الأيقونة والخطاب اللّغوي في كتاب اللّغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة

نصر الدّين بوحساين
جامعة سعد دحلب البليدة

ملخّص:

تعرف المدرسة الجزائرية في السّنوات الأخيرة تحوّلات عميقة على مختلف المستويات،منها ما يرتبط بالأطر العامّة المتصلة بالعوامل والدعائم المادية المساهمة في إنجاح العملية التربوية كالوسط المدرسي والحالة التعليمية داخل الأقسام الدّراسية باعتبارها تمثّل جزءا من العناصر الجوهرية المشكّلة للفئات التربوية التي تدخل بدورها في بناء المركّبة العمودية لمنهج تعليم اللّغة،ومنها ما يتصّل اتصالا وثيقا بالموضوع (وهو في مقامنا هذا اللّغة الهدف المراد تعليمها وتعلّمها) في تقديمه داخل الأفواج الدّراسية من خلال الدّروس العملية وما تستوجبه من تسخير لوسائل تعليمية متنوّعة ؛وخارجها من خلال مختلف الدّعامات المادّية النّاقلة بشكل أمين للمادّة اللّغوية و بأعلى مردود ممكن(هاهنا تبرز الأهمّية الكبيرة لمفهوم المردود التعليمي والتعلّمي؛لكن هذا ليس بغيتنا في هذا المقام رغم أهميته الكبيرة في تحديد مختلف الثغرات التي يمكن أن تنتاب العملية التعليمية بشقيها التبادليّين الانعكاسيين:التعليم والتعلّم).

يبرز في هذا الصّدد الكتاب المدرسي كقناة مثلى لنقل المادّة اللّغوية وتسهيل تناولها عند متعلّم يُفتَرَض فيه أنّه سيتعامل معها باعتبارها أداة التبليغ والتواصل الرّسمية التي ستقوده إلى ينابيع المعرفة العلمية بمختلف مستوياتها وبخلفياتها الحضارية والثّقافية والدّينية؛لكن الكتاب لا يحوي نصوصا لغوية فحسب بل يضمّ بين جنباته أيقونات يُفترض أنّها ترتبط بمرجعيات النصوص المقترحة على المتعلّمين(بعد الانتقاء والتمحيص وفقا لمعايير علمية مبنية على التحرّي والجمع وفقا لمعياري التردّد وكثرة الاستعمال)بعرى تسمح لأيّ متعلّم-على الأقلّ بالنظر إلى المتوسّط الحسابي-الولوج في ثناياها بيسر يوفّر إلى حدّ ما عناء الشّرح المسبق،ويجلّي بشكل ولو تقريبي المعاني المتضَمَّنة داخلها،وهي البغية الأساسية في انتقاء الصّورة المصاحبة للنص فهي المطية والجسر الذي ييسّر أو يأخذ بيد المتعلّم بين تلافيف النصّ المقدّم له.

*وإذا كان الأمر كذلك فإنّ العبرة لا تكمن في الانتقاء الجيّد للنصوص اللّغوية بقدر ما يتصل **باختيار الصّورة المعبّرة والملائمة لمرجعية النصّ المقترح** ممّا يستوجب درسا متأنّيا للأيقونة في مختلف مستويات تركيبها من الناحية السيميولوجية وفي كيفية إخراجها وتقديمها،لأنّ العبرة لا تكمن في اختيار أو في وضع الصّورة الملائمة بقدر ما يتصل أيضا بكيفية رصّها ووضعها موضعها الملائم من النصّ.*

نطمح من خلال هذه الدّراسة إلى جملة من الأهداف نذكر من بينها ما يأتي:

1-مكانة الأيقونة من الكتاب المدرسي الذي تمّ إعداده في نطاق ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات.

2-درجات الاختيار العلمي المؤسّس الذي تمّ من خلاله انتقاء الصّور المصاحبة للنصوص من خلال كتاب القراءة المعدّ لتلاميذ السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائرية.

3-دور الأيقونة في تعليم اللّغة العربية في منظومة التعليم الجزائرية.

4-آفاق الصّورة داخل الكتاب المدرسي المعدّ لتعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية.

Résumé :** **L'icône et le discours dans le livre scolaire Algérien.

L'Ecole Algérienne a connu plusieurs mutations dues essentiellement à des révisions réalisées tantôt par des études préalables , tantôt par des décisions hâtives sujettes à des humeurs idéologiques plutôt que des réflexions scientifiques. Notre étude actuelle ne portera pas sur les fondements épistémologiques de l'école algérienne après l'indépendance, mais sur un de ces éléments privilégiés qu'est le livre scolaire en tant qu'outil incontournable du

processus pédagogique ; elle se penchera d'une manière notable et affinée sur les relations intrinsèques entre les images proposées en accompagnent des textes didactiques.

La première étape de l'étude consiste à démontrer l'importance dont jouit le livre dans le système intégré du curriculum en tant que support important véhiculant le texte littéraire sous ses différentes formes et caractéristiques, appelée aussi typologies ; ou d'une manière plus globale, en tant que canal transportant l'objet - selon le jargon des didacticiens- de la réaction enseignement/apprentissage dans la situation didactique.

La seconde étape porte sur l'étude des contenus sémiologiques des images choisies en guise d'accompagnement des différents types de textes et leurs degrés de ressemblance ou de dissemblance avec les contenus sémantiques desdits énoncés ,tout en faisant systématiquement le corrolaire avec le référent sociétal imbu de toutes ses composantes constitutives.

L'étude essaie de démontrer l'hiatus, le décalage presque omniprésent entre l'image et le texte choisi, ce qui ne facilite aucunement l'effort que doit déployer l'apprenant pour analyser et comprendre le texte avec toutes ses subtilités. Faits allant en complète contradiction avec le souci d'efficacité dans l'élaboration des manuels scolaires.

يحتلّ الكتاب المدرسي- باعتباره سندا تعليميا- مكانة مهمّة في مناهج التعليم بوجه عام ومناهج تعليم اللّغات بوجه أخصّ لا لكونه يحمل بين طيّاته الرّصيد التعليمي والتعلّمي الذي يحتاجه كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل الفوج الدّراسي فحسب بل لكونه الأداة الأساسية-ولا نقول الوحيدة-التي تجعل المتعلّم في تفاعل مستمرّ مع المادّة اللّغوية أو اللّغة الهدف(1)من جهة،وباعتباره المرآة العاكسة للبرنامج المزمع تطبيقه باعتباره الإستراتيجية التي اتخذها أصحاب القرار من مربّين ومتخصّصين تضمن النجاح الفعلي للمنهاج المطبّق بأعلى نسبة ممكنة من جهة ثانية،ثمّ باعتباره وسيلة المطالعة المفضّلة أو الجبرية-حسب الظّروف والأوضاع التعليمية-لمتعلّم يكتشف أو يتفاعل مع لغة هو على عهد بها أو لغة جديدة يتوق إلى معرفتها والتمكّن من الآليات التي تضبطها.ممّا يضطرّنا في هذه المقدّمة إلى طرح سؤال ابتدائي مفاده: فيم تتمثّل هذا المكانة من المنهاج؟ وما هي طبيعة التفاعلات الممكنة بين الكتاب المدرسي والعناصر الأخرى المشكّلة للمنهج بخاصة التلميذ المتعلّم؟

تستوجب الإجابة على هذا السّؤال التمهيدي بفرعيه تحديد مفهوم المنهج أو المنهاج أوّلا لتتضح بعدها مكانة الكتاب المدرسي منه(دون نسيان الكتاب شبه المدرسي وكتب المطالعة العامّة من قصص قصيرة وروايات،ناهيك الجرائد اليومية والمجلات العامّة والمتخصّصة) لتنجلي حينها العلاقات الأفقية والعمودية التي تصله بالمركبات الأخرى التي تدخل في تشكيل المنهاج بوجه عام ومنهج تعليم اللّغات بوجه خاص.

تبدو مزية طرح هذا السّؤال التمهيدي المتفرّع، في تجلية ماهية الكتاب المدرسي باعتباره دعامة مادّية ناقلة للمعارف اللّغوية ومدوّنة تستودع فيها الوحدات والبنى اللّغوية المراد تعليمها من جهة، وفي بيان العلاقات التفاعلية التي تربط الكتاب المدرسي بالمتعلّم باعتبار هذا الأخير هو العنصر المحوري في التصوّرات الحديثة والمعاصرة في مناهج تعليم اللّغات وفي التعليميات بوجه أعمّ.حينها يسهل على المتتبّع إدراك مكانة الأيقونة من الكتاب المدرسي بما يستلزمه ذلك من تجلية لكنه العلاقات الرّابطة بين الصّورة والنصّ اللّغوي على مختلف المستويات المفهومية من جهة،فالكيفيات العملية التي يتعامل بها المتعلّم معها باعتبارها عناصر مساعدة على فهم الخطاب المكتوب أم عناصر جوهرية تدخل في تركيبه بحيث لا يمكن الاستغناء عنها بأيّ حال من الأحوال أم بوصفها عنصرا ثانويا لا يخدم سياق النص اللّغوي المقترح بالشكل المباشر أو على الأقل بالشكل الذي يستحث الذهن فيجعل يبحث عن خطوط التماس أو التقاطع أو التلاحم من جهة أخرى.

1)-**مفهوم المنهاج:** كثيراً مايقع الخلط بين جملة من المصطلحات (Germain,93 ;2)تبدو في الظّاهر متشابهة،لكن أصلها وماهيتها وأهداف كلّ واحد منها مغاير متباين عن الآخرين، وهو أمر يجدر التّنبيه إلى دقّته و خصوصيّته قبل الولوج في تحديد مفهوم المنهج ومداه وأساسه الذي يرتكز عليه.
أمّا مصطلح المنهج أو كما يسمّيه البعض بالمقاربة(3)،فالمقصود به مجموع التّصورات والإجراءات الموجّهة إلى تنظيم و تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم بوجه عامّ وتعليم وتعلّم اللّغة بوجه خاص.فالمنهج وفق هذا المبدأ هو عبارة عن تصوّرٍ وتفكير في عدد من الظّواهر والعلا مات ثمّ استنباط لجملة من الأحكام والضّوابط النّظريّة المجرّدة ,أساسها الملاحظة وتقصّي مجريات عمليّتي التّعليم والتّعلّم,تكيَّف في مثل وإجراءات عمليّة هدفها رفع المردود التّعليمي إلى أعلى درجاته.فالمنهج بهذه الحيثيّة نظام يشمل جملة من العناصر والمستويات والقواعد والمثل المجرّدة والنماذج الإجرائيّة التي تجعل عناصره تعمل في تناسق وتوافق،تراعي مختلف العوامل الباطنية الداخلية للعملية التعليمية(4) والعوامل الوسطيّة الخارجية المؤثرة بوجه مباشر أوغير مباشر،ممّا يمكن أن يؤثرفي أحدالعناصرالمركّبة.
يتكون المنهج باعتباره نظاماً من محورين متقاطعين متلازمين،الأوّل عمودي يتكون من عدد من الفئات هي في كنهها حقول خصبة للتحليل الميداني والدراسة والتمحيص والاستقصاء وتتمثل فيما يأتي:

1-الوسط العام

ويقصد به المجال الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي ؛أو المجال الذي يتفاعل داخله المتعلّم قبل أن يتفاعل داخل المجال المدرسي النّظامي.فإذا ما اعتبرنا هذا المجال فإنّه بتعيّن علينا حقّاً أن نأخذ بعين الاعتبار جملة العوامل والمؤثرات الموجودة داخله الدّابة في أوصاله، المؤثرة في المركّبات المعرفيّة والسلوكية للمتعلم-باعتباره عنصراً محورياً في عملية التعلم-سواء أتعلّق الأمر بالبنى المعرفية العامّة من تمايز أم تكامل أم دافعية أم اتّجاهات وقيم. وما يعنينا في هذا المقام هو السلوك اللغوي بالدّرجة الأولى سواء آرتبط بالمتعلّم خارج القسم الدّراسي حينما يستعمل لغة أو مستوى لغويّ يختلف عما يتعلمه أثناء الحالة التّعليمية فيما يصطلح على تسميته ''الامتزاج اللّغوي''(5)أو ''التناوب اللّغوي''(6)-وفي هذا المقام يبرز الدّور الأكيد للدّراسات الاجتماعية واللغوية الاجتماعية-أم اتصل بجملة العوامل الاجتماعية و السياسية والاقتصادية التي تتجاذب المركبات المتباينة لبنية المجتمع.تشكل المعرفة الدّقيقة بمكوّنات الوسط العام،ثقافية كانت أم حضارية أم عقائدية أم إيديولوجية أم لغوية اجتماعية،عنصراً بالغ الأهمية لا تنحصر أهميته تعريفنا بالخلفيات الاجتماعية بل تساهم إلى حدّ بعيد في البناء الفعلي للمنهج فتؤثر في مكوّناته العمودية الأخرى كالموضوع على سبيل المثال حيث تؤثّر في اختيار النصوص بما تحويه من قيم وعقائد وفي ترتيبها ومدى تأثير كلّ ذلك على المكوّنات المعرفية للمتعلم.

2-الوسط الدّراسي

والمراد به الوسط المدرسي النّظامي-خلافا للمنهج الطّبيعي الذي كان ينطلق من المجتمع كوسط عام للتعلّم أو على الأقلّ في بعض صوره ومناحيه-يتمثّل هذا الوسط في مجموع المركّبات البشرية والمادية المسخرة لعملية التعليم من إداريّين وعمّال ثمّ الأقسام الدّراسية المهيأة لهذا الغرض بحيث تحفظ الإسماع الجّيد والرّؤية السّليمة بتناسق الإنارة،الطّبيعية والاصطناعية إضافة إلى التّهوية الجيّدة بما يشرح نفوس المتعلّمين؛يضاف إلى ذلك مخابر اللّغات وما تستوجبه من معدّات ذات دقّة متناهية في الصّنع تستدعي توظيف تكنولوجيات غائرة في التعقيد-قدغدت مخابر اللّغات الحديثة تعج بالآلات الإلكترونية من مسجلات رقمية يتحكم فيها حاسوب مركزي يقوم بإدارته القائم على عملية التّعليم بصحبة تقنيّ الصّيانة-الذي يكون في الأعمّ الأغلب مهندساً في المعلوميات أوالإلكترونيات-يضاف إلى ذلك المكتبات وما تعجّ به من كتب ومطبوعات ودعامات مادية تقرّب المتعلّم من المواد المتعلّمة فهماً وإدراكاً لمكوّناتها. تلعب هندسة البناء دورا لا يستهان به في نجاح العملية التعليمية بوجه عام، فزيادة على شكل وتصميم الأقسام الدّراسية تبدو أهمية رصّها وتنضيدها بما يجعلها في اتصال واستقبال متلائمين بما يسهل على المتعلّم الولوج فيها بارتياح واطمئنان من جهة،ثم تفتّحها على الوسط الاجتماعي العام بما يغرس في نفس المتعلّم شعورا بعزة التعلم واهتمام المجتمع به ودوره الذي لا محيد عنه للرقي في درجات السّلم

الاجتماعي .يشكّل الوسط الدّراسي بهذا التصوّر نظاماً متلائم المستويات متناسق المكوّنات،يعمل فيه كلّ جزءٍ خدمة للأجزاء الأخرى ؛فقولنا أنّه نظام يستلزم منطقياً تركيباً من المستويات المتكاملة تضبطها قواعد وآليات بحيث يؤدّي كلّ جزءٍ فيها وظيفته داخل النّظام بما يخدم الغرض العام للعملية التعليمية،وإنّ نقصان أحد العناصر المكوّنة لهذا الوسط من أقسام دراسية أو ساحة للرّاحة أووسائل تعليمية أو أجهزة للصيانة أوتأطير إداري كفء سيثلم بناءه ويثني توازنه مما سينقص من نجا عته ومردود يته،وهو أمر يلاحَظ في الكثير من المؤسّسات التّربوية النّظامية في مختلف المراحل والمستويات،وكأنّ التّعليم ينحصر في البوتقة المنعقدة في توفير الجدران والوسائل المادية والأساتذة والمعلّمين ثمّ تدبيج كلّ ذلك بإحصائيات تدلّ على تنامٍ أو تراجع في عدد التلاميذ وكذا كمّيات الكتب المعدّة لكلّ طور من الأطوارلايربط بين هذه العناصر الجوهرية وصل يجعلها تعمل في تلاؤم وتكامل بما يوفرا لراحة للمعلّم والتلميذ .إنّ المؤسّسة التعليمية لا تعدو أن تكون بهذا المنطق مجالاً"يحبس" فيه التلميذ لألاّ يلتقمه الشّارع بما يحويه من عوامل الزّيغ والانحراف.إنّ القطيعة لا تكمن بين عناصر الوسط الدّراسي فحسب بل تتعداها إلى العلاقة القائمة بينها وبين عناصر الوسط الاجتماعي العام،إذ كثيراً ما يعتبر التلاميذ المدرسة"مخبراً" معزولا تخفى عليهم-في الأعم الأغلب-علاقته بما يعيشونه يوميا في الشّارع أو داخل عائلاتهم.

3 -الفوج الدّراسي

والمقود به مجموع المتعلّمين والمعلّم أو الأستاذ داخل القسم الدّراسي؛ يطلق مصطلح الفوج العام على التقاء الجميع بينما يسمّى اجتماع المتعلمين بالفوج الخاص.تتجلّىأهميةالفوج الدراسي بمفهومه العام في كونه أحد العوامل المؤثرة في العملية وحده التعليمية،فهو عنصر من العناصر المكوّنة للمُدخل بالنسبة لكلّ عضو مشكل له،فما يبدر في السلوك اللّغوي و غير اللّغوي لكلّ عنصر منه يؤثر بشكل مباشر أوغير مباشر في المركّبات المعرفية والوجدانية في العناصر الأخرى في بنائها وتطوّرها عبر مراحل التكوين.
أمّا مزيته من حيث درسه في عمومه أو خصوصه فتبدو في مدى تلاؤم الفوج الخاص والمعلّم تواصلاً معرفيا وارتباطاً وجدانياً،إذ يمكن أن نعتبر هذه العلاقة أحد العناصر المؤدّية نجاح عملية التعلّم أو تقهقرها ؛نجاحها إذا حصل تفاعل إيجابي بين الطّرفين بحيث تنهار كلّ العوائق النّفسية والسّلوكية التي يمكن أن تشكّل حواجز تعيق عملية الإدراك والتحليل عند الطّرف المستقبل ،والتركيب الملائم لإدراك الطّرف الآخر الذي يتعيّن أن يُعامَل كشريك مساهم في البناء التعليمي لا كعنصر مستقبل يتعين عليه الفهم والاستيعاب ثمّ إرجاع ما سبق تقديمه.تقهقرها إذا وقع انفصام داخل الفوج الدّراسي،نتيجة عوامل نفسية مزاجية أواجتماعية أوثقافية أوفر وق فردية ستظهر كشرخ يصعب رأبه بؤرته تكمن في عدم التجانس؛وإنّ مناط هذا تجانس الأفواج الدراسية جملة من الشروط نجملها فيما يأتي:

أ. *متابعة المتعلّمين لأهداف موحّدة :*

يعتبر التّحديد المسبق للأهداف التي يريد المتعلّمون تحقيقها حصراً وتبويباً من المراحل الجوهرية عند الإعداد الموضوعي للمنهج،فمعرفة الأهداف التي يرد المتعلّمون تحقيقها-أوالتي نتوصّل إليها بواسطة التحرّي وبتظافرمجهودات فرق بحث متعدّدة التخصّصات-بحصرها وتبويبها في فصائل مشتركة من المراحل الأساسية في تجانس الأفواج من جهة،وفي الإعداد الموضوعي الدّقيق للبرنامج الدّراسي من حيث توزيع الحصص الدّراسية وطبيعة النصوص اللّغوية المختارة ثمّ ترتيب تلك المواضيع وتدرجها فالوسائل المسخّرة لذلك من جهة ثانية، مع ضرورة اعتبار الطرق التربوية المؤدّية إلى إيصال فعال للمادة اللّغوية بأقلّ وأدنى تشويش.

ب. *أن تكون لهم استعدادات متقاربة ومعارف قبلية مشتركة :*

يساهم التقارب في الاستعدادات(وهي القدرات المعرفية وما يصاحبها من مهارات)والاشتراك في المعارف القبلية(وهي كتلة التّجارب المكتسبة قبل الالتحاق بمقاعد الدّراسة، سواء أتعلّق الأمر باللّغة الأولى أم القِيَم والعادات والمعتقدات والأهداف...)في تماسك الفوج الدّراسي إن لم نقل

تجانسه المطلق.فإذا ماعلمنا أنّ عملية التعلّم-في جوهرها-لا تعني الاكتساب الآلي لمعلومات جديدة بقد رما هي تفعيل لمختلف الاستراتيجيات الذهنية التي يتخذها الفرد ليربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السّابقة فيحيك على منوالها أو يقيس عليها كلّ ما يقدّم له ،باعتبارها أصولاً ثابتة ،تجلّت حينها أهمية التحديد الدّقيق لما اكتسبه المتعلم قبل ولوجه قاعة الدرس والحصر الممعن لمركبات استعداداته وقدراته تكويناً لأفواج يشعر فيها أنّ تجاربه تشبه تجارب زملائه وملكاته تقارب ملكات أقرانه فتراه يندمج فيها لأنه لا يحسّ بالإقصاء ويتفاعل بما يخدم الغرض التعليمي العام.فالفوج الدّراسي إذن،هو محصّلة الأهداف الفردية المشتركة ولتوافقات مزاجية عاطفية كثيراً ما لها الأثر البالغ الأهمية في العملية التعليمية،فقد يقود إلى التلاؤم والتلاحم المسهل للتواصل فالتناسق صنو النجاح أو إلى التفرّق والتشتّت الفاصم لعرى التواصل صنو الإخفاق.

4-المعلّم(العامل على عملية التعليم)

وهو أحد العناصر الفعّالة في العملية التعليمية باعتباره متغيّراً-بالمعنى الرياضي للمتغير-يؤثر في المتعلّم،يتفاعل معه داخل الفوج الدّراسي العام بما يقدّمه له من توجيهات وتصويبات وما يجيب عليه من تساؤلات واستفسارات تجعله إمّا في حالة توافق و الفوج الدّراسي الخاص أو في حالة تنافر تعيق تواصل الطرفين .معلّم له استعدادات ومركّبات معرفية ودوافع وأهداف وقِيَم تلعب كلّها دور الوسائط التي تجعل من العلاقات القائمة بين المعلّم و المتعلّم و الموضوع متناسقة متلائمة مستمرة أو متنافرة متقطّعة.فالمعلّم بهذا التصوّر هو جزء من الحالة التعليمية(Brockart&Roulet,1991,7) بمكوّناتها المختلفة من مجال و موضوع ومتعلّم ثمّ العلاقات الرّابطة بين كلّ قطب من هذه الأقطاب.

فالتعلّم وفقاً لهذا التصوّر هو دالة متغيّراتها الخصائص الفردية(م)ثم طبيعة ومحتوى الموضوع (مع)ثم مستوى وقدرات المعلّم(ع)ثم تأثير المجال التعليمي بكوّنيه الجوهريين المتمثلين في المحيط المدرسي(مد)والفوج الدّراسي(مت) حينها يصبح الشّكل النهائي لهذه الدالة تع=تا(م،مع،ع،مد،مت).فالمعلّم عنصر مؤثّر في نتاج عملية التعلم بما يكوّنه في ذهن المتعلم من خبرات تتعلّق ببناء اللّغة الهدف و جملة المحصّلات الثقافية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بها، بحيث ترسّخ في ذهنه مُثُل ونماذج لغوية وأخرى معرفية عامّة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأولى بحيث إذا تحرّكت إحداها تهيّجت الأخرى في علاقة تكاد تكون عضوية.وإذا كان ذلك كذلك فإنّه يتعيّن أن ينظر إلى المعلّم من مختلف الزوايا سواء أتعلّق الأمر بالتحصيل العلمي العام الذي يستلزم إلماماً وجهبذة باللّغة أم رسوخ الملكة اللّغوية بقدراتها المختلفة(بوحساين،2004؛8) والمهارات المتنوّعة المتصلة بكل واحدة منها في اللّغة الهدف-لأنّ العلم بالشئ لا يعني بالضرورة إتقانه،ناهيك القدرة على تعليمه وتمكين الغير منه-أم من حيث السنّ و الجنس ثم التركيب النّفسي والقدرة على التعليم التي تستوجب نموّاً بيّناً لمجموع المكنات الذهنية كالتفاضل والتكامل ثم التفتح على المحيط وسرعة البديهة بحيث يستطيع معالجة الأوضاع الطارئة أو الأحداث الفجائية بحكمة دون نقض عرى الترابط في الحالة التعليمية برمّتها.

إنّ ما سقناه بإيجاز يحيك لنا و بشكل دقيق موقع وخصوصيات المعلّم(يطلق عليه في المناهج التعليمية المعاصرة مصطلح العامل على التعليم فقد أُنيط له دور الوسيط)كمتغيّر ذي أبعاد مختلفة و متباينة تتفاعل باستمرار داخل الحالة التعليمية بمركّباتها المتداخلة.

5-الموضوع

والمقصود بذلك اللّغة المراد تعليمها و تعلّمها، وهو ما يعرف في الوقت الحالي باللّغة الهدف،وما يرتبط بتعلمها من تسخير لجملة من القدرات الذهنية و العصبية الفيزيولوجية والنفسية العصبية الموصلة إلى تشكيل قدرات تبليغية فيها؛لأنّ المتعلّم هو العنصر الأساسي الذي يتعامل مع الظاهرة اللّغوية في تأجّجها داخل الفوج الدّراسي العام.

يجدرالتنبيه في هذا المقام إلى أنّ تعليم الموضوع لا يعني بالضرورة إكساب البنى والتراكيب اللّغوية في معناها اللّساني الضيّق فحسب،بقدر ما يعني تعليم كلّ النظم الظرفية التي تغشى الخطاب اللّغوي أثناء

عملية التعليم والتعلّم(وهو في هذا المقام يتطابق مع مفهوم البنية عند أصحاب المنهج البنيوي الشّامل السمعي الشفا هي)يطلق عليه البعض(9)مصطلح المُدخل.
إنّ تحديد الموضوع لا يمكن أن يكون له أثره المحمود والجدوى المقصود إذا أحسّ المتعلّم-بما يحويه من قدرات على التحليل والتركيب وجملة من المنبهات العاطفية الأخرى- أنّه لا يستطيع استثماره في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية حاجاته وتحقيق مآربه التبليغية.هذا ما دفع بالمشتغلين بتعليمية اللّغات في شقّيها الإجرائي والتطبيقي إلى اختيار الموضوع وفقاً للعوامل النفعية والسياقية التي أساسها الوسط الاجتماعي و الدّراسي للمتعلّمين فيعتنوا باستعدادات وتوجّهات المتعلّمين-بما يتطلّبه ذلك من تحديد دقيق لملامحهم- سواء أكانوا فرادى أم أعضاء داخل الأفواج الدّراسية.
يعتمد اختيار الموضوع في كنهه على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تتمثّل في الانتقاء والتنظيم فالتقديم ثمّ الإخراج.
أمّا الانتقاء فيتمثّل في اختيار النصوص اللغوية وفقا لمعياري الملاءمة والتوافق؛ أمّا الملاءمة فتعني تلازم المضامين و المعاني التي تحويها النصوص (بمختلف أنواعها)مع البُنَى المعرفية للمتعلّمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدّوافع. أمّا التّوافق فيراد به مدى احتواء هذه النصوص على البُنَى-ومنه المُثُل والأصول-والتراكيب التي يحتاجها المتعلّمون في مرحلة ما من مراحل التعليم.يتطلّب تحقيق هذين العنصرين وجود جانب شكلي إجرائي –لا ينقص من قيمته-يتمثّل في عفوية النصوص من عدمها،بمعنى هل تُقَدّم نصوص أصلية أم أصليّة قد تُصُرّف فيها بالحذف أو الزيادة أم موضوعة مصطنعة؟
وأمّا التنظيم فيراد به ترتيب هذه النصوص وفقاً للكيفية الفكرية الذّاتية التي يرتِّب بواسطتها المتعلّم (النموذجي)معلوماته. يمكن لهذه النصوص أن ترتّب ترتيبا يختلف عمّا يتصوّره البعض-على الأقل عند أصحاب التصوّر الكلاسيكي-كالانتقال من البسيط إلى المعقّد أومن السّهل إلى الأصعب.
وأمّا التقديم فهو اختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلّمين مع هذه النصوص باجتثاث أومحاولة استئصال عوامل التشويش بحيث يصل مردود التواصل بين المتعلّم والموضوع حدّ الكمال.
يمكن لهذا الأمر أن يتمّ بانتقاء الدعائم المادية ذات المرد ودية الأكيدة كالأشرطة السمعية البصرية أو غيرها من الوسائل التي عرفت قفزات نوعية واكبت التطوّر التكنولوجي الذي يعرفه المجال السمعي البصري إذا تعلّق الأمر بالمستوى المنطوق والمسموع من اللّغة أو المطبوعات والكتب والسبّورات والمحافظ المعلوماتية(10)إذا ما تعلّق الأمر بالمستوى المقروء والمكتوب من اللّغة.
يمكن للتقديم أن يتجلّى أيضا عند اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلّمين أن يتعاملوا والمادة اللّغوية في ارتياح من جهة و تركيز من جهة ثانية بما يزيد من مردود التجاوب ويشدّ من عرى العلاقة الرّابطة بين المتعلّم و الموضوع.
وأمّا الإخراج فإنّ المقصود به تنظيم الكيفية التي يقدّم بواسطتها الموضوع ،وما يتطلّبه ذلك من توفير لجملة من العناصر غير اللّغوية(طرق تربوية،علامات سيميولوجية متنوّعة...الخ)تضمن تعامل المتعلّم و الموضوع في مسالك واضحة،تبدو المقاصد في آفاقها جلية،والمعاني أقرب من مداركه ومدوّنة معارفه.
تبدو مكانة الكتاب في هذا الصّدد واضحة باعتباره إحدى الدّعائم التي يمكن استغلالها لتقديم المادّة اللّغوية بالكيفية التي تسمح للمتعلّم أن يدرك مرجعيات النصوص المقترحة عليه والمعاني والقيم التي تتضمّنها بل وتقرّب الكثير من المعاني التي تحويها من ذهنه و خياله ممّا ييسّر إلى حدّ بعيد تلقين مختلف الصّيغ والتراكيب اللّغوية التي يحتاجها في بناء المدونة اللّغوية التي ستسمح له بالإنتاج وفق نواميس وضوابط النظام اللّغوي الهدف.
لا يقتصر إخراج الكتاب المدرسي على النواحي المادية الخارجية من ورق وألوان وخطّ وصور مختارة سواء أكانت شمسية أم مرسومة توضيحية أم فنية بل يتعدّاه إلى الترصيص المتميّز لمتن النص ثمّ مزج الصّورة فيه بحيث سيشكّل الخطاب اللّغوي والصّورة المصاحبة له كتلة واحدة ترتبط بمرجع واحد؛وهو الأمر الذي سنقف عنده مطوّلا بعد الفراغ من بيان مركّبات المنهاج لما لها من أهمية أكيدة لإبراز مكانة الكتاب المدرسي منها ثمّ علاقته الوطيدة بالمتعلّم باعتباره العنصر المحوري في العملية التعليمية.

6-المتعلّم

هوأحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التعليمية،فهو المؤشّر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللّغوي تفكيراً وتأديةً وإدراكاً(أي في المُدخل والمُخرج)فهو بهذه الكيفية شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه.يعتبر شريكاً لأنه يأتي وقد وجّهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق تحفّزه إلى البحث عن شيء من التوازن والارتياح بالنجاح في عملية الاكتساب.يأتي وقد رسخت في ذاكرته-بأنواعها ومستوياتها المختلفة-جملة من الخبرات والآليات والمُثُل الذهنية تتجاذبها ثلّة من الملكات المتناسقة وفقاً لنماذج حاكها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء (بالمفهوم البنائي للتعلّم)،فما من شيء يقدّم له أو يُطرح عليه إلاّ ويفحصه بعين الحذر فيمحّصه،عاملا فيه خلده وقدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد.

يرتبط نجاح العملية التعليمية برمّتها بالاعتداد بميزات المتعلّم(نفسية، معرفية، لغوية، اجتماعية)من عدمها.فالمتعلّم كائن معقّد الميزات و مناحي التفكير له سلوك كتلي لايمكن أن يُحلّل إلى مكوّنات ذرّية أساسية-رغم وجود سلوك جزيئي-في أغلب وجوهه،إقدامه على التعلّم ولّدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب قد نجم عن حاجة داخلية أو خارجية.يتخذ من عملية التعليم نهجاً لتحقيق توازنه ومطيّة تضمن له الارتياح النفسي والوجداني،يتعامل داخله مجالها وفقالموشور فكره و ميكانزمات استراتيجياته الذهنية.

أمّاالمحورالثّاني-المحور الأفقي-فيمثّل الخلفيات النظرية والأسس الإبستمولوجية التي يتعيّن على الخبير المشتغل بالفئات المذكورة أعلاه أن يعتمد عليها عند الدّراسة والتحليل،لأنها القاعدة التي لامناص من الانطلاق منها تطبيقاً لأيّ منهج يُطبَّق على أيّة عيّنة سواء أكان مقتبساً أم موضوعاً مخترعاً.يقسّم المختصّون(11)المجال الأفقي إلى قسمين على الأقلّ :

أ - التعليمية النظرية

والمقصود بهامجموع النظريات والتصوّرات العامّة المهتمة باستقصاء الظّواهر التي تعتري المكوّنات التي يتركّب منها المحور العمودي،فتضع المثل وتقترح النماذج التي يستطيع المطبّقون تكييفها وفقا لعاملي المتعلمين من جهة-تكوين المتعلّمين ،مؤهّلاتهم واستعداداتهم- ؛والموضوع-اللّغات الهدف المراد تعليمها-من جهة أخرى وفقا للعناصر المكوّنة للمحيط الدّراسي،الغرض من ذلك زيادة مردودي التعليم والتعلّم بأن يصل المتعلّمون إلى درجات من النّجاح والتمكّن من الاستخدام السليم للّغة الهدف.فالبحث هاهنا يشمل جميع الفئات دون استثناء الغرض من ذلك وضع الضوابط العامة والمعارف الشاملة لتعليم مختلف اللّغات أولغة بعينها بالاستعانة بمختلف العلوم التي يمكن أن تساهم بوجه مباشر أو غير مباشر في تحديد الرؤى وشحذ الأفكار بما يتلاءم والعملية التعليمية وبما يحقق أغراض التعليم،المتمثّلة في تمكين المتعلّمين من اكتساب واستعمال اللّغة الهدف بشكل يدنو منحاه من المنحنى البياني الممثّل للاستعمال الفعلي للمتكلّمين الأصليّين.

فأمّا العلوم التي تساهم بشكل مباشر فيمكن أن نذكر-على سبيل المثال لا الحصر-اللّسانيات العامّة المرتبطة بالموضوع في وصفها العلمي الدّقيق لنظامه وقواعده الباطنية ومحاولة تفسيرها للكيفيات التي تتناسق بواسطتها هذه القواعد لتكوّن نظاما فخما متوازناً.كذلك الشأن بالنسبة لعلم النفس الذي تهتم بعض فروعه بدراسة الآليات الإدراكية والميكانزمات الفكرية الفاعلة في نمو المركّبات المعرفية والحركية،ثم علم اللّغة الاجتماعي الذي يهتمّ بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية في تفاعلها بين الأفراد باستجلاء السيرورات المتباينة التي يمكن أن تأخذ مجراها فتصنيف مختلف الأنماط التي تتجلّى فيها من مستويات وأشكال،ثم دراستها أيضاً كسلوك فردي وجماعي في مجال عام متعدّد الوسائط.

وأمّا العلوم التي تساهم بشكل غير مباشر فيمكن الاستشهاد-على سبيل المثال لا الحصر أيضاً-بعلم الأعصاب بمختلف فروعه(خاصة علم الأعصاب النفسي وعلم الأعصاب اللّغوي)حيث غدت الأبحاث فيه تأخذ اتجاهات للغاية في حصرها تجريبياً-عن طريق اللّجوء إلى أجهزة الاستشعار ذات التردّد المغناطيسي المتناهية الدقة-للمناطق اللّغوية في الدّماغ وكذا المساحات التي تحوي الذّاكرة بأنواعها-وهي ثلاثة:ذاكرة العمل،الذّاكرة الدلالية،الذّاكرة الحَدَثِية(Eustache ,2000,12)- بدراسة الحالات المرضية

التي تسمح بتجلية بعض المناحي ظلّت غامضة إلى وقت قريب ترتبط في أغلبها بآليات الاكتساب اللّغوي والمحافظة على الرصيد اللّغوي ،ثم دور العامل العاطفي في تنمية القدرات الذهنية المخزّنة للوحدات والمُثُل اللغوية.

ب -التعليمية التطبيقية

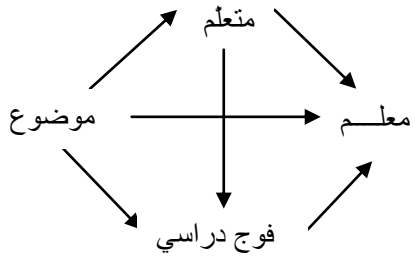
والمراد بذلك النظريات التي تهتم بانتقاء المناهج المتلائمة والحالات التعليمية المختلفة بعناصرها المتنوّعة بتكييفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمحور العمودي(الفئات التربوية).

تهتمّ هذه النظريات بالأرصدة المعرفية القبلية للمتعلمين(لغوية كانت أم غير لغوية) من فئات قد حُدِّدَت مسبقاً وفقا لجملة من الضوابط الموضوعية؛ تقترح منهجاً بعينه ترى أنّه أوفر حظّاً-يتأسّس على قاعدة نظرية ويجَرَّب في نطاق محدود فيما يطلق عليه مصطلح "العيّنات النموذجية"-لجرّبه المشتغلون بحقل التعليم ميدانياً على نطاق واسع،فيبدون ملاحظاتهم للمتخصّصين دورياً قصد التقويم بالاعتماد أو الإصلاح الجزئي أو إعادة النظر في المنهج برمّته،لأنّه لا يتلاءم ومقتضيات الواقع الموضوعي الفعلية بمتغيّراتها المختلفة؛وهو الحالة التي تعيشها ساحة التربية والتعليم بالجزائر في السّنوات الأخيرة؛لكن قبل الولوج كلاماً عن هذا الواقع وتلك الآفاق يحسن بنا أن نبيّن بعض الخصائص المشتركة بين جميع المناهج-على تنوّعها واختلافها-المهتمّة بتعليم اللّغات الأولى لمتعلّميها الأصليّين(حيث نجد فروقاً كبيرة بين المناهج الموضوعة لمستعملي اللّغة الهدف وغير متكلّميها الأصليين؛وهو مجال بحث المتخصّصين في التعليمية التطبيقية)،لنركّز بعدها كلامنا على ميزات بعض المناهج التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية الإصلاحات الأخيرة.

لقد طرحنا في مقدّمة هذا البحث سؤالين-ونعتقد أنّهما مهمّان-يرتبط الأوّل بمكانة الكتاب المدرسي من منهج تعليم اللّغة بوجه عام وتعليم اللّغة العربية بوجه أخصّ؛بينما يتصل الثّاني بالعلاقات التي ينسجها هذا الكتاب مع الأقطاب المختلفة التي تتركّب منها الحالة التعليمية ؛

وإنّ مزية طرح هذين السؤالين ستكمن في الحصر الدّقيق للمكانة التي تحتلها الصّورة داخل هذا الكتاب لا بالنظر إلى النواحي الشّكلانية فقط لأنّها تساعدنا إلى حدّ ما في حصر عُرى التواصل بين هذين الرّكنين(النص↔الصّورة)بل في النظر في مستويات التصاقب التي تصل البنى المعنوية وحقولها داخل النصوص اللّغوية و المستويات المعنوية للصّور المصاحبة لها.

وإذا كان الأمر كذلك فإنّ النقطة الأولى التي سنناقشها بعد هذه المقدّمة الوجيزة تتمثل في البحث عن ماهية الكتاب المدرسي،ثمّ النظر في المكانة التي يحتلّها داخل الحالة التعليمية بتركيبها الرّباعي: معلّم ،متعلّم موضوع وفوج درسي،كما هو مبيّن في الشّكل الآتي:



ماهية الكتاب المدرسي ومكانته من المنهج:

قد أشرنا في بداية هذا البحث إلى كون الكتاب المدرسي يمثّل إحدى الدّعائم المادّية التي يتمّ من خلالها نقل الموضوع أو المادّة اللّغوية إلى المتعلّم باعتباره العنصر المحوري داخل كلّ منهج تعليمي، فهو من هذه الحيثية قناة ضمن مجموعة من القنوات أو الوسائل التعليمية(مع ضرورة التمييز الدّقيق بين مصطلحات

المنهج والطّريقة والوسيلة) التي غدت تزاحمه في تلك الوظيفة الهامّة والتي لمّحنا إلى البعض منها فيما ذكرناه أعلاه.

ورغم هذه المنافسة الشّرسة التي غدا يفرضها التطوّر التكنولوجي الذي تعرفه وسائل الإعلام والمعلوماتية المعاصرة-وهي نتيجة أخرى لخاصية النّفعية التي تتميّز بها اللّسانيات التطبيقية بوجه عام والتعليميات اللّغوية بوجه خاص- فإنّ الكتاب مازال يلاقي حفاوة وحظوة ويتمسّك بمكانته الأصيلة التي ظلّ ينتمي إليها طيلة القرون الماضية، باعتباره الأداة المفضّلة لنقل المعلومات التعليمية من المنهاج إلى المتعلّم بواسطة المعلّم أو دون واسطة؛وهو الأمر الذي تحرص على تكريسه المناهج التعليمية المختلفة على تنوعها واختلاف أسسها المعرفية ومجالاتها التطبيقية العملية من حيث الفئات المقصودة والمواضيع التي يتمّ تعليمها(Besse,1985,13) والجدير بالتنبيه إليه أن تقسيم الوسائل التعليمية يخضع إلى اعتبارات منها ما يرتبط إلى كلفتها ومنها ما يتصل بعراقتها ومنها ما يأخذ بعين الاعتبار مدى تأثيرها في المتلقّي.

فإذا ما اعتبرنا التقسيم الأوّل فإنّ الوسائل تقسّم إلى خفيفة وثقيلة ينتمي الكتاب المدرسي إلى الفئة الأولى ونفس الموقع يأخذه الكتاب والمطبوعة بشكل عام في التقسيم الثّاني والثّالث؛أمر يدلّ بما لا يقبل الجدل رسوخ قدم الكتاب ضمن تقسيمات الوسائل التعليمية التي لا تعدو أن تكون القنوات النّاقلة داخل دورة التخاطب.

إنّ الكتاب في ماهيته(Besse,1985,14)هو مجموعة منتظمة من النصوص اللّغوية وغير اللّغوية مرتبة وفق برنامج مدروس مسبقا يأخذ بعين الاعتبار المؤشّرات العامّة للمنهاج وضوابطه المرتبطة بالفئات التربوية من جهة وبالمركّبات المعرفية النظرية من جهة أخرى .

أمّا المؤشرات الضّابطة لاختيار النصوص فتتمثّل في النفعية التي يتعيّن أن تميّزها من حيث ارتباطها باهتمامات المتعلّمين ثمّ نقلها لأهمّ العناصر التفاعلية داخل مجالهم الاجتماعي العام حيث تلك العناصر المرجعيات العامّة التي لا محيد عنها حين انتقاء تلك النصوص اللّغوية.

و تشمل المؤشّرات أيضا الأصالة التي يجب أن تطبع تلك النصوص فيما تتضمّنه من مرجعيات وما توحي به من قيم واتجاهات أو ما تحضّ عليه من مبادئ أخلاقية ومعالم إنسانية، والمراد بالأصالة في هذا المقام نقلها للواقع المعيش ورسمها للمعالم الثقافية والحضارية للمتعلّمين بما تحمله من موافقات

ومن متناقضات تمثّل الزخم والتنوّع الفكريين والحضاريين اللّذين يطبعان تفاعل الفرد(المتعلّم) في مجتمعه، فالنصّ الأصيل بهذا التصوّر هو كلّ خطاب لغوي يحمل في جنباته المبادئ والقيم الاجتماعية الآنية للأفراد الذين يشكّلون لحمته ويبرمون عراه،في معاصراتها لاهتماماتهم ومشاغلهم وطموحاتهم وكلّ ما يجعلهم يتفاعلون وعناصر المجال الخارجي المحيط بهم(لأنّ المجال مجالان الأوّل خارجي يشمل البيئة بمفهومها العام والتي تحيط بالأفراد،بينما يضمّ جملة العناصر الفكرية والنفسية والوجدانية من جهة والفسيولوجية والوراثية من جهة أخرى المؤثّرة في سلوك الفرد الموجّهة له في كفايته أو شدّته أو اتجاهه) فالأصالة تفترض عنصرين جوهريين هما المعاصرة والواقعية بما يحمله هذان العنصران من معان أساسية وأخرى فرعية.

تضمّ المؤشّرات أيضا التردّد وكثرة الدّوران وهو معيار اعتُمِد في الكثير من الأبحاث التي اعتنت ببناء الأرصدة والذخائر اللّغوية حيث استند فيه واضعوه على جملة من المعايير الموضوعية التي تُعنى بتتبّع الوحدات اللّغوية في مختلف السّياقات اللّغوية التي تُستعمَل فيها والقرائن المحيطة بها ثمّ إحصاؤها إحصاء يتمّ بعدها جردها فتصنيفها في أبواب وفصول تُرتَّب فيها المواد حسب تواتر استعمالها داخل النصوص الأصيلة بالزّيادة أم بالنقصان.

أمّا المؤشّر الآخر فيتّصل بالكيفية التي سيتناوله من خلالها المتعلّم فيما يسمّيه أهل التخصّص بالمأخذ (Vogel ;K ;1995,15) وهو أمر يتطلّب معرفة دقيقة بالمكوّنات المعرفية والفكرية والوجدانية للمتعلّم ثمّ مختلف الآليات الإدراكية التي يوظّفها أثناء عملية التلقّي إضافية إلى الصيرورات الذهنية وتنظيماتها التي يسخّرها لإدراك فتحليل الخطاب فتخزين المفاهيم(لغوية كانت أم غير لغوية)التي يعتقد أنّها تلائمه أو يستطيع من خلالها أن يلبي مختلف أغراضه المعرفية،وتخزين العلاقات التي تربط بين تلك المفاهيم(لأنّ العبرة لا تكمن في استنباط العناصر والمفاهيم بل في معرفة العلاقات المنطقية التي تربطها) لأنّها ستشكل

القاعدة التي سيعيد من خلالها إعادة تركيب ما تمّ تخزينه وفقا لأغراضه التبليغية فيم يسمّيه أهل الاختصاص بالمخرج.
فالنظرة الأحادية الزّاوية التي كانت سائدة في المناهج التقليدية والحديثة قد ولّت و تجاوزها الزّمن نتيجة عدم اعتنائها بالمتلقي كطرف فاعل وفعّال في العملية التربوية؛ يمثّل مآل المادّة اللّغوية المنتقاة والعلامة الجلية الدّالة على نجاح أو فشل أيّ منهج من المناهج المقترحة للتطبيق أو المطبّقة،ويعكس مستوى المردود التعلّمي(16)الذي نتعرّف من خلاله على المسارات النّاجعة لقنوات التعليم والمآخذ المُيَسِّرة لانتقال المادّة اللّغوية إلى ذهن المتلقّي.
يمثّل الكتابَ- باعتباره القناة أو الأداة المفضّلة لنقل المادّة اللّغوية المكتوبة نتيجة الأسباب المذكورة أعلاه إضافة إلى المحافظة على الرّموز الكتابية بوصفها المرآة العاكسة للنظام اللّغوي المنطوق والمسموع- جانبان يتصل أحدهما بالآخر اتصالا وثيقا،بحيث لا يكاد ينفكّ أحدهما دون التأثير العميق- إن لم التشويه التام – في الآخر وهما الجانب الشكلي وجانب المضمون.
ربّما يعترض معترض بالقول أنّ اللّغة قبل أن تكون رموزا مكتوبة كانت طيلة قرون أصواتا منطوقة ممّا يجعل التركيز على المكتوب لا يحتاج إلى كلّ هذه العناية،أضف إلى ذلك أنّ اللّسان في كنهه هو مضمون وشكل مُتَمَثَّل في الذهن قبل تحوّله إلى مادّة فيزيائية مسموعة تنقلها ذبذبات صوتية عبر الهواء؛فلمَ العناية بالنواحي المادية ونحن في غنى عن ذلك؟
دون الدّخول في نقاش قد يطول- وهذا ليس مقامه الذي يناقش فيه أو الموضوع الذي يستدَلّ به عليه -يمكن القول أن النظام الكتابي بما يحمله من رموز تمثّل أو تعكس الأدلة اللّغوية في مختلف المستويات يضمّ بين طياته أيضا الرصيد الفكري والثّقافي لأية أمّة من الأمم بل هو ذاكرتها الثّقافية والحضارية التي يستحيل المحافظة على جميع تفاصيلها بالرّواية الشّفوية والذاكرة الفردية والجماعية زيادة على كونه أحد أنظمة التبليغ والتواصل التي يلجأ إليها الإنسان في تعاملاته بتردّد يتنامى بتنامي وسائل وتقنيات التواصل و التواصل المعاصرة.

أ)الجوانب الشكلية للكتاب المدرسي:
يمكن أن نجمل النواحي الشكلية للكتاب المدرسي في المقاييس والحجم والورق والخطّ والألوان المستعملة لطباعة الخطوط وتقديم النصوص وإخراج الصّور- محلّ هذه الدّراسة –إضافة إلى التهيئة العامّة للكتاب و عرضة فيما يسمّيه أهل الطباعة بالنموذج الابتدائي.
*المقاييس:المقصود بالمقاييس الأبعاد السطحية للكتاب في الطّول والعرض؛فكلّما كانت الأبعاد متقاربة كان الكتاب في متناول يد التلميذ يستطيع أن يتصفّحه بسهولة ويسر،سهل المأخذ لا يأخذ حيّزا من محفظته ومنه لا يتأثّر كثيرا بعوامل الاحتكاك بغيره من الكتب والكراريس.وما يمكن أن يؤاخذ عليه التقارب في الأبعاد صغر بنط الكتابة ممّا يمكن أن يكون عامل عسر عند قراءة النصوص اللّغوية التي ستكون لا محالة صغيرة في أبعادها ويصعّب إلى حدّ بعيد إدراج الصّور المصاحبة للنصوص.
وإنّ الإنقاص في الأبعاد السّطحية سيقود إلى الزّيادة في عمق الكتاب نتيجة ضيق المساحة الممنوحة للصفحات ممّا يستلزم منطقيا تقسيم النصوص وجملة التمارين المصاحبة لها إلى عدّه صفحات.
والنتيجة أنّ ما يمكن ربحه على مستوى المساحة المستوية يفقد على مستوى الحجم الكلّي ومنه الوزن العام للكتاب. وعليه فإنّه ينصح أن تكون أبعاد الكتاب متوسطة(21سم↔29.7سم) بما يسمح باستعمال بنط الخط الملائم لرؤى المتعلّمين وأبصارهم- خاصّة في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسّط – يضاف إلى ذلك توظيف الصّور بمختلف أنواعها في مساحات واسعة من النصوص اللّغوية دون التقيّد بأبعاد **مقيّدة ملاكة** لا تخدم النص لا من قريب بحيث تساهم في ربط المعاني اللّغوية بالواقع المنقول داخل الأيقونة فيلتقطها ذهن المتعلّم مهما يكن نموّه العقلي ومستوى ذكائه،ولا من بعيد بحيث يمكن للمعلّم وللمتعلّم استغلالها في نشاطات لغوية أخرى أو بناء الوضعية الإدماجية؛ وهو الأمر الذي سنقف عليه بالتفصيل لما له من علاقة وطيدة إذ العبرة لا تكمن في إدراك المتعلّم لماهية الصّورة بما تحمله من

مركّبات معنوية وارتباطها بالمفاهيم التي تمّ التوصّل إليها عند تحليل النصّ واستنباط العناصر الإحالية المتّصلة بالمقام الذي تنقله الصّورة الموضوعة في قلبه فحسب بل في إدراك المستويات المعنوية لهذه الصّورة من إشارة ورمز وتداخل هذه المستويات بمستويات التحليل اللّساني للخطاب اللّغوي.
كثيرا ما تساهم العناصر المادية للصّورة من أشكال وألوان مستعملة في توجيه إدراك المتلقّي نحو **بُؤَرٍ** تلتقطها العين وتركّز عليها بحيث توجه تركيز القارئ وتحليله لها وهي-في حقيقة الأمر-لا تخدم النصّ اللّغوي ولا حتّى المعنى الذي كان يريده واضعو الصّورة ؛حينها تتحوّل الأيقونة من عنصر مساعد أو مدعّم إلى عنصر **مشوّش** بما يحمله مصطلح التشويش من معاني.
فالصّورة قبل أن يدركها البصر السليم هي مجموعة من الأشكال والألوان المنقولة بأمانة (الصّورة الشمسية)أو التي أعيد تشكيلها وفق وجهة نظر النّاقل(الصّورة الفنية أو التشكيلية).تؤثّر تلك الأشكال والألوان في نفسية النّاظر(المتلقّي أو المرسل إليه) وفي كيفية فهمه للمضامين المعنوية التي تضمّها بين جنباتها(مضمون الرسالة) فهي بمثابة القناة الناقلة والدّعامة الحاملة للخطاب غير اللّغوي بمختلف مستوياته فكلّما كانت أشكالها واضحة الدّيباجة سهلة المأخذ في مستواها الظّاهري تيسّر فهم مضامينها على أذهان المتعلّمين ومنه تدعيم ما تمّ التوصّل إليه من خلال النصّ اللّغوي بحيث تشكّل ناقلا إيجابيا بين المعاني اللّغوية والمعاني غير اللّغوية بارتباطهما بمرجعية واحدة.
*الحـــجـــم:المراد بالحجم في هذا المقام عدد الصّفحات التي تضمّ النصوص اللّغوية-وما يتصل بها من صور بمختلف الأنواع والأصناف- ثمّ التطبيقات والنشاطات التكميلية ثمّ التمارين.قد بينا العلاقة الوطيدة بين الأبعاد السطحية للكتاب وحجمه أعلاه،فكلّما زاد حجم الكتاب كان ذلك عاملا مثبطا لإرادة المتعلّمين وعنصرا كابحا لجموحهم للتعلّم والاطلاع ؛ وإنّ هذا في نظرنا عنصر طبيعي حيث لاحظنا أنّ التلاميذ يهابون الكتب الضّخمة الكثيرة الصّفحات ذات الكتابة الصّغيرة المتقاربة الأسطر حيث تمثّل لهم عقبة و مرحلة متقدّمة من مراحل التعقيد التي يجب التعامل معها بحذر شديد،وعلى العكس من ذلك فإنّ الكتب ذات العدد المعقول من الصّفحات(أقلّ من 200 صفحة) والتي تحوي نصوصا تميّزها التهوية الجيّدة بين الأسطر، تحتلّ فيها الصّورة-ملوّنة أو غير ملوّنة-مكانا محوريا (ليس بالضرورة وسط الصّفحة وداخل النصّ لأنّ ذلك في نظرنا دليل على السذاجة في التفكير والسّطحية في تناول العلاقات بين الأدلة اللّغوية والعلامات غير اللّغوية) هي الكتب التي تسترعي اهتمام التلاميذ وتيسّر عليهم سبيل الدّخول إلى عالم القراءة الممتعة المرغّبة.
*الورق:يعتبر الورق الدّعامة الأساسية الأولى التي يتمّ طبع النصوص اللّغوية والصّور المصاحبة لها فهي الأداة المادّيةالأساسية والهامة التي لولاها لما وجد كتاب بالشكل المعروف حاليا.وعليه فإنّه يتعيّن أن يكون الورق المخصّص للطباعة ملائما صلابة- نتيجة كثرة التناول والاستعمال المفرط دون العناية الكافية،وهو أمر طبيعي للغاية إذا كان المتعلّم في سنّ الطفولة المتأخّرة في المرحلة الابتدائية أو حتّى بداية سنّ المراهقة في مرحلة التعليم المتوسّط – ونعومة ليكون سهل التناول ترتاح يد المتعلّم في فتحه وقلب الصّفحات.
*الخـــــطّ: تمتاز اللّغة العربية بالتنوّع الكبير الذي تعرفه أشكال الخطوط فيها حيث تحوّلت من مجرّد رموز كتابية تعكس- قدر الإمكان - النظام الصّوتي إلى نماذج فنية لا تنطوي مرجعية النصوص المكتوبة بواسطتها على المعاني التي تحويها تلك النصوص بل تؤثّر في إدراك المتلقي بمناحيها الجمالية.
فالخطّ في اللّغة العربية لا ينقل متن النصوص اللّغوية كوعاء مادّي إنّما يحمل بين جنباته **رسالة فنية جمالية** يمكن أن تساهم إلى حدّ بعيد في **جلب اهتمام المتعلّم القارئ وشحذ ذوقه الفني** بما يساهم عن طريق انتشار الأثر في دنوّه من لغة كان يعتقد طيلة سنوات أنّها حكر على خطب الجمعة و النصوص الرسمية لا تجلب ولا تؤثّر.فالخط –باعتباره علامة صِرفة –يمكن أن يُستَغَلّ على مستوى الإشارة بتغيير البنط أو على مستوى الرّمز بالمزاوجة أو المناوبة بين خطّين أو عدّة خطوط داخل نفس النصّ اللّغوي لكسر الرّتابة والملل كمرحلة تمهيدية ثمّ في تحفيز المتعلّم على الرّبط بين نوعية الخطّ والمعاني اللّغوية التي تضمّنها النصّ كمرحلة موالية يكتشف من خلالها جماليات الخطّ العربي و وظيفيته مقارنة بالخطّ اللاّتيني.

إنّ التنوّع الذي شرحناه أعلاه لم نجده البتّة في كتب اللّغة العربية المخصّصة لتلاميذ مختلف الأطوار، فعلى سبيل المثال لا الحصر حينما قمنا بتحضير هذه الدّراسة اتخذنا من كتاب اللّغة العربية المخصّص لتلاميذ السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط لاحظنا استعمال نفس الخط بنفس البنط من أوّل نصّ إلى آخره ولم نلاحظ الاختلافات إلاّ في إبراز عناوين النصوص أو مقدّماتها أوعند تقديم الكتاب،وهو أمر يبيّن عدم تبصّر وإدراك لأهمية الخطّ في توجيه اهتمام المتعلّم من جهة وفي إبراز خصوصيات الخط العربي الجمالية من جهة ثانية؛ فكان من نتائج هذا الإهمال أو عدم الاكتراث رتابة وملل سرعان ما ينتاب القارئ بعد مرور وقت يسير من بداية حصّة القراءة الموجّهة أو حصّة المطالعة الحرّة.

فإن قال قائل:"لقد تمّ شكل الكلمات العربية بحيث لا يقع المتعلّم في أخطاء تفسد قدراته اللّغوية،ألا يمكن اعتبار ذلك مكسبا أكيدا حقّقه الكتاب المدرسي في منظومة التعليم الجزائرية؟" نقول له: يرتبط شكل الكلمات بالجوانب الشكلية للّغة من بيان لهيئاتها الصّرفية ومعانيها النحوية التركيبية ولا يتعدّاها إلى المجالات التعبيرية المرتبطة بدورها بالرّموز التي تستحث فيها اللّغة خيال المتعلّم وتحفّز على البحث عن المعاني الضّمنية والخلفيات الجمالية وكأنّ جمال اللّغة ينحصر **في الصّور البلاغية التي تحملها أشكالها اللّغوية** وهي وجهة نظر-في اعتقادنا -تحتاج إلى شيء من التريّث و الأناة لأنّ الأمر ليس بهذه البساطة والسّذاجة خاصّة فيما يتعلّق بخصوصيات اللّغة العربية.

إنّ مساهمة الخط باعتباره الرّمز والوعاء المادّي الناقل للوحدات اللّغوية تبدو في نظرنا أكيدة وذات جدوى ومنفعة في جلب اهتمام المتعلّم وفي حضّه على متابعة النصوص بالكشف عن العلاقات الكامنة بين مستويات التحليل اللّغوية ومستويات التحليل الخاصّة بأشكال الرّموز الكتابية؛و هو موضوع سنفصّل الكلام فيه في مواطن أخرى، رغم الأهمية الأكيدة لتحليل الخط من النّاحية **السّيميائية** ودوره في عملية التعلّم اللّغوية.

*الألـــــوان:كثيرا ما يستعمل الإنسان الألوان للتعبير عن حاجاته وأحاسيسه ورغباته أو يتخذها وسيلة من وسائل التبليغ حينها تتحوّل من مستوى الإشارة إلى مستوى الرمز وتدخل في تنظيم أعمّ يسمّى النظام البصري للّون حيث يغدو عبارة عن سلسلة من الوحدات ذات البعدين أو ثلاثية الأبعاد لها دلالاتها الإفرادية والتركيبية والسّياقية أيضا.

إذا كان اللّون وسيلة تبليغية تستعملها الكثير من الكائنات الحيّة إلاّ أنّ الإنسان استطاع –بما حباه اللّه عزّ وجلّ من عقل- أن يوظّفه لا للتعبير عن غرائزه فقط بل لنقل مختلف المعلومات والمعاني العامّة الثقافية والعلمية(Rossi ;J.P,2008,17).

فاللّون من هذه الحيثية هو نظام من العلامات التي يستخدمها أفراد المجتمع للتعبير عن الأغراض المتنوّعة المتناسبة ومختلف الظروف المقامية.

يخضع استعمال الألوان،إذن،لتنظيمات خاصّة يعتني بها علماء النفس والأنثربولوجيون والسّيميولوجيون بما يجعل إدراجها كقواعد وخلفيات تطبع عليها النّصوص اللّغوية يخضع لدراسة متأنّية تأخذ بعين الاعتبار المكوّنات النفسية لفئات المتعلّمين والمقوّمات الاجتماعية التي يتفاعلون داخلها؛ وعليه فإنّه يعدّ من **العبث** استخدام مختلف الألوان كخلفيات للنصوص المقترحة في الكتب المدرسية دون إشراك **أهل التخصّص** بما يجعل اللّون لا ينحصر في طابعه التمييزي بين الوحدات والنشاطات المرتبطة بها،كما لاحظناه في كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم المتوسّط ،حيث لم نجد ما يبرّر العلاقات الكامنة بين نشاط القراءة واللّون الأزرق في مقدّمة الكتاب التي ألفها واضعو الكتاب ولا ما يبرّر العلاقة القائمة بين اللّون البرتقالي ونشاط التعبير الكتابي أو بين اللّون الأصفر والوضعيات الإدماجية؛علما بأنّه كان بالإمكان استغلال هذه الألوان –أو بعضها لأنّ استعمال اللّون الأبيض بالنسبة للمتعلّم المسلم أقرب إلى مقوّماته الثّقافية والعقائدية على سبيل المثال فهو لون الصّفاء و النقاء والطّهارة.وإنّ المعلوم لدى الخاصّ والعام أنّ الطهارة هي من شروط العبادة والتقرّب من اللّه عند كلّ مسلم – بحكمة أكبر وبذكاء أعمق من الكيفية التي تمّ استغلالها فيها.

هذا ولم نلاحظ استعمال الألوان في كتابة النصوص لتنبيه التلاميذ لأنّه كان ديدن المنهاج المبني على الأهداف فكانت النصوص المطبوعة مكتوبة باللّون الأسود من بدايتها إلى نهايتها؛وهو أمر في اعتقادنا فيه الكثير من الإجحاف في حقّ المقاربة السّابقة التي كان من محاسنها تنبيه التلميذ عن طريق تغيير لون الوحدة أو الوحدات اللّغوية إلى خصوصياتها داخل السّياق اللّغوي. فهل اعتماد نفس اللّون يفي بغرض **كتليّة النصّ وتماسكه؟**هذا ما أشكّ في جدواه إلى حدّ بعيد لأنّ كتلية النصّ واتحاد عناصره لا يكمن في جوانبه المادّية الخارجية فقط بل هو في انسجام العناصر اللّغوية بما يحيط من ألوان وصور.
*تقديم النصوص وإخراجها:يساهم إخراج النصّ في إبراز الخصوصيات الدّلالية التي يحويها، فكلّما كانت المُمايَزة بين فقراته بما تحويها من أفكار فرعية وثانوية وما تحيل بها الواحدة إلى الأخرى أو إلى الصّورة المصاحبة للنص ،كان ذلك أفيد للمتعلّم القارئ بحيث يأخذ بيده عند تحليل النصّ وفهم مختلف الصّيغ والتراكيب التي يحويها.وإنّ التقديم الكتلي للنصوص اللّغوي عامل مساهم في رتابتها وعدم اكتراث المتعلّم المتوسّط لخصوصياتها الدّلالية مهما حوته من خصوصيات ومهما أحالت إليه من مرجعيات كان من السهولة بمكان لو أعيد تصفيف فقراتها بشكل لافت للإنتباه أو إدماج صورة تستحث ذهن القارئ وتدفع إلى البحث عن المعاني المحتواة بين تلافيف النص المقترح.

ب)-مضمون الكتاب المدرسي:
يشمل مضمون الكتاب المدرسي المخصّص لتعليم اللّغة على مجموعة من النصوص اللّغوية المنتقاة وفقا للمعايير المشار إليها أعلاه يضاف إليها مجموعة من النشاطات التي تساهم في كشف المعاني والدلالات والإحالات السّياقية والمقامية التي تضمّنتها النصوص المقترحة.
يتمّ ترتيب النصوص اللّغوية وفقا لجملة من المعطيات المتصّلة بدورها بعناصر بناء المنهج في حدّ ذاته ترتبط بالمرجعيات التي تمّ انتقاء النّصوص وفقها والتي لها علاقة **بالمجـال** السّلوكي للفرد والذي يضمّ قسمين؛ مجال داخلي تمثّله المركبات المعرفية والقيم والأهداف والرّغبات، ومجال خارجي يشمل البيئة العامة التي يتفاعل داخلها بما تحمله من وسائط ومتغيّرات وعوامل مستقلّة عنه.
يتمّ الاستعانة بالصّورة ملوّنة وغير ملوّنة ،شمسية ومرسومة،فنية خيالية أو ناقلة للواقع الموضوعي، كعنصر مساعد أو مدعّم لجملة المفاهيم أو بعض الدّلالات التي تضمّنتها تلك النصوص اللّغوية،فكلّما كانت قريبة-في المعاني التي تحويها – من النصّ اللّغوي كان ذلك أفيد للمتعلّم الذي سيستعملها كمطية للوصول إلى كنه النص اللّغوي.فما هي مكانة الصّورة بمختلف أنواعها وأصنافهامن كتاب السّنة الرابعة من التعليم المتوسّط؟

مكانة الأيقونة من الكتاب المدرسي:
انصبّ اختيارنا على كتاب السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط نتيجة عدّة أسباب واعتبارات،نوجزها فيما يأتي:
1)-يمثّل نهاية مرحلة تعليمية استكمل فيها التلميذ الكثير من القدرات اللّغوية التي تدخل في بناء ملكته اللّغوية العامّة؛حيث تفترض المقاربة بالكفاءات استكمال المتعلّم معظم هذه القدرات والمهارات المرتبطة بها في نهاية مرحلة التعليم المتوسّط،وإنّ ما سيتعلّمه خلال مرحلة التعليم الثّانوي لا يعدو أن يكون تدعيما لما تمّ اكتسابه من قبل.
2)-يمثّل نموذجا للقفزة النوعية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية شكلا ومضمونا من منهج استند على خلفيات إبستمولوجية نظرية تتباين مع المنحى الذي اتخذته المدرسة الجزائرية بعد سنة 2003 م.
3)-إشترك في وضعه باحثون جامعيّون من جهة ورجال الميدان من أساتذة ومفتشين وهو أمر يوحي بالكثير من الجدية والحزم عند إعداد هذا الكتاب النموذج.
أمّا مكانة الصّورة من هذه النصوص فقد نالت الحظوة من حيث الوجود،إذ من ضمن ثمانٍ وأربعين نصّا موزّعا بين القراءة والمطالعة الموجّهة فإنّنا لا نجد سوى عشرة نصوص لا ترتبط بها أيقونات مدعّمة أو شارحة وهو أمر يوحي لأول وهلة باهتمام أكيد بالصورة ودورها الهام في توجيه اهتمام المتعلّم نحو المعاني اللّغوية المحتواة في النصّ المختار إلاّ الدراسة المتأنّية لبعض النماذج منها يبيّن التسرّع عند

الاختيار وعدم الاستعانة بالمتخصّصين في السّيميولوجيا بوجه عام والسيميائيات اللّغوية بوجه خاص لمدّ الجسور وعُرى التواصل بين مضامين الصّور ومضامين النصوص المختارة فلو أخذنا على سبيل المثال النصّ الذي تضمّنته الصفحة(54)والموسوم "الفنان محمّد تمّام"لوجدنا أنّ الصّورة المربوطة بهذا النص الذي ينقل السّيرة الذاتية لهذا الرسّام الفذ الذي عرفته الجزائر ما هي سوى صورة مصغّرة للوحة فنية تمّ فيها رسم الفنان وهو يدير رأسه نحو اليمين وعينه اليسرى ترقب الرسّام بحذر.شغلت هذه الصّورة الملوّنة مساحة لا تتعدّى نسبة16/1 من المساحة الكلية للصّفحة وهو حيّز يعتبر ضيّقا إلى حدّ بعيد إذا ما انطلقنا أنّ الصورة تلعب دورا حاسما في مساندة المعاني اللّغوية وتدعيمها.

أمّا إذا حاولنا تحليل الصّورة سيميائيا فإنّنا نقول أنّ صورة محمّد تمّام(البورتريه) لا تمثّل الفنّان بمجمله بل صفحته اليسرى فقط منقولة بألوان باهتة لا تبيّن بالشكل اللاّئق ملامح الشخص ومنه مميّزات شخصيته العامّة ولا تجلّي بشكل واضح العلاقات الكامنة بين الظلال والأنوار وهي علاقات كثيرا مايركّز عليها الرسّامون لأنّها تبرز بشكل جليّ الأشكال والأبعاد.

أمّا خلفية الصّورة فتبقى غير واضحة فلا ندري أهو جالس في حديقة أم في غرفة يتجه وجهه إلى مصدر الضّوء بينما يتجه بصره خلسة إلى الرسّام الذي يحاول نقل تفاصيل جانب من وجهه وتبقى الصّفحة الأخرى من الوجه غامضة لا يعرف تفاصيلها أحد وكأنّها الصّفحة الخفية من القمر.

إنّ المستوى الأوّل من التحليل يتجاذبه وضوح وغموض.أمّا الوضوح فيتمثّل في النقل الأمين لما رأته عين الفنّان الذي نقل صورة محمّد تمّام بما أتاحه له صاحبها ؛وأمّا الغموض فيشمل الجانب الخفي من الصّورة الشّامل للجانب الأيمن من وجه المرسوم.

نلمس هذا الغموض في المستوى الأعلى حيث لا ندرى الأسباب الكامنة وراء إخفاء الجانب الأيمن من الوجه ولماذا هذا الجانب بالذات؟ممّا يقود المتخصّص إلى الوقوف قبالة جملة من الإشكالية التي تؤدّي به إلى عدم الجزم بالقول في العلل التي أدّت بمحمد تمّام إلى عدم تقديم صفحته كاملة.والنتيجة أنّ شخصية هذا الفنّان العظيم كان ينتابها الكثير من الغموض؛إبهام كان بالإمكان تجاوزه لو اختار واضعو الكتاب أحد أعمال الفنّان التي نال بها شهرته وذاع صيته في ربوع المعمورة عوض الغرق في أوحال لوحة لا تخدم النصّ لا من قريب ولا من بعيد،بل على العكس من ذلك تثير تساؤلات في ذهن كلّ مَن يحدّق فيها مليا تجعله لا يستطيع أن يجد المستوى الدلالي اللّغوي الذي يكافئ المستوى الدلالي داخل الصّورة المنقولة. وتبقى مكانة الصّورة من النصّ على هامشه الأيسر أحد العوامل المؤدّية إلى عدم اكتراث التلاميذ بملامح هذا الفنّان الذي ترك بصماته واضحة في فن المنمنمات .

الخـــــاتـــمـــــــــــة:

لقد حاولنا من خلال هذه الدّراسة-التي تحتاج إلى المتابعة والمثابرة-أن نبيّن الأهمية التي تكتسيها الصّورة بمختلف أوضاعها وتشكيلاتها في مساعدة القارئ على إدراك المعاني الظّاهرة أو الضّمنية التي يحويها النصّ اللّغوي المكتوب،بحيث تمثّل جزءا لا يتجزّأ من المجال البصري الذي يمسحه القارئ،تؤثّر في معالجته للمفاهيم الواردة داخل النص المكتوب بحيث تدفعه دوما إلى الرّبط بين المعاني التي حواها النص والعناصر التصويرية التي تضمنتها بحيث يكوّن في ذهنه في نهاية المطاف حُزَماً من العلاقات بين مستويات المعاني التي تضمنها النص اللّغوي والمفاهيم التي حوتها الصّورة في مكوّناتها الجزئية وفي تركيبها العام.

وإنّ الإدراك الواعي للأهمية التي تكتسيها الصّورة ومختلف العلامات غير اللّغوية في جلب اهتمام التلميذ بالأدلة اللّغوية وبالمعاني التي تحويها النصوص هو في حدّ ذاته من العوامل الأكيدة المساعدة على نجاح العملية التعليمية.يمكن للصورة أن تكون جملة المعالم التي تقود ذهن التلميذ بأمان نحو المعني العام أو المعاني الخفية التي حواها النص اللّغوي؛ويمكن أن تكون المحفّز أو المثير الذي يدفع التلميذ إلى البحث الحثيث عن مختلف المقاصد التي تضمنها النص اللّغوي .

ويمكن-على النقيض من ذلك كلّه- أن تكون عاملا مشوّشا يشتت تركيز التلميذ ويلهيه عن الأهداف والمقاصد التي حدّدها واضعو النص أو لا تجلب اهتمامه البتة بحيث تشكّل عبئا يثقل الحيّز المخصّص للنص اللّغوي، حينذاك تتحوّل إلى عامل مقاوم ومعيق لا يساهم في العملية التعليمية إيجابا ويزيد من أعباء الطّباعة والإخراج دون أي مردود تعليمي يذكر.وهي الخاصية التي ميّزت الأيقونة التي حواها الكتاب المدرسي المخصّص لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر؛ممّا يقودنا إلى الخروج بجملة من الملاحظات والنتائج نوجزها في النقاط الآتي ذكرها:

-عدم وجود دراسات ممعنة للصور التي يتمّ اقتراحها لتصاحب النصوص اللّغوية باعتبارها معالم موجّهة أو محفّزات ومثيرات أو مدعّمات ومحقّقات للمعاني الظّاهرة و/أو الباطنة التي تضمنها النص اللّغوي المقترح.

-لا يوجد ترصيص وإخراج مدروس لكيفية طباعة النصوص اللّغوية بحيث تتلاءم الصورة معه.

-لا توجد خارطة أولية تضبط داخلها الصورة باعتبارها جزءا لا يتجزّأ من الحيّز والمجال الذي ينتظم داخله النص اللّغوي باعتباره الهدف النهائي من العملية التعليمية.

إنّ مردّ هذه الارتجالية-في اعتقادنا-عدم وجود فرق متعدّدة الاختصاص لا تهتمّ بانتقاء النصوص اللّغوية بل تتعدّى ذلك إلى ترصيص النصوص بحيث تبدو هندستها جذّابة لبصر المتعلّم توجه تركيز حيث يريد المعلّم فلا تشتّته ،ولا تنتهي مهمّتها عند حدود الخطاب اللّغوي بل تتعدّاها إلى الأيقونة التي يتمّ انتقاؤها وفق الأهداف المسطّرة والتي ترتبط بقطبي العملية التعليمية-في هذا السياق- وهما المتعلّم والنص المقترح عليه،فهي تلبّي بذلك غرضين هما:جلب اهتمام المتعلّم وتوجيهه نحو مقتضيات النص اللّغوي ثمّ ارتباطها بالمضامين التي تضمنها الخطاب اللّغوي لا تقتصر في ذلك على فكرة سطحية أو ثانوية ربّما غيّبت عن ذهن وتركيز التلميذ المعاني الجوهرية أو الفكرة الأساسية أو البلاغ المراد إبلاغه.

وعليه فإننا نتصوّر فرقا متعدّدة الاختصاص تتكوّن من متخصّصين في تعليميات اللّغة العربية إضافة إلى سيميائيين ومتخصّصين في علم النفس اللّغوي وعلم النفس التربوي يعملون في اتجاه واحد يتمثّل في التقليل قدر الإمكان من عوامل التشويش التي تحول دون وصول المتعلّم إلى المضامين وتحقيقه الأهداف التي يرنو كلّ متخصّص إلى تحقيقها وهي تمكين المتعلّم من اللّغة الهدف.

الهوامش والمراجع

1) المقصود باللّغة الهدف عند أهل التخصص اللّغة المراد تعليمها و/أو تعلّمها حسب المنهاج المعتمد والكيفية التي يتمّ التعامل معها.

2) انظر: Germain(C) , *Evolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris,1993.

3) يعتبر الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أنّ ترجمة مصطلح approach بمصطلح المقاربة مجانب للصواب لأنّ المراد بذلك عند مستعمليه الأصليين(الأنجلوسكسون) هو المنحي أو التناول، وإنّ سبب هذا الانحراف يرجع إلى الفرنسيين الذين ترجموا المصطلح الأنجليزي بـapproche وهو محقّ في ذلك إلى حدّ كبير؛للاستزادة أنظر:"بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية".

4)-والمقصود بذلك الحالة التعليمية بأقطابها:المتعلّم والمعلّم والموضوع والفوج الدّراسي.وسنفرد لها شيئا من الشّرح فيما سيلي من البحث.

5)-ويقابله في اللغة الفرنسية مصطلح:.Les langues mixtes

6)-ويقابله في الفرنسية أيضا:.L'alternance codique

7)-انظر: Bronckart(J.P) Roulet(E) , "Quelles directions de recherche pour la didactique du F.L.M" *E.L.A* N° 84 ,1991.

8)-انظر:نصرالدّين بوحساين؛اللّغة الانتقالية في تعليم اللّغة العربية للكبار بالجزائر(دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)؛أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللّغة العربية،جامعة الجزائر.2004

9)-تحوي أدبيات تعليميات اللّغات بمختلف أنواعها زخما هائلا من المراجع بمختلف اللّغات لذلك فسنذكر على سبيل المثال لا الحصر أعمال الأعلام المؤسّسين لهذا العلم من أمثال: Corder(P), Krashen(S.D),Galisson(R),PY(B),Vogel(K) وغيرهم كثير ممّا يعسر حصره.

10)-وهي عبارة عن تجربة رائدة تتمثّل في تصميم حاسوب خفيف الوزن سهل الاستعمال والتناول يحوي كلّ المقرر الدراسي،نصوص ،تمارين،أشكال ورسوم. ويضمّ أيضا حيّزا خاصّا بالمراقبة المستمرّة والاختبارات بمختلف أنواعها.يمكن وصل هذا الحاسوب بالشبكة الدّاخلية للمدرسة ليتسنّى للمعلّم مراقبة الأعمال التي أدّاها المتعلّم وتقويمه وفقا لذلك.

توفّر المحفظة الإلكترونية الكثير من الجهد والمال؛أمّا فلوزها الخفيف جدّا وأمّا المال فببرمجتها لكلّ سنة دراسية توفّر على الأولياء الأقتناء المستمرّ للكتب المدرسية وملحقاتها من كراريس وأدوات مختلفة.

11)-نجد العالم الفرنسي:Galisson(R) يقسم هذا المحور إلى ثلاث مركّبات هي:التعليميات العامّة والتعليميات الإجرائية والتعليميات التطبيقية.

12)-انظر على وجه الخصوص: Eustache(F), *Manuel de neuropsychologie*, Dunod, Paris, 2000.

13)-انظر:- Besse(H), *Méthodes et pratiques des manuels de la langue*, Credif-Didier,1985 ص 27.

14)-انظر:Besse(H) مرجع سبق ذكره ص 38.

15)-انظر: Vogel(K), *L'interlangue , la langue de l'apprenant* ;trad :Brohée(J.M)& Confais(J.P), Presses universitaires du Mirail, Toulouse,1995,P187.

16)- يعتبر مفهوم المردود التعليمي والتعلّمي من المفاهيم الجوهرية في هندسة تعليميات اللّغات التي تنظر في مدى نجاعة القنوات الناقلة للمعارف والتجارب من خلال شبكة الحالة التعليمية وجملة عناصر التشويش التي تحول دون تمام هذه العملية.

17)-انظر: Rossi(J.P), *Psychologie de la compréhension du langage*, de Boeck, Bruxelles, Belgique, 2008 ص 99 ومايليها.