إنتاج النّص وأبعاده التّعليمية

المشرف الأستاذ الدكتور : عبد الحليم بن عيسى
طالبة دكتوراه : صورية بوصوار
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب واللغات
جامعة أحمد بن بلة-1- وهران- (الجزائر)

ملخـــص:

إنّ إنتاج النّص عملية معقّدة، تتطلّب من المنتج تحويل تصوّراته الذّهنية وأفكاره إلى كلمات، وجمل، وعبارات، وفقرات، ونسيج نصّي يتّصف بالتّماسك الشكلي والدّلالي، مع مراعاة قواعد الصّياغة .

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضّوء على هذه العملية لدى المتعلّم بصفة خاصّة، فيبيّن ما تحتاجه من علم لغوي، وعلم موسوعي، وعلم تفاعلي، كما يوضّح المراحل التي يمرّ بها المتعلّم للوصول إلى نسيج نصّي، انطلاقا من التّخطيط، ووصولا إلى التّعبير، ويعرّج على أهمّ الأسباب التي تعوق الإنتاج النّصي لدى المتعلّم .

Résumé:

La production de texte est un processus complexe qui exige du producteur qu'il transforme ses conceptions mentales et ses pensées en mots, phrases, expressions et paragraphes, et en une structure cohérente et cohésive. Le présent article tend a clarifier le processus chez l'apprenant en particulier ; en démontrant ses besoins en savoir langagier encyclopédique et interactif. Il vise également a mettre en exergue les étapes par lesquelles passe l'apprenant pour arriver a une « texture textuelle » depuis la planification jusqu'a l'expression, en s'intéressant aux raisons les plus importante qui entravent cette activité chez l'apprenant.

تمهيد:

إنّ إنتاج النّصّ عملية معقّدة، تتطلّب من المنتج تحويل تصوّراته الذّهنية وأفكاره إلى كلمات، وجمل، وعبارات، وفقرات، ونسيج نصّي يتّصف بالتّماسك الشكلي والدّلالي، مع مراعاة قواعد الصّياغة، بغية تحقيق تواصل الفرد مع ذاته أو مع الآخرين.

ومن الضروري، قبل الحديث عن إنتاج النّص، أن نعرّج على النصّ ولسانيات النّص، لأنّ مفهوم الإنتاج النّصّي يتأسّس على فرضيات اللسانيات النّصية التي يسعى المنهاج الجزائري إلى تطبيقها في الحقل التّعليمي .

1- مفهوم النص :

تعدّدت تعريفات النّص واختلفت باختلاف الرّؤى والاتّجاهات والمدارس اللّغوية، فقد "تداخلت إلى حدّ الغموض أحيانا ، أو التّعقيد أحيانا أخرى."1 وسنعرض بعضا منها، محاولين الوصول إلى ملامح النص.

عرّف جون ديبوا (J.Dubois) النّص بأنّه "مجموع الملفوظات اللّسانية الخاضعة للتّحليل، فهو عيّنة من السّلوك اللّغوي، الذي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا"2، أمّا غاليسون (R.Galisson) فيرى أنّ "النّص هو مجموع الملفوظات المكتوبة تامّة المعنى، المكتفية بذاتها والمكتملة في دلالاتها"3، فالنّص بذلك نسيج مؤلّف من مجموعة جمل، يكون مكتوبا أو منطوقا، يحمل دلالات واضحة، مكتفية بذاتها، أو هو "إنتاج مباشر لعمليات الكلام، ويتشكل في جملته من الدّوال والمدلولات، أو هو رسالة ناجمة عن نظام محدّد من المفاهيم والشّفرات، أو هو وحدة لغوية مستقلة..."4

ويقول فان دايك (Van Dijk): النّص "إنتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة، وأساس لأفعال وعمليات تلقّ واستعمال داخل نظام التّواصل والتّفاعل من جهة أخرى، وهذه العمليات التّواصلية الأدبية تقع في عدّة سياقات تداولية، ومعرفيّه، وتاريخيّة، تحدّد الممارسات النّصية وتحدّد بوساطتها، وهي تعرض بحسب جماعات المشاركين، وأدوارهم، وقواعد الاستراتيجيات التي تنظّم ممارساتهم النّصية"5. إنّ هذا التّعريف يؤكّد على وظيفة

النّص التّواصلية، باعتبار النّص عمليّة إنتاج، تهدف إلى التّواصل والتّفاعل بين الكاتب والمتلقّي.

ترى جوليا كريستيا (J.Cristiva) أنّ النّص "عملية إنتاجية"6، ويقول بارت (R.Barthes) إنّه "نشاط وإنتاج (...)، النّص قوّة متحوّلة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقيضا، يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم."7 إنّ نقطة الاتّفاق بين هذين التّعريفين هي كون النّص عملية إنتاجية، وقضية أساسية من قضايا علم النّص .

يرى هارتمان Hartmann أنّ النّص "قطعة ما، ذات دلالة وذات وظيفة، وبالتّالي هي قطعة مثمرة من الكلام"8. فالنّص من منظوره يحمل دلالة ويحمل وظيفة؛ أي أنّه أنشئ لهدف معيّن .

ويعرفه برينكر Brinker بقوله : هو" تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركّب من علامات لغوية لا تدخل(لا تحتضنها) تحت أيّة وحدة لغوية أخرى(أشمل)"9، يؤكد هذا التعريف على كون النص أكبر وحدة لغوية .

ومن التّعاريف التي تؤكّد على التّرابط والتّماسك تعريف فاينرشWeinrich، فهو يرى أنّ النّص "تكوين حتمي يحدّد بعضه بعضا، إذ تستلزم عناصره بعضها بعضا لفهم الكلّ"10؛ أي أنّ كل عنصر لغوي من عناصر النّص يُسهم في بنائه، ولا يمكن فصل أو عزل واحد منها عن البقية، فالتّماسك صفة ملازمة للنّص.

فالنّص، من خلال التعريفات السابقة، عملية إنتاجية، أو هو كلّ منتظم في وحدة دلاليّة، تربط أجزاءه علاقات التّرابط والتّماسك الدّلالي، يحمل دلالات واضحة، وله وظيفة خاصّة، يهدف إلى التّواصل والتّفاعل .

***- لسانيات النّص*:**

شكّلت الجملة بؤرة اهتمام الدّرس اللّغوي، وعدّت الوحدة الأساسية للدّراسة، فكانت الوحدة اللّغوية الكبرى التي اتّخذت مضمارا للتحليل، واستمرّ هذا الوضع ردحا من الزّمن، غير أنّه لم يلبث أن عرف نوعا من الانسداد، ووجد من يرفض هذا القيد المقتصر على دراسة الجملة، فظهرت دعوات عديدة، تنادي بضرورة تجاوز لسانيات الجملة،

وتأسيس نحو أشمل، يتناول بالدّراسة وحدات أوسع من الجملة، فكانت الدّراسة متّجهة إلى النّص، وظهر ما يعرف بنحو النّص أو لسانيات النّص.

تشكّل هذا العلم مع نهاية السّتينيات وبداية السّبعينيات، جاء بديلا لمناهج لسانية سابقة، يتّخذ النّص موضوعا له، دون إهمال الجملة، فهدفه تكملة القصور الكائن في لسانيات الجملة، التي عجزت عن الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية، وبذلك انتقل الدّرس اللساني من الجملة إلى النّص .

يعرّف جاك ريتشارد(J. Richards) علم النّص، في المعجم اللّساني، بأنّه "أحد فروع علم اللّغة، الذي يهتمّ بدراسة النّصوص المنطوقة والمكتوبة، وتوضّح هذه الدّراسة طريقة تنظيم أجزاء النّص وترابطها، لتصبح كلّا مفيدا."11 فموضوع علم النّص هو النّص في شكله المنطوق والمكتوب، يهتمّ بدراسة الأبنية النّصية، وذلك بالبحث في العناصر التي تؤدّي إلى التّرابط والتّماسك بين أجزائه .

يرى فان دايك أنّ علم لغة النّص وظيفته الأولى دراسة نحو النّص12، وذلك ضمن منهجه العامّ، القائم على شرح معايير بناء النّص وجوانب الاستخدام اللغوي المهمّة، وبخاصّة إنتاج النّص، من خلال قواعد وشروط وأهداف مغايرة لعلم اللغة النّظامي."13

إنّ هذا العلم يُعنى بكيفية بناء النّص وفهمه، وكيفيّة قيامه بوظائفه، وشروط إنتاج النّص، وذلك بوصف العلاقات بين الأبنية النّصية، القائمة على التّماسك والاتّساق، ومعرفة أشكال التّواصل، ودور السّياق في بناء النّص، وبهذا تنفرد اللّسانيات النّصية بقواعد وقوانين لم توجد في علوم سابقة لها، يقول سعيد حسن بحيري :" شكّلت الخواصّ التّركيبيّة والدّلاليّة والاتّصاليّة للنّصوص صلب البحث النّصي؛ بمعنى أنّ البحث يتحقّق على مستويات ثلاثة أساسية، وهي المستوى النّحوي، والمستوى الدّلالي، والمستوى التّداولي بالمفهوم الواسع له، ولا يجيز الفصل بين هذه المستويات(...)، إنّه العلم الذي استطاع أن يجمع بين عناصر لغوية، وعناصر غير لغوية، لتفسير الخطاب أو النّص تفسيرا إبداعيا".14

لم يعد الاهتمام منصبّا على الأبعاد التّركيبية للعناصر اللّغوية، بل شمل الأبعاد الدّلالية والتّداولية، وبذلك أصبح مجال علم النص أوسع وأشمل، تجاوز الجمل إلى وحدات نصّيّة.

يرى صلاح فضل أنّ علم النّص يعمل على توضيح القواعد والاستراتيجيات التي تحكم عمليات إنتاج النصوص وفهمها، فهو يشرح كيفية امتلاك المتحدّثين لكفاءات القراءة، وسماع المظاهر اللّغوية المعقدّة، المتمثّلة في النّصوص، وفهمها، واستخلاص معلومات محدّدة منها، والتّخزين الجزئي على الأقلّ لهذه البيانات في الذّهن، وإعادة إنتاجها طبقا للمهام، والأغراض، أو المشكلات التي تثار من أجلها .15

3- إنتاج النص :

ارتبط مفهوم إنتاج النّص بتلقّي النّص، ويعني إنتاج النّص تلك الكفاءة النّصّية Compétence textuelle الكامنة "لدى التّلميذ المثالي élève idéal تسمح له بإنتاج نصوص، تحضر فيها مواصفات الاتّساقcohésion والانسجامcohérence، وتجعله قادرا على إدراك اتّساق الخطاب وانسجامه، وذلك بعد استضمار قواعد صياغة النّصوص."16

ونعني بإنتاج النّص، في الوسط التّعليمي، ذلك النّشاط اللّغوي (المنطوق/المكتوب)،الذي ينتجه المتعلّم، والموجّه إلى المتلقّي (المعلّم/المتعلّمين)، تتحكّم فيه عدّة عمليّات لغويّة، ونفسيّة ،واجتماعيّة، ومعرفيّة؛ أي أنّه نشاط تفاعلي تعاوني، يُعنى أساسا بالعلاقات والرّوابط الشّخصيّة والاجتماعية، الموجودة داخل تلك العلاقات، فهو نشاط واع، موجّه حسب الإرادة (القصد)، يرتبط اجتماعيا بسياقات حدث مباشرة، وتخدم تحقيق أهداف معنيّة.17

فالنّص إنتاج موجّه من مرسل (المتعلّم) إلى متلقّ (المعلّم/المتعلّم)، لغرض معيّن (توسيع فكرة، سرد تجربة شخصيّة، عرض رأي...)، ومنتج النّص(المتعلّم) يتبع دائما قصدا أو هدفا يسعى إلى تحقيقه، فقد يكون بهدف الفهم (طرح سؤال)، أو الإفهام (توضيح فكرة)، أو نقل أفكاره وآرائه ومشاعره وأحاسيسه إلى المتلقي(المعلم/المتعلّم)، وبه يتواصل مع غيره.

3-1- أساسيات الإنتاج النّصّي :

إنّ إنتاج النّص هو مجموع الإجراءات الذهنية، التي يؤدّيها منتج النّص، القائمة على تصوّر الأفكار وتصويرها في حروف، وكلمات، وجمل، وعبارات، وفقرات، ونسيج نصّي، ويعتبر لفلت (1989) أنّ "منتج النّص إجراء إجباري معقّد، له القدرة على تحويل نواياه،

وأفكاره، وأحاسيسه إلى كلام (منطوق/مكتوب)".18 ولتجسيد الأفكار تجسيدا ماديا، يحتاج منتج النّص إلى مجموعة من العلوم، وهي العلم اللّغوي، والعلم الموسوعي، وعلم التّفاعل .

3-1-1- العلم اللّغوي :

لا يتسنّى لأيّ متعلّم الشّروع في عمليّة الإنتاج، ما لم يكن على قدر من العلم اللّغوي(الكفاية اللّغوية)، الذي يؤهّله لمعرفة القواعد اللّغوية (الصّوتية، والتّركيبية، والدّلالية) لتكوين نصّ.

لإنتاج نص "يلزم وجود محتوى واسع جدّا من القواعد اللّغوية، والوحدات التي تحدّد البناء الصّوتي، والنّحوي، والدّلالي، للأقوال التي تكوّن النّص، كما تحتاج إلى معارف عن كيفية إظهار العلاقات بين الوحدات الدّلالية في الأقوال، ومعارف عن ربط الوحدات الدّلالية الأوليّة في مركّبات، وكيف يتم دمج السّياق في النّص على شكل شبكة."19

ونظرا لأهمّية العلم اللّغوي في حياة المتعلّم، فإنّه تقرّر إكساب المتعلّمين-ومنذ السّنوات الأولى التّعليميّة- القواعد اللّغوية، والبنيات الأسلوبية، والتّركيبية، لاستعمالها بشكل صحيح، في مختلف الأنشطة الشّفوية والكتابية، وإكسابهم القدرة على تصنيف الأساليب، وتمييز مستويات الكلام، واستعمال الأساليب المختلفة في الحديث والكتابة، وبذلك يكتسب المتعلّم علما لغويا، يؤهّله لإنتاج نصوص مختلفة، فالعلم اللّغوي يزوّد المتعلّم بما يحتاجه، للتّعامل مع المقروء فهما وأداء، فهو يرسّخ في ذهنه القوالب اللّغوية التي تمكّنه من الإنتاج شفويا وكتابيا.

3-1-2- العلم الموسوعي أو الموضوعي :

لا ينطلق المتعلّم في إنتاجه من عدم، وإنّما ينبغي أن يكون على قدر من العلم الموسوعي، الذي "يشمل تلك المجالات المعرفية، التي يمكن أن تسمّى العلم الموضوعي، أو علم الخبراء، يؤدّي دورا مهمّا جدّا في معالجة النّص، فهو ذلك العلم الذي يكتسبه بناء على توزيع العمل المحدّد داخل المجتمع، وتتّضح بشكل جليّ القيمة التي يكتسبها العلم الموضوعي، أو العلم الموسوعي، عند دراسة قضايا تفسير النص".20

والمتعلّمون، في تعاملهم مع بيئتهم الاجتماعية، يكتسبون علما خاصّا، يتفاوت من متعلم إلى آخر، ذلك أنّ بينهم فروقا فردية، متمثّلة في القدرة على الاستيعاب، والقدرة على التحليل، ونسبة الذكاء، والرّغبة في التّعلّم، والإرادة... إضافة إلى البيئة الاجتماعية، التي تلعب دورا في بناء المتعلم، كالأسرة (الوضع الاجتماعي، الوضع الثّقافي، الوضع الاقتصادي)، والبيئة التّعليميّة (المعلم- الإدارة- الزملاء).

إنّ لهذه المتغيّرات دورا في بناء المعرفة (العلم الموسوعي) عند المتعلم، ويتّضح ذلك عند مقارنة موضوعات الإنشاء (التعبير)، التي ينجزها التّلاميذ في مرحلة تعليميّة معينة.

وليكتسب المتعلّم هذا العلم الموسوعي، الذي يؤهّله لإنتاج نصوص مختلفة، فإنّه ينبغي أن يطّلع على عدد كبير من النّصوص، هذه الأخيرة تقدّم له معرفة كافية عن فنون الكتابة، وأنواعها، وأساليبها، ويكون ذلك عن طريق :-

أ- الاكتساب اللّاواعي للمعرفة :

إنّ احتكاك المتعلّم بكمّ من النّصوص المختلفة قراءة وتحليلا، يجعله يستضمر قواعد بنائها وتحليلها بطريقة لا واعية، فهو "يبني، في سياق التّعلّم، خبرات تحليلية لاواعية، تمكّنه من بناء منظومة من المعلومات الحدسية، التي تنتهي، بكثرة الممارسة، إلى خبرة ونظام تلقائي، يمكّنه من تعرّف أنواع النّصوص، وكيفية بنائها، وتحليلها، ومعالجتها"21، الأمر الذي يؤهّله لإنتاج نصوص على منوالها، وبذلك تتكوّن لديه كفاءة التّلقي، وكفاءة الإنتاج؛ فبالأولى يتحكّم في استيعاب المقروء، ويحصل على المعلومات والمعطيات، ويحدّد موضوع النّص ومختلف أفكاره، كما تمكّنه من تحديد خصائص كلّ نمط من أنماط النّصوص المدروسة، وتكسبه زادا جديدا من المفردات والصّيغ، وعن طريقها يدرك وظائف الأساليب المختلفة، أمّا الكفاءة الثانية، فتمكّنه من إنتاج أفكار صحيحة متماسكة، واستثمار رصيد الألفاظ والمعارف المكتسبة، كما تؤهّله لتأليف نصوص مستوحاة من النّصوص المدروسة، وبعامّة، تجعله قادرا على الإنتاج الكتابي والشفوي في مختلف أشكال التعبير.

فالمتعلّم، وقبل ممارسته للعملية الإنتاجية، ينبغي أن يتعرض إلى عدد من النصوص، يكتسب من خلالها خبرة في التعامل معها، في فهمها، وتأويلها، وتحليلها، ومعالجتها، وهذا ما نجده في مناهج التعليم العام، إذ إنّ المتعلّم لا يطالب بالكتابة (التعبير الكتابي)، خلال

السّنوات الأولى من التعليم الابتدائي، إلا بعد احتكاكه بعدد كبير من النّصوص(ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي)، وفي مرحلة التّعليم المتوسط مثلا، تُعرض نصوص ذات أنماط مختلفة، خلال سنوات هذه المرحلة، (النص السردي مثلا)، فإن أخفق المتعلم في الكتابة على منوال هذه النّصوص في السّنة الأولى مثلا، فلا شك، وبعد عرض نماذج لنصوص سردية أخرى، سيجيد الكتابة على منوال هذا النمط في السنوات اللاحقة .

ب - الاكتساب الواعي للمعرفة (المباشرة) :

ونعني به تلك "اللّغة الواصفة والتحليليّة المباشرة، التي يستعملها المتعلم في معالجة النصوص، وتحليلها، والكشف عن بنيتها في بطن النصوص"22 ، أي إن هذه الصورة (الواعية) تتمثّل فيما يقدّمه المعلّم والمنهاج من معلومات نظرية وتحليلات تطبيقية لأنواع النّصوص المختلفة، بهدف الوصول بالمتعلم إلى نصوص سليمة المبنى والمعنى، مترابطة الأجزاء، دالّة على الموضوع، مؤدّية للغرض المطلوب، ففي تحليل القصّة مثلا، يصل المعلّم بالتلاميذ إلى معرفة تقنيات التحليل الأدبي للقصّة، يعود إليها المتعلّمون كلّما صادفهم نص قصصي.

3-1-3- العلم التفاعلي :

لا يعدّ إنتاج النص غاية، وإنّما يهدف إلى تحقيق قصد المنتج، وتلبية حاجات الاتصال، فالنصوص، بوصفها أداة اتصال، تمكّن المنتج من التأثير في المتلقّي.

إنّ حافز المرسل(متكلم/ كاتب) هو قصد معيّن، يرمي إليه من وراء هذا النّص(المنطوق/ المكتوب)، الذي يرسله إلى المتلقّي(السامع/ القارئ)، في ظروف معيّنة (السّياق)، بهدف التّأثير فيه، ولا يمكن، بأيّ حال من الأحوال، الوصول إلى الهدف (تحقيق التفاعل) "إلّا إذا استطاع المتلقّي، من خلال النص، التّعرّف على أيّ قصد يريده المتكلم بإنتاج النّص، وأي الطّرق يدخل بها المتلقّي إلى السّلوك اللّغوي، وكيف يفترض أن يساهم في ذلك، بأن تحدث الحالة المرغوبة، حتى لو لم يكن طلب الفهم هو الهدف الوحيد من السلوك اللّغوي، فإنّه، دون شكّ، أحد الشّروط الأساسيّة لأن يستمرّ المتلقّي ،أصلا، في معالجة النّص إدراكيا، ويستطيع، بناء على ذلك، إحداث الحالة المرغوبة لدى المتكلم"23 .

فالمتعلّم ينتج نصّا(كتابيا/شفويا)، يرسله إلى المتلقّي (المعلّم/ المتعلّمين)، ومن خلال هذا النّص يتمكّن المتلقّي من الوصول إلى قصده، فيحدث التفاعل بين الطرفين(المتعلّم/ المعلّم).

إنّ للعلم اللغوي علاقة وطيدة بالعلم التّفاعلي، ذلك أنّ اللّغة، بقواعدها ومعجمها، تقدّم وحدات، تكشف عن هدف المتعلّم في موقف ما، بقول معيّن24، كأن يقدّم منتج النّص عنصرا من عناصر الجملة، ليؤدّي غرضا معيّنا، أو يحذف عنصرا معيّنا، ليترك الوقع المرغوب في المتلقّي، لذا على منتج النّص أن يختار الصّياغة المناسبة التي تؤدّي الغرض المطلوب.

ويحتاج منتج النّص "إلى احتياطي واسع من الأقوال اللّغوية، يمكنه بواسطتها توجيه الاتّصال، وضمان فهم النص."25 ففي النص المنطوق(التعبير الشفوي)، يراقب المتعلّم استقبال النص لدى المتلقي مباشرة(المعلم/التلاميذ)، فيحاول، بكلّ الطّرق، إيصال الرّسالة على الصّورة التي يتصوّرها هو، فيتجنّب معوّقات الاتّصال السّائدة، ويسعى إلى إفهام المتلقي ما لم يفهمه بشتّى السّبل، إضافة إلى الاستعانة بالسلوك غير اللفظي، الخاصّ بالإنتاج الشّفوي، كتعابير الوجه، وحركات اليدين، التي تزيد في توضيح الرسالة اللغوية الشفوية.

وفي النصّ المكتوب(التعبير الكتابي)، يحاول المتعلّم التنبّؤ بشروط فهم القارئ، فيتقمّص دوره، ويحاول معرفة العثرات التي وقع فيها، ويسعى إلى إصلاحها، فيوضح ما غمض، ويُصلح ما فسد، ويُزيل ما يعترض سبيل فهم القارئ، لأن للمنتج متسع من الوقت "للكشف عن إعداد كفء ومؤثّر لترتيب النّص، فإذا اكتظت عملية الإجراء في أولى مراحل التّعبير، فللمنتج فرصة العودة ومراجعة النّتائج بتركيز ذي توزيع خاص."26 كما أنّ الكتابة تتطلّب توظيف علامات الوقف، التي تسعى إلى تعويض عناصر الموقف، كالتنغيم، والإشارات، وتقطيبات الوجه في الخطاب الشفوي .

3-2- مراحل الإنتاج :

إنّ المتعلّم لا ينتج نصّا إلّا إذا دفعه دافع معيّن إلى ذلك، وهذا الدّافع قد يكون خارجيا، كأن يحثّه المعلّم على التّحدّث، أو الكتابة، وقد يكون داخليا، مثل حاجته لإبداء

رأيه في موضوع ما، أو التّعبير عن شعور معيّن، أو عن خبرة أو تجربة شخصية، أو تصويب خطأ، أو تقديم شاهد، أو ضرب مثال، أو تأييد رأي أو حكم أو تفنيدهما... فالدّافع يكون بمثابة الطاقة التي تحرّك المتعلّم، وتدفعه إلى الإنتاج، فإن قرّر المتعلّم الشّروع في هذه العمليّة فإنّه يمرّ بخطوات هي :

3-2-1- التخطيط :

هو مجموعة من الإجراءات العقليّة المقصودة، يقوم بها المنتج قبل بدء عمليّة الإنتاج، حيث يركّز على "غرضpurpose النّص جاعلا ذلك هدفا goal شخصيا بالنسبة للمعلومات أو اجتماعيا، كما يركّز على المقصود حضوره، ليكون من مستقبلي النّص، ثم يجري اختبار نوعtexte type، وينشأ التوافق corrélation بين الخطوات المختلفة المكونة للخطة، وبين المعايير العامة لعملية الإنتاج."27 ففي مرحلة التخطيط يتمّ تحديد الهدف، لأنّ إنتاج النّص ليس هدفا مقصودا لذاته، بل يعدّ "هدفا فرعيا في السّبيل المؤدّي إلى الهدف الأساسي."28 وفي هذه المرحلة يتدبّر منتج النّص كيف يمكن الوصول إلى تحقيق الغاية، ويختار النّوع النّصي، الذي بإمكانه تيسير السّبل، للوصول إلى المبتغى من العمليّة الإنتاجية.

يساهم المعلّم في هذه الخطوة بقدر كبير، فنجد بعض المعلّمين يقدّمون أسئلة توجيهية تؤدي بالمتعلّمين إلى التّوصّل إلى الموضوع وأفكاره، ونجد فئة أخرى –وهي الفئة الغالبة- تفرض الموضوع على المتعلّمين، وتحدّد أفكاره، والقالب اللغوي، أو النّوع النّصّي الذي يصدر فيه الإنتاج، وحتّى الجمهور ليس للمتعلّم الحرّية في اختياره، إذ إنّه مفروض عليه، ولا يمكنه تغييره، فهو جمهور ألفه، وعلى علم مسبق بخصائصه .

3-2-2- مرحلة التجريد :

وهي المرحلة التّالية للتّخطيط، يتمّ فيها تشكيل الأفكار؛ أي "تشكيل المضمون من الدّاخل."29 حيث "توجّه القدرة الإجرائية إلى الكشف عن مركز الضّبط للمحتوى المعلوماتي، فالفكرة المجردة تكوين من التّصوّرات والعلاقات

المنشّطة تنشيطا ذاتيا، والتي توجد في أساس السّلوك الخالق للمعنى، ومن هذا السّلوك إنتاج النّص"30؛ أي أن الفكرة "تشكيلة محتوى ذات نشأة داخلية، وهي توفّر مراكز الضّبط الإنتاجي ذي المعنى المشتمل على إنتاج النصوص."31

يشبّه دي بوجراند هذه المرحلة بـ"شعاع من الضوء، يعمّ شبكة واسعة جدا من المعلومات، فكلّما لمس شيئا، حوّله إلى نشاط، فأصبح صالحا للكشف عمّا له من تعلّق بغيره."32

ففي هذه المرحلة، يسعى المتعلّم إلى جمع شتات موضوعه، كما يحدّد الأسلوب الذي يعرضه به، فإذا كتب رسالة لصديق، أمكن لمرحلة التجريد أن تبحث عن مادة تتصف بأنها مثيرة للانتباه، وحديثة العهد من حيث هي واقعة، أمّا إذا كتب نصّا علميا، فإنّ التّجريد يركّز على مساحة معلومات سابقة التّحديد بترابطها الدّاخلي الكثيف المخصوص، وإذا كتب تقريرا إخباريا فقد يتّجه التّجريد إلى مخزون موقف أو سياق حدثي ما.33 فمرحلة التّجريد يتمّ الانتقال فيها بمجرد تحديد الهدف ونوع النّص، وفيها تتشكّل الأفكار، وتتحدّد المعاني، وتتداعى المعلومات المحقّقة للهدف، بأسلوب يفرضه نوع النّص.

3-2-3- مرحلة التطوير:

هذه المرحلة "مسؤولة عن التّنظيم الدّاخلي المفصّل للمفاهيم والعلاقات"34، وفيها يتمّ "ترتيب المضامين المنتظمة داخليا في الذّاكرة، والبحث عن مجالات العلم المخزّنة لتخصيص الأفكار المعثور عليها بشكل أدق، وتوسيع مجالها (مقارنة بتوسيع مجال النص)."35 ففي هذه المرحلة يقوم المتعلّم بتوسيع أفكاره وتفصيلها وتخصيصها وربط بعضها ببعض.

3-2-4- مرحلة التعبير :

وهي المرحلة التي يتم فيها انتقال النصّ من العمق(الذّهن) إلى السّطح (الصّوت-الكتابة)، وفيها يعتمد المنتج على اللّغة، وذلك "بالبحث عن العبارات اللّغوية بشكل خاص، التي تصلح لتنشيط المضمون الذّهني المعني، وتنتج عن ذلك أفضليات للعبارات التي يتم تنشيطها مسبقا لدى المتكلم".36

وينبغي لتحويل عالم النص إلى تعبير سطحي (صوتي-كتابي)، الالتزام بمطالب

التركيب، وذلك بوضع التّعبير ضمن تبعيّات قواعديّة، وترتيب هذه التّبعيّات في شكل إخراج صوتي أو خطّي، من أجل ظاهر النص37؛ أي يتمّ وضع العبارات في علاقتها القواعدية، ويتم ترتيبها في بنية النص السّطحيّة38، فبالنسبة للسّبك cohésion يجب أن تعالج بطريقة تؤدّي للوصول إلى ترتيب نمطيّ دقيق رتبه نحوية/ ترتيب الأبيات/ ترتيب الأصوات/ ترتيب معجمي39، وبذلك تنشأ روابط بين المعلومات وعبارات اللّغة، للوصول إلى التّعبير.

ولينقل المتعلّم النّصّ من العمق إلى السّطح، يختار من الألفاظ ما يصوّر أفكاره الذّهنية، وينظر في كيفيّة تراكبها مع مجموع الكلمات، فيرتّبها التّرتيب الصّحيح الخاضع لقواعد التّركيب ليشكّل جملة، ويرى في علاقة هذه الجملة بسابقاتها ولاحقاتها، ليشكّل فقرة متكاملة، من حيث الشّكل والمضمون، كما يسعى إلى جعل هذه الفقرة تنتظم مع باقي الفقرات، لتشكّل نسيجا (نصّا) متلاحم الأجزاء .

وبعد هذه المراحل يرسل المتعلّم نصّه إلى المتلقّي(المعلّم/ التلاميذ)، عن طريق الصّوت أو الكتابة، حسب ما يُطلب منه، فإذا كان الإرسال عن طريق الكتابة، فإنّه يمرّ بمرحلة المراجعة والتنقيح، وفيها يتحول المتعلّم من مرسل إلى قارئ فيصحح الأخطاء، ويحذف التكرار، ويوضح الغموض، ويزيل الإبهام، ويفصّل المجمل، ويرتّب ما يراه غير مرتّب، ويحذف ما يراه غير ضروريّ، كما ينبغي أن يكون خطّه واضحا مقروءا، ويهتمّ بنظام الفقرات، وأن يحرص على السّلامة اللغوية للكلمات المكتوبة، ويوظّف علامات التّرقيم في أماكنها السّليمة، حتى يتسنّى للمتلقّي فهم الرّسالة، وبالتّالي يتحقّق هدفه من إرسال نصّه.

وإذا كان الإرسال عن طريق الكلام الشفوي، فعليه أن يخرج الأصوات من مخارجها الصّحيحة، ويعطي الحروف حقّها دون أخطاء، ويتحدّث بصوت مسموع واضح، مراعيا النبر والتنغيم، وعليه أن يعبّر دون تردّد أو خوف أو خجل، ويستخدم الإشارات والإيماءات التي تعبر عن المعنى.

تلك، إذن، مراحل إنتاج النّص، ولا ينبغي أن ننظر إليها أنّها تتمّ في شكل تعاقبي، إذ لا يمكن تصوّر حدود فاصلة بينها، أي أنّها تتفاعل إلى حدّ التّلاحم، بحيث يتمّ الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون شعور. ويمكن، في بعض الحالات، "أن تؤثّر كل المراحل بمراكز

ثقل سريعة النّمو في بعضها البعض في الوقت نفسه، ويتمّ الخروج عن هذا النّموذج من المراحل بشكل خاصّ، عندما تنشأ في إحدى المراحل نتائج صعبة التّحمّل، أو غير مرضية، إذ تصبح قضيّة إنتاج النّص منتهية إذا تمّ الوصول إلى عتبة معيّنة من الرّضا."40

3-3- أسباب تعوق الإنتاج النّصي لدى المتعلّم :

لقد حدّد المنهاج الجزائري الخاص باللغة العربية كفاءة ختامية لكلّ مرحلة تعليمية هي: أن يكون المتعلّم، في نهاية مرحلة تعليمية معيّنة، قادرا على إنتاج نصوص شفوية وكتابية، في مختلف أشكال التّعبير.41 فإنتاج النصّ هو الهدف النّهائي لتعليم اللغة العربية، وذلك لأهمّيته في حياة المتعلّم، فهو يمنحه القدرة على التّفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، فيلبّي أغراضه، ويحقّق أهدافه، كما يزيد من ثقته بنفسه، فيجعله يقبل على المواقف التواصلية دون تردّد أو خوف أو خجل، غير أنّنا نلحظ قصور بعض المتعلّمين أو جلّهم في التعبير عن مقاصدهم، وتحقيق أهدافهم، ويعود ذلك إلى أسباب متعدّدة منها :

3-3-1- عدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص لإنتاج النّصوص :

رغم أهميّة الإنتاج النّصي إلّا أنّه لا يحظى بالاهتمام والعناية، فقد خصّصت حصّة أسبوعية للإنتاج الشفوي (التعبير الشفوي)، وأخرى للإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي) في مرحلة التعليم المتوسّط، أمّا في مرحلة التعليم الثانوي، فقد ألغي نشاط التعبير الشفوي، وخصّصت حصّة ذات ساعة واحدة للإنتاج الكتابي، غير أنّ المتعلّم لا ينتج إلّا نصّا واحدا كلّ ثلاثة أسابيع، وذلك لأن الحصّة الأولى تخصّص لتقديم التقنية التعبيرية، أو النمط التعبيري، وفي الأسبوع الثاني تخصّص لإنتاج النّص، وفي الأسبوع الثالث يصحّح الموضوع، لذا وجب إعادة النظر في هذا التّقسيم، وإعطاء نشاط الإنتاج حقّه من الزّمن، وجعل المتعلّمين يمارسون الإنتاج (الكتابي/الشفوي) كلّ حين، ولا ينبغي أن تقتصر عملية الإنتاج على حصّة التعبير، ففي نشاط النّصوص الأدبية، يمكن أن نطالب المتعلّم بتلخيص النّص، أو فقرة منه شفويا أو كتابيا، ويمكن أن نطالبه بإنتاج نصّ على منوال نمط النّص...، وفي نشاط القواعد اللغوية، بإمكان المعلّم مطالبة المتعلّمين بتوظيف الظاهرة اللغوية المدروسة في نصّ من إنتاجهم...

3-3-2- قلّة الثروة اللّغويّة والمعرفيّة :

من أسباب عجز المتعلّمين عن الإنتاج، سواء الشّفوي أو الكتابي، قلّة الزّاد اللّغوي والمعرفي والأدبي، ويعود ذلك إلى نقص المطالعة، "فالمطالعة الحرّة، والقراءة الذاتية، من أهمّ أسباب زيادة الحصيلة اللّفظية لدى المتعلّم، ومن أكثر المصادر إمدادا له بالمعاني والأفكار الجديدة، ومن أقدر الوسائل توسيعا لأفقه وخياله، وأعمقها في ربط لغته بواقع حياته، وهذا يعني أنّ القراءة الذّاتية سبب رئيس في الجودة التّعبيرية، وبالتّالي على المتعلّمين أن يتوجّهوا إليها بميل ذاتي، وإقبال شخصي، متنقّلين بين فنون العلم والثقافة والأدب".42

إذا كان هذا السبب (قلّة المطالعة) قد اشتكى منه المعلّمون في العقود السابقة، فإنّ الوضع ازداد خطورة في ومننا هذا، وتضاعفت الشّكوى، نظرا لانصراف المتعلّم الكلّي عن الكتاب إلى الوسائل التّكنولوجية الحديثة، كالأنترنت التي أصبحت تشغل كلّ وقته، ممّا زاد الأمر تعقيدا، فتضاعفت مسؤولية المعلّمين والأولياء في العمل على تحبيب المطالعة إلى نفوس المتعلّمين .

3-3-3- الخوف والخجل :

الخوف والخجل من المعوّقات التي تعوق المتعلّم عن الأداء الجيّد للتّعبير الشفوي، ويمثّلان عقبة في سبيل تحقيق تواصل جيّد بين المتحدّث والمستمع، وربّما يصيبان المتحدّث بالعديد من المظاهر، فـ"كثيرا ما يعتري التّلميذ المتحدّث الحصر، فيبرد جسمه، وتخور قوّته، ويتصبّب عرقه، ويدور رأسه، وتطن أذنه، ويشحب لونه، وتسرع ضربات قلبه، عندما يتصدّى لمواقف المواجهة والتّحدّث مع الآخرين"43، فيؤدّي كلّ هذا إلى نسيان المعلومات، وتشتّت الأفكار، وغياب الألفاظ... وللقضاء على هذا المشكل أو التّخفيف منه، ينبغي تعويد المتعلّمين على المواجهة، وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم منذ المراحل التّعليمية الأولى، وتشجيعهم على الإنتاج والتعبير، وزرع الحماس وروح التنافس بينهم .

3-3-4- الازدواجية اللغوية :

يعاني المتعلّم من الازدواجية اللّغوية، حيث ينشأ في بيئة تتحدّث العامية، ثم يخرج إلى الشارع فيجد العامّيّة هي السّائدة، وإن انتقل إلى المدرسة اصطدم باللغة الفصيحة، فهو "حين يمارس الحديث بالعامية جلّ وقته، ولا يتحدّث بالفصحى إلّا في أوقات محدّدة، فإنّه

يمهر العامّية لطول مراسه لها، ويخفق في إتقان الفصحى لقلّة استعماله لها، وعدم دربته عليها، فإذا ما عرفنا أنّ إتقان اللغة في أساسه مبنيّ على السّماع، أدركنا السّبب القويّ في تخبّطه بالفصحى حتّى في الجوّ المدرسي."44

إذا أردنا أن نحدّ من ظاهرة الضّعف اللغوي الذي لازم المتعلّم، فعلينا أن نحيط المتعلّم "ببيئة فصيحة، لا يسمع فيها لحنا، على أقلّ ما يكون، في داخل المدرسة، أو داخل غرفة الدّراسة، وفي درس العربية على الأقلّ، وعلينا أن ندرك أنّ السّليقة لا تتكوّن عند متعلّمي العربية إلّا إذا ضمنّا أنّهم لا يقرأون، ولا يكتبون، ولا يتحدّثون إلّا بكلام عربي فصيح، بل لا يسمعون غير ذلك في داخل غرفة الدّراسة."45

3-3-5- تقييد المتعلّم بموضوع واحد :

إنّ عدم ترك الحرّية للمتعلّم في اختيار الموضوعات التي يريد الحديث حولها، تعوقه عن الإنتاج الجيّد، فقد أثبتت الدّراسات أنّ المتعلّمين "حين تتاح لهم فرصة اختيار الموضوعات يجيدون فيها حديثا وكتابة، ويخفقون أو يكادون حين تفرض عليهم الموضوعات."46

لذلك فإنه من الضروري أن لا نقيّد المتعلّم بموضوع واحد، ونترك له المجال فسيحا لاختيار الموضوعات، أو نخيّره بين أكثر من موضوع،حتّى نمكّنه من الحديث بطلاقة ويسر.

3-3-6- طريقة التدريس :

إنّ لطريقة التدريس أثرها في نفوس المتعلّمين، فكثير من المتعلّمين ينفرون من نشاط التّعبير، ولذلك أسباب، فقد يكون السّبب الموضوعات المفروضة أو المكرّرة، أو النمطية في معالجة دروس التعبير، وقد يكون أسلوب المعلّم في التّعامل مع المتحدّث؛ إذ إنّ بعضهم يستهجن أسلوب المتعلمين، ويتأفّفون من أفكارهم وعباراتهم، الأمر الذي يمنعهم من التعبير ويبعدهم عنه، وقد يكون غياب التّحفيز من قبل المعلّم واحدا من الأسباب، ممّا يولّد في نفوس المجدّين شعورا بالتّساوي بينهم وبين أقرانهم، فيتسلّل الملل إلى نفوسهم وينفرون من هذا النّشاط .

لذا على المعلّم أن يسعى إلى التّنويع في موضوعات التعبير، ويبتعد عن النمطية، وينوّع في طريقة عرض الموضوعات ويزرع الثقة في نفوسهم، ويدفعهم بشتّى الوسائل

والطرق إلى التعبير حتّى يحبّبهم فيه، ويشجعهم على الحديث، حتى وإن كانت أفكارهم سطحية، ولغتهم بسيطة.

وفي الأخير يمكن القّول إنَّ إنتاج النّص عملية عقلية، تتطلّب جهدا كبيرا للوصول إلى نصّ يتّسم بالنّصّية، لذا وجب على المعلّم تعويد المتعلّمين على هذه العملية، منذ المراحل الأولى من التّعليم، وذلك بالاهتمام بفروع اللغة جميعها، وتقديمها بطريقة تكاملية، وإعطاء كلّ فرع حقّه من الاهتمام، فإذا كان إنتاج النّصّ المنطوق والمكتوب هو الغاية النّهائية لتعليم اللغة العربية، فإنّ باقي الفروع هي روافد ووسائل تدعم هذه العملية؛ فالنّصوص الأدبية والمطالعة تزوّد المتعلّم بالعلم الموسوعي، والقواعد اللغوية تزوّد المتعلّم بالعلم اللغوي .

الهوامش والمراجع والمصادر :

1-أحمد عفيفي-نحو النص -اتجاه جديد في الدّرس النّحوي-مكتبة زهراء الشرق-القاهرة-ط1-2001- ص-21

2 -J. Dubois et autres ; Dictionnaire de linguistique et science du langage-Larousse-France-Edition 1982- p 486.

3 - R. Galisson &D .Coste ;Dictionnaire de didactique des langue-Hachette-1976- p560.

4-سعيد حسن بحيري- علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات –الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان-بيروت لبنان-ط1-1997- ص116.

5-فان دايك- النص والسياق-استقصاء البحث في الخطاب الدّلالي والتداولي- تر:عبد القادر قنيني- افريقيا الشرق-الدار البيضاء- المغرب-د ط-2000- ص21.

6 - Julia Kristiva- el texto de novela. Trad. Barcelona. 1981.

نقلا عن صلاح فضل- بلاغة الخطاب وعلم النص-عالم المعرفة- الكويت- د ط- 1992- ص212

7 - صلاح فضل- بلاغة الخطاب وعلم النص- ص213

8- ينظر : Hartmann P.Textlinguistik als linguistche Aufgabe- نقلا عن سعيد حسن بحيري – علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات-ص s100 (1968) .81

Brinker . K :Zur Gegenstandbestimmung und Aufgabenstellung der Textlinguistik.S.7.in : -PETOFI ;S ,J (1979) نقلا عن سعيد حسن --بحيري- علم لغة النص-المفاهيم والاتجاهات- ص107

سعيد حسن بحيري- علم لغة النص- ص99 10 -

*-اللسانيات النصية text linguistics أو نحو النص text grammar أو علم النص science textأو علم لغة النص science the language of the text أو نظرية النص theory of text تسميات متعددة لعلم واحد. ينظر أحمد عفيفي، نحو النص،اتجاه جديد في الدرس النحوي-ص 32-33. فقد استعمل محمد خطابي وتمام حسان (لسانيات النص) واستعمل سعيد حسن بحيري وإلهام أبو غزالة (علم لغة النص) واستعمل صلاح فضل وجميل عبد المجيد (علم النص) أما صبحي إبراهيم الفقي فقد استعمل (علم اللغة النصي) واستعمل ابراهيم خليل(نظرية النص) بينما استعمل أحمد عفيفي (نحو النص). يقول بشير إبرير:"نحو النص مصطلح يقابل المصطلح الأجنبي grammaire de texte استعمله الباحثون النحاة بهدف الوصف والدراسة اللغوية للأبنية النصية، وتوضح صور ترابطها النصي، وهو لا يختلف في نظري عن لسانيات النص linguistique textuelle سوى أن المصطلح الأول استعمله النحاة على غرار لسانيات الجملة، لأنهم رأوها هي وحدة التحليل اللساني، والأمر نفسه بالنسبة لعلم لغة النص ، فهذا أيضا استعمال خصوصا عند المشارقة الذين يترجمون linguistique بعلم اللغة بدل

- اللسانيات"بشير إبرير- من لسانيات الجملة إلى علم النص- مجلة الموقف الأدبي—ص28-29

-11 Jak Richards ;John Plat and Heidiviper,Dictionory of appleid linguistics ;Longmon- London ;1987p292

نقلا عن: صبحي إبراهيم الفقي – علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ج 1 ص 35

12- سعيد حسن بحيري- علم لغة النّص- المفاهيم والاتّجاهات-ص222

- أحمد عفيفي- نحو النّص اتجاه جديد في الدّرس النّحوي- ص33 13

-م ن - ص ن 14

15- ينظر صلاح فضل- بلاغة الخطاب وعلم النص-ص 229-230

- 16- محمد البرهمي- ديداكتيك النّصوص القرائية بالسّلك الثاني الأساسي- النظرية والتطبيق- دار الثقافة للنشر والتوزيع- الدار البيضاء- ط 1- 1998-ص 59.

17- ينظر: فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر- مدخل إلى علم اللغة النّصي- تر فالح بن شبيب العجمي- مطابع جامعة الملك سعود-الرياض-د-1999- ص115

18-ينظر: ربيعة العربي- في تصور الخطاب ، آليات الإنتاج والتأويل(أعمال المؤتمر الدولي الأول-لسانيات النص وتحليل الخطاب) –كنوز المعرفة-الأردن-عمان- ط1-2013-مج1- ص96-97

19-فولفجانج-مدخل إلى علم اللغة النّصي-ص126

20- م ن –ص127-128.

21-وليد أحمد العناني- تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية(أعمال المؤتمر الدولي الأول في لسانيات النص وتحليل الخطاب- جامعة ابن زهر كلية الآداب والعلوم الإنسانية- أكادير المملكة المغربية) مج1- ص159

22-م ن –ص ن

-فولفجانج -مدخل إلى علم اللغة النّصي-130 23

-ينظر م ن – ص131 24

-م ن- ص145 25

26-دي بوجراند-النص والخطاب والإجراء- ص423

27- م ن- ص424

-روبرت ديبوغراند وآخرون-مدخل إلى علم لغة النص- مطبعة دار الكاتب-ط1-1996- ص64 28

- فولفجانج- مدخل إلى علم اللغة النّصي -ص91 29

- دي بوجراند-النص والخطاب والإجراء-ص 424 30

31- ديبوغراند وآخرون-مدخل إلى علم لغة النّص-ص64

32- دي بوجراند- النص والخطاب والإجراء-ص 424

33- م ن- ص ن

- م ن –ص 426 34

35- فولفجانج- مدخل إلى علم اللغة النّصي -ص91

36--م ن- ص ن

- ينظر- ديبوغراند وآخرون-مدخل إلى علم لغة النّص -ص65 37

- فولفجانج – مدخل إلى علم اللغة النّصي ص92 38
- دي بوجراند- النص والخطاب والإجراء- ص447 39
40- فولفجانج- مدخل إلى علم اللغة النّصي -ص 92
41- ينظر على سبيل المثال: وزارة التربية الوطنية- منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط-ديوان المطبوعات المدرسية – الجزائر- 2005- ص20
42-عبد الفتّاح حسن البجّة- أصول تدريس العربية بين النّظرية والتّطبيق- المرحلة الأساسية العليا- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-عمان-الأردن- ط1-1999-ص340.
43-جمال مصطفى العيسوي وآخرون- طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التّعليم الأساسي بين النّظرية والتطبيق- دار الكتاب الجامعي- الإمارات العربية المتحدة- ط1-2005- ص142.
44- عبد الفتّاح حسن البجّة- أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة- المرحلة الأساسية العليا-ص342.
45- محسن علي عطية-الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية-دار الشروق للنشر والتوزيع-عمان الأردن- ط1-2006-ص 189.
- عبد الفتّاح حسن البجّة- أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة - ص339. 46