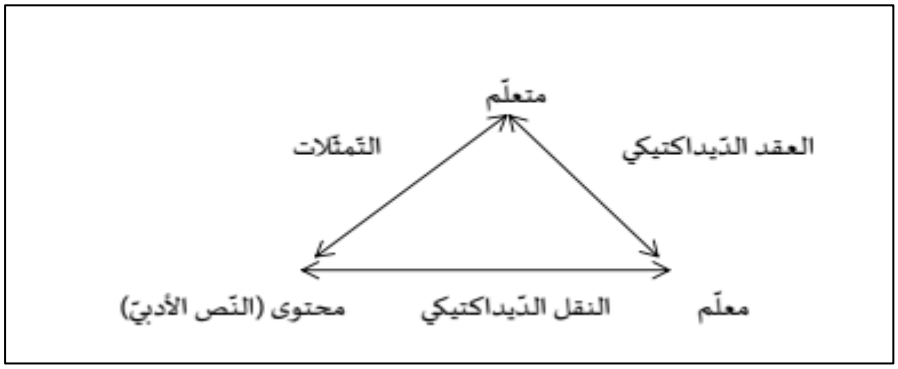
هذا النّوع من الافتراض لا دخل له بالصّدق أو الكذب، فالقضيّة الأساسة يمكن أن تنفى دون أن يؤثّر ذلك في الافتراض السابق، فإذا قلت: سيارتي جديدة، ثمّ قلت: سيارتي غير جديدة، فعلى الرّغم من التّناقض بين العبارتين فإنّ الافتراض المسبق هو أنّ لك سيارة، وبالتّالي فإنّ الافتراض المسبق التّداولي لا يتأثّر بأداة النّفي.

قد أقرّ التّداوليّون بالأهميّة القصوى للافتراض المسبق في العمليّة التّواصليّة، ففي "التّعليميّة" didactiqueتمّ الاعتراف بدور الافتراضات المسبقة منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الأطفال معلومة جديدة إلّا بافتراض وجود أساس سابق يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه، أمّا مظاهر "سوء التّفاهم"

المنضويّة تحت اسم "التّواصل السيّئ" فلها سبب أصليّ مشترك هو ضعف أساس الافتراضات المسبقة الضّروري لنجاح كلّ تواصل كلاميّ[13].

4- وظيفة الافتراض المسبق في تعليميّة النّصوص:

يتّسم نشاط تعليميّة النّصوص بأنّه عمليّة ديناميكيّة نشطة، يقوم على أساس التّفاعل بين أقطاب ثلاثة متداخلة فيما بينها (معلّم، متعلّم، محتوى)، وتربطها علاقات مختلفة، يمكن تمثيلها في الشّكل التّالي:



الشكل رقم 01: يوضّح أقطاب العمليّة التّعليميّة

تشكّل التّفاعلات بين أقطاب العمليّة التّعليميّة (معلّم، متعلّم، محتوى) ثلاث علاقات تحيل كلّ واحدة منها إلى وضعيّة تعلميّة معيّنة، فالعلاقة بين المعلّم والمتعلّم تتجسّد في العقد الدّيداكتيكي الّذي يحدّد موقع كل طرف من المعرفة؛ فالمعلّم يشرك المتعلّم في العمليّة التّعليميّة، ويقوم بدور الموجّه والمرشد، أمّا المتعلّم فهو مشارك إيجابي له القدرة على التّفاعل مع الوضعيات المختلفة انطلاقًا من مكتسبات سابقة تكون منطلقا لبناء معارف جديدة، وتعرف العلاقة بين المعلّم والمعرفة (النصّ الأدبي) بالنّقل الدّيداكتيكي حيث يقوم فيها المعلّم بعمليات تحويل ونقل المعرفة العلميّة إلى معرفة تعليميّة لتناسب قدرات المتعلّمين وحاجتهم المعرفية واللّغوية، في حين تعرف العلاقة بين المتعلّم والمعرفة التعليمية (النّص الأدبيّ) بالتّمثّلات وتتجلى في التّصورات المعرفية الّتي يمتلكها المتعلّم حول موضوع الدّراسة والتي تسمح له بتوظيف المعارف السابقة في التّعامل مع الوضعيات التّعليمية المختلفة.

ولهذا النّسق من التّفاعلات عوامل خارجيّة مؤثّرة تتشكّل من خلال عمليّات تفاعليّة (تأثير، تأثّر، تحوّل)، وتبرز في شكل مدخلات ومخرجات[14]، والمقصود بالمدخلات الخبرات المخطّط لها، والمراد توصيلها إلى المتعلّم، أمّا المخرجات فهي النّتائج المحقّقة الّتي تظهر لدى المتعلّم معرفيّة كانت أم مهارات أم انفعاليّة[15].

والمستشفّ من المذكور آنفا أنّ في نشاط تعليميّة النّص الأدبي تحدث عمليات تفاعليّة بين عناصر العمليّة التّعليميّة، يحتّل فيها التّواصل اللّغويّ موقعا بارزا؛ حيث يمثّل الوسيلة الأساسة الّتي يتمّ من خلالها بناء التّعلّمات، وإكساب المتعلّم مختلف الخبرات، فالمعلّم يعمد إلى نقل المعرفة التّعليمية إلى المتعلّم باللّغة، وهو في عمليّة نقله للمعرفة يستند إلى الضوابط والقوانين التّداولية لعمليّة التّخاطب،

حيث إنّه لا ينطلق في خطابه التّعليميّ من العدم، وإنّما من افتراضات سابقة معلومة لدى المتعلّمين حتّى تنجح عمليّة التّواصل.

5- العناصر التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة ضمن آلية الافتراض المسبق.

أسهمت التّداوليّة في توجيه العمليّة التّعليميّة إلى الاهتمام باللّغة في المواقف الحيّة حيث ركّزت في دراستها على العناصر التّواصليّة في العمليّة التّعليميّة (المعلّم، والمتعلّم، والمحتوى التّعليمي، والسيّاق)، كما اهتمّت بالتّفاعلات بين المتكلّمين في مقاربتها للنصّ الأدبيّ، ويعدّ الافتراض المسبق أحد المباحث التّداوليّة الّتي لها تأثير في العمليّة التّعليميّة لارتباطه الوثيق بمنتج الخطاب والدّلالات المقصودة منهلضمان نجاح عمليّة التّواصل، ويمكن توضيح ذلك على النّحو التّالي:

5-1 المعلّم:

هو القائد التّربوي الّذي يتصدّر عمليّة توصيل الخبرات والمعلومات وتوجيه سلوك المتعلّمين[16]،وفي ظلّ المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) تغيّر دور المعلّم من نقل المعرفة إلى توجيه وإرشاد المتعلّم اعتمادا على وسائل لغويّة لتحقيق مقاصد معيّنة.

والمعلّم خلال ممارسته للفعل الدّيداكتيكي يوجّه خطابه إلى المتعلّم على أساس ما يفترض أنّه على دراية به، إذ لا ينطلق في درسه من العدم وانّما بناء على معطيات سابقة تحيل إلى أنّ متعلّم هذه المرحلة يمتلك بعض المعلومات على القضيّة موضوع الخطاب، وهذا يساعده في وضع وضعيّة للانطلاق تكون معولا لبناء التّعلّمات،كما يدفعه ذلك إلى تجاوز تكرار بعض المعلومات بعدّها مشتركة بين الطّرفين (معلّم، متعلّم) تمّت دراستها والاستفاضة فيها في سنوات سابقة، ولهذا فهي تعدّ جزءا من الخطاب الّذي تمّ إرساله دون التلفّظ بها.

هذا الجانب (الافتراض المسبق) مهم جدًّا في الخطاب التّعليمي، لأنّه متعلّق بشكل واضح بمبادئ اقتصاد الكلام؛ فقد يتعذّر التّواصل إن لم نفترض امتلاك قدر من المعلومات يمكن الانطلاق منها لتشكيل معلومات أخرى[17]، لذلك لا يمكن للمعلّم تقديم معلومة للمتعلّم إلّا بافتراض وجود أساس سابق ينطلق منه، ويبني عليه، ويتوجّب على المعلّم في ذلك أن يراعي المستوى العقلي للمتعلّم، وقدراته الذّهنيّة، والتدرّج في عرض المعلومات، والفروق الفرديّة، حتّى تنجح عمليّة التّواصل ويحقّق الخطاب التّعليمي مقاصده.

5-2 المتعلّم:

هو من أبرز مكوّنات المثّلث الدّيداكتيكيّ، بالإضافة إلى المعلّم والمحتوى، وقد تغيّرت النّظرة السلبيّة للمتعلّم، وصار عنصرا فاعلا مشاركا في العمليّة التّعليميّة بعدما كان متلقيا سلبيا يشحن بالمعلومات والمعارف؛ وأصبح يمثّل «أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليميّة، وهو المؤشّر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبّق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العمليّة التّعليميّة ومدى رسوخها في سلوكه اللّغوي تفكرًا وتأديةً وإدراكًا»[18].

فنجاح العملية التّعليميّة مرهون بمدى تحقّق الأهداف المسطّرة، وتحقيق هذه الأخيرة متعلّق بمدى استيعاب المعلّم لسيكولوجيّة المتعلّم باختياره الطّرائق والاستراتيجيات المناسبة لذلك، ويجب على المعلّم أن يدرك خصائص متعلّمي كلّ مرحلة ليسهل عليه التّعامل معهم، فالافتراضات المسبقة الّتي يبنيها المعلّم تكون على أساس علم مسبق بقدرات المتعلّم وسيكولوجيته، فبناء الخطاب وتداوله مرهون بمعرفة حال المتعلّم، أو افتراض ذلك الحال، ذلك أنّ «المرسل إليه حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب، سواء أكان حضورًا عينيّا أو استحضاراً ذهنيًّا»[19]، واستحضار حالة المتعلّم وقدراته هو ما يسهم في التّفاعل وضمان سيرورة الخطاب، ذلك أنّ له تأثيرا كبيرا سواء من النّاحية اللّغوية، أو المعرفيّة، أو التّركيبيّة.

تعدّ المعرفة المشتركة بين طرفي العمليّة التّعليميّة (معلّم، متعلّم) من العناصر المؤثّرة، لكونها تمثّل الأرضيّة الّتي يعتمد عليها طرفا الخطاب في إنجاز التّواصل، فالمعلّم ينطلق من عناصرها السّياقيّة في إنتاج خطابه والمتعلّم يعوّل عليها في تأويله، وذلك حتّى يتمكّنا من الإفهام والفهم، أو الاقتناع والإقناع[20].

3-5 الافتراض المسبق وكفاية فهم النّص التعليمي:

يمثّل النّص التّعليميّ الموضوعات الدّراسيّة والمعلومات والمعارف المراد إكسابها للمتعلّم في مرحلة تعليميّة معيّنة، والنّصوص الأدبيّة الموجودة في الكتاب المدرسي عبارة عن محتوى تعليمي يقدّم إلى المتعلّم لتحقيق كفاءة تعليميّة، وهذه النّصوص لا توضع اعتباطا، بل هناك عدّةمعايير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، أهمّها[21]:

- **صدق المحتوى (النّص) ودلالته:** يستمدّ النّصّ التّعليميّ صدقه إذا كانت المعلومات الّتي يتضمّنها دقيقة، خالية من الأخطاء العلميّة والمعرفيّة، كما أنّ دلالة النّصّ تعني قدرته على اكساب المتعلّم طريقة البحث في المادة التي ينصبّ عليها المحتوى.

- **ارتباطه بالأهداف التّعليميّة:** كلّما ارتبط النّصّ بالأهداف التّعليميّة، كلّما زادت الفرص لتحقيقها، أمّا ابتعاد النّصّ عن الأهداف المرجوّة يؤدّي إلى انحراف العملية التّعليميّة عن مسارها المرسوم.

- **التّوازن بين الشّمولية والعمق:** المقصود بشموليّة النّصوص؛ تعرّضها لجملة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، والمقصود بالعمق؛ تناول مجال من المجالات بالقدر الكافي، فالنّصوص لابدّ لها من التّعرّض لبعض الموضوعات بالقدر الكافي.

- **مراعات حاجات المتعلّمين وقدراتهم وميولاتهم:** يجب أن يرتبط النّصّ التّعليميّ بقدرات المتعلّمين واستعداداتهمحتّى يسهل عليهم فهمه، واستيعاب ما يتضمّنه من أفكار، كما أنّ ارتباطه بميولات المتعلّمين وحاجاتهم يزيد من دافعية الإقبال على دراسته بنشاط وحيويّة.

- **مراعاة الو اقع الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم:** يجب أن تكون المعلومات التي تتضمّنها النّصوص متماشية مع واقع الحياة الذي يعيشه المتعلّم، ولمشكلاته التي يعاني منها.

يشكّل النّصّ الأدبيّ عملا إجرائيّا في العمليّة التواصليّة بين المعلّم والمتعلّم، ممّا يستدعي من المرسل امتلاك آليات التّبليغ لنقلها إلى المتلقّي، ويتجلّى الافتراض المسبق في المحتوى التّعليمي بعدّه رسالة لغويّة تتضمّن جملة من الأساليب اللّغويّة ومتضمّنات القول الّتي لا يتّضح معناها إلّا من خلال السّياق الّذي وردت فيه، فالنّصوص المختار تقديمها إلى المتعلّم تمّ انتقاؤها بناء على افتراضات سابقة حول طبيعة متعلّم هذه المرحلة وقدراته العقليّة وواقعه الاجتماعي والثّقافي، ومستواه التّعليمي، إذ يوجد تدرج وتسلسل في عرض المقاطع التّعليمية وتنسيقها وترتيب النّصوص.

يتمظهر الافتراض المسبق في النصّ الأدبيّ من خلال الأفكار الّتي يطرحها الكاتب، والأساليب الّتي يتوسّلها، ممّا يتطلب كفاءات وعمليات تأويليّة وذهنية للقبض على المعنى والوصول إلى قصدية النّص لتحقيق الأهداف المسطّرة.

4-5 السّياق:

يعدّ السّياق من أهم المكونات التّداوليّة الّتي يجب مراعاتها في العمليّة التّواصليّة، إذ تحدث فيه جميع أدوار العناصر التداوليّة السابقة، ولا يمكن الوقوف عند قصديّة المتكلّم بعيدًا عن سياق الكلام والملابسات المحيطة به، فهو يمثّل الإطار العام للخطاب الّذي يشمل زمان القول، ومكانه، وهويّة الباث، وهويّة المتقبّل وعلاقتهما ببعضهما البعض، وكلّ ما يعرفه أحدهما عن الآخر[22]. وللسّياق التّعليمي دور بارز في بناء الافتراض المسبق، فالملابسات المحيطة بالعمليّة التّعليمية والخلفية المعرفية للمعلّم والمتعلّم ضروريّة لتحديد دلالة الخطاب والوقوف عند مقاصده.

كما أنّ عمليّة التّعلّم لا يمكن أن تحدث من فراغ، فالسّياق يؤثّرفي كلّ مظهر من مظاهر التعلّم، فالمتعلّم يستنبط أفكاره ومعارفه من المحيط الّذي نشأ فيه ويربطها مع التّعليم وينمّي مهاراته وقدراته العقليّة، كما أنّه يضمّ مجموعة من العوامل الّتي تكبح وتسهّل عمليّة التّعليم والتعلّم[23]، لذا يجب على المتعلّم معرفة السياق الخارجي للنّص الأدبي حتى تسهل عليه عملية الفهم والتّأويل.

6- تجليات الافتراض المسبق في تعليميّة النّصوص الأدبية للسّنة الرّابعة متوسّط.

يعدّ نشاط تعليميّة النّصوص للسّنة الرابعة متوسّط من أبرز الأنشطة الواردة في منهاج اللّغة العربية، يعتمد فيه المعلّم على الكتاب المدرسي الّذي يشمل جملة من النّصوص مرتّبة في مقاطعتعليمية، ويحتوي المقطع التّعليمي على ميادين محدّدة،

ويمكن الوقوف عند امتدادات الافتراض المسبق في تعليميّة النّص الأدبي للسنة الرّابعة متوسّط لتقريب المعنى للمتعلّم والوصول إلى قصدية الخطاب، وفهم فحواهعلى النّحو التّالي:

المقطع01: قضايا اجتماعيّة

الميدان: فهم المكتوب.

المحتوى المعرفيّ: الضّحيّة والمحتال.

- **الأهداف التعلّميّة:**

- يقرأ المتعلّم النصّ ويفهم مدلوله.

- يكتسب الرصيد المعجمي ويوظفه وفق السياق المطلوب.
- يفهم معاني النص والقصدية منه.
- يدرس نمط النّص، بنيته اللّغوية، ترابط جمله وانسجام معانيه.

1- مراحل تعليميّة النّص:

أولا: وضعية الانطلاق:

أ- التّهيئة: يستهل المعلّم نشاطه بالتمهيد للنّص المراد تقديمه، فينطلق من معطيات وافتراضات سابقة مستوحاة من الواقع الخارجي للمتعلّم، والمرحلة التّعليمية الّتي تعكس قدراته ومستواه الفكري والعلمي، ومثال ذلك:

إليك مقطعا من قصّة الثّعلب والغراب: رأى الثّعلب قطعة جبن في فم الغراب الّذي كان قابعا على الشّجرة، ففكّر في طريقة للحصول عليها إلى أن وجد سبيلا إلى ذلك؛ فقد طلب من الغراب أن يغنّي له، ما إن فتح الغراب فمه ليغنّي حتّى سقطت منه الجبنة لتقع في فم الثّعلب.

ب- الإشكاليّة: علام اعتمد الثّعلب لتحقيق مبتغاه؟ ج: على الحيلة والذّكاء، فالمعلومات المشتركة بين المعلّم والمتعلّم تفرض مسبقا أنّ هذا السّلوك منحرف وغير سوي ينافي القيم الخلقيّة لانتهاكه حقوق الآخر.

ماذا يفترض أن نسمّي الثّعلب والغراب في هذه القصّة؟ ج الأول: محتال، والثّاني: ضحيّة، فالمعلومات الّتي يمتلكها المتعلم عن الثعلب والغراب انطلاقا من سياق القصّة جعلته يفترض أنّ الثّعلب محتال لانتهاكه حق الغراب وأخذه الجبنة دون وجه حق، والغراب ضحيّة لحرمانه من حقه (الجبنة) وخسارته إيّاها.

اقرأ النّص: الضحيّة والمحتال، وسترى ضحيّة ومحتال آخرين لكن من عالم الإنسان.

ثانيا: وضعية بناء التّعلمات:

يتمّ فيها بناء تعلّمات جديدة اعتمادا على استراتيجيات وتقنيات تعليمية، حيث يطرح المعلّم جملة من الأسئلة على المتعلّمين بناء على افتراضات متعددة، ليتأكّد من فهمهم واستيعابهم لفحوى الخطاب، نحو:

- **من المحتال ومن الضحيّة؟**

لعلّ أوّل ما يستوقف المتعلّم في هذا النّص هو العنوان بحمولاته الدّلاليّة الّتي تعكس صورة واضحة عن مضمونه، "فالضّحيّة والمحتال" يوحي بدلالات مفترضة تستدعي وجود طرفين هما:

الضّحيّة	المحتال
شخص أصيب بضرر(مادي أو معنوي)	شخص لجأ إلى أساليب احتياليّة لتحقيق أهدافه

يستطيع المتعلّم تأويل العنوان والوصول إلى المعاني المفترضة من خلال الدّلالات المتضمّنة في القول والّتي تستدعي وجود سلوك منحرف يتمثل في تضليل شخص لآخر من أجل الحصول على منفعة، وتتجسّد شخصية الضحيّة في شخص السّواديّ الذي احتيل عليه لسذاجته وطمعه، أمّا المحتال فيتمثّل في شخص عيسى بن هشام الذي استغلّ دهاءه وحنكته لتحقيق مراميه.

- هل نجحت حيلة عيسى بن هشام في الإيقاع بالسّواديّ؟

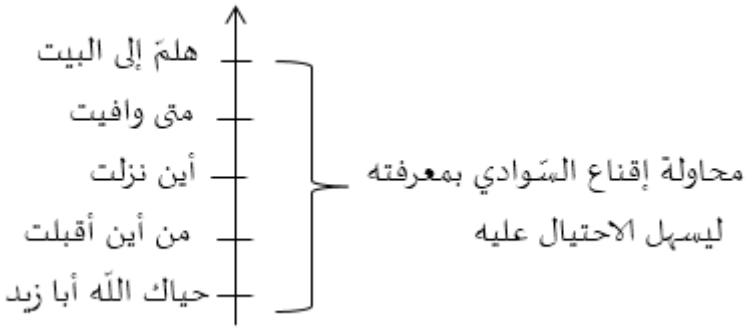
نعم نجح عيسى بن هشام في النّصب على السّواديّ والاحتيال عليه، وقد احتوى النّص على جملة من المؤشّرات الدّلالية التي تفرض نجاح عمليّة الاحتيال.

ويحاول المعلّم أن يستنطق النّص مع المتعلّمين في ضوء معطيات الافتراض المسبق، لاستدراجهم إلى للدّلالات الضّمنيّة للألفاظ وما تنطوي عليه من مقاصد خفيّة يمكن استنتاجها من السّياقات الواردة فيها من خلال مناقشتهم في الأفكار المتعلّقة ببنائه الفكريّ:

- ما الدّلالات التي يوحي إليها قول عيسى بن هشام: "...فقلت: ظفرنا والله بصيد، وحيّاك الله أبا زيد... من أين أقبلت؟ و أين نزلت؟ ومتى و افيت؟ وهلمّ إلى البيت"[24]

من المعلوم أنّ الملفوظ "ظفرنا والله بصيد" يفترض مسبقا ترصد عيسى بن هشام شخصا ليحتال عليه، فغايته النّصب والاحتيال، كما يفترض أنّه جائع وقد عثر على فريسة يسهل الاحتيال عليها لوجود معطيات تدلّ على ذلك.

فمدلول لفظة "ظفرنا" هو نيل المراد وحصول المبتغى، ومفاد لفظة "صيد" ترصد المتكلم لفريسة سهلة المنال لجزم المتكلّم بنيله منها وظفره بها، فهو ذو ذكاء وحنكة تمكنه من ذلك، إذ أكّد فعله الإنجازيّ بالقسم "والله"، وقد وضع استراتيجية تسهل عليه عملية الاحتيال، وذلك بإيهام السوادي بمعرفته فقام بتحيته ثمّ سؤاله عن موضع إقباله ومكان نزله، ووقت وصوله، ثم دعاه إلى البيت.



كلّ هذه الأسئلة حيلة تفرض تداوليا وجود صلة قرابة، ومعرفة مشتركة بين الطّرفين، لأنّ عملية التّواصل تقتضي الانطلاق من معارف مشتركة بين المرسل والمتلقّي، فإذا كانت الخلفية التّواصلية غير مشتركة بين الطّرفين تكون الإجابة منافية لتوقّع المتكلّم، وهذا ما نجده في جواب السّواديّ والحوار الّذي جرى بينه وبين "ابن هشام الأنصاري": "فقال السّواديّ: لست بأبي زيد، ولكنّي أبو عبيد. فقلت: لعن الله الشّيطان، وأبعد النّسيان، أنسانيك طول العهد، واتّصال البعد، فكيف حال أبيك؟ أشاب كعهدي أم شاب بعدي؟ فقال: قد نبت الرّبيع على دمنته وأرجو أن يصيّره الله إلى جنّته. فقلت إنّا لله وإنّا إليه راجعون. ولا حول ولا قوة إلّا بالله العليّ العظيم... ثمّ قلت: «هلمّ إلى البيت نصب غداء، أو إلى السّوق نشتري شواء، والسّوق أقرب وطعامه أطيب. فطمع ولم يعلم أنّه وقع»[25].

الظاهر وفقا للمذكور آنفا عدم وجود خلفية تواصلية مشتركة بين العناصر التخاطبية، لعدم وجود قرابة أو معرفة سابقة بينهما، وهذا ما جعل السواديّ يجيب خلاف ما كان يتوقع عيسى بن

هشام، إذ أنكر أنّه أبو زيد ووضّح هويته بأنّه أبو عبيد، لكن السّائل حاول تعليل الموقف وبرّر ذلك بالنسيان وانقطاع حبل التّواصل، فعبارة "لعن الله الشّيطان، وأبعد النّسيان، أنسانيك طول العهد، واتّصال البعد" تفرض تداوليا أنّ الشّخصين كانا على معرفة ببعض وتواصل، وقد انقطعت أخبارهما عن بعض منذ عهد بعيد، وقد توسّل هذه الحجّة لإثبات وشائج القرابة بينهما،وكذلك الملفوظ "فكيف حال أبيك؟ أشاب كعهدي أم شاب بعدي؟ فقال: «قد نبت الرّبيع على دمنته وأرجو أن يصيّره الله إلى جنّته»[26]، يثبت عدم وجود علاقة بين المتكلم والمتلقي، حيث إنّه سأله عن حال والده أمازال شابا أم داهمته الشيخوخة، لكنّه تفاجأ بوفاته منذ مدّدة طويلة، وبذلك يتجلى الفعل الحجاجي الذي مارسه ابن هشام الأنصاري على السّواديّ للاحتيال عليه.

والملاحظ في هذه العبارة "ثمّ قلت: هلمّ إلى البيت نصب غداء، أو إلى السّوق نشتري شواء، والسّوق أقرب وطعامه أطيب. فطمع ولم يعلم أنّه وقع"[27]؟ أنّها تحمل جملة من الافتراضات هي: أن المتكلم جائع، وأنّ الوقت وقت غذاء، وأنّ هناك سوق قريب وطعامه طيب، وأنّ السّواديّ سيحلّ ضيفا لابن هشام، وأنّ دعوته للسواديّ بالذهاب إلى السوق وتناول الطعام تفترض أنّ المتكلّم من يدفع الثمن لأنّه صاحب الدعوة.

فالملابسات المحيطة بعناصر العملية التخاطبية وسياق الحال، والأفعال الإقناعية التي مارسها المتكلم على المتلقي، جعلت السواديّ يطمع ولا يدري أنّه نصب عليه، ذلك أن عبارة "فطمع ولم يعلم أنّه وقع" تثبت تحقُّقَ الفعل الإنجازي "ظفرنا والله بصيد" فقد سهل الاحتيال على الفريسة وتمّ التمكّن منها.

يرمي هذا النصّ إلى معالجة السلوكات المنحرفة (الاحتيال والطمع)،والتوعية بعدم الثقة بالغرباء، كما يبيّن نتائج الطمع فهو مهلكة لصاحبه. ولا ريب أنّ طبيعة المتعلّم في هذه المرحلة، ومستواه المعرفي والعقلي تفرض على المعلّم مسبقا تعريفه بفن المقامة، لأنّه لم يتعرض لهذا الجنس الأدبي في مراحل سابقة، كما تفرض عليه الوقوف عند مدلول العبارات ومحاولة تبسيطها لأنّها ألفاظ غريبة غير مستعملة في وقتنا الحالي، ولا يمكن فهمها إلّا بالاستعانة بالمعجم، وقد تضمّن هذا النّص مقاصد ودلالات تتطلب عمليات ذهنيّة وتأويليّة لذلك يستوجب على المعلّم أن يأخذ بيد المتعلّم لإدراكها.

خاتمة:

يستفيض البحث التداوليّ بآليات اشتغاله فقد مسّ العديد من مجالات البحث اللسانيّ من بينها التعليميّة الّتي استلهَمَتْ من معطياته مناهج جديدة خاصة على مستوى النّصوص التعليمية، ومقتضى الافتراض المسبق بأشكاله يمنح الإجراء المعرفيّ الذهنيّ لمجموع المقاصد التخاطبية، من خلال محاورة النص التعليمي واستنطاقه وفق الافتراض المسبق ممّا يحقق مبدأ التّعاون عن طريق المنجز الكلامي بين مختلف اقطاب العمليّة التّعليميّة ، فهو بمثابة عملية استرجاع وعملية ذهنيّة تمكّن المتعلّم من إحياء معارفه القبليّة واستثمارها في استيعاب النّصوص وفهمهاوإدراكها.

إنّ تنوّع مكونات النصّ الأدبيّ باعتباره يعتمد على مؤثّرات حركيّة ضمنيّة وصريحة، لا بد لها من طرائقتلقٍ واكتساب معرفي متعدّد يمكّن المتعلّم في مرحلة الرّابعة متوسّط من تحليلالنّص بأنساقه

النّظاميةوسياقاته الاجتماعية والثقافيّة والسياسيّة والعلميّة وهذا عن طريق بناء علاقات دلاليّة ذهنيّة مع مرجعياته الفكرية وروابطه اللّغوية النصيّة وحتى مع معتقداته التي يبني عليها افتراضه المسبق، وهذا كله مستمد من التجربة الحياتية واللغوية فالمقاصد المفاهيمية للنّصوص عامة مرتبطة في أساسها بمستوى التلقّي والتّأويل خاصة ما يخصّ تحليل مكونات العلاماتوالرموز للنصوص انطلاقا من معطى الدال والمدلول

يشكّل التّفاعل والقصد في النّص الأدبيّ على مسار الافتراض المسبق حيوية معرفية بناءً على التّوالد الجديد للنّصوص بما يناسب مستوى التفكير والاستقبال، حيث يعدّ الافتراض المسبق معيارا لقياس استجابة المتعلم لصيغ النص.

النّصوص التعليميّة في كتاب الرّابعة متوسّط هي تجربة ثقافيّة فكريّة لها شكلها ومضمونها تعبّر عن معلومات يستنبطها المتعلّم من خلال القضايا المتوافرة في ذهنه واستنادا إلى ما يحيط به من أوضاع، والبنية اللّغويّة والتّواصليّة الّتي ينتجها المتخاطبون من معلم ومتعلم أثناء مناقشة النّصوص التّعليميّة هي مرتهنة بعمليات التأويل القائمة على قدرة الاستنتاج الضمني والصريح ضمن الافتراضات المسبقة.

ما تفيأت به نتائج البحث أنّ النصّ الأدبيّ معطى تؤطره طرائق التداول وأسلوب التأويل في المتغير الفكري لدى المتعلّم وإنّ النّصوص قابلة للتّحليل وفق ما تتيحه الحاجة الثقافية والاجتماعية، فسنة الإبداع الفنيّ في النّصوص ما هي إلّا تنوع للدلالات ورفض للجمود اللغوي ومدعاة لربط ذهن المستخدم بالمقام الخطابيّ والتّواصليّ.

الإحالات:

[1]الدّريج، محمّد، وآخرون، 2011، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب، (د ط)، ص 100.

[2]إبرير، بشير، 2007، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، ص 09.

[3]الدّريج، محمّد، 2000، مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د ط)، ص 13.

[4] حسن بحيري، سعيد، 1997، علم لغة النّص "المفاهيم والاتّجاهات"، دار نوبار للطّباعة، القاهرة، مصر، ط1، ص 101.

[5] بوقرة، نعمان، 2009، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّصّ وتحليل الخطاب، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، ص 141.

[6]شرشار، عبد القادر، 2006، تحليل الخطاب الأدبيّ وقضايا النّص، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، د ط، ص 27.

[7] ينظرمديرية التّعليم الأساسي، دليل استخدام كتاب السّنة أولى من التعليم الابتدائي، مطابق لمنهاج 2016، الجزائر، ص 10.

[8] رمضان النّجار، نادية، 2013، الاتّجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللّغوي، مؤسّسة حورين الدّوليّة، الاسكندريّة، مصر، ط1، ص 98.

[9] أحمد نحلة، محمود، د ت، آفاق جديدة في البحث اللّساني المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، (د ط)، ص27.

[10] إبراهيم عبد الله خليفة، هشام، 2021، الافتراض المسبق بين اللّسانيّات الحديثة والمباحث اللّغويّة في التّراث العربيّ والإسلاميّ، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، ص27.

[11]دلاش، الجيلالي، د ت، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ترجمة محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، د ط، ص 34.

[12] أحمد نحلة، محمود، آفاق جديدة في البحث اللّساني المعاصر، ص 28.

[13] صحراوي، مسعود، 2005، التّداوليّة عند العلماء العرب "دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّسانيّ العربيّ"، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1، ص 32

[14] بوهادي، عابد، 2012، تحليل الفعل الدّيداكتيكي، مقاربة لسانيّة بيداغوجيّة، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 39، العدد 2، ص 370

[15] الزّند، وليد خضر، عبيدات، هاني، 2010، المناهج التّعليميّة –تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، ص16

[16] العامري، عبد الله، 2009، المعلّم النّاجح، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، ص13.

[17]Dominique Maingueneau, 2005, Pargmatique pour le discours littéraire, Armand Colin, Paris, p81

[18]نصر الدّين بوحساين، 2011، تعليم اللّغة العربيّة "واقع وآفاق"، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربية، بوزريعة، الجزائر، العدد 3، ص 25.

[19]بن ظافر الشهري، عبد الهادي، 2003، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية لغوية، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت لبنان، ص 48.

[20] المرجع نفسه، ص 49.

[21]جامل، عبد الرحمان، 2002، أساسيات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2، ص 100. وينظر: مرعي، توفيق، والفرحان، إسحاق، 2009، المنهاج التّربوي، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات بالتّعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر، د ط، ص 192.

[22] ألفة يوسف، 2003، تعدّد المعنى في القرآن، دار سحر للنّشر، كليّة الآداب، منوبة، تونس، ط1، ص159.

[23]بن فهد العصيمي، صلاح، 2016، السّياق التّعليمي دوره في العمليّة وعلاقته بالإصلاح والتغيّر، المجلّة العربيّة للنّاطقين بغيرها، العدد 20، ص 57.

[24]شلوف، حسين، وآخرون، 2019، كتاب اللغة العربية –السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، ص16.

[25] المرجع نفسه، ص16.

[26] المرجع نفسه، ص16.

[27] المرجع نفسه، ص16.

المراجع:

- إبراهيم عبد الله خليفة، هشام، 2021، الافتراض المسبق بين اللّسانيّات الحديثة والمباحث اللّغويّة في التّراث العربيّ والإسلاميّ، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1.
- إبرير، بشير، 2007، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1.
- أحمد نحلة، محمود، د ت، آفاق جديدة في البحث اللّساني المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر،د ط.
- ألفة يوسف، 2003، تعدّد المعنى في القرآن، دار سحر للنّشر، كليّة الآداب، منوبة، تونس، ط1.
- بن ظافر الشهري، عبد الهادي، 2003، استراتيجيات الخطاب مقاربة تداولية لغوية، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت لبنان.
- بن فهد العصيمي، صلاح، 2016، السّياق التّعليمي دوره في العمليّة وعلاقته بالإصلاح والتغيّر، المجلّة العربيّة للنّاطقين بغيرها، العدد 20.
- بوقرة،نعمان،2009، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّصّ وتحليل الخطاب، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1.
- بوهادي،عابد، 2012، تحليل الفعل الدّيداكتيكي، مقاربة لسانيّة بيداغوجيّة، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد39، العدد2.
- جامل، عبد الرحمان، 2002، أساسيات المناهج التّعليميّة وأساليب تطويرها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط2.
- حسن بحيري، سعيد، 1997، علم لغة النّص "المفاهيم والاتّجاهات"، دار نوبار للطّباعة، القاهرة، مصر، ط1.
- الدّريج، محمّد، 2000، مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ط
- الدّريج، محمّد، وآخرون، 2011، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، المغرب،دط
- دلاش، الجيلالي، د ت، مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ترجمة محمّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، دط.
- رمضان النّجار،نادية، 2013، الاتّجاه التّداولي والوظيفي في الدّرس اللّغوي، مؤسّسة حورين الدّوليّة، الاسكندريّة، مصر، ط1.

- الزّند، وليد خضر، عبيدات، هاني، 2010، المناهج التّعليميّة –تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.
- شرشار، عبد القادر، 2006، تحليل الخطاب الأدبيّ وقضايا النّص، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، د ط.
- شلوف، حسين، وآخرون، 2019، كتاب اللغة العربية –السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر.
- صحراوي،مسعود، 2005، التّداوليّة عند العلماء العرب "دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّسانيّ العربيّ"، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، ط1.
- العامري، عبد الله، 2009، المعلّم النّاجح، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1.
- مرعي، توفيق،والفرحان، إسحاق، 2009، المنهاج التّربوي، الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات بالتّعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر، دط.
- نصر الدّين بوحساين، 2011، تعليم اللّغة العربيّة "واقع وآفاق"، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربية، بوزريعة، الجزائر، العدد 3.
- مديرية التّعليم الأساسي، دليل استخدام كتاب السّنة أولى من التعليم الابتدائي، مطابق لمنهاج 2016، الجزائر.
- Dominique Maingueneau, 2005, Pargmatique pour le discours littéraire, Armand Colin, Paris.