في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النصّ المدرسي لكتاب الجيل الثاني ـ السنة الأولى متوسِّط (كتاب اللغة العربية)

In the controls of the selection of linguistic content and the extent to which it is observed in the text of the book of the second generation first year average (the book of Arabic)

الدكتور: يوسف مقران*

المركز الجامعي مرسلي عبد الله ـ تيبازة (الجزائر)

تاريخ الإرسال: 2017/12/10 تاريخ القبول:2018/12/20 تاريخ النشر: 2019/06/07

الملخص:

إنّ إن إعمال الفكر في المحتوى اللغوي الذي يتم انتقاؤه لأغراض التعليم والتعلم أو ما يدعى في أبجديات تعليمية اللغات بالتكريس التعليمياتي(Didactisation) ، صار حتمية لا يليق التغاضي عنها كما أنّ إعادة تعريف الصلة بين النّظريّة اللّغويّة و"تعليميّة اللّغات" فرضٌ مقدَّمٌ، وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن وجه تواجد اللّغة المعنية بتعليمها نحويًّا ودلاليًّا. فالفكرة القائلة إنّ الأمر يتعلّق بتعليم مادّة لا تختلف كثيرًا عن غيرها من المواد التعليميّة هي في آن واحد فكرة شائعة وخاطئة: لا يمكن أن يتعلّق الأمر بمادّة ليست جديرة بأن تحظى بنظريّة خاصّة وإلاّ صارت كغيرها تقرّر في المناهج التعليميّة لظرف سنة فحسب أو على أكثر تقدير لمدّة ثلاث سنوات، مع مناهج تعليم عامّة، والحال إنّ الأمر ليس كذلك طبعًا. اللّغة هي التي تحظى بالقدر الكبير من اهتمام المعلمين والمتعلّمين وواضعي المناهج الدراسيّة ومخطّطي البرامج التعليميّة. غير أن تواجد اللغة في النصوص المقررة أمر لابد أنه خاضع لضوابط يجب أن تراعى أثناء اختيار المحتوى اللغوي كنموذج لغوي مستهدف بالتعليم والتعلم. وإنه لجدير بالتذكير أن الأخصائيين في مجال تعليمية اللغات قد أجمعوا على وظيفية هذا النموذج وهو أقل ما يمكن الانطلاق منه لإحاطة شأن الانتقاء بمَعْلَماتٍ علمية دقيقة وصارمة؛ وهي عديدة ونوعية، ونشير ههنا إلى أعمها، على غرار: ضرورة تعديل المفاهيم المنتقاة ضمن الحقل الذي كرّسها أوّل مرّة (مكان، تاريخ، إيديولوجية ..). وتلك الشروط السائدة في الحقل الذي تُكرَّس فيه المفاهيم المنتقاة مِن جديد والذي تُخضع في إطاره لاختبار الجدوى والقيمة. وكذلك مدى تناغم المفاهيم المنتقاة مع غيرها مِن المفاهيم المفعَّلة في الحقل الجديد. ويهمّنا النظر في وجاهة تلك الضوابط وهذه المعلمات ـ ولاسيما في شأن المحتوى اللغوي العاكس لواقع اللغة العربية ـ موضوعاً نبادر إلى قتراحه للمعالجة ضمن هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: المنهاج؛ ضوابط الانتقاء؛ التدرج؛ اللغة المستهدفة؛ المحتوى؛ اللغة؛ الثقافة؛ الكتاب المدرسي؛ التكييف؛ النقلة التعليمية؛

Summary: The realization of thought in the linguistic content chosen for the purposes of teaching and learning, or what is called in the language of teaching languages, has become inevitable and should not be overlooked. The redefinition of the link between linguistic theory and "language learning" An accurate idea of the face of the language in question, both grammatically and numerically. The idea that teaching a material is not very different from other educational materials is both a common and wrong idea: it can not be a matter that is not worthy of a special theory, otherwise it will be decided in the curriculum for a year or more Three years, with public education curricula, and that is not the case, of course. It is the language that receives the greatest attention from teachers, learners, curriculum designers and educational program planners. However, the presence of language in the prescribed texts must be subject to controls which must be taken into consideration when selecting linguistic content as a language model targeted at teaching and learning. It is worth mentioning that specialists in the field of language education have unanimously agreed on the function of this model, which is the least possible to start with the selection of precise and rigorous scientific parameters; they are numerous and qualitative, and we refer here to the generalities, such as the need to modify the concepts selected within the field dedicated by the first

Time (place, history, ideology ..). And those conditions prevailing in the field where new concepts are re-established and under which the feasibility and value test are being tested. As well as the compatibility of selected concepts with other concepts in the new field. And it is important to consider the relevance of these controls and these parameters, especially with regard to the linguistic content reflective of the reality of the Arabic language is a subject we initiate the proposal for treatment in this article.

Keywords: curriculum; selection controls; gradient; target language; content; language; culture; textbook; adaptation;

مقدمة:

تضع هذا المقال موضع الفحص والنقد كيفيّة إدماج الكتاب المدرسي للمحتوى اللغوي بمختلف خلفياته المعرفية والأدائية ـ الجوهرية منها والعَرَضية المضغوطة أساسا في قالب ما يسمى " النص المدرسي ". وتسعى ـ بالموازاة ـ إلى الوقوف عند الإمكانات التي يتيحها ذلك الكتاب للاستثمار في الكفايات اللغوية استيعاباً وممارسةً سواء من حيث إرساء ملكة الفهم (اللغوي) أو على مستوى ترسيخ نمطيْ التعبير (الشفاهي والكتابي)؛ وذلك ـ مبدئيّاً ـ في سبيل تيسير بنائها لدى المتعلم المعني والمستهدف بالعملية التعليمية، وبالتالي تأطير رصيده اللغوي الذي يقع تحصيله ثم تأديته في ظروف الحياة اليومية. وتتكفّل المقال أيضا بقياس حجم استنفار الكتاب المدرسي المحلَّل لركيزة النص اللغة المنتقل إليها مبدئياً في كتب *الجيل الثاني*.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي؛

وفي هذا السياق يهمّ التعامل مع المفاهيم التعليمياتية (نسبة إلى التعليميات) من النقلة التعليمية (Transposition didactique) على الخصوص، وكذا المثلث التعليمي والتعاقد التعليمي اللذين لا يعدمان اتصالهما بالجوانب البيداغوجية نظرا لتعلّق الأمر بالفرد في نهاية المطاف؛ ذلك أن المحتوى اللغوي الذي يُتحرّى في مثل هذا السند البيداغوجي المحدود إنما يُتوجَّه به إلى متعلِّم تكون ملامحه قد تحدّدت سلفا. وعليه ـ ولمقتضيات منهجية ـ شئنا لمداخلتنا أن تنقسم إلى ثلاثة أجزاء محورية هي: 1. الكتاب المدرسي (التعريف والغاية والوظيفة والخاصيات)، 2. المحتوى اللغوي (التعريف والضوابط)، 3. الدراسة التقويمية (التحليل والخلاصات).

1. الكتاب المدرسي

1.1 تحديد الماهية

لقد تعددت التعاريف المقدَّمة للكتاب المدرسي حتى تعارضت بعضها لكثرة الشركاء المشاركين في تصميمه، وتوسّع مجالات استعماله وتخصّصها. وليس هذا المقام بملائم لعرضها بالتفصيل. بيد إنه يمكن انتقاء ما يناسب سياق المقال بالقول اختصاراً شديداً إنه " سَنَد بيداغوجي تعليمياتي يتم به تنفيذ المنهاج باعتماد طريقة تعليم معيّنة[1]، وذو محتوى متعدد الأبعاد (معرفية ثقافية لغوية نفسية ذهنية حركية)، ويصمَّم وفق أشكال وجيهة وذات دلالات مدروسة سلفا من حيث التخريج وجماله (الأحرف / الصور / الألوان ..الخ) ".

وإذا سلّمنا بهذا المفهوم الدينامي، فيجدر الانطلاق في اعتماده من تحديد ما ينطوي عليه من قطبين متجاذبين على اختلاف مستوياتهما التكوينية، وهما: 1 ـ المصممون، 2 ـ المؤولون. وباعتبار القطب الثاني ـ أولاً ـ والمكوَّن أساساً من ثنائية المعلم والمتعلم (كلٌّ في مقابل الآخر أي في ضوئه) نرى أنه إذا كان الكتاب المدرسي بالنسبة *للمعلم* أداة عمل

وإجراءات ضرورية في إدارة صفّه المدرسي بانتظام، فهو بالنسبة *للمتعلم* المصدر الأساسي من حيث ينطلق في التزود بالمعرفة المستهدفة بالتعليم داخل ذلك الصفّ أو خارجه. ذلك أنّه على الرغم من كونه يقدم قدراً مشتركاً من المعلومات والحقائق التي يجب أن يلمّ بها جميع التلاميذ (المتفوّق ، المتوسط، " الضعيف ") فسرعان ما ينطلق كلٌ من هؤلاء في الاتجاه الذي يمثل ميوله ويعكس اتجاهاتٍ من شأنها أن تصوغ ملامح خروجه وتطبع رصيد تخرّجه. وبقدر ما يتيح للمعلم استخدام العديد من استراتيجيات التعليم (قراءة فقرة من الكتاب ـ استنباط بعض الحقائق ـ تلخيص ـ مقارنات ـ إيحاءات وإحالات ..الخ)، يمنح للتلاميذ فرصة التدرب على مهارات القراءة والتأمل في النصوص الواردة فيه والاستئناس بمستويات اللغة وأصعدتها التي يتم التدرج في عرضها والتنسيق في بنائها حتى أنه يترك فيه بصمات طيلة حياته.

هكذا، وعلى الرغم من بعد هوة الاختلاف بين المعلم والمتعلم من حيث الاهتمام بالكتاب المدرسي وكيفية التعامل معه والأهداف التي سنأتي على ذكر بعضها الحاسم ـ وهي الهوة المؤدية إلى الخلاف حينما يقع تجاهلها، فإن التفاعل في ضوء الكتاب المدرسي والتقاطع هو الذي من شأنه أن يحدد مدى توفيق القطب الأول في انتقاء المحتوى المدرسي (اللغوي) أو عدمه.

من هنا نعرف الآن أن هناك شركاء يقبعون وراء الستار يعود الفضل إليهم في إعداد عناصر لغوية يمكن أن يُطلق عليها نسبيا تسمية (المحتوى اللغوي)، وذلك وفق ضوابط محددة وهم القطب الأول أي المصمِّمون العاكفون على هذه المهمة الشائكة؛ ولاسيما إذا علمنا أن الكتاب المدرسي ليس مجرّد أداة مسخَّرة لفائدة توصيل المعلومة وتبليغها للمتعلِّم انطلاقا من مصممي المنهاج عبر واسطة المعلِّم ـ على الرغم من أهمية هذه القيود التعريفية المضبوطة في الكلمات المفاتيح الآتية: سَنَد بيداغوجي ـ تنفيذ منهاج ـ طريقة ـ معلم ـ وبالتالي " المعلومات ".

2.1 غائية الكتاب المدرسي

ذلك أن الغاية من تسخير الكتاب المدرسي هي التأثير في هذا المتعلم إيجابيّاً وتحفيزه وتنشيطه وتبسيط تعلُّماته علاوة على إمداده بمعطيات صريحة ومقدَّرة ومركَّزة غير أنها قابلة للبسط والتبسيط. كما يسعى الكتاب المدرسي إلى تحقيق الاندماج في الصفّ المدرسي اندماجا لغويا ومعرفيا وسلوكيا. ويتفاوت الكتاب المدرسي بحسب أهدافه البيداغوجية، انطلاقا من تركيزه على تعليم تقنيات الفهم المكتسبة ضمنياً وعن وعيٍ كاملٍ عبر حصص القراءة المتعدِّدة والمتواصلة عبر المشوار الدراسي، إلى أن يصبح الكلُّ يعي أنّ تحقيق هذه الأهداف يتوقّف على وجاهة الكتاب المدرسي في أداء وظيفته كمعيار من المعايير التي يحتك بها المتعلِّم في إطار نشاطات تعلّم الفهم والتعبير[2]. وعلى الرغم من طابع الكتاب المدرسي الاختزالي فهو يهدف علاوة على تجنيد المتعلمين وتفعيل النشاط والتفاعل داخل الصف المدرسي، إلى تمكين المتعلم من الاستقلالية في التعلم. ذلك أنه لا يمكن جحود ما للجانب الفردي من تأثير على وتيرة التعلّم وهو الأمر الذي لفت انتباه بعض البيداغوجيين فأخذوا يدرسونه عن كثب على غرار فيليب ميريو (Philippe Merieu) الذي ألف كتابا في هذا الشأن أسماه " متعة التعلّم " (Le plaisir d'apprendre).

3.1 تداوليّة الكتاب المدرسي

إن إصدر الكتاب المدرسي وتبنيه بالقانون وتكريسه تعليميا يعد حدثا مؤسّساتيا (اجتماعيا وسياسيا " تخطيطيا ")، علاوة على كونه مشروعا تربويا بامتياز، وذلك قبل أن يكون مجرّد مؤلَّف تقريبي ـ على عكس مزاعم وظنون بعض المؤلِّفين الفرادى: لذلك لابدَّ أن يُنهى إلى النُّهى بأنّ عمليات إصلاحه الجارية دوما تظلّ مشواراً مشروعاً مهما تكلف من الأموال والأوقات وأيّاً تكن الملاحظات المعقودة عليها. لذا فلا نتردّد في أن نقترح فحصاً ولو مجملاً لمجموع التغيرات التي تفرضها الضوابط المنصوص عليها في فقرات الجزء الثاني من هذا المقال.

ولما اعتبِر الكتاب المدرسي إنتاجاً جماعياً ـ واجتماعياً في الأساس لكونه ينبثق ضمن علاقات اجتماعية معينة، فأضحى من الطبيعي أن يصبح فاعلاً منفعلاً أي يؤثِّر في المتعلِّم ـ كما رأينا في الغاية ـ وذلك على قدر قدراته المنية المشحون بها لأن يعكس القيم الاجتماعية التي يكون قد تولّد في أحضانها فيعمل بالتالي على جعلها تنعكس في هذا الأخير. لذلك كله ـ ومن تبعات هذا الشرط ـ فلابدّ أن يشترك في تأليفه ثلة من المتخصصين وفريق من الشركاء. نسرع إلى تعداد بعض الأطراف بدءاً من الممارسين فالبيداغوجيين ـ بما فيهم علماء النفس التربويين وكذا التعليمياتيين المشار إليهم أعلاه. ولما كانت المعرفة بمثابة خطاب مبني مسبقاً وفق منطق معيّن فقد توجب تدخل بعض المتخصِّصين في الابستمولوجية والفلسفة لتمييز المعرفة التعليمية عن غيرها من المعارف ولاسيما العلمية منها وكذا العُرفية والإثنية إلى غاية المعرفة التي تكون قد تمّ تبسيطها لغرض تعميمها لدى جمهور أوسع. علما أن المعرفة خطاب تمّ نسجه وله بنية خاصة ولنقله إفي سياق تعليمي يحتاج المعلم إلى نوعٍ آخر من الخطاب يقوم على الشرح والتفسير والتتبسيط والترجمة أحيانا .. إلى غير ذلك من العمليات التكيفية التي يتماشى معها الكتاب المدرسي وهو يقصد بتضمين محتوى لغويٍّ ما.

وكذلك ينصرف اهتمام علماء الاجتماع إلى تعيين المحتوى المدرسي (اللغوي فيما يخصّ موضوعنا) بالموازاة مع اهتمامهم بالشأن التعليمي التربوي، وذلك من زاوية اختصاصهم العصيب، فيأخذون في الإدلاء بأطروحاتهم في أعقاب الدراسات الميدانية القائمة على التحري والاستقراء والاستقصاء. أما الفريق الذي لا يمكن التنصل من فضله في تشكيل المحتوى اللغوي هو المكوَّن لسانيا ـ أي الأخصائيين في اللسانيات ـ ولاسيما في شقها المعنون باللسانيات التعليمية[3]. بل حتى المؤرخين دور في بل هناك من يعتبرهم من الأوائل الذين اهتموا بالكتاب المدرسي[4].

وهو بهذا لا ينفكّ يمارس بحثاً ابستيموجيّاً أنتج عقبه خطاباً همّه الأساس هو الكشف عن المنابع التي ترجع إليها تلك المنظومة القائمة على الرؤى والمواقف والدّوافع التي تجلّت في أعمالٍ لا يقلّ فيها الجانب الفلسفي حصّةً مقارنة بالجانب الإبداعي. من هنا يتم تجنيد فريق من المتخصصين ضمن عمل مشترك ومتعدد التخصصات.

4.1 وظيفية الكتاب المدرسي

وكذلك ينهض الكتاب المدرسي بعدّة وظائف، ولكن نقف عند ثلاث منها، وهي الآتية: *الوظيفة التبليغية والوظيفة التنظيمية الهيكلية والوظيفة التوجيهية*.

1.4.1 وظيفة تبليغية

تتطلب هذه الوظيفة اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يحدث إكسابها المتعلم تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين. ذلك أنّ تعدّد مقامات التعليم وتعقّدها لا ييسّر كثيراً عملية نقل المعرفة بطريقة موحَّدة[5]. وأمامَ هذه التحديات تظهر وجاهة اعتبار الوظيفة التبليغية الصريحة على الرغم من هامشيتها في بعض الأحيان التي تستدعيها خاصية المرونة.

2.4.1 وظيفة هيكلية تنظيمية

يعد الكتاب المدرسي دليلاً تنظَّم بوساطته التعلمات التي تُقترح على المتعلِّم وفق نوع من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لإكساب المعارف وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا، وفق المستوى المعرفي و العقلي للمتعلِّمين بعدة طرائق نذكر منها:

- من التجربة العلمية للمتعلِّم إلى النظرية: أي من الخبرة الذاتية العلمية للمتعلِّم إلى صياغة النظرية.
- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختيار المكتسبات.
- من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.

3.4.1 وظيفة توجيهية (تحفيزية)

يلعب الكتاب المدرسي دورا هاما في توجيه تعلم المتعلِّم في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تدبر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة للمتعلِّم وذلك بإحدى الطريقتين:

- البحث والتدبر والتأمل
- الاحتكاك بالنماذج المقدمة وتقليد الأمثلة وتمثّلها

بما أنّ الكتاب المدرسي يجعل التلاميذ أكثر استعداداً وتشوقاً لتعلم المادة. وكذلك يقدم حقائق ومعلومات منقولة ومصفاة بحسب (الدراسات الاجتماعية) من وجهات نظر متنوعة، والتي تُعد أساساً لما يكتسبه التلاميذ فيما بعد، فإنّه يؤدي دوراً مزدوجاً في المدرسة والمنزل، حيث يساعد المتعلم على مراجعة ما شرحه المعلم وحل التمارين.

5.1 خاصيات الكتاب المدرسي

يمكن سرد بعض هذه الخاصيات بسرعة. وفي هذا السياق يمكن تمييز الكتاب المدرسي إلى ما يتحلّى منها:

أولاً: من زاويتيْ الثابت والمتغيِّر، وتنضوي تحته ثنائية التعميم والتخصيص. 1. التعميم: وفق الجغرافية والإثنية والتاريخ والدين .. وهذه الخاصية بمثابة ما هو ثابت في الكتاب المدرسي. تتحدّد وفقَه مشمولات وأساسيات الكتاب المدرسي. 2. التخصيص: حسب الفئة المتعلمة (يمثّل ما هو متغيِّر)

ثانياً: الانسجام / إنّ هذه الخاصية هامة جدّاً ذلك أنّها تملي ما يمكن للمعلِّم أن يتدخّل بوساطته للتعليق على ما قد يجده في الكتاب المدرسي غير منسجم مع الواقع (المجتمعي خاصة).

ثالثاً: التكييف في إطار التخطيط / لذلك فهو عادةً ما يخضع لنوعيْن من التكييف: 1. التكييف الداخلي: إعادة تنظيم المحتوى بعد عملية تحليل ليتطابق والأهداف الجديدة. التكييف الخارجي التنفيذي: يشمل تحضير الأنشطة المدعمة للمعطيات الموزَّعة ضمن الكتاب المدرسي.

بغضّ الطّرف عمّا يقصَد من مفهوم (التكييف) من حيث تطبيق التعليمات التي يحتويها الكتاب المدرسي حسب الجهات القطرية للبلد الذي يسعى دوماً إلى نمذجة التعليم وطنيّاً.

علماً أنّ الكتاب المدرسي يراد منه أن يكون بمثابة منتوجٍ مبني على التخطيط (التربوي والتعلمي) السابق على تواجده، من هنا فالتكييف ليس الإصلاح أو التعديل الذي يمسّ الكتاب في عمومياته وجزئياته، كالمقررات، والشكل والأولويات، الأهداف، الكفاءات ..

وعليه يمكن للمعلم أن يستوحي من خاصية التكييف عناصر منهجية حيث يُقصَد بهذا الأخير (التكييف) في هذا السياق طريقة المعلِّم في تحيين المعطيات الدراسيّة (النّظريّة في غالبها)، وذلك انطلاقاً من الكتاب المدرسي ووصولاً إليه وبناءً على تصوّراتٍ وتمثّلات تكون قد نشأت في ذهن المعلِّم وتحسّس بها المستجدات. وكذلك يتوصل إلى تفهّم معتبرات التكييف على غرار: الاستعداد والتشويق والتحفيز وتحويل المعلومات وتنشيط الاهتمام إلى غاية خارج أسوار المدرسة.

وهناك خاصيات أخرى كثر الحديث عنها في أيامنا ليس هناك داع إلى الإطالة في عرضها في هذا السياق الضيق. وذلك على غرار الانسجام والاتساق والاقتصاد؛ وكذا الطواعية والمرونة بحيث يندرِج مجمل التنويعات المنجَزة ضمن هذه الخاصيات في المشوار الساعي إلى التحكم في المعلومات المنشورة والمتدفّقة والمتواصِلة في الكمّ الهائل، ضمن ما يعرَف بـ (تفريد التعلّم/شخصنته = l'individualisation de l'apprentissage). وهي إشكاليّة مرتبطة بالحاجة إلى تسخير الألعاب والعمل المشترك المنمّي لقدرات الأفراد.

1.2 ماهية المحتوى اللغوي

1.1.2 المعرفة الصريحة في مقابل المعرفة الضمنية

إن الكتاب المدرسي عموما سند يتم توزيع محتواه اللغوي بطريقة القوالب الموضوعاتية بحيث يكون مغلقاً ومفتوحاً في آن، وكذلك يحتوي معرفة ضمنية تستدعي نوعاً من البحث في الخلفيات والمرجعيات وأخرى صريحة تتعلّق بالمعلومات الموجودة والمخزنة في طيات الكتاب وفى الغالب يمكن للمتعلِّمين الوصول إليها واستخدامها ويمكن تقاسمها مع جميع المتعلِّمين من خلال ما يطرحه المعلِّم من النقاشات المفتوحة انطلاقا من النصّ المعتمد سنداً لتعليمية ذلك المحتوى اللغوي المنشود.

ولكن ارتبط المحتوى اللغوي في تعليمية اللغة بالشكل المسمى المعرفة الضمنية. ذلك أنه بين المعرفة التقريرية (الصريحة) والكفايات والمهارات اللغوي (والملكة التواصلية الاجتماعية " العرفية") التي يراد تمليكها للمتعلم مسافة ممتدّة تحتاج إلى الضغط والاختزال المدرسي في نموذج تعليمي يدعى (محتوى لغوي مكتوب قايل للتحويل الشفاهي Ecrit " (vocalisé) الذي لا يعني قواعد اللغة ولكن نماذج استعمالية مندمجة في سندات حيّة وحيويّة يجدر تنشيط المتعلم

للترويض لسانه وذهنه ونفسيته عليها كي يستقطبها ويستوعبها ويشملها ويندمج فيها. والضغط يكفله ـ أولا ـ ضرورة الاستجابة لمقولة: " أننا نعرف أكثر مما يمكن أن نقول": ما يعني أيضاً: إمكانية اختيار نصوص يُطبَّق عليها عدد كبير من الموضوعات النحوية والصرفية. وذلك بتصور ما يمكن من رقابة تدخّلات المعلِّم بتدخّلاته المصبَّة في مجموعها على مشاهدة مدى الانسجام أو العكس عن طريق صياغة جملة من تساؤلات تكون متبوعة بصيغ استعمال ذلك المحتوى الذي تم اختزاله. وكذلك تتعلق المعرفة الضمنية بالمهارات والتي هي في حقيقة الأمر توجد في داخل عقل وقلب كل فرد والتي من غير السهولة نقلها أو تحويلها للآخرين. وقد تكون تلك المعرفة فنية أو إدراكية. وعلى المصمِّمين أن يكثّفوا جهودَهم نحو خدمة هذه الحقيقة، أو على الأقلّ مراعاتها، لتفادي الاعتماد على شحذ آلية التخزين. كما تتمثّل في المحتويات المعرفيّة واللغوية التي لا يسلم إهمالُها مهما تكن اجتهادات المعلِّم الرّامية إلى استكمالها بمعطيات تكون المعرفة الضمنيّة قد أملتها وسطّرتها بعناية المصمِّمين وبنظرة حصيفة وحسٍّ بيداغوجيّ ثاقب. وباعتماد أصلاً الخلفيات التي يقدم الكتاب المدرسي من خلالها حقائق ومعلومات مختارة بعناية وعلى أساس علمي، ويتم تنظيمها بطريقة ملائمة للمعلم والتلاميذ. بحيث يقدم إطاراً عاماً للمقرر الدراسي بما يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها. ويتم تحديد الاختيارات بناءً على الأهداف. وهنا يجدر دوما إعادة طرح سؤال مؤدّاه: ما هي الأهداف المسطرة من وضع كتاب مدرسي ؟

ويأتي على رأس الأجوبة على هذا التساؤل: تمرير التوصيات العامة التي تكون الهيئة الوصية قد تداولتها بعد مشاورة الخبراء. وكذا النمذجة المعرفية واللغوية. وذلك بتطبيق مبدأ التعميم والتخصيص وكذا تأطير الممارسات الصفيّة أو الفوجيّة. كما توحي هذه الكلمة وبإضفاء طابع المرونة الذي ينبغي على منجزي الكتاب المدرسي أن يراعوه، وكذلك التدرّج في اختيار النصوص واختصارها (تكييفها) بتقدير درجات التعقيد، حسب مقتضيات المعجم، والتراكيب. ذلك أن المعرفة اللغوية بمثابة لغة واصفة مبنية مسبقاً وفق منطق معيّن وخطاب علمي تمّ نسجه وله بنية خاصة ولنقله إلى سياق تعليمي يحتاج المعلم إلى نوعٍ آخر من الخطاب يقوم على الشرح والتفسير والتبسيط. ويحتاج في ذلك إلى كتاب مدرسي يتركب من عدة عناصر تشويقية ومضمونية وتقويمية وذوقية. علما أن التقويم الذي يتضمنه الكتاب المدرسي يندرج ضمن هم تكوين المتعلم أكثر من مجرد الحكم عليه.

وليس أقل بداهة في هذه الحالة أن تحويل المعارف إلى مواد تعليميّة إنما تستمدّ مادّتها من علومٍ معيّنة وتجد أجهزة تعليميّة ترتِّب جميع القضايا الخاصّة بسيرورة التعليم قد صار اهتمامًا ترسّم بواسطة تسميات مثل (Transposition didactique) و(Didactisation)[6]. ما يجعل الموضوع التعليمي يأخذ مساراً وفق هذه القناة التعليمية " التعليمياتية " ينطلق مِن البناء وصولاً إلى الاستعراض، المسار الذي قد يطول أو يقصر، ذلك أنّ كلَّ موضوع يتمّ بناؤه في سياقٍ تعليميٍّ، ثمّة معتبَر المتعلِّم الذي يجب أن يدخل في دائرة الحسابات حينما يقع استعراض ذلك الموضوع في طبعته التّعليميّة. فالتفاعل بين عنصرين يحدث دائماً بفضل عنصر ثالث. ذلك أنّ التأكيد على أن كل كفاية يتم بناؤها وتقويمها انطلاقا من مجموعة من الوضعيات– المشكلات التي لها علاقة وطيدة بالموضوع الذي يُقترَح للمعالجة داخل الصفّ المدرسي. من هنا فمفهوم **النُّقلة التعليمية** (Transposition didactique)، يتضمّن معاني التكييف والتطبيع والتطبيق، فبالتالي يعرِض على اللّغات قضيّة تحويل المعارِف المتخصِّصة المنبثِقة من رحِم علوم اللّغات (النحو، فقه اللغة،

أصول النحو، اللسانيات بمختلف مدارسها ومناهجها ونظرياتها.. الخ) إلى الهموم التعليميّة وطرائق نقلها إلى المتعلِّم بحيث تيسِّر له عمليّة تعلّم اللّغة المقصودة (انشغالات اللغة الواصفة وتيسير النحو).

2.1.2 شركاء العملية الانتقائية

إن تحديد المحتوى اللغوي من صلاحيات المتخصصين في اللغة دراسة ووصفا وكذلك تعليما. وهو ما يفضي للوهلة الأولى إلى تواجد مصراعين في هذه العملية الانتقائية، هما المصراع الوصفي والمصراع التعليمي (المعياري في الغالب). قد يستقل أحد المصراعين عن الآخر. كما يمكن أن يجتمعا ويتداخلا عند فرد واحد أو جماعة من المشتغلين في المجالين. وكذلك يسهم البيداغوجيون والممارسون لشأن تعليم اللغة بعرض وصفات تتعلق أساسا بالصعوبات والعراقيل والاضطرابات التي قد تحول دون تحقيق المأمول من الكفايات اللغوية المتوقعة.

ويتكئ هذا اللجوء إلى اللسانيين بالدرجة الأولى، على حجة مؤداها أن التكفّل كما ينبغي بالمعضلات التي تعترض تملّك اللّغة أو اضطرابات استعمالها لا يمكن إذا لم يكن التربويون ومصممو المناهج التعليمية قد نجحوا في تناول طبيعة اللّغة ولو عمومًا[7]. ولا تقوم التحديدات التي تستهدف لغة الأمّ واللّغة الثانية إلاّ على أصلٍ من الوصف اللّساني. بيد إن لتعليم محتوى لغوي ما علاقة مباشرة باستعمالاته، ما يفرض استدعاء النزعة الاستشرافية الممعنة في جس نبض الواقع ثم مواصلة العمل على المستوى التخطيطي.

فيمكن أن نضع جراء هذا التعدد الاختصاصي ثلاثة أقطاب ضمن شبة علاقات لانتقاء المحتوى اللغوي المعني بالتعليم بحسب الأطوار والمستويات، هي النموذج اللغوي الموصوف لسانيا وكيفيات استعماله وصعوبات تعليمه.

لهذا فأقرب اللسانيين إلى ميدان الاستشارة في هذا الخصوص أولئك المتخصصون في اللسانيات الاجتماعية في بُعديها التعليمي والتداولي؛ ذلك أن الطابع العرفي للغة يقضي بالالتفات إلى المجتمع من أجل ضبط تواجده العلائقي الذي يتجلى ضمن زمر معينة وللحصول على المعطيات المتعلقة بالاستعمالات المسكوكة، وكذلك لتفادي الانطباع بالتعويل على المعيارية التي يعاني منها كلٌّ من معلمي اللغة ومتعلِّميها؛ وذلك نظرا لطابعها المتعالي المفروض، ولاسيما في إطار ما ساد المدرسة من التطبيقات النحوية التي ما هي في نهاية المطاف سوى اجترار قواعد نظرية منطقية بحيث تقدَّم في الغالب وهي خالية من روح التواصل الاجتماعي الوظيفي.

من هنا يمكن الجزم مبدئيا بأن الجانب المعني بالتعليم من الركام والسديم اللغوي الممكن استقراؤه من لدن التحريات اللسانية الاجتماعية (الثقافية) هو ذلك المتصل بما يدعى الملكة التواصلية (La compétence communicative)؛ وبالخصوص حينما تكون تلك التحريات في مستوى متطلّبات تلقين تلك اللّغة وفي إطار علمٍ يعرف ماذا ينتقي من المجالات اللّسانية المختلفة وكيف يضعه في خدمة القائمين على تعليم اللّغات والمهتمّين بتعلّمها، مع تخصيص هامش يتناول كيفيّة انكباب المطبِقين والممارسين عليه.

في هذا الجو من التداخل الاختصاصي تتدخّل **تعليميّة اللّغات** ساعيةً إلى اقتراح ما يجدُر أن يُترجَم في هذا السياق إلى **ملكة التّداول اللّغويّة** التي مِن المؤسِف جدّاً أن نجد البعض يلخِّصها، مُغالين في تقدير مقام اللِّسانيات طبعاً، في الملكة اللّغويّة البحتة في مقابل الأداء اللّغويّ الذي طالما غيِّب هو الآخر من ساحة الدراسات اللّغويّة . ولاسيّما

إذا علمنا أنّ التعبير أداء (صنو التداول) . هذا ما عابه أحد الباحثين وهو هايمز .كما أشرنا أعلاه . على تشومسكي المفرِط في التجريد الذي يقصي العوامل الاجتماعية، ولجحوده لدورها في تدعيم ما كان سبّاقاً، على الرّغم من ذلك، إلى تسميته *الملكة اللّغويّة*[8]. وذلك مع شهرة **النحو التوليديّ** على الخصوص في تفصيله في قضيّة المعنى وعدم المعنى: إذ هو تفصيلٌ مرتبِط بالتّفسير المستنجدِ . لا مَحالةَ . لسياق الحال بدورِه. لكن امتداد جذور هذا النحو إلى النحو الشامِل كما حدّده تشومسكي والمرتبِط بتصوّر الفلاسِفة والمناطِقة هو ما يتعيّن الاحتفاظ به.

لكن، وعلى الرَّغم مِن القصور الذي ألمحنا إليه أعلاه في شأن نظريّة تشومسكي[9] وفيما يخصّ جعل المِلكة تتقوقع في مجرّد استظهار القواعِد الضمنيّة، ليس من الحكمة إنكار أهميّة لسانيّات تشومسكي فيما تنهض به من مهمّة وصف المِلَكة اللُّغويّة الخاصّة بِفردٍ معيّن، لا تِلك المتعلِّقة بِاللُّغات في حدِّ ذاتِها وما يتجلّى فيها مِن المظاهِر السُّلوكيّة اللِّسانيّة، فلا يكفي عِند التّوليديِّين وصفُ اللُّغات فحسب، بل تمتدُّ نظراتُهم إلى مُحاولة تَفسير سبب الواقِعة اللُّغويّة الّتي تحدث، قبل الخوض في الكيفيّة؛ أيْ تُجيب عن أسئلةٍ من جِنس: لماذا ؟ (ثمّ) كيف ؟

3 ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي

1.3 ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي العامة

بوصف الانتقاء عملية تكييفية وتحويلية فالضوابط لا تخرج عن دواليب هذه العملية التعليمياتية التي تكفلها النقلة التعليمية المشار إليها أعلاه. ذلك أن المواد التّعليمية بمختلف أنواعها تقوم على مفاهيم خاصّة بها ومفاهيم مَنقولة من غيرها. أي تُبنى المواد التعليميّة بناءً على المادّة التخصّصيّة التي تكون قد نشأت في أحضانها بينما تتزوّد المدرسة بالمعارف الناشِئة هي الأخرى في ظلّ ذلكم التخصّص وكذلك بمعيّة تلك المعرفة التي تتبلور بفضل خبرة المعلِّمين وميدانيّة عملهم، وهي المدعوة (المعرفة التجريبيّة أو الخبراتيّة) وفق تسميّة (J.-C. Beacco[10] أي Savoirs d'expérience professionnelle ou de l'expertise propre à l'enseignant). وذلك في صدد تقسيمه للمعارف إلى أربعة أنواع: المعرفة العالمة، المعرفة المعمَّمة، المعرفة التجريبيّة أو الخبراتيّة وأخيراً المعرفة المألوفة في الأوساط الاجتماعية. وتخضع هذه العملية التكييفية تحويلية النقلية لشروط قد ذكرها كلٌّ مِن *جان بيار كوك وإزابيل كروكا* Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca[11]، وهي الآتية:

أ. شروط إنتاج المفاهيم المستجلَبة ضمن الحقل الذي كرّسها أوّل مرّة (مكان، تاريخ، إيديولوجية ..)

ب. الشروط السائدة في الحقل الذي تُكرَّس فيه المفاهيم المستجلَبة مِن جديد والذي تُخضع في إطاره لاختبار الجدوى والقيمة.

ج. مدى تناغم المفاهيم المستجلَبة مع غيرها مِن المفاهيم المفعَّلة في الحقل الجديد.

من هنا وقف الباحثان عند عددٍ لا بأسَ به من المفاهيم الأساسيّة الخاصّة بالتعليميات، على غرار مفهوم اللّغة، التي ليست تابِعة لها بفرادة. إلاّ أنّهما فضّلا إلقاء النظرة عليها من الزاوية التعليميّة.

2.3 ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي الخاصة

تعتبر هذه الضوابط خلاصة ما تمّ عرضه في هذا الجانب النظري المستوى من الميدان. وهي كذلك بمثابة شبكة تقييم اعتمدناها في تحليل الكتاب المعني بهذه الدراسة. وهي الماثلة في الضوابط المتفرِّعة عن بعضها والمتسلسلة كالآتي:

- تصور الكتاب المدرسي على أنه مجال تعليمياتي تفاعلي وغائي وبراغماتي وأداتي وليس همه عزل المتعلم عن محيطه بل تمكينه من الاندماج فيه ولاسيما تواصليا.
- الاحتكام إلى قيد أداتية الكتاب المدرسي في ترسيخ المحتوى اللغوي وكونه سنَداً مدعما للمنهاج المقدِّر لخطوطه العريضة
- تكييف المحتوى اللغوي وتكريسه تعليمياتيا (Didactisation)
- مرجعية الكتاب المدرسي في خصوص تكريس المحتوى اللغوي المنشود
- مراعاة الأبعاد التعليمية للمحتوى اللغوي
- وظيفة التبليغ الحصيف بغرض الإدماج والاندماج
- وظيفة الهيكلة والبَنْيَنَة (Structuration) بغرض التمثّل
- وظيفة التوجيه والتحفيز بغرض التكيّف
- تخصيص الكتاب المدرسي مساحات للسعي التقويمي البناء
- أصالة الكتاب المدرسي في قدرته على إحداث المفاجآت وفتح آفاق جديدة وقابليته للعصرنة

4. دراسة تقويمية لكتاب الجيل الثاني ـ كتب اللغة العربية (السنة الأولى متوسط)

1.4 مسوغات تحليل المحتوى اللغوي

- ✓ إن التفكير في تحليل المحتوى يستجيب لهم حلّ الصعوبات التي تحول دون أداء مهمة تعليم اللغة وتعلمها على أكمل وجه، مع العلم أن تعليم اللغات يبقى أصعب المهام ذلك أن اللغات يمكن لأي كان أن يدلي برأيه حولها، كما لا يمكن استبعاد الوقوع في الأخطاء في حقها، حتى أكمل وأكثر الناس خبرة معرضون للوقوع في هذه الطامة الكبرى.
- ✓ يشكل النحو وهو يشمل القواعد التي تقدم في الكتاب المدرسي النقطة السوداء التي تصعب التمرس على اكتساب اللغة
- ✓ عدم وضوح الرؤية في تحديد أهداف تعليم اللغة لدى المطبِّقين على الرغم من زعم المصمِّمين بعكس ذلك.
- ✓ إنّ إعمال الفكر في المحتوى اللغوي الذي يتم انتقاؤه لأغراض التعليم والتعلم أو ما يدعى في أبجديات تعليمية اللغات بالتكريس التعليمياتي (Didactisation)، صار حتمية لا يليق التغاضي عنها كما أنّ إعادة تعريف الصلة بين النّظريّة اللّغويّة و"تعليميّة اللّغات" فرضٌ مقدَّمٌ، وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن وجه تواجد اللّغة المعنية بتعليمها نحويًّا ودلاليًّا. فالفكرة القائلة إنّ الأمر يتعلّق بتعليم مادّة لا تختلف كثيرًا عن غيرها من المواد التعليميّة هي في آن واحد فكرة شائعة وخاطئة: لا يمكن أن يتعلّق الأمر بمادّة ليست جديرة بأن تحظى بنظريّة خاصّة وإلاّ صارت كغيرها تقرّر في المناهج التعليميّة لظرف سنة فحسب أو على أكثر تقدير لمدّة ثلاث سنوات، مع مناهج تعليم عامّة، والحال إنّ

الأمر ليس كذلك طبعًا. اللّغة هي التي تحظى بالقدر الكبير من اهتمام المعلمين والمتعلّمين وواضعي المناهج الدراسيّة ومخطّطي البرامج التعليميّة. غير أن تواجد اللغة في النصوص المقررة أمر لابد أنه خاضع لضوابط يجب أن تراعى أثناء اختيار المحتوى اللغوي كنموذج لغوي مستهدف بالتعليم والتعلم. وإنه لجدير بالتذكير أن الأخصائيين في مجال تعليمية اللغات قد أجمعوا على وظيفية هذا النموذج وهو أقل ما يمكن الانطلاق منه لإحاطة شأن الانتقاء بمَعْلَماتٍ علمية دقيقة وصارمة؛ وهي عديدة ونوعية، ونشير ههنا إلى أعمها، على غرار: ضرورة تعديل المفاهيم المنتقاة ضمن الحقل الذي كرّسها أوّل مرّة (مكان، تاريخ، إيديولوجية ..). وتلك الشروط السائدة في الحقل الذي تُكرَّس فيه المفاهيم المنتقاة مِن جديد والذي تُخضع في إطاره لاختبار الجدوى والقيمة. وكذلك مدى تناغم المفاهيم المنتقاة مع غيرها مِن المفاهيم المفعَّلة في الحقل الجديد. ويهمّنا النظر في وجاهة تلك الضوابط وهذه المعلمات ـ ولاسيما في شأن المحتوى اللغوي العاكس لواقع اللغة العربية ـ موضوعاً نبادر إلى قتراحه للمشاركة به في يومكم الدراسي الذي نتمنى له أن يكلل بالنجاح.

2.4 وصف مقتضَب للكتاب

يقوم الكتاب على مقاطع، والمقطع مصطلح تعليمياتي يعد مقابلا للمصطلح الفرنسي (Séquence). وهو المفهوم الذي ينصح بتحقيب مسار التعلم / التعليم وهيكلته وهو يتجسّد وظيفيا ـ كما رأينا ـ على مرّ صفحات الكتاب المدرسي فيما يتشكل منه كل مقطع من المطالب، وهي مبرزة ومرتبة في متعدد الأبعاد (عموديا وأفقيا) كما الآتي:

1.2.4 الديباجة الهيكلية:

تقوم هذه الديباجة على الأركان والزوايا الآتية:

- صورة خلفية
- عنوان المقطع ورقمه
- تحديد الكفاءة الختامية للمقطع (محوَّطة)
- الميادين ووضعيات التعليم (مهيكلة في جدول)
- تحديد الكفاءة الشاملة (محوَّطة)
- تعليمة اقرأ النص (مرفقة برسم يمثل كتابا مفتوح الدفتين)
- هدف = فهم المكتوب (مرصوص أفقيا)
- تذكير المعلم ⟸ قراءة مشروحة (مرصوص أفقيا)

2.2.4 المساحة الاستقرائية:

تقوم هذه المساحة على الأركان والزوايا الآتية:

- النص (مقتطف) يحوي المقطع ثمانية نصوص
- عنوانه (بخط عريض)
- مؤلفه (مرفق بصورة له وأحيانا بعنوان المؤلَّف الذي اقتبس منه النص وكذا دار النشر والمكان والتاريخ)

- تعليمة = أفهم النصّ (مدعم وممهَّد له بأسئلة مرقّمة / يبحث فيها المتعلم)
- تعليمة = أعود إلى قاموسي (مقسّمة إلى ركنين تابعين)
- تعليمة = أفهم كلماتي
- تعليمة = أشرح كلماتي

3.2.4 المساحة الاستنتاجية:

تقوم هذه المساحة على الأركان والزوايا الآتية:

- البناء اللغوي (محدد بعبارة شارحة paraphrase = قواعد اللغة)
- تم تجزيء هذا المطلب باعتماد التدرّج في الأنشطة كما يأتي:
- **أتعلّمُ قواعدَ لغتي:**
- أوظّفُ تعلّماتي:
- **أنجزُ تماريني في البيت:**
- المساحة التطبيقية
- أما هذه المساحة فقد تخللت بعض المطالب المتعلقة بها المساحتين السابقتين. وعلينا أن نخصص هنا أوضحها.
- أتذوّق نّصّي
- إنتاج المكتوب
- 2-أتدرّبُ: الذي تلا التذكير المعنوَن 1 ـ أعرف
- صنافة النصوص الواردة في المقطع
- يخضع تصنيف النصوص كما نعرف لعدّة معايير ولها مؤشراته

3.4 تحليل الجانب النظامي الهيكلي

1.3.4 ملاحظات أولية

1.1.3.4 وجاهة إبراز الكفاءة الختامية للمقطع / ص.32.

يلاحظ أن هذه المطالب رتِّبت ترتيبا وظيفيا ينتقل من الأشمل متناهيا إلى الأدق. كما يُحتكم فيه إلى الاستشراف ذلك أن الإنباء مسبقا بالكفاءة الختامية لا يعدو أن يكون ضرباً من الإيعاز بما يجدر بالتلميذ أن يتأهّب له ويتسلّح. ثمّ إنّ النص الذي صيغت فيه هذه الكفاءة يحوي على محطات العمل الملقى على عاتقه متكتِّلةً في خطّة. ذلك أن الكفاءة مسار وبناء ونعلم أن كل عملية بناء تقتضي التخطيط. بيد إن ما يطرح الإنباء المسبق من مشكلات قد يجعلنا نتحفّظ في ضرورته غير المشروطة. ومن بين تلك المشكلات نذكر تنازع الخلفيات. إذ من المعروف أن خلفية المعلم غير خلفية التلميذ. لنفحص النص الملخِّص للكفاءة الختامية، وهو الآتي:

ينتج المتعلّم نصًّا بطوليًّا عن شهيد من شهداء الثّورة الجزائريّة المجيدة، بلغةٍ سليمة، يُضَمِّنُهُ قيّما وطنيّة، يجمع فيه بين السرد والوصف، موظّفا: النّعت وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والفاعل والتّشبيه والجناس.

2.1.3.4 ملاحظات أولية:

إن هذا النص على هذه الصورة دقيق وواضح ومفصَّل. غير أنه من الواجب الوعي بأنه ما دام على هذه الصورة فهو موجَّه إلى المعلِّم لأنه جاء في مادة لغوية خام. وهو الأمر المستساغ في كتاب مدرسي يقوم على التنويع ولضرورات الاختصار والاقتصاد ـ كما أسلفنا. ولكن كلّ محاولة ترمي إلى قسر المتعلم على الالتزام بتعليماته " الصارمة " قبل أن يتم تكييفه شفاهيا من شأنه أن يعطِّل جوانب كثيرة من جدوى وروده على رأس الصفحة بخط لونه أسود لاصق على خلفية بيضاء محاطة بلون أخضر: وهو ما ينذر بخطورة الرسالة طبعا. ويتمثل ورود الكفاءة الختامية هذه بمادة لغوية خام في المؤشرات الآتية:

النص محشو بمصطلحية نحوية وبلاغية (النّعت وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والفاعل والتّشبيه والجناس): وهذه المصطلحية يتحكّم فيها المعلم؛ أما إدراكها من قبل المتعلم ـ وهو الأمر الذي يفترض أنه قائم إيجابيا ـ فيظلّ بشكلٍ تقريبي مهما فرغ إليه المقطع وأيا يكن مستوى مكتسباته السابقة.

تعليمة *الجمع بين السرد والوصف*: قد يكون نصيب المعرفة المطلوبة لفهم الآليتين متوفر لدى المتعلم، ولكن ممارسته لهما فقير جدا في هذا الطور. وعليه على المعلم أن يتحسس مواطن الأخطاء مسبقا لكي يعرف تشخيصها. ذلك أن إنتاج النص كفاءة (مهارة لغوية) تتطلّب التدريب والتمرين ..الخ. ونعلم أن التمييز بينهما حتى نظريا لا يزال أمراً مستعصيا. ونضع هذه الملاحظة تذكيراً بالمبدأ التعليمياتي القائل بوجوب وضوح التعليمة حتى ولو وردت ضمنيا كما هي الحال في هذا السياق. ذلك أن تعليل الفروق بينهما بربط السرد بالأحداث وربط الوصف بالمشاهد والشخوص قد يكفي نظريا ولكن لا يحل مشكلات عملية يرجع إليها عدم تجاوب المتعلم مع التعليمة المنصوص عليها صراحة أو ضمنيا.

وكذلك يلاحظ صياغة التعليمات وفق *صيغة فعل مضارع منصرف إلى ضمير المتكلم* وليس فعل الأمر كما جرت العادة في الماضي. لاحظ: تعليمة = أفهم النص / تعليمة = أعود إلى قاموسي / تعليمة = أفهم كلماتي / تعليمة = أشرح كلماتي.

وهذا من باب الالتماس ـ أولاً ـ كما أن هذا يدلّ على انتقال نسق التعليم من التلقين نحو نسق البناء واتخاذ المبادرات والتعلم الذاتي، وهي المفاهيم التي من الجليّ أن المصمِّمون قد قصدوها بتجسيدها في ترجيح صيغة المضارع

المسند حدثُها إلى الفرد المتعلم الذي عليه أن يعتزّ نشاطه ويعوِّل على قدراته الضمنية ويفعّلها ويجنِّدها بمقتضى التعليمات الذكيّة المؤطِّرة لمجموع أنشطته ومهمّاته المتنوعة والتي تكفل له استيعاب الزاد اللغوي المتوفر في الكتاب المدرسي المعني وبالتالي تخزينه ثم استرجاعه في الظروف المناسبة وعند كل حاجة ملحّة من غير تبذير الوقت الثمين في التشديد على التفاصيل النظرية المرتبطة بالخلفيات الكائنة وراء كل تعليمة.

4.4 جدولة التحليل:

الضوابط	مؤشرات مراعاتها في الكتاب المدرسي (المحلَّل)	التحكّم				
		ضعيف	متوسط	حسن	جيد	ممتاز
1. الكتاب المدرسي مجال تعليمياتي تفاعلي وغائي وبراغماتي وأداتي = ليس همه عزل المتعلم عن محيطه بل تمكينه من الاندماج فيه ولاسيما تواصليا	1. ينم الكتاب عن اعتماد مبدأ الشراكة في انتقاء محتواه اللغوي ويسجل نقطة التقاء عدة تخصصات لتحضير مادته اللغوية المبثوثة فيه	X				
	2. يستند المحتوى اللغوي إلى عمليّة النقلة التعليمية والاستجلاب المعرفي الميسِّر لعمليّة المفهمة		X			
	3. يعمد الكتاب إلى خلق هامش للإبداعيّة التي تنم عن صلته بالواقع		X			
	4. يتحكّم الكتاب في فنيات تحصيل الملكة التواصلية التي يُستدرَج إليها المتعلِّم	X				
	5. توفر الكتاب على علامات تشير إلى اهتمامه بمسار التعلم وليس بالنتائج فحسب، على غرار الوعي باللغة الواصفة		X			
2. أداتية الكتاب المدرسي في ترسيخ المحتوى اللغوي (سنَد مدعم له)	1. إتاحة فرص تمثّل القاعدة النحوية المبثوثة في المقطع عن طريق التفاعل (النشط) وليس التلقين (السلبي)				X	
	2. إتاحة فرص التدريب على المهارات والكفاءات اللغوية المقصودة بالمحتوى اللغوي المتضمن فيه				X	
	3. إتاحة فرص استرجاع المكتسبات القبلية المتصلة بالمحتوى اللغوي	X				
	4. الكتاب قناة وهدف إذ يحمل قيمة رمزية في ذاته جديرة بأن تخلق عروة وثقى بين المتعلم ولغته		X			
	5. معتقَد الكتاب هو أن تعليم اللغة وتعلمها بالقواعد		X			
	6. معتقَد الكتاب هو أن **تعليم القواعد وتعلمها باللغة** (أي			X		

	باستعمالها " الانغماس اللغوي").					
3. تكييف المحتوى اللغوي وتكريسه تعليمياتيا (Didactisation)	1. حصل التكييف وفق خطة واضحة المعالم		X			
	2. الخطة قائمة محوريا على التخفيف من حدّة استعمال المصطلحية النحوية المعقّدة وهو ما يدعى بتيسير النحو العربي				X	
	3. استمد الكتاب المحتوى اللغوي مراعيا النظريات اللسانية المشهورة في مجال تعليمية اللغة على غرار تطبيق محوري الانتقاء والتأليف (الاستبدال والتركيب) أو التوزيعية والوظيفية		(X)			
	4. استمد الكتاب المحتوى اللغوي مراعيا طبيعة المتعلم في طوره ومرحلته العملية وانتسابه الاجتماعي وتنشئته الاجتماعية				X	
	5. وقع التكييف باعتبار دور المعلم كواسطة بين الكتاب المدرسي وبين المتعلم والعكس بالعكس أي بوصف الكتاب هو الواسطة من جهة ثانية وبعد نيل هدف الاستقلالية					X
	6. أتاح الكتاب المدرسي للمعلم عناصر يستوحي منها طريقة إدارة صفه المدرسي		(X)			
	7. يركز الكتاب المدرسي على المعيار أكثر من الاستعمال					X
	8. يكترث الكتاب المدرسي على الاستعمال في حدود ضيقة جدا نظرا لهدف النمذجة المسطر من قبل المنهاج					X
	9. يتوفر الكتاب على ترتيبات صريحة وضمنية من شأنها أن تدفع المتعلم إلى مواصلة مشوار التعلّم الفردي خارج أسوار الصف المدرسي				X	
4. مرجعية الكتاب المدرسي في خصوص تكريس المحتوى اللغوي المنشود	1. يجسد الكتاب الأبواب النحوية المنصوص عليها في المنهاج بطابعها التعليمي					X
	2. النسبية في عرض المحتوى اللغوي					X) (
	3. الانتقائية في عرض المحتوى اللغوي			X) (		
	4. المحتوى اللغوي متطلّع إلى المثالية ونازع نحو النمذجة					X) (

	5. خضوع الانتقاء لمبدأيْ المرحلية العمرية والتبييئ (Contextualisation)			X) (		
	6. الكتاب جسر رابط بين المتعلم والسندات التعليمية المحتمل تسخيرها في تدعيم المحتوى اللغوي وترسيخه، كالقواميس والنصوص الإعلامية والكتابات الروائية والقصصية ـ مثلاً	(X)				
5. مراعاة الأبعاد التعليمية للمحتوى اللغوي	1. طغيان المنحى التعليمي والتعلمياتي والبيداغوجي في عرض المحتوى اللغوي			X		
	2. التبسيط في عرض المحتوى اللغوي				X	
	3. التدرج في عرض المحتوى اللغوي				X	
	4. الوجاهة التي تمكِّن من التبسيط والتدرّج من غير السقوط في السطحية، أي إمكان تحقيق التعميق والتدقيق في آن		X			
	5. انعدام المنحى المعياري في عرض المحتوى اللغوي	X				
	6. انعدام المنحى التفسيري (التعليلي) في عرض المحتوى اللغوي				X	
	7. الاعتدال في تبني المنحى الوصفي في عرض المحتوى اللغوي		X			
	8. الاقتصاد الخادم للتخزين المعلوماتي				X	
	9. مرونة الكتاب المدرسي وطواعيته في شأن تدعيم المحتوى اللغوي المقترَح بوسائل شرح صفية أو خارج صفية		X			
	10. انطواء الكتاب على أنشطة استدراجية (تمويهية) في شكل ألعاب بيداغوجية (ترويحية وترويضية) على غرار: " الكلمات المتقاطعة والأغاني والأناشيد "	(X)				
6. وظيفة التبليغ الحصيف بغرض الإدماج والاندماج	1. تبليغ المعرفة اللغوية المقصودة بشكل صريح					X) (
	2. تبليغ المعرفة اللغوية المقصودة بشكل ضمني	(X)				
	3. تبليغ المعرفة اللغوية بشكل تواصلي وهو ما يعني انتقاء *المحتوى التواصلي* المشترط بالاستعمال والسياق ومنطق الممارسة	**في الكتاب إيحاءات تنمّ عن ذلك ولكن يبقى التجسيد مرتبط بطريقة المعلم وجهوده واستراتيجياته**				
	4. مظاهر الحوار والنقاش ودلالاتها في الكتاب		(X)			
	5. وظيفية الرصيد اللغوي من حيث المعجم المخصَّص بحسب				X	

	المقامات					
	6. اندماج الثقافة في اللغة بمعية انعكاساتها وتمثّلاتها الاجتماعية والمحلية		X			
	7. إدماج القواعد اللغوية للممارسات العرفية والثقافية (المحلية)	X				
7. وظيفة الهيكلة والبَنْيَنَة بغرض التمثّل	1. يعد الكتاب المدرسي دليلاً تنظَّم بوساطته التعلمات (المحتوى اللغوي) التي تُقترح على المتعلِّم					X
	2. الربط بين الاستقراء والاستنتاج والتطبيق والتنظير والممارسة الفعلية للكفاءة المستهدفة من خلال المحتوى اللغوي المصطفى		X			
	3. وجاهة المقاربة الموضوعاتية المعتمدة في الكتاب					X
	4. وجاهة المقاربة النصية المعتمدة في الكتاب			X		
	5. وجاهة المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الكتاب			X		
	6. نصيب المقاربة النسقية والمنظومية المعتمدة في الكتاب		X			
	7. نصيب بيداغوجية الأهداف في الكتاب	X				
	8. الانتقال من الاستقراء إلى الاستنتاج					X
	9. الانتقال من الكل إلى الجزء					X
	10. الحركة دورية بين الكل والجزء	X				
	11. اعتماد التدرج الحلزوني	X				
	12. الانتقال من التلقي نحو الإنتاج					X
	13. المراوحة بين التلقي والإنتاج	X				
	14. المحتوى اللغوي مندمِج في الكتاب المدرسي ومنظَّم بشكلٍ يضمن المناقشة العمودية					X
	15. المحتوى اللغوي مندمِج في الكتاب المدرسي ومنظَّم بشكلٍ يستدعي المناقشة الأفقية	X				
	16. يتوفر الكتاب على عناصر البناء المعرفي المتعلق بالمحتوى اللغوي		X			
	17. الانطلاق من التجربة العلمية للمتعلِّم إلى النظرية: أي من الخبرة الذاتية العلمية للمتعلِّم إلى صياغة النظرية.			X		
	18. التعريج من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختيار المكتسبات.				X	

	19. التعريج من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري والبناء المعرفي الدال على تنمية معرفته اللغوية الصريحة	X				
	20. تنظيم المحتوى ضمن علاقات مرجعيّة ضمنية	X				
8. وظيفة التوجيه والتحفيز بغرض التكيّف	1. الحث على البحث والتدبر والتأمل والتأويل				X	
	2. الإخراج جميل ومثير للاهتمام ومحفز على العمل والمثابرة				X	
	3. الإخراج جميل ولكنه يلهي المتعلم لفرط زينته وقد يشغله عن التركيز			X		
	4. الاندماج في عملية تعلم المحتوى اللغوي المقدَّم صراحةً والموحى به ضمنيّا (تجنيد الكفاءة / الوضعية الاندماجية)					X
	5. ورود المحتوى في قالب ينم عن تكرار المألوف واجترار المعهود	X				
	6. ورود المحتوى في قالب حديث يساعد على تملّك اللغة ويدعو إلى توظيفها بوجاهة				X	
	7. الكتاب المدرسي خزان وافر من التطبيقات اللغوية المطوّرة لملكة المتعلم التواصلية		X			
	8. الاحتكاك بالنماذج المقدمة وتقليد الأمثلة وتمثّلها	**ليس في حوزتنا معطيات تنبئ بذلك**				
9. تخصيص الكتاب المدرسي مساحات للسعي التقويمي البناء	1. أسئلة الكتاب وأنشطته وتطبيقاته هي من نمط التقويم التكويني				X	
	2. تندرج فلسفة التكليف والتقويم المعتمدة في الكتاب ضمن همّ التنشيط والتيسير والتدعيم وبعث حسّ اليقظة				X	
	3. يوجد في الكتاب ما يوحي بأنه يهتم بنمط التقويم التشخيصي	X				
	4. أسئلة الكتاب وأنشطته وتطبيقاته هي من نمط التقويم التحصيلي	**هذا يتوقف على كراسة المعلم في تسجيل ملاحظاته وانطباعاته التقويمية بعض التعامل مع أسئلة الكتاب**				
10. أصالة الكتاب المدرسي في قدرته	1. لا ينظر المتعلم إلى الكتاب على أنه مجرد سلعة استهلاكية بل موضع الالتزام بالواجبات، وإصدار الأحكام، واتخاذ	**ليس في حوزتنا معطيات تنبئ بذلك**				

على إحداث المفاجآت وفتح آفاق جديدة وقابليته للعصرنة	القرارات وتجسيدها في أفعال، وتقمّص الأدوار، والتفاني في البناء والتعلّم النشط.					
	2. يعتبر المتعلم الكتاب المدرسي حاملا لحقائق يقينية في محتواه اللغوي	**ليس في حوزتنا معطيات تنبئ بذلك**				
	3. تعليمات الكتاب تحث على مجرد الاستجابة الآلية المعروفة في التطبيقات الكلاسيكية		X			
	4. تعليمات الكتاب إدماجية وذات صياغات سليمة قادرة على بعث حسّ المتعلم لإنجاز مشاريعه			X		
	5. تعليمات الكتاب كفيلة بأن تحمل المتعلم على التعرف على نقاط ضعفه وعلى استيعاب مسارات تعلمه على إثر مراجعتها		X			
	6. تعليمات الكتاب قمينة بتعزيز روح المسؤولية وتقوية الميل إلى الاستقلالية لدى المتعلم			X		
	7. يّقر الكتاب بالاستثناءات والشواذ ويشمل ما يمكن أن يوقع فيه من التحريفات الأسلوبية وأنواع العدول أثناء التعبير	X				

مفتاح قراءة الجدول

- نشير إلى أن بعض المؤشِّرات تتكرّر في أكثر من ضابط مع توقّع حصول فائدة زائدة وقيمة ملتمَسة. ويرجع ذلك ـ علاوة على دلالته الإيجابية ـ إلى الإنباء بضرورة تماسك أجزاء الكتاب المدرسي وإمكانية التنبؤ بأي تناقض يمكن للمصمِّمين أن يكونوا قد وقعوا فيها.
- وظفنا الألوان المماثلة إعلاماً لكل مقارنة دالة لأن بعض المقابلات مسّت مؤشرات ممتدة على مختلف الضوابط

5 قراءة نتائج التحليل:

1.5 تصور الكتاب المدرسي على أنه مجال تعليمياتي تفاعلي وغائي وبراغماتي وأداتي وليس همه عزل المتعلم عن محيطه بل تمكينه من الاندماج فيه ولاسيما تواصليا.

إن للتحقق من خضوع الكتاب المعني لهذا الضابط يجب أن تتوفر مؤشِّرات على غرار دلالة الكتاب على اعتماد مبدأ الشراكة في انتقاء محتواه اللغوي، ويسجل ـ بالموازاة ـ ما ينم عن كونه نقطة التقاء عدة تخصصات تكون قد تعاونت في مهام تحضير مادته اللغوية المبثوثة فيه والموزَّعة تدريجيا. ونقصد بهذه التخصصات جميع ما يمكن أن يتصل باللغة (العربية) من الاهتمامات ولاسيما في أبعادها التعليمية والتواصلية والمعرفية. نلاحظ أن هذا التسلسل وظيفي إذ وضعنا النعت الأول إلى جوار الاسم فتليه النعوت الأخرى: (1. تعليم / تعلّم (بسبب استهدافه) / 2. تواصل (نظرا لأهميته في حياة المتعلم) / 3. معرفة (نتيجةً ومساراً). وهو ما يجعل الكتاب المدرسي أرضية مشتركة تضمّ تقديرات أخصائيين

يُستقطَبون من مختلف الاتجاهات وينهلون من شتى المصادر كعلماء النفس والعصبيات المخبرين إحصائيا عن قدرات المتعلم ـ من مستوى معين ـ على تخزين الكلمات مثلا.

ويكمن المؤشِّر الحاسم والدال على المنحى التعدّدي في تصميم الكتاب المدرسي في استناد المحتوى اللغوي المفترَض إلى عمليّة النقلة التعليمية والاستجلاب المعرفي الميسِّر لعمليّة المفهمة. وكلما تمكّن الكتاب مِن خلق هامش للإبداعيّة فسِّر ذلك بكونه ذا صلة متينة بالواقع: لا ننسى أن الكتاب المدرسي نتاج اجتماعي. وكذلك تستشَفّ قيمته البراغماتية عبر تحكّمه في فنيات تحصيل الملكة التواصلية التي يُستدرَج إليها المتعلِّم. وهو الأمر الذي يحتاج إلى تضافر الجهود بين عدة عملاء في مجالات مختلفة كاللسانيات الاجتماعية المركِّزة على بعد اللغة الاجتماعي، واللسانيات النفسية المعتبرة لفردانية المتعلم في تعامله مع المحتوى اللغوي المصطفى، واللسانيات الاستعرافية المضطلعة بصورنة اللغة ـ هذا إذا استكفينا بالجانب اللساني المؤطِّر لعمليات انتقاء المحتوى اللغوي المنشود. ونستشعر مدى توفيق الكتاب في تقدير مصمِّميه للمنحى التعددي توفره على علامات تشير إلى اهتمامه بمسار التعلم وإجراءاته وآلياته (Processus et mécanismes de l'apprentissage) وليس بالنتائج فحسب، وذلك على غرار الوعي باللغة الواصفة وما يكمن وراءها من العلاقات (الاعتباطية أو التعليلية).

2.5 الاحتكام إلى قيد أداتية الكتاب المدرسي في ترسيخ المحتوى اللغوي وكونه سنَداً مدعما للمنهاج المقدِّر لخطوطه العريضة

وهذا الضابط مشتق من السابق ويعتبر القيد الجوهري لمفهوم الكتاب المدرسي. بيد إنه أحرى بجعله مستقلاً نظراً لما لاحظناه من تغييبه في أحيان على الرغم من بداهته أو ربما نظراً لهذه الصفة اللاصقة به، بحيث كثيراً ما يناله الجحود بفضلها. والحال ـ كما سنرى في جملة المؤشرات التي تتفاضل في حق هذه الصفة الراسخة ـ فأهميته العملية ليست أقل من بريقه النظري. فاعتبار *الأداتية* هو ما يكفل إتاحة فرص تمثّل القاعدة النحوية المبثوثة في كل مقطع من الكتاب. ويتم التمثّل عن طريق التفاعل (النشط) وليس التلقين (السلبي)، وهو ما يعزّز صفة الوسيط الناجع والمثير للاهتمام والتركيز. ولا يكفي هذا إذ ـ كما لا يخفى على أحد ـ فإن " كلّ قيمة تفترض مقياساً ومقارنة "، فيجدر التساؤل دائما في مثل هذا السياق: هل يستوحي المعلم من الكتاب نصوصاً (جملا وكلمات وعبارات مسكوكة .. الخ) لتدعيم اختياراته أو بعض اختيارات المتعلمين أثناء المناقشة ـ بوصفه الملاذ والتصميم المعوَّل عليه لكونه استقطب أمثل الاستعمالات اللغوية المتاحة في العربية لتحتكّ به الفئة التعليمية (العمرية) المعنية ؟ كما يُحتاج في تقويم *أداتية الكتاب المدرسي* إلى النظر في مدى إتاحته للمتعلم فرص التدريب على المهارات والكفاءات اللغوية المقصودة بالمحتوى اللغوي المتضمن فيه. وليس هذا فحسب، بل ينقَّب فيه عن مواضع إتاحته لهذا المتعلم فرص استرجاع مكتسباته القبلية المتصلة بالمحتوى اللغوي. وكذلك يقدم فرصة معرفة تصور المصمِّمين لعلاقة النحو باللغة بوصف الكتاب قناةً وهدفاً إذ يحمل قيمة رمزية في ذاته جديرة بأن تخلق عروة وثقى بين المتعلم ولغته. ويُحرَص أثناء البرمجة في ضوء هذا الضابط تحديد محل إعراب المحتوى اللغوي من معادلة أو معتقَد مصمِّمي الكتاب أهو منصبٌّ في كون تعليم اللغة وتعلمها إنما يتم بالقواعد أم أن تعليم القواعد وتعلمها هو الذي يقع بفضل اللغة (أي باستعمالها " الانغماس اللغوي"). كما أن الأداتية النبيهة تفرض توفر الكتاب على علامات

تشير إلى اهتمامه بمسار التعلم وليس بالنتائج فحسب، على غرار الوعي باللغة الواصفة التي يعلق أهمية بالغة عليها مع ما رأيناه من رميه التخفيف من حدة المصطلحية النحوية المعقدة[12].

3.5 تكييف المحتوى اللغوي وتكريسه تعليمياتيا (Didactisation)

ولصلة هذا الضابط بسالفه الأول أيضا ـ وهو ما يبدو في اشتراط تحويل المعرفة اللغوية من عدة اختصاصات ـ يجب أن يحصل التكييف وفق خطة واضحة المعالم بحيث تعكس بنود المنهاج وتجد ضالتها في أهمّ شغل يجب أن يستهدفه التكييف وهو التخفيف من حدّة استعمال المصطلحية النحوية المعقّدة وهو ما يدعى بتيسير النحو العربي القائم على ربط الانتقاء بحاجات المتعلم، وليس ما قد يظنه بعض الصفويين من إسقاط النحو العربي وتقويض قواعده. استمد الكتاب المحتوى اللغوي مراعيا النظريات اللسانية المشهورة في مجال تعليمية اللغة على غرار تطبيق محوري الانتقاء والتأليف (الاستبدال والتركيب) أو التوزيعية والوظيفية. استمد الكتاب المحتوى اللغوي مراعيا طبيعة المتعلم في طوره ومرحلته العملية وانتسابه الاجتماعي وتنشئته الاجتماعية. وقع التكييف باعتبار دور المعلم كواسطة بين الكتاب المدرسي وبين المتعلم والعكس بالعكس أي بوصف الكتاب هو الواسطة من جهة ثانية وبعد نيل هدف الاستقلالية. أتاح الكتاب المدرسي للمعلم عناصر يستوحي منها طريقة إدارة صفه المدرسي. يركز الكتاب المدرسي على المعيار أكثر من الاستعمال. يكترث الكتاب المدرسي على الاستعمال في حدود ضيقة جدا نظرا لهدف النمذجة المسطر من قبل المنهاج. يتوفر الكتاب على ترتيبات صريحة وضمنية من شأنها أن تدفع المتعلم إلى مواصلة مشوار التعلّم الفردي خارج أسوار الصف المدرسي.

إن تكييف المحتوى اللغوي عملية شديدة التعقيد لذلك يعمل التعليمياتيون على رسم خطط واضحة المعالم. نلاحظ التفاوت المخلّ في قضية الإخراج إذ بينما تحصل مؤشر (الإخراج جميل ومثير للاهتمام ومحفز على العمل والمثابرة) على تقدير " جيّد " وقع وجهه المعاكس (الإخراج جميل ولكنه يلهي المتعلم لفرط زينته وقد يشغله عن التركيز) فريس تقدير لا يشرِّف المخرِج ـ إذ بين الجيد والحسن لمتناقضين مسافة ضئيلة. ويعود ذلك إلى نوعية الحرف المختار لرسم كلمات الكتاب. فالمجال الفني التشكيلي الطاغي على الحرف أفسد فائدة التعلم لحساب قيمة التمتع التي نعرف ضرورتها ولكن من الأحرى تعليميا أن تُجعَل بمقدار معتدل تتقاسمه مع واجب بذل الجهد بتنشيط مهارة الكتابة قياسا على حرف يُزهد في رسمه فنيا وإلا سار الأمر وصار إلى التعقيد. ولنا هنا تعليق يتصل بالموضوع يتمثل في إسراف بعض البيداغوجيين والتربويين في خصوص إدراج الوسائط الرقمية في مجال التعليم الذي نعرف أن هذا الهوس يرجع إلى عهد انتقال وسيلة التعليم من التلقين عبر الكلمة إلى الأخذ من خلال المرئي والتعاطي مع الصورة، غير أن الخطاب التعليمي يظل قائما على الرغم من نشكلاته الناجمة عن خاصية الخطية. فهو مهمة قاهرة من حيث هذا الوضع .غير أن الاهتمام بالشكل ليس أمرا خادما للمحتوى اللغوي دائما. ذلك أنّ الكتاب المدرسي إذا كان مرتبطاً ـ من جهة ـ كغيره من الأدوات والسندات بل التكنولوجيات بهدف تقديم التسهيلات والتمتّع والتمتيع (والترفيه أحياناً) وتنويع المنظورات (التبئير). لذا فهو يقوم على ما يدعى وسائط متعدّدة الأبعاد. فهو مقيد ـ من جهة ثانية ـ بشأن التّعليم كمسار وبوصفه شأناً خطيّاً يحتك أكثر إلى نمطية الخطاب التّعليمي وطواعيته الماثلة في التدرُّج، الإبداعيّة والروح النّقدية .. ويمقت(الخمول الذهني) ويتناقض معه بل يحاربه

ذلك أنه في الوقت الذي يمثل فيه التعلّم نشاطا فإن التقانة والهندسة الطاغية على الكتاب المدرسي تُسهِم في تغيير مشهد التعليم من حيث الشّكل والسرعة ويحتاج المعلم إلى التكوين في مجاله من أجل تكثيف الممارسات الجديدة لمواجهة العادات القديمة المترتبة على رتابة مملة.

إن الاهتمام بالشكل يؤثِّر في المضمون على مستوى تنسيق المعرفة ويستدعي إدماج التشكيلة الجديدة من الاصطلاحات التي فرضتها على المتعاملين بها، في ظل الإصلاحات التي عرفها الكتاب في صيغته المدعوة الجيل الثاني. وهذا قد يؤدي إلى التضخم. وجزءٌ كبيرٌ من هذا التضخُّم كان من وراء التّشويش على بعض المفاهيم التي كانت واضحة في عهد الخطيّة (Linéarité) .. ولا سيما إذا غيب المعلم هذا الطابع أو البعد.

- على خطأ ما يعتقده البعض:
- فإنّ تسخير التكنولوجيا من قبل الأستاذ لفائدة الطالب، يعدّ عباً مضافاً إلى أعبائه التّعليميّة ..
- وباسم تلك التقانة صار محكوماً عليه بالرّسكلة مدى حياته ..
- وهو ما أحوجه إلى تدبُّر أمره شخصيّاً قبل أن يُفكَّر في تأطيره مؤسّساتيّاً ..
- واحتاج كذلك إلى المزيد من الوقت لتكريسه في البحث في مصادر المعلومات والمقارنة بينها وتمحيصها وفحصها ..
- نظراً للحشو والتناص والتخريجات التي شغلت عالم الشابكة المتدفِّقة المواقع ..

وهذا لا يعني أيضاً أن التلميذ يتسكّع ولا ينشط بإعمال فكره بشكلٍ ينسجم والوسيط الحديث.

4.5 مرجعية الكتاب المدرسي في خصوص تكريس المحتوى اللغوي المنشود

يجسّد الكتاب المدرسي الأبواب النحوية المنصوص عليها في المنهاج بطابعها التعليمي. ويتصف هذا التجسيد بمواصفات تعتبر مؤشرات هي على التوالي: النسبية والانتقائية والمثالية في عرض المحتوى اللغوي، ذلك أنّ هذا الأخير يستهدف فئة تتطلب نسبة محددة من ذلك المحتوى بحسب مبدأيْ المرحلية العمرية والتبييئ (Contextualisation)[13]، وذات نجاعة في انتقائها، ومتطلِّعة إلى المثالية ونازعة نحو النمذجة. ومن دون أن تنفي مرجعية الكتاب المدرسي الدور الذي يلعبه كجسر رابط بين المتعلم والسندات التعليمية المحتمل تسخيرها في تدعيم المحتوى اللغوي وترسيخه، كالقواميس والنصوص الإعلامية والكتابات الروائية والقصصية ـ مثلاً.

5.5 مراعاة الأبعاد التعليمية للمحتوى اللغوي

من نافلة القول إنّ من مؤشرات هذا الضابط هو طغيان المنحى التعليمي والتعلمياتي والبيداغوجي في عرض المحتوى اللغوي حيث يتم المزاوجة بين البيداغوجية والتعليميات بصورة علمية عملية اقتداء بمقولة إميل دوركايم رغم مفارقتها " البيداغوجية نظرية عملية La pédagogie est une théorie pratique"، وهي الحكمة التي تشير إلى " حدسية الفنان وروح المنهجية العلمية "ـ كما يشرحها لنا المتخصِّص في البيداغوجيا فيليب ميريو (Philippe Meirieu).

وتقوم هذه المزاوجة على أبعاد تعليمية مشهورة كالتبسيط والتدرج في عرض المحتوى اللغوي. بيد إنّ هذين البعدين لا يتعارضان مع مبدأ الوجاهة الذي تقتضيه لتفادي السقوط في السطحية، أي إمكان تحقيق التعميق والتدقيق في آن واحد. وكذلك يرتبط تجسيد هذه الوجاهة التعليمية بمؤشر انعدام المنحى المعياري في عرض المحتوى اللغوي، وذلك من أجل الانتقال من المعيارية المستشرية في النحو إلى البعد الوظيفي أي الوصف من منطلق المقتضيات التواصلية التي تتجسد في خلفيات يكون الكتاب المدرسي قد راعاها بتسخيره لكلٍّ من المقاربة الموضوعاتية والمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات. وهو ما يعني ضرورة الاعتدال في تبني المنحى الوصفي في عرض المحتوى اللغوي لأن مجال تعليم اللغة (تدريسها) ليس مجال دراستها بالوصف الاستقصائي الممكن والشامل للمسائل الرئيسية والفرعية المتمحورة حول كلّ ظاهرة أو قاعدة لغوية. وهو الإجراء الذي قد يعيق عملية تعلّمها من حيث التوظيف بسبب ما يتيحه من أسباب تعلق المتعلم بالتفاصيل النظرية على حساب التطبيقات النوعية التي كان على المعلِّم أن يفعِّلها ولو بإعمال الارتجال المفيد أثناء التواصل والتفاعل مع المتعلم المتجاوِب بالضرورة مع أمثلته، من هنا يرى بعض الأخصائيين الموالين لأهمية الوصفية والبعد التفسيري في عملية تعليم اللغة، أن يشتغل المعلِّم على وصف كيفية **عمل اللغة** (Le fonctionnement de la langue) وليس من أجل فهم طبيعتها فحسب، بل لغرض التوصل إلى حسن استعمالها بشكل وظيفي وناجع. وعليه أن يحيط علما بأهم المراجع التي نجحت في عملية تيسير النحو التي تعد من العمليات التحويلية التكييفية التي تندرج في صلب النُّقلة التعليمية[14].

وهو كذلك ما يعني الانحراف عن الهدف اللساني المتخذ من دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها إلى الهدف التعليمي المتخذ من وصفها ـ السياقي ـ لغرض تعلمها. غير أن رمي التقليل من حدّة الوصفية لصالح السياقية ليس مشواراً سهلاً، إذ قد يودي بالمعلم إلى الوقوع في الخطر الذي كان قد رغب في تجنبه وهو الاستطراد والاسترسال، ما يفرض ظهور مؤشِّر فعال في كلِّ عملية تعليمية وتعلمية يدعى الاقتصاد الخادم للتخزين المعلوماتي بشكل وظيفي. وعليه يرتبط نجاح المعلم في ذلك بمقدار تحكّمه في مؤشِّر طواعية الطريقة التي تستدعي منه التوسل بوسائل بيداغوجية تعليمياتية على غرار بعض الأنشطة التي يتوقَّع أن ينطوي عليها الكتاب بوصفها أنشطة استدراجية (تمويهية) في شكل ألعاب بيداغوجية (ترويحية وترويضية) على غرار: " الكلمات المتقاطعة والأغاني والأناشيد ". وذلك إذن مع التقيّد بمؤشِّريْ مرونة الكتاب المدرسي وطواعيته في شأن تدعيم المحتوى اللغوي المقترَح بوسائل شرح صفية أو خارج صفية أو بين صفية. وهو ما يتيحه التعلم الرقمي وعن بعد. غير أن بالنظر إلى (وضعنا علامة (حسن) وهو ما يدل على الوسطية الإيجابية لأن المقطع يركز على المسائل التركيبية كالربط والمطابقة والتبعية في غياب المسائل المتعلق بالصرف. وهذا الفصل يوحي بعدم اتقان المصممين لعملية تمرير المحتوى اللغوي بصورة ضمنية وقد أتيحت لهم فرص عديدة للتفريق بين الحال والتعت على أركان جدول الصرف بمراعاة العلاقات الاستبدالية التي أصبحت من أبجديات

6.5 وظيفة التبليغ الحصيف بغرض الإدماج والاندماج

إن المؤشرات الأساسية التي يمكن إفادتها من الضابط السابق كالاقتصاد والطواعية والمرونة تقضي بتحديد وظائف الكتاب المدرسي المنسجمة وطبيعة هذه الضوابط الحكيمة. ويأتي على رأس تلك الوظائف وظيفة التبليغ التي يجدر

تحكيمها من أول الوهلة، وذلك ما دامت اللغة تؤدي هذه الوظيفة بامتياز وهو ما ينبغي تسجيله لا محالة. والمؤشر الواضح الذي ينبغي رصده هو مدى تبليغ المعرفة اللغوية المقصودة بشكل صريح وإلا غاب التعليم وأهمل شأن تحقيبه. ثم يتبعه المؤشِّر القاضي بتبليغ المعرفة اللغوية المقصودة دائما ولكن بشكل ضمني هذه المرة. ويشكِّل هذا الأخير أحد مظاهر انفراد الكتاب المدرسي نظرا لتوفّره على معلمات خليقة بتمرير المحتوى اللغوي ضمنيا. ويعدّ النص سندا ممتاز في هذا الشأن لكونه قيمة متميِّزة في حدّ ذاته من حيث الشكل والمضمون معا. وتبعاً لحقيقة أن " ما يمكن أن يحيَّن ظرفيا هو ما يكمن فيه ضمنيا " (Ce qui se réalise circontiellement est bien ce qui existe potentiellement). وكذلك باعتبار أن هذا الشيء ذا الوجود الكموني حاضر عند المتعلِّم ولدى النص المستحضَر والذي تمّ تحضيره خصيصاً كسَندٍ بيداغوجي وتعليمي. وهو ما يكفل تبليغ المعرفة اللغوية بشكل تواصلي وما يعني أيضا ضرورة الاحتكام إلى إجراء انتقاء *المحتوى التواصلي* المشترط بالاستعمال والسياق ومنطق الممارسة. لذا فإن المعلم مطالب بأن يستوحي من الكتاب مظاهر الحوار والنقاش وتمون ذات دلالات من شأنها أن يصنع بوساطتها عناصر طريقة يتبنّاها في تعليم ذلك المحتوى اللغوي. وبالتالي يركِّز اهتمامه على الرصيد اللغوي الذي يمكن أن يعيِّنه بحسب وظيفيّته من حيث المعجم المخصَّص بحسب المقامات والمرحلة العمرية. بيد إنه على المعلم أن يعرف كيف يوفِّق بين استمداده للمعطيات التليغية التي يحشد بها الكتاب ومهمة اندماج الثقافة في المحتوى اللغوي المصطفى لغرض التبليغ وتعليم كيفية التواصل الاجتماعي. أي بمعية انعكاساتها وتمثّلاتها الاجتماعية والمحلي. وهي المفارقة التي عليه أن يعي سبل حلحلتها إذ يراد بالقواعد اللغوية المنصوص عليها منهاجيا أن تُدمِج الممارسات العرفية والثقافية (المحلية). وهذا بفعل تطبيق عمليّتيْ الإدماج والاندماج السلوكيتين والبنائيتين.

7.5 وظيفة الهيكلة والبَنْيَنَة (Structuration) بغرض التمثّل

يعد الكتاب المدرسي دليلاً تنظيميا بوصفه وسيطاً ينظّم به التعلمات (المحتوى اللغوي) التي تُقترح على المتعلِّم. لهذا فهو يخضع لآليات يرمى ترسيخها عند هذا الأخير، وذلك كالربط بين الاستقراء والاستنتاج والتطبيق والتنظير والممارسة الفعلية للكفاءة المستهدفة من خلال المحتوى اللغوي المصطفى. وتجد هذه الآليات وجاهتها كلما استعان الكتاب بخلفيات أو تصورات أو مقاربات هي مؤشرات على فلاح المصممين في البَنيَنة من ذلك المقاربة الموضوعاتية المعتمدة في الكتاب والتي تدل عليها معلمات محددة على غرار تحقيب التعليم وفق مقاطع موضوعاتية. كما يعوَّل في ذلك على وجاهة المقاربة النصية المعتمدة في الكتاب لغرض تضمين المحتوى اللغوي وترسيخه آليا بالدرجة الأولى أي من غير الإشعار المسبق. ولا يمكن تحقيق هذا الغرض إلا في إطار المقاربة بالكفاءات التي تكمن وجاهتها في الكتاب بمعية طريقة المعلم الذي يتكم إلى فلسفتها في كلّ لحظة من لحظات إدارته الصفية. وبالنّظر إلى فاعلية المقاربة النسقية والمنظومية في تنظيم تعلّمات المتعلِّم اللغوية فيجدر التنويه بفضلها كعامل تفاضل تلك الآلية والدينامية التي تكفلها المقاربة بالكفاءات في الكتاب. وعلى الرغم مما يثار من جدل باطل حول إنكار فضل بيداغوجية الأهداف في انتقاء المحتوى اللغوي على الأقل فلا يمكن إغفالها كمؤشِّر قار في تقدير نسبة نظامية الكتاب. ولتخصيص أوجه تنفيذ هذه الخلفيات والتصورات والمقاربات التنظيمية يعتد بمؤشرات دقيقة على غرار: مدى الانتقال من الاستقراء إلى الاستنتاج. وكذا الانتقال من الكل إلى الجزء. والنظر في سيادة الحركة الدورية بين الكل والجزء. وكذلك اعتماد التدرج الحلزوني الذي أصبح

من أبجديات تعليمية المادة. واعتبار مدى الانتقال من التلقي نحو الإنتاج أو المراوحة بين التلقي والإنتاج. والتساؤل هل المحتوى اللغوي مندمِج في الكتاب المدرسي ومنظَّم بشكلٍ يضمن المناقشة العمودية أم أنه مندمِج في الكتاب المدرسي ومنظَّم بشكلٍ يستدعي المناقشة الأفقية أم كلاهما حاصل ؟ وهل يتوفر الكتاب على عناصر البناء المعرفي المتعلق بالمحتوى اللغوي. هل مسار التعلم هو موجَّه منطلِقاً من التجربة العلمية للمتعلِّم إلى النظرية: أي من الخبرة الذاتية العلمية للمتعلِّم إلى صياغة النظرية أم أن التعريج كفيل الحدوث في اتجاه من النظري نحو الميداني المعزّز بالتمارين التطبيقية واختيار المكتسبات. ثم ما جدوى التعريج من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري والبناء المعرفي الدال على تنمية معرفته اللغوية الصريحة. وما شأن تنظيم المحتوى ضمن علاقات مرجعيّة ضمنية ؟ وعليه فقد وقفنا مرّة أخرى أثناء تمحيصنا لضابط *الهيكلة والبنينة* عند خلل مؤدّاه أن المقطع في تحرّيه لهذا الضابط فقد التوازن وعكّر سلامة التوزيع الخاص بالمحتوى اللغوي. حيث من السهولة أن يشاهد المرء المفارقة الناتجة عن استيفائه لمؤشِّر (الانتقال من الاستقراء إلى الاستنتاج) وخيبة الظن فيما يتعلّق بمؤشِّر (من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري والبناء المعرفي الدال على تنمية معرفته اللغوية الصريحة) إذ على الرغم من تحوّل المدرسة الجزائرية من نسق التلقين المباشر الذي يستهدف التحفيظ فلم يعد من مجالات التناقض مع هذا المنعرج بمجرّد رمي هيكلة ذهن المتعلم بقاعدة لغوية ستمنح له لاحقا فرصة ربط اللغة بالمنطق ثم بالفكر ونحن نعرف العناية التي أولاها النحو العربي لهذا المساق.

8.5 وظيفة التوجيه والتحفيز بغرض التكيّف

يعد الكتاب المدرسي دليلاً توجيهيّاً بوصفه وسيطاً يُرشد به المتعلم إلى الكفايات والأهداف المتضمنة حتما في أشكال ثابتة ومتغيِّرة في آن. وأهم المؤشرات على ضابط التوجيه الذي على الكتاب أن ينهض به هو حثه على البحث والتدبر والتأمل والتأويل؛ وذلك انطلاقا مما ينطوي إخراجه من آيات الجمال والتميز المسخَّر في سبيل إثارة الاهتمام لدى المتعلِّم وتحفيزه على النشاط والعمل والمثابرة. غير أن الإخراج الجميل يجب أن يكمَّم ويكيَّف لكي لا يقع المصمِّم في نقض هذا الهدف التعليمي المنشود بحيث يصبح هذا التميّز عاملاً من عوامل تشتيت ذهن المتعلم وإلهائه نظرا لفرط زينته وهو ما قد يشغله عن التركيز. بينما يستحسن أن يتوفر الكتاب على ما من شأنه أن يحمل المتعلم على أن يندمج في عملية تعلم المحتوى اللغوي المقدَّم صراحةً والموحى به ضمنيّا (تجنيد الكفاءة / الوضعية الاندماجية). ولنيل هذا المسعى ينصح بعدم ورود المحتوى في قالب ينم عن تكرار المألوف واجترار المعهود. بل يجب وروده (المحتوى) في قالب حديث يساعد على تملّك اللغة ويدعو إلى توظيفها بوجاهة. كما يجب التفكير في تحويل الكتاب المدرسي إلى خزان وافر من التطبيقات اللغوية المطوّرة لملكة المتعلم التواصلية. ولهذا الغرض يراد التوصل إلى إقناعه بضرورة الاحتكاك بالنماذج المقدمة وتقليد أمثلتها وتمثّلها.

9.5 تخصيص الكتاب المدرسي مساحات للسعي التقويمي البناء

إن للتقويم كعملية تندرج في مشوار التكوين أهمية بالغة يجب على الكتاب المدرسي أن يكرِّسها بحيث يتضمن في محتواه اللغوي المصطفى أسئلة وأنشطة وتطبيقات وتمارين هي من نمط التقويم التكويني الذي يتضمنه الكتاب على شكل مقومات التصحيح الذاتي. كما يجدر أن تندرج فلسفة التكليف والتقويم المعتمدة في الكتاب ضمن همّ التنشيط والتيسير

والتدعيم وبعث حسّ اليقظة. وكذلك يجب أن يتوفّر الكتاب على ما يوحي بأنه يهتم بنمط التقويم التشخيصي. ولا تعدم أسئلة الكتاب وأنشطته وتطبيقاته أن تكون من نمط التقويم التحصيلي الذي يتطلب المتابعة والتصحيح على إثر ما يكشفه سجلّ التنقيط الخاص بالمعلِّم من التقديرات والانطباعات والملاحظات المسجَّلة في خصوص كلّ فرد متعلِّم من الصف المدرسي.

10.5 أصالة الكتاب المدرسي في قدرته على إحداث المفاجآت وفتح آفاق جديدة وقابليته للعصرنة

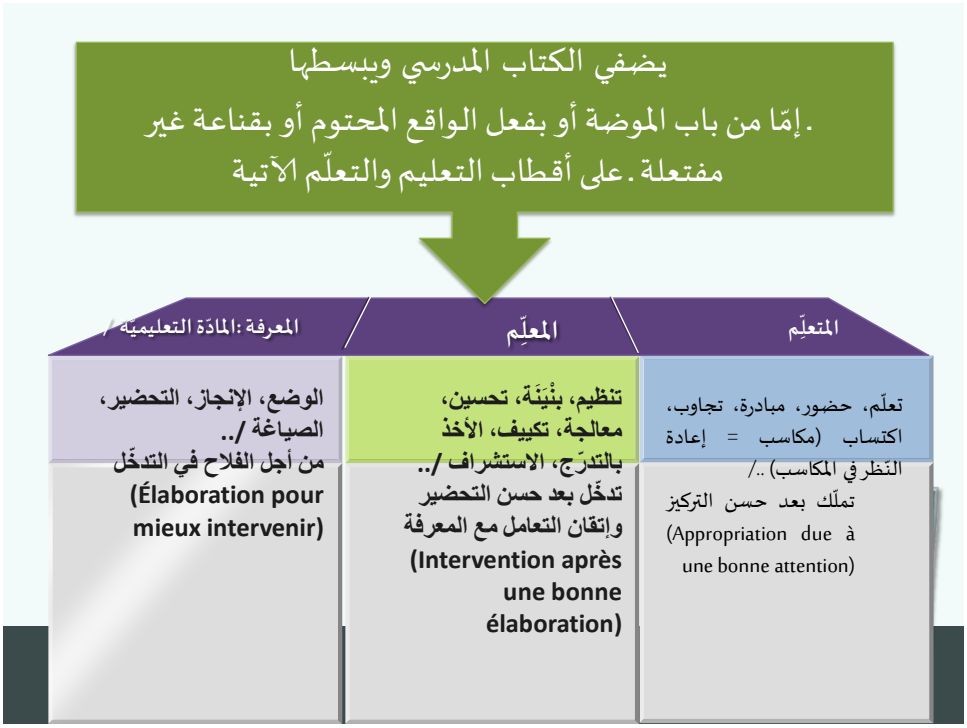
يجب أن ينطلق المتعلم في نظره إلى الكتاب المدرسي على أنه حامل لحقائق يقينية في محتواه اللغوي. وهذا ما يفرضه التعاقد التعليمي الذي ينبع عنه هذا السند البيداغوجي التعليميات. لذلك ينبغي أن تتنزّه تعليماته عن الحث على مجرد الاستجابة الآلية المعروفة في التطبيقات الكلاسيكية. قبدل أن تكون كذلك فعليها أن ترد إدماجيةً وذات صياغات سليمة قادرة على بعث حسّ المتعلم لإنجاز مشاريعه. وكذلك يجب أن تكون تعليمات الكتاب كفيلة بأن تحمل المتعلم على التعرف على نقاط ضعفه وعلى استيعاب مسارات تعلمه على إثر مراجعتها. وتكمن أصالة الكتاب المدرسي على صعيد محتواه اللغوي في كون تعليماته قمينة بتعزيز روح المسؤولية وتقوية الميل إلى الاستقلالية لدى المتعلم. ومع ذلك فهو جدير بأن يّقر بالاستثناءات والشواذ ويشمل ما يمكن أن يوقع فيه من التحريفات الأسلوبية وأنواع العدول أثناء التعبير وذلك بطريقة ضمنة إحالية معتبرة.

ويمكن التساؤل في نهاية المطاف: ماهي المعايير التي يمكن اعتمادها في تقرير ما هو مستجدّ وما هو غير ذلك ؟ وكذلك كيف يتمّ التنبؤ بما هو قابل للتغيير ـ من جهة أخرى ؟ وقبل ذلك كله يجدر التساؤل: ما هي الدواعي الملحة على التجديد ؟ هل وقع ذلك سيراً وراء التيار (الموضة) .. ؟ أم لأنّ المحيط يتطلّب ذلك .. ؟ أم لكون الأداتية البيداغوجية والتعليمياتية متواجدة في كلّ الأماكن ولاسيما بالجزائر .. ؟ أم بسبب إلحاح الفئة المستهدفة ، وذلك بمختلف السلوكات وبعد دراستها .. ؟

بالمفهوم السابق للتكييف، يكون المعلم أول عامل له بحيث يقوم بعملية تنسيب المعرفة المراد بناؤها إلى المرجعيات التي استقيت منها لتصاغ في مشمولات الكتاب المدرسي. وعليه، نجد المعيار الأول في *العصرنة* (والمعاصرة) وهو ما نستشفه من المضاف إليه (العصر) ذلك أنّه يمكن القول إنّ معيار الحقيقة متفاوت، بيد إن لكل مجتمع نظمه ومؤسساته يجب على الكتاب المدرسي أن يتمثّلها كما هي منشَّطة في زمن تداول ذلك الكتاب المدرسي. وكذلك بمراعاة المتعلم ومستواه وحاجاته، وبهدف تنمية الدافعية لدى هذا المتعلم الذي لابد أن تخصَّص له مساحات بيِّنة في ذلكم الكتاب المدرسي المحيَّن الذي ينعم من جهة أخرى برعاية القائمين عليه.

ملحق 1 رابط المدونة المحللة (المقطع 2): https://etuddz.com/blog/

ملحق 2: كتاب الجيل الثاني وتفعيله للمثلث التعليمي



هوامش ومراجع

[*] أستاذ اللسانيات والتعليميات والمصطلحيات ومدير مخبر *الممارسات الثقافية والتعليمية والتعلمية في الجزائر* / المركز الجامعي مرسلي عبد الله - تيبازة (الجزائر)

[1] مع العلم أنّ الطّريقة تجسيد واقعي للمنهاج الذي يحيل إلى المنهجية دون الطريقة التي ترتبط بالمعلِّم أكثر.

[2] يُنظَر: Jacques Laverrière, Monique Santucci & Renée Simonet, Formation à l'expression écrite et orale (100 fiches pour enrichir vos formations, construire des programmes sur mesure), Ed. d'Organisation, Paris, 2004, p.11.

[3] ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، دار كنوز الحكمة، الجزائر، 2013، محاضرة رقم 4 (**النظريّة اللّغويّة والمحتوى اللّغويّ: تفاعل النظريات**)، ص.161 - 206 .

[4] يُنظَر: Geoffrey Hugh Harper, « Textbooks: an under-used Source », *History of Education Society Bulletin*, 25, 1980, p. 31 نقلاً عن: **Alain Choppin**, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 117 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 08 juin 2017. URL : http://histoire-education.revues.org/565 ; DOI : 10.4000/histoire-education.565

[5] يُنظَر: Philippe Perrenoud, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique, Ed. ESF, Paris, 2001.

[6] يُنظَر في شأن هذين المصطلحين: Jean-Pierre Cuq & alii, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Ed. CLE international, Paris, 2003, p.240-241.

[7] يُنظَر: Denise Sadek-Khalil, apport de la LINGUSTIQUE à la PEDAGOGIE : et apport de la PEDAGOGIE à la LINGUISTIQUE, Ed. Papyrus, Montreuil, France, 1997, p.02.

[8] يُنظَر: D. H. Hymes, Vers la compétence de communication, Trad. de l'Anglais par France Mugler, Coll. Langues et apprentissage des langues, CREDIF, Ed. Hatier, Paris, 1984, p.131-132.

[9] نُعيد إلى الأذهان في هذا السياق أنّ مؤلَّف تشومسكي الرّئيس Syntactic structures قد ترجمه يوسف عزيز من الإنجليزية إلى العربيّة؛ يُنظَر: نعوم تشومسكي، البنى النحوية... كما جاء عند أحمد مختار عمر عنوان (**التراكيب النحويّة**)، يُنظَر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللّغة الحديث، ط.*1*، عالم الكتب، القاهرة، *1995*، ص.161؛ وكذلك ترجمه . أو فصولاً منه . عبد الرزاق دوراري (باحِث جزائري)، حامِلاً عنوان (**البنى التّركيبيّة**).

[10] يُنظَر: Jean-Claude Beacco, La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Ed. Didier, Paris, 2010, p.21-30.

[11] Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, Quelques concepts organisateurs en didactique des langues, in Cours de didactique du français langues étrangère et seconde, Ed. PUG, Grenoble, 2005, (p.77-88), p.78-79.

[12] فما بلك بقضايا التعليل مثلاً. ونتذكر دوما مقولة ابن سلام الجمحي واصفا ابن إسحاق الحضرمي بأنه " أول من بعج النحو ومدّ القياس والعلل ". ينظر، ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، ج.1، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة المملكة العربية السعودية)، د.، ص.14.

[13] هذا، مع العلم أن كلّ مادة تعليمية لابد أنها تتمتّع بحدٍّ كبيرٍ من الاستقلاليّة النسبيّة. يُنظَر: Michel Fabre, L'école peut-elle encore former l'esprit ?, Revue française de pédagogie, n°143 (Philosophie & éducation), Ed. Ecole Normale Supérieure de Lyon, avril-juin 2003, (p.07-15), p.12.

[14] وفي هذا السياق يجب التأكيد على « أنّ النحاة المحدثين لم يتحرروا إلى اليوم من هذا التقليد؛ حيث مازلنا نلاحظ أنّ كتب النحو لا تزال محشوّة بمصطلحات لا صلة لها بالواقع اللغوي، ومن ثمة لا يمكن أن تحقق أغراضها التعليمية المنشودة ». ينظر: أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، ضمن أعمال ندوة تيسير النحو (المنعقدة في 23 ـ 24 أفريل 2001 بالمكتبة الوطنيّة بالحامّة، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2001، (ص.382 ـ 416)، ص.387. ذلك أن الدعوة إلى تيسير النحو ليست بدعة؛ بل ترجع إرهاصاتها الأولى إلى بداية ظهور *المختصرات* من أمثال "مقدمة خلف الأحمر (ت.180هـ)" ، و: مختصر الكسائي " لصاحبه الكسائي (ت.189هـ) ، و كتاب "مختصر في النحو" لأبي محمد اليزيدي (ت.202هـ)، و" الموجز " لابن السرّاج (ت 316هـ)، و " الجمل " للزجاجي (ت 337هـ) ، و " الأنموذج في النحو " للزمخشري (ت.538هـ) ، ثمّ تعاقبت المختصرات عبر عقود وقرون، وتلتها المنظومات التعليمية المشهورة كألفية "ابن معطي" (ت 628هـ) ، و ألفية "ابن مالك" (ت.672هـ) ، وغيرهما. غير أنّ هذه الفكرة بدأت تتبلور وتتضح مع الثورة التي أطلقها "ابن مضاء القرطبي" (ت 592هـ) في كتابه "الرد على النحاة" الذي عاتب فيه النحاة على تعقيدهم الدرس النحوي ودعا إلى إلغاء القياس ، والعامل والعلل القياسية والجدلية ، وغير ذلك مما رآه سببا في تعقيد الدرس النحوي . ويمكن القول إنّه منذ ذلك الوقت أصبح بإمكاننا التمييز بين توجهين متمايزين في الدرس النحوي العربي ؛ وهما: 1. توجه تقليدي محافظ يدعو إلى ضرورة الالتزام بالتراث النحوي الذي تركه النحاة الأوائل، ويأبى الخروج عليه ويمضي في التزامه بل تقديسه ؛ 2. توجه تجديدي يدعو إلى ضرورة تبسيط التنظير النحوي وتيسيره بكيفية تجعله في متناول المتعلم ـ عربيا كان أم غير عربي ـ الذي يستهدف تملك اللغة العربية كنظام واستعمال .