النصوص الوسيطة لتعليم الصرف العربي في الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط -مقاربة نقدية-

أميرة منصور

جامعة الجزائر 2 - الجزائر

الملخص

حاولنا في هذا المقال من خلال مقاربة تحليلية نقدية، الكشف عن معايير الاستراتيجية المعتمدة في اختيار النصوص الوسيطة المستغلّة لتعليم الصرف وتعلّمه؛ في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، وإحصاء نسبة توفرها على الوحدات الصرفية المستهدف تعليمها، بعد النظر في طبيعة المواضيع والأفكار التي تطرحها هذه النصوص.

الكلمات المفاتيح

النصوص الوسيطة- اختيار- الوحدات الصرفية- إحصاء- التعليم المتوسط.

Résumé

Nous avons essayé dans le présent article, à travers une approche autant analytique que critique; de dévoilerles normes de la stratégie suivie dans lasélection des textes intermédiaires exploités dansl'enseignement/apprentissage de la morphologie dans le manuel de première année moyenne, en comptant le pourcentage des unités morphologiques (sujet d'enseignment) dont ils disposes, après avoir examiné les sujets et les idées traités dans ces textes.

Mots clés :

Textes intermédiaires- Sélection- unités morphologiques- statistique- enseignement moyen.

Abstract

We have attempted in this paper, through a critical analytic approach to find out the criteria of the strategy used in the selection of intermediary texts employed to teach and learn morphology in the first year middle school textbook.We tried also to count the frequency of the target morphological items in the selected texts. The analysis is performed on the basis of examining the nature of topics and the ideas conveyed in such texts.

Key words :

Intermediary texts-selection- morphological items-counting- middle school teaching.

مقدمة:

ما من شك أنّ المستويات التي تشكّل النظام اللغوي، والمواد اللغوية في أيّة لغة حية؛ وفي كل أشكال التعليم؛ نظامية كانت أو ذاتية، يعضد بعضها بعضا من أجل تعلّم اللغة تعلّما صحيحا، حيث تتكامل الأصوات مع الصرف ومع الدلالة ثمّ التركيب، ليتحقّق اكتساب سليم وغزير*نثري به معرفتنا اللغوية، ونزيدها إحكاما وتنظيما، يقول الحاج صالح عبد الرحمن: "..إنّ الألسنة البشرية هي في الحقيقة أجهزة وأدوات لها نظام خاص بها ذو مراتب متداخلة كمرتبة الأصوات ومرتبة المفردات ومرتبة الجمل وكلّ هذا يكوّن بنية منسجمة تترابط فيها أجزاؤها ترابطا وثيقا وعلى هذا يستحيل أن يكون لهذا الجهاز نجوع وفعالية إن لم تكن دواليبه متكاملة متكافلة يؤدي كلّ دولاب فيه العمل الذي من أجله وضع"[1].

وإذا كان العجز أو حتّى الفشل في تحصيل اللغة موجودا لأسباب لغوية مباشرة أو غير لغوية، فإنّ مشكلة المتعلمين في واقع الأمر وفي المقام الأوّل؛ لتظهر في عجزهم -بدرجات متفاوتة- على الأداء باللغة المتعلمَة وتوظيفها؛ والمقصود هنا التعثّر في التواصل؛ والمعاناة في تبليغ الأغراض والرسائل، أي الأفكار، وليس في المعرفة النظرية بقواعد تلك اللغة في مستواها الصرفي أو التركيبي، على الرغم من أهمية هذه المعرفة وانتفاء إمكانية الاستغناء عنها أو إرجاعها إلى ما بعد، حيث إنّ معرفة القاعدة أو الضابط في نطق المفردة أو تصريفها أو تحويلها في زمنها أو القياس**عليها أو الاشتقاق منها أو البناء عليها أو الإضافة إليها وفق حكم لغويّ معلوم ومتعارف عليه عند أهل تلك اللغة***، هو ما يؤسّس لاستعمال صحيح بالتلفّظ أو بالتحرير عن طريق دربة جادة وممارسة متكرّرة.

وفي العربية يسجّل ضعف لا يمكن درؤه في اقتدار المتعلمين على استخدام العربية استخداما موفّقا، أي عجز فعليّ على استغلال آلياتها الصرفية والنحوية، وتطويعها للإنتاج على مستوى البنى الإفرادية أو التركيبية؛ وهما مستويان قريبان متعاضدان، غالبا ما يشكّلان فضاء لتعلّم اللغة ويعكسان اكتسابها والتمكّن فيها.

انطلاقا من هذه المشكلة الكائنة في الواقع، فإنّ أحد أبرز مرتكزات التعليم؛ هو اختيار محتوى المادة التعليمية، حيث يصبح الاختيار أمرا لا محيد عنه يجب أن يتماشى وكل مرحلة عمرية من مراحل التعليم، لأنّ كل مرحلة تفرض انتقاء محتوى تعليمي/معرفيّ موات لخصائصها؛ ملّبٍ لاحتياجاتها اللغوية؛ يجب أن يقوم بناؤه على منهج علميّ واضح لما له من تأثير بعد ذلك في التنفيذ داخل قاعة الدرس وتجاوب المتعلمين مع ما اختير لهم، وما خصّوا به من تعلّمات تكون خامات لتفاعلهم مع شتّى المواقف الحياتية والوضعيات التواصلية؛ إذا ما تواءم إلى جانب ذلك تنظيمها وتوقيتها وتوزيعها وتطبيقها.

لهذه العوامل كلّها أو لمعظمها؛ نتساءل في هذا البحث عن النصوص الموضوعة لتعليم الظواهر الصرفية وتعلّمها، هل توافق مضامين هذه النصوص مستوى المتعلمين؟ هل تلائم خصائصهم الفكرية والنفسية في كلّ مرحلة من مراحل تعليمهم المتوسط؟ وهل اشتملت على ما يكفي المتعلم من الاستدلال على الظواهر الصرفية المستهدف تعليمها؟

سنحاول الإجابة عن ذلك بعد قراءة هذه النصوص قراءة متمعنة، نسلّط على محتواها تحليلا نقديا لوجهين متلازمين، وجه خارجي ظاهر ووجه داخلي مستتر، نحاول أن نستشف في ضوئه (التحليل) طبيعة هذه المحتويات ونوعها وغرضها وقيّمها، ونستبين مميزات لغتها في سهولتها وصعوبتها ووضوح مفرداتها وعباراتها، ثم نكشف عن درجة اشتمالها على الشواهد المُعِينة لتدريس الظاهرة الصرفية المقصودة بالتعلّم.

وإن كان البحث في واحدة من المواد اللغوية التعليمية التي انطوى عليها الكتاب المدرسي الموجّه إلى تلاميذ المرحلة المتوسطة، قد تمّ لنا تحقيقه بالتعرّض لكل النصوص الوسيطة الموجودة في الكتاب في هذا الفرع اللغوي (الصرف) من الأولى إلى الرابعة؛ فحصا وتقليبا موضوعيّا، فإنّنا سنقتصر في هذا المقال على إيراد نموذج واحد من جملة المحتويات النصية، بسبب طول التحليل الذي افضت إليه

هـذه الأخـيرة، وهـو مـا يتعـذّر نـشره في مقـال بالنظـر إلى مـا يفرضـه حجمـه ومعايـيره الأكاديميـة.

1. النص التعليمي ماهيته واختياره

1.1. ماهية النص التعليمي

بنـاء عـلى مـا أتـت بـه منهجيـة التعليـم الحديـث؛ يمكـن أن نسـميه النـص الوسـيط Intermédiaire وهـو وحـدة متكاملـة[2] مـن الآليـات اللغويـة المنسـجمة في جانـب الصـوت والـصرف والنحـو والأسـلوب، توجّـه للاسـتغلال في تدريـس مـادة مـن المـواد المنوطـة باللغـة، يجـب أن تشـتمل هـذه الوحـدة (النـص) عـلى مـا يتعـيّن عـلى المتعلـم اسـتيعابه وتعلّمـه، فالنـص في هـذا الاعتـماد البيداغوجـي الجديـد؛ يشـكّل محـور العملية التعليميـة، ووسـيلة يتـدرّب بواسـطتها التلميـذ عـلى القـراءة الجهريـة والصامتـة؛ وعـلى النطـق السـليم، ويتعـرّف عـلى البنـاء الصحيـح والتركيـب السـلس؛ والمضمـون الواضـح المتناسـق، يقـول أحمـد سـعدي:"... إنّ اعتـماد المقاربـة النصيـة كمنهـج تربـوي تعليمي... لا تـرى في النـص هدفـا في حـدّ ذاتـه، وإنّمـا هـو أرضيـة وقاعـدة للعمـل اللغـوي بمختلـف أشـكاله"[3].

ولعـل مـن أولى الغايـات التـي مـن أجلهـا تُوضـع النصـوص التعليميـة، هـو بعـث كفـاءات لغويـة وأخـرى جماليـة إبداعيـة في المتعلـم؛ والعمـل عـلى تنميتهـا فيـه؛ ضمـن مسـار ممارسـة بيداغوجيـة تركّـز عـلى التلميـذ في تحصيـل المعرفـة وتفعيـل دوره داخـل القسـم؛ ودفعـه إلى دمـج مكتسـباته في معـارف ووضعيـات أخـرى؛ يقيّـم مـن خلالهـا نفسـه بنفسـه[4]، يقـول أحمـد حسـاني: "...الهـدف مـن تعليـم اللغـة هـو أن نجعـل المتعلـم يشـارك ويتفاعـل إيجابيـا مـع برنامـج المـادة التعليميـة... وإكسـابه المهـارات المناسـبة ليسـهم هـو نفسـه في ترقيـة العمليـة التعليميـة وتحسـينها"[5].

والنـص التعليمـي لا يكـون تعليميـا، إلاّ إذا توافـرت فيـه مزايـا لغويـة وأخـرى فكريـة؛ تحيلنـا إلى قيـم أخلاقيـة أو اجتماعيـة أو نفسـية أو دينيـة أوعلميـة أو فنيـة أو تاريخيـة، لأنّ أول مـا يدركـه التلميـذ مـن هـذا النـص؛ هـو الفكـرة أو الموضـوع الـذي يتحـدّث عنـه،

ثـمّ إنّ تلـك القيـم تـؤدي دورهـا ضمنيـا في تكويـن شـخصية المتعلـم وتوجيـه تفكـيره وإنمـاء مهاراتـه اللغويـة التـي تدعـم اسـتخدامه للغتـه وتيـسّر تواصلـه في شـتّى مواقـف التبليـغ مـع الآخريـن، يقـول أحمـد حسـاني في موضـع قريـب إنّ الوظيفـة الطاغيـة في اللغـة الإنسـانية عـلى مـا سـواها مـن الوظائف...هـي وظيفـة التواصـل مـن حيـث هـو نزعـة اجتماعيـة، ذلـك لأنّ الإنسـان ميّـال إلى التواصـل مـع الآخريـن لاضطـراره في الحيـاة معهـم في مجتمـع لـه خصوصيـات ثقافيـة وحضاريـة متجانسـة[6].

إنّنـا نصمّـم النصـوص التعليميـة في بعـض الأحايـين؛ عندمـا نفشـل في العثـور عـلى نصـوص تشـبع حاجتنـا مـمّا نريـد أن نعلّمـه للتلاميـذ، وإنّمـا نصمّمهـا لنَحكُـم لديهـم كفـاءات الإصغـاء والتحـدّث والقـراءة والكتابـة؛ وهـي كافـة سـبلٌ لأداء التبليـغ.

إنّـه لمـن المهـم أن يكتـب التلميـذ بـدون أخطـاء إملائيـة ويقـرأ بسـلامة لفظيـة ويتحـدّث بـدون تعـثرات نطقيـة، ولكـن قبـل هـذا كلّـه، مـن المهـم أيضـا أن تكـون النصـوص كيانـات تجتمـع فيهـا كل مقاييـس الجـودة الموضوعيـة والصحـة والسـلامة البنويـة، لـترسي هـذه الكفـاءات وتدعـم كفـاءة الفهـم وكفـاءة التعبـير بعـد ذلـك، يقـول الطاهـر لوصيـف:"إنّ تعلّـم اللغـة وتعليمهـا، إنّمـا يكـون بإحـكام بناهـا وتراكيبهـا المصاغـة في عبـارات لغويـة ذات محتويـات تبليغيـة ووظيفيـة مطابقـة لمقتضيـات أحـوال الخطـاب"[7]. أو كـما يقـول لويـس رولي: "إنّ معنـى تعلّـم اللغـة كوسـيلة للتبليـغ، إنّمـا يعنـي أن يكـون في الإمـكان فهـم وإنشـاء جمـل متسـقة ومتكاملـة مـن العبـارات اللغوية المعـبّرة عـن أغـراض المتخاطبـين ومقاصدهـم"[8].

2.1. اختيار النص التعليمي

يمثّـل الاختيـار عصـب تعليـم اللغـة في كلّ مسـتوى مـن مسـتوياتها، إذ يتعـذّر تعليـم كلّ اللغـة ودفعهـا دفعـة إلى التلميـذ في مرحلـة واحـدة، يقـول الحـاج صالـح: "ليـس معنـى تدريـس اللغـة تعليـم النظـام اللسـاني بـكل شـموليته دفعـة واحـدة، وإنّمـا تعليـم لغـة معينـة يهـدف بالأسـاس إلى إكسـاب المتعلـم المهـارات الضروريـة التـي لهـا علاقـة بالبنـى الأساسـية..." ويؤكّـد عـلى هـذا التوجّـه بإلزاميـة انتقـاء حـدّ معـيّن مـن المعرفـة

وتقديمها للمتعلم، يقول في موضع آخر:"قد يعسر على المتعلم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدّا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتّى لا يُصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه للغة"[9].

وإذا كان اختيار محتوى المادة التعليمية؛ من العناصر البيداغوجية التي تقتضيها الإجراءات العملية في تعليم اللغة، فإنّ للتدرّج والمستوى المعني بالتعلّم وللزمن بالتوقيت المخصّص والمدة المستغرقة،أهميتها القصوى في التحصيل اللغوي والمعرفي، ولا يسعنا الالتزام بهذه العوامل؛ إلاّ بوضع اختيارات معلومة لما نوَدّ وما يستوجب تعليمه وتعلمه، ويصبح من الضروري التدرّج في تقديمها، سواء أكان المتعَلّم قراءة موجهة لفهم الأفكار أم مطالعة موجهة لإثراء تلك الأفكار أم اقتراحا أم فكرة نحاول الإنشاء حولها بالكتابة أم بالمشافهة، نحمّلها مشاعرنا أو نصوغ في حدودها خيالنا بأساليب خطابية مباشرة أو مبدعة، أم قواعد صرفية أو نحوية يجب احترامها، نتمثّلها لحظة توظيفها في ما نكتب ونراعيها لحظة شروعنا في ما نقرأ.

لهذا يصبح الاختيار مبدأ حتميا، ندعو في إثره القائمين؛ إلى المقارنة بين زخم من النصوص المعّدة للاختيار، مقارنة داخلية وأخرى خارجية، ترسم معالم المحتويات اللائقة بالانتقاء، يقول لويس بورشي:"... يجب وصف أكبر قدر من المحتوى اللغوي المستعمل بالفعل... حيث يصبح من الضروري اختيار المحتوى وفق الأهداف والحاجات التعليمية اللغوية المطروحة، مع وجوب أن يكون المحتوى النحوي المناسب؛ مطابقا للمحتوى اللغوي المعلّم من جهة وللمحتوى اللغوي الجاري استعماله بالفعل من جهة أخرى"[10]. هذا الإجراء وحده يجعل الاختيار مؤسّسا على معايير علمية تحيدبه عن العشوائية والذاتية ومحض الصدفة، فمؤلفو الكتب ومبرمجو المحتويات اللغوية، يضعون أنفسهم في موضع محرج عندما لا يجدون بدّا من القيام باختيارات خطيرة؛ بالميل إلى تقليد الكتب التعليمية السابقة أو الجارية،

أو عندما يلجأون إلى تجاربهم التعليمية الشخصية[11],

وإذا أمكننا الابتعاد عن العشوائية والصدفة، فإنّه ليصعب الابتعاد عن الذات، كما ينبّه إلى ذلك عبده الراجحي في قوله:"أثبتت التجربة العلمية أنّ الاختيار يصعب أن يكون موضوعيا موضوعية كاملة، إذ يستحيل استبعاد حدس الذين يختارون وخبرتهم، وإن كان هناك سعي دائب نحو ضبط العمل والتحكّم فيه"[12].

وعندما نتحدث عن حتمية انتقاء النصوص التعليمية، فإنّنا نتحدث عن حتمية مقابِلة، هي مراعاة أهداف التعليم والتعلّم، يقول الصالح بلعيد:"...أمّا في الحقل التربوي، فإنّ الهدف التربوي هو الذي يرسم معالم الطريق للعملية التربوية كلّها، حيث إنّه النتيجة النهائية لتعليم ناجح... فالدقة في اختيار الأهداف التربوية وتحديدها أمر له أهميته في البلاد المتقدمة وذلك ما يجعلها تواكب التطور وتأخذ بأساليب العلم في تقدمها وتطور حياتها، حتّى غدا الهدف جزءا من المنهج الذي يتناول جميع ألوان النشاط والمواقف التعليمية التي يمرّ بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة سواء داخل الأقسام أو خارجها"[13].

وإذا كانت الغاية عامة وشاملة؛ فإنّ ميزة الهدف الحصر والتخصيص والتجزيئ، يجب أن يكون واضحا، لأنّ عليه وحسب يتمّ اختيار محتوى النص وبناء طريقة توصيله وترسيخه بالشرح والمناقشة والتدريب.

1.2.2. أساسات إنجاح تعليم المحتوى اللغوي

1.2.أ. المستوى

كما يطلب اختيار المحتوى مراعاة الهدف التعليمي، يطلب أيضا مراعاة المستوى الذي يوجّه إليه هذا المحتوى، حيث يترتب عن ذلك نتائج حسّاسة بالنظر إلى منطلقات كثيرة، مثل السن والحاجات المعرفية للتلميذ، والقدرات الذهنية والذاكرية، والاستعدادات الإدراكية والتأملية، والمواد اللغوية المصاحبة،يقول الحاج صالح:" يجب أن تراعى الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصّص للمادة، وعلى المعلم أن

يفكر منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معيّن من مستويات التعليم"[14]. مع العلم أنّه كلما تقدمنا في المستوى في ضوء هذه الأبعاد كلما تعدّدت فرص الاختيار وتوسّعت.

1.2.ب. الزمن

لعامل الزمن أهميته الأكيدة، حيث إنّ إتقان المهارات التي تحدّدها الأهداف، تبقى نجاعتها رهينة الزمن الذي يخصّص لتحصيلها واكتسابها، يقول أحمد حساني:"... التحكّم في وقت الحصة وضبطه؛ يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من درس معيّن... لذلك يحرص المعلم على جعل الحصة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة ولا نقصان"[15].

1.2.ج. التدرّج*

وهو الانحدار شيئا فشيئا من درجة إلى أخرى في تقديم محتوى مختار، وذلك مثل النزول من الصعب إلى السهل ومن الخاص إلى العام أو التدرّج بشكل عكسي بالصعود درجة بعد درجة وشيئا فشيئا من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص، يقول أحمد حساني: "التدرج أمر طبيعي في تعليم اللغة؛ يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي"[16].

1.2.د. العرض

يعتبر عرض المادة اللغوية؛ لبنة من لبنات وضع البرنامج الدراسي، يقول أحمد حساني:"... الأمر المؤكد لدى جميع المهتمين بالتعليمية، هو أنّ لعرض المادة دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية".[17]، حيث يحدث تصوّر تعليم ظاهرة لغوية ما بالتوازي مع انتقاء المحتوى الذي نعلّمها من خلاله، وفي أحيان كثيرة بعد الفراغ من عملية الانتقاء، لأنّ إعداد خطة عرض محكمة؛ يسبّب تعليما ناجحا للظاهرة اللغوية، وكفاءة محققة. وللعرض شروط، أهمها:

- تأهيل المعلم الذي يكتسبه من تكوينه ووعيه باستراتيجية تقديم المعرفة.

.

- دوره وحضوره الذي يظهر في إتقانه لمنهجية عرض المادة التعليمية، التي يتوقف اكتمالها منهجيا على ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.

- تقسيم الوقت بين تلك الوحدات، تتحدث خولة طالب الإبراهيمي عن الطريقة العلمية في تعليم اللغة، تقول إنّها تلك التي يتمّ ضبطها بالاعتماد على عمليات خمس منها: الانتقاء المُمعِن للعناصر التي تتكون منها المادة اللغوية (الألفاظ والصيّغ) واختيار كيفية ناجحة لعرضها على المتعلم وتقديمها له وتبليغها إيّاه في أحسن الأحوال[18].

1.2.ذ. التوضيح

وهو عملية مصاحبة للعرض، ويقصد به كلّ فعل يقوم به المعلم أثناء عرض محتوى المادة التعليمية؛ يساهم في تذليل معوقات الفهم والإدراك لدى التلاميذ، ويرفع من قدرتهم على استيعاب الظاهرة اللغوية وتمثلها في صلتها الطبيعية بواقع الخبرة الحسي[19]. ويؤكد الحاج صالح أنّ أول ما يجب أن يعنى به أثناء عملية عرض المعلومات في تعليم اللغة، هو: إدراك المتعلم العناصر اللغوية وفهم مدلولاتها[20]ولا يكون الإدراك؛ إلاّ بتوضيح ما أريد إدراكه.

وتبرز أهمية التوضيح بالنظر إلى ما يترتّب في إثره من استيعاب، اعتبارا من أنّ المتعلم يعتمد كثيرا على النظر والسماع، فهو عندما يسمع صيغا؛ يكرّرها ويقلّدها، وعندما يراها بارزة، يدعوه لونها أو ما ضارعه من أشكال التوضيح* إلى التمعّن فيها، فهو يسمعها ويستحضر صورتها. يقول محمد وطاس:"... يشغّل المتعلم حاستي السمع والبصر،لأنّهما عنصران أساسيان في عملية الإدراك والاستيعاب، فيسمع ويكرّر ما يسمع حتى تتكوّن لديه عادة لغوية، وقد يعي ذلك جيّدا حينما تكون التراكيب اللغوية مصحوبة بالصور التوضيحية"[21].

3. النص وتعليم الظواهر الصرفية

تؤكد المستندات** التربويةأهمية النص في تعليم اللغة بوصفه منطلقا لبناء الكفاءات القرائية واللغوية والتعبيرية والفهمية والتحليلية، جاء في منهاج اللغة

العربية للسنة الثالثة في ما يتصّل بتعليم نشاط قواعد اللغة:"... إنّ اعتبار اللغة وحدة متكاملة، يعني عدم الفصل بين فروعها، ممّا يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقرّرة تطبيقا لمنهج المقاربة النصية المتبنى في المناهج الجديدة، ذلك أنّ ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي، ففي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها وتدرك أحكامها في حالاتها المتنوعة وإذا كانت بحاجة لشاهد لتفهم، فإنّها في النص تنطلق من الشاهد الواقعي الحي"[22].

لكنّنا نتساءل هنا، هل كون الشاهد واقعيا؛ يعني استمداده من حياة المتعلّم العادية واليومية؟ وهل كونه حيّا؛ يدل على حيويته داخل النص أم حياته في محيط المتعلمين وحسب؟

إنّنا نسجّل في الصرف عثرات لا تحصى للمتعلمين في كلّ المسائل الصرفية التي تقرّرت عليهم رؤيتها تعلّما وتعاملا؛ من حيث التعرّف على اسم الفاعل وصياغته واسم المفعول وصيغة المبالغة والصفة المشبهة واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة. والتعثّر شديد في التمييز بين اسم الفاعل والصفة المشبهة وبين المصدر واسمه وأنواعه واسم التفضيل من صيغ كثيرة ترد على هيئته من الأسماء والأفعال، ويبدو التعثّر ملازما للتلاميذ أيضا-باستثناء قلة منهم- في اشتقاق الأسماء من الأفعال؛ واكتشاف وزن المشتق والمشتق منه، والتفريق بينها-خاصة منها الأوزان المتقاربة-وبين دلالتها الزمنية والمعجمية؛ تلك التي قد لا نميزها إلاّ باختلاف حركة واحدة. وفي تصريف الأفعال بأقسامها في الصحيح والمعتل، وفي التعرّف على الجامد من الأسماء والمشتق، والمجرد من الأفعال والأسماء والمزيد، وإظهار موازين الأسماء مجموعة كانت أو مفردة، ومعرفة الجمع وقياسه وأنواعه وأوزانه، والنسب وأحكامه، والتصغيروصيغه، والتصريف المشترك[23] والإدغام* وحالات وجوبه وجوازه ومنعه.

تشكّل هذه الظواهر والصيغ جميعها؛ مطالب مادة الصرف؛ وتستدعي وقفة متأنية في طريقة تقريبها من المتعلم -إذا كنّا نريد فعلا الانطلاق من النص- بتذليل كلّ ما يحول بينها وبين التلميذ من صعوبات للتعرّف عليها داخل السياق؛وتمييزها

مـن نظائرهـا في سرعـة اسـتحضار لنوعهـا ووزنهـا وبعـض شروط تكوينهـا؛ وضوابـط تشـكيلها واسـتقامتها؛وإعادة إنتاجها وتركيبها في جمل صحيحة ومفيدة، نهوضا بلغة المتعلمين؛ وتقويما لألسنتهم وإثراء لرصيدهم.

فـما هـو موقـع هـذه المسـائل والصيـغ مـن النصـوص المسـتغلّة لغـرض تعليمهـا في الكتـاب المـدرسي؟ وكيـف تُعـرض وتُـوزّع داخـل هـذه النصـوص؟ ومـا هـو حجـم ظهورهـا؟ وهـل هـي كافيـة لفهـم الظاهـرة الصرفيـة؛ والاسـتدلال عـلى متعلقـات تصريفهـا وتحويلهـا واشـتقاقها ومعانيهـا وتوظيفهـا؟

1.3.جرد النصوص الوسيطة المبرمجة لتعليم الصرف وتعلّمه

لا نـرى أنّـه مـن الـضروري جدّاالتعريـف بالكتـاب المـدرسي الموجّـه لتلاميـذ المرحلـة المتوسـطة، مـن حيـث التأليـف والإصـدار، ومضمـون الوحـدات وتوزيعهـا، وكيفيـة ترتيبهـا وعرضهـا، فـإنّ ذلـك سـيأخذ حيّـزا واسـعا، قـد يضيـع في كنفـه مسـعى هـذه الدراسـة وهدفهـا، غـير أنّـه مـن الأولويـة أن ننطلـق مـن حقيقـة واقعـة، هـي أنّ الكتـاب المـدرسي أداة رئيسـة في عمليـة التعليـم والتعلّـم، وهـو ليـس وسـيلة بيداغوجية مسـاعدة فحسـب؛ وإنّمـا هـو مصـدر التلميـذ الموثـوق والأوّل والوحيد-لـدى أغلـب التلاميـذ- لتعلّم المعرفـة المقـرّرة عليـه طيلـة فـترة تواجـده بالمتوسـطة، وحاويـة لـكل النصـوص التـي أعّـدّت ليـدرّس بهـا الأدب والمطالعـة وقواعـد اللغـة والبلاغـة وتقنيـات التعبـير، لهـذا السـبب؛ سـنمرّ رأسـا إلى جـرد النصـوص التـي تمّـت برمجتهـا لتدريـس مقـررات الـصرف في هـذه المرحلـة التعليمية.وسـنقتصر عـلى إيـراد الجـرد الخـاص بالنصـوص الموجّهـة للسـنة الأولى، ونُتبِـعُ ذلـك بتحليـل ونقـد نمـوذج واحـد مختـار، تقيّـدا بالمسـاحة التـي يسـمح بهـا المقـال[24].

عنوان درس الصرف	عنوان النص المستغل	ص	نوعه		غرضه/طبيعته	حجمه		مصدره
			شعر	نثر		قصير	طويل	
الفعل والميزان الصرفي	صمّاء بكماء تتحدّى	11	/	X	اجتماعي تربوي	/	X	الانترنت(بتصرّف)
أزمنة الفعل	السائح الفضائي	21	/	X	علمي	/	X	عن الانترنت
الفعل الصحيح وأقسامه	يا أمي	44	/	X	اجتماعي	/	X	أمين مشرق
الفعل المعتل وأقسامه	المحسن إلى أخويه	55	/	X	اجتماعي خلقي	/	X	عبد الله بن المقفع-كليلة ودمنة-
تصريف الفعل الصحيح بأقسامه	الفتاة البّارة	65	/	X	اجتماعي تربوي	/	X	من كتاب المطالعة العربية
تصريف الفعل المعتل	الرجوع إلى الوطن	80	/	X	اجتماعي وطني	/	X	مولود فرعون الدروب الوعرة
المجرد والمزيد فيه من الأفعال	من عجائب النمل	174	/	X	علمي تربوي[32]*	/	X	مجلة العربي الصغير
اسم الفاعل	عيد الأضحى	188	/	X	اجتماعي ديني	/	X	كتاب التربية الإسلامية
اسم المفعول	ذكرى أوّل نوفمبر	199	/	X	وطني تاريخي	/	X	من التربية الإسلامية-كتاب السنة السابعة أساسي-سابقا
المفرد والمثنى والجمع	عندما تفجر العالم بالألوان	243	/	x	ثقافي معرفي عام	/	x	مجلة العربي

جدول (1) جرد النصوص الوسيطة لتعليم الصرف وتعلمه، المبرمجة لتلاميذ مستوى الأولى من التعليم المتوسط

2.3. ملامح النص الوسيط في الصرف وخطوات عرض متعلقاته

قبل أن نكشف عن ملامح النص التعليمي في هذا النشاط اللغوي، وخطوات عرض ما تعلّق به من معطيات، نتوقف قليلا عند المستند التربوي الأبرز في مجموعة المستندات التربوية المخصوص بها هذا الطور من التعليم، تلك التي وضعت لتكون سندا منهجيا ومُعِينا بيداغوجيّا ومعرفيّا للمعلّم والمتعلّم.

تضم هذه المستندات: منهاج اللغة العربية الخاص بكل مستوى، والوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل الأستاذ؛ وهذه معنيّ بامتلاكها واستغلالها الأستاذ دون التلميذ.

أما الكتاب المدرسي فمعنيّ بامتلاكه واستغلاله، الأستاذ وتلميذه على السواء، وهو أداة لتطبيق المنهاج الجديد الذي بُني وفق منظور يتيح للمتعلّم بناء معارفه بنفسه بفضل الظروف التي يخلقها المعلّم أثناء العملية التعليمية[25].

1.2.3. الملامح الشكلية

يتصدر النصوص الموضوعة في نشاط الصرف؛ تمهيد تُقدم فيه فكرة عامة عن مضمون النص أو مناسبته أو غرضه، تتبع مساحة النص بشرح لبعض الكلمات، حيث توضّح دلالتها تحت عنوان: المعجم والدلالة، يلي ذلك طائفة من الأسئلة لفهم محتوى النص، ضمن عنصر: البناء الفكري، فمناقشة الأمثلة التي عدّت شواهد يعمل عليها المعلّم والمتعلّم لتوضيح الظاهرة الصرفية وفهمها؛ مدرجة ضمن البناء اللغوي، فخلاصة يُحوصل فيها ما قد تمّ شرحه، تحت عنوان: تذكّر، فتطبيق؛ لتعزيز الفهم والاستيعاب.

2.2.3. الملامح الفكرية واللغوية

بدأنا النظر في هذه النصوص من استخراج العناصر اللغوية التي اشتملت عليهاوإحصائها؛ باعتبارها ستستغل في تعليم الظاهرة الصرفية المقصودة، بعد ذلك نظرنا في المضمون في بعديه القيمي والأسلوبي؛ في خاصية الاتّساق اللغوي العام والانسجام اللفظي ومناسبته لمعجم التلميذ، وفي الأفكار التي يطرحها.

وإن كنّا قد قمنا بهذه العمليات التحليلية والنظرات النقدية بالنسبة لكل النصوص المبرمجة لتعليم الصرف في السنة الأولى، كما في السنوات الثلاث التالية لها (2-3-4) فإنّنا سنورد هنا نصا مختارا، تمّ انتقاؤه بمعاينة عشوائية بسيطة داخل مجموعة النصوص المقرّرة على المستوى الأوّل. لكن قبل ذلك ارتأينا عرض **نسب توافر** كلّ نص من تلك النصوص على الظاهرة الصرفية المستهدف تعليمها وتعلّمها، في الجدول الموالي:

نسبة توفّر النصوص على الظواهر الصرفية					
رقم النص	عدد كلمات النص[34]*	عدد الشواهد[35]**	الشاهد المكرّر وعدده		النسبة[36]***
			الشاهد	تكراره	
1	115	18	فرض	2	15.65%
			اخترع	2	
2	128	15	وصل	2	11.75%
			يقول	2	
			يقوم	3	
			دفع	2	
			كان	2	
			يُنتَظر	2	
3	96	9	رأى	3	09.50%
			ترك	2	
			سمع	2	
			غاب	2	
			ابتعد	2	
4	95	26	كان	2	27.36%
			يبقى	2	
5	160	31	كان	4	19.50%
6	156	30	قال	4	19.23%
			رأى	2	
7	174	24	يبني	4	13.83%
			تقوم	6	
			يفرز	2	
			يسمى	2	

8	126	3	مسلمون	3	02.81%
9	134	3	/	/	02.23%
10	141	55	الضوء	2	39.86%
			الخشونة	2	
			الحياة	2	
			النور	2	
			الشمس	2	
			البستان	2	
			اللون	3	
			الدروس	2	
			الشجرة	5	
			الظلال	2	

جدول (2) نسب توفّر النصوص على الظواهر الصرفية المقرّرة على تلاميذ المستوى الأوّل

مـن قراءتنـا لمعطيـات الجـدول، نخلـص إلى أنّ عـدد الشـواهد ضعيـف؛ بالنظـر إلى حجـم النصـوص وعـدد الكلـمات التـي ألّفتهـا، وتبـدو هـذه القلّـة واضحـة في نـص درس: اسـم الفاعـل، ونـص درس: اسـم المفعـول.

أمّـا النسـب العامـة الدالـة عـلى شـواهد الظاهـرة الصرفيـة، فنسـب ضعيفـة جـدّا، باسـتثناء تلـك المحصـاة في نـص درس المفـرد والمثنـى والجمـع (39.86%) ونـص درس الفعـل المعتـل بأقسـامه (27.36%) هـذا مـع التنبيـه إلى أنّ مـا توفـر مـن شـواهد؛ ليـس كلّـه صالحـا لتعليـم الظاهـرة الصرفيـة بـكل مـا تعلّـق بهـا مـن حـالات، فنـص [السـائح الفضـائي] في درس: أزمنـة الفعـل، لا نعـثر فيـه عـلى أفعـال الأمـر. ونـص: [يـا أمـي] في درس: الفعـل الصحيـح بأقسـامه؛ لا نجـد فيـه كلّ أنـواع الفعـل الصحيـح، وكذلـك هـي الحـال في نـص: [المحسـن إلى أخويـه]، في درس: الفعـل المعتـل وأقسـامه، حيـث لا يحتـوي كل أقسـام الفعـل المعتـل، فـلا أثـر للفيفـين، ويوجـد بـه فعـل ناقـص واحـد، وبالمقابـل، يتوافـر عـلى نسـبة معتـبرة مـن الأفعـال الصحيحـة، وفي نـص [الفتـاة البّـارة] في درس تصريـف الفعـل الصحيـح، نجـد نوعـين فقـط مـن هـذا الفعـل. وكذلـك نـص

[الرجوع إلى الوطن] في درس تصريف الفعل المعتل.ولا ينطوي نص[من عجائب النمل] في درس المجرد و المزيد من الأفعال، إلاّ على بعضٍ من أنواع المجرد ولا أثر للمزيد، وإن كنّا نستطيع تعليمه والاستدلال عليه بتحويل ما هو موجود من أفعال إلى الصيغة المفقودة.وليس في نص: [عندما تفجّر العالم بالألوان] الخاص بتعليم المفرد والمثنى والجمع، ولو مثال عن المثنى، وإن استطعنا تعليم هذه الصيغة بتحويل ما هو موجود من المفرد والجمع.

إنّ هذه النصوص لا تبرهن إلاّ على بعدها عن ما هو مأمول في الجانب اللغوي الصرفي المقرّر تعلّمه، وإن كانت مواضيعها في عمومها مقبولة؛ باستثناء موضوع (السائح الفضائي) وهو ما يستدعي جديّا اعتماد استراتيجية معلومة الخطوط في اختيار النصوص، واعتماد تقنية عمل الفوج ومدونة من النصوص لتوجيه هذا الاختيار.

3.3. نص: السائح الفضائي

وُضع هذا النص ليُستغل في تعليم أزمنة الفعل؛ والاستدلال على حالاته التصريفية والزمنية، وقد بدأنا تحليله؛ باستخراج جملة الأفعال التي احتواها؛ ثمّ إحصائها في الجدول الموالي:

الفعل	وزنه	نوعه	الفعل	وزنه	نوعه
وصل	فَعَلَ	ماض	يُكْشَفُ	يُفْعَلُ	مضارع
يدوم	يَفْعُلُ	مضارع	دَفَعَهُ	فَعَلَهُ	ماض
يُنتَظَرُ	يُفْتَعَلُ	مضارع	يُعْتَقَدُ	يُفْعَلُ	مضارع
(أن) يُكَرِّسَهُ	يُفَعِلَهُ	مضارع	شَاهَدَ	فَاعَلَ	ماض
كان	فَعَلَ	ماض	يَقُولُ	يَفْعَلُ	مضارع
نَقَلَ	فَعَلَ	ماض	يَتَوَقَّع	يَفْعَلُ	مضارع
انطلق	انْفَعَلَ	ماض	تكون	تَفْعَلُ	مضارع
يَقُومُ	يَفْعَلُ	مضارع	يُخَطِّطُ	يُفْعِلُ	مضارع
تَسْتَغْرِقُ	تَسْتَفْعِلُ	مضارع	تُنْتِجُ	تُفْعِلُ	مضارع
تَتَعَامَلُ	تَتَفَاعَلُ	مضارع	يَتَعَيَّنُ	يَتَفَعَّلُ	مضارع
تُفْتَحُ	تُفْعَلُ	مضارع	يَسْمَحُ	يَفْعَلُ	مضارع
مجموع عدد الأفعال	22				
مجموع الأنواع	الماضي	6			
	المضارع	16			
	الأمر	00			

جدول (3) مجمل الأفعال الواردة في النص

أوّل ما يسجّل على أفعال النص، هو تواتر الفعل المضارع بصيغتيه المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول، حيث نحصي أربعة أفعال على الصيغة الأخيرة، هي: [يُنْتَظَرُ، يُعْتَقَدُ، تُفْتَحُ، يُكْشَفُ] منها الفعل (يُنْتَظَرُ) مكرّر.

أمّا أفعال الصيغة الأولى فتكرّر منها الفعل: (يَصِلُ-يقول-يقوم--تكون). بينما درجة انتشار جملة من الأفعال التي اشتمل عليها النص في لغة التلاميذ في هذا المستوى التعليمي، ضعيفة، وذلك مثل الفعل: (يكرس-يتعيّن-يتوقع-يُنتظَرُ-يُعتقد)*

ولغة النص، بسيطة تنعدم فيها ملامح التشويق والتصوير (بالقدر الذي يحقق شدّ التلميذ، ولو كان نصا موجها لتعليم ظاهرة لغوية) فشيء من هذين الملمحين؛ يخلقان تجاوبا كبيرا مع النص ولغته (أفعاله وجمله) خاصة أنّ عنوان النص؛ يوحي بسياحة في الفضاء، والظاهر أنّه قد انعدمت في النص أدنى علامات الدلالة على

هـذه السـياحة، حيـث لا يشـير النـص إلى مناظـر رآهـا هـذا الرجـل المسـمى (غريغـوري أُولسـن) ولا إلى عجائـب في الفضـاء، ولا إلى أيّـة مشـاهد في العـالم الآخـر، وعندمـا نمعـن في محتـوى النـص، يتأكّـد لنـا أنّـه لا يصلـح إلاّ أن نعنونـه: **وصـول إلى محطـة الفضـاء** أو **زيـارة إلى الفضـاء** أو أكـثر مـن ذلـك **صعـود إلى الفضـاء، أو إجـازة في الفضاء.** فقـد جـاء في فقـرة النـص الأولى: [وصـل السـائح الفضائي"غريغـوري أولسـن"إلى محطـة الفضـاء الدوليـة لتوقـف يـدوم أيّامـا، يُنتَظـر أن يُكرِسَـه لأداء بعـض الأعـمال الشـاقة] وفي فقرتـه الثالثـة: [... ويقـول "أولسـن" قبيـل سـفره إلى الفضـاء: إنّـه يتوقـع أن تكـون الرحلـة إجـازة عمـل، إذ يُخطِّـط لإجـراء بعـض التجـارب أثنـاء وجـوده بالمحطـة الفضائيـة، كـما ينتظـر أن يقـوم "أولسـن" بإجـراء بعـض الاختبـارات الخاصـة بمنتجـات شركتـه التـي تنتـج أفـلام تصويـر ذات حساسـية عاليـة ...].

فأيـن هـي هنـا إشـارات التنـزّه والتسـوّح والتجـوّل، وكلّ ألفـاظ النـص دلائـل عـلى العمـل والتجريـب والانشـغال.

ثـمّ إنّ لغـة النـص واضحـة، لا تدنـو بـه بسـاطتها مـن اللغـة السلسـة، ولا تُنقـل بواسـطتها المعـاني ذات البعـد العلمـي التـي تناسـب هـذا النـوع مـن المواضيـع، ويطـول حجـم النـص إطالـة؛ تَسْرِدُ في ملـل وتكـرار؛ أخبارحـدثٍ لا يضيـف شـيئا إلى مكتسـبات التلميـذ القبليـة، فالتلميـذ في هـذه المرحلـة مـن التعليـم وفي هـذا العمـر (11سـنة) تنتفـي في ذهنـه أيّـة معرفـة عـن الفضـاء ورواده، كـما ينتفـي مـن سـمعه اسـم هـذا العَالِـم الأمريـكي، وكلّ علـماء الفضـاء الآخريـن- وعـلى شـهرتهم-وهولا يعـرف معنـى الأقـمار الصناعيـة، ولا محطـة الفضـاء، وبالنظـر إلى خصائصـه الإدراكيـة لا يسـتطيع فهـم هـذا العَالَـم؛ ولا حتّـى تصـوّره، أو تصـوّر نـوع الأعـمال التـي يقـوم بهـا العلـماء هنـاك. وربّمـا كان هـذا المضمـون مناسـبا لتلاميـذ المسـتوى الرابـع.

ولـو كنّـا نحتـجّ بـأنّ عـلى التلميـذ أن يتـذوق ويطلّـع عـلى شيء مـن ذخائـر التكنولوجيـا، فليـس ببرمجتهـا أولويـةً، يجـب الوفـاء بهـا، لا يُنتبـه بسـببها إلى قـدرات المتعلـم الإدراكيـة واسـتعداداته في الاسـتيعاب والفهـم.

والنـص نـوع يتـلاءم تطبيقـا عـن مطلـب التعـرّف عـلى نمـط النصـوص، فهـو مـن قبيـل النصـوص الإخباريـة الإعلاميـة؛ يفـوق مسـتوى تلاميـذ الأولى بكثـير في كلّ مقاييسـه اللغويـة والمعلوماتيـة والنمطيـة.

ولـو اعتبرنـاه نصـا صالحـا، كان الأقـوم لـو أُختُـزِل في حجـم قصـير مـا دام أنّ مصـدره مجهـول (عـن الانترنـت) بمعنـى التـصرّف فيـه بالقـدر الـذي نحافـظ بـه عـلى مـا يخـدم إيضـاح الظاهـرة الصرفيـة المـراد تعليمهـا وتعلّمهـا.

ويبـدو أنّ عـدد الأسـئلة التـي تُطـرح عـلى التلاميـذ لفهـم النـص والإحاطـة بأفـكاره، محصـورة كمقيـاس في ثمانيـة أسـئلة، وكأنّمـا الهـدف مـن هـذه المقاربـة، هـو فهـم النـص لذاتـه؛ وليـس اتخـاذه وسـيلة لفهـم الظاهـرة الصرفيـة، فـما هـو الطائـل مـن الإجابـة عـن السـؤال:

-ما قولك في المبلغ الذي دفعه"أولسن" مقابل رحلته الفضائية؟ علام يدل ذلك؟

- من أين تابعت عائلة "أولسن" وصول الصاروخ إلى المحطة الفضائية؟

وماذا سيقول التلميذ في جوابه عن هذه الأسئلة:

-من أين انطلق الصاروخ الروسي "سيوز" وكم رجل فضاء حمل؟

-ما المنتظر من "أولسن" أثناء وجوده في المحطة؟

-ما قولك في انتظار رواد "سيوز" للقاء طاقم المحطة الدولية؟

- ماهي مهمة رائدي "سيوز" في محطة الفضاء الدولية؟

وكان الأمـر سـيكون عمليّـا وغـيرَ مرهـقٍ؛ لـو اكتُفِـي بالسـؤال الأوّل والثـاني، وهـما عـلى التوالي:

إلى أين وصل السائح الفضائي "غريغوري أولسن"؟

ما المهمة التي سيقوم بها؟

والواضـح أنّ تلـك الأسـئلة قـد وضعهـا الواضـع؛ وهـو في كامـل وعيـه وإعجابـه بهـذا الحـدث (الخـبر) وربّمـا تأثّـر بـه، وإلاّ مـا كان ليبحـث في مـا وراءه؛ بالاستفسـار عـن

التفاصيل. وقديتوصّل إلى الإجابة عمّا وضع هو من تساؤلات؛ أو تصوّر لما يتصل بها من أحداث.

أمّا التلميذ، فقد سِيقَت إليه هذه الأسئلة تعسّفا وهدرا لقدرته على التصوّر والتفكير.

وإذا عاودنا فحص النص، بالتمعّن في لغته؛ وجدنا ألفاظه بعيدة عن قاموس التلاميذ في هذه المرحلة من التعلّم، لا تشيع في وسطهم المدرسي والعلمي ولا في محيطهم الاجتماعي والعائلي، من مثل: [محطة دولية، محطة فضائية، أفلام تصوير ذات حساسية عالية، وكالة الفضاء الأمريكية، اختبارات خاصة، منتجات شركته، ملايين الدولارات، رائدي الفضاء] وربّما أمكننا استثناء كلمة: **ركّاب فضاء** وكلمة:**صاروخ**، اللتان لهما درجة شيوع عالية في لغة التلاميذ، أمّا أسماء الأماكن والأشخاص والموجودات فلها من الغرابة عن مسمع التلميذ؛ ما يضمن عدم استحضاره لها بأيّ سبيل، لأنّها لم تمرّ عليه من قبل في نصوص قرائية أو تعليمية في مادة اللغة العربية، إلاّ ما بُرمج له قبل هذا النص في هذه الوحدة من نص تواصلي [تاريخ الأقمار الصناعية(ص:19)] ومن بعد من نص أدبي [مركبة الفضاء (ص:24)] ونص المطالعة الموجهة [قمر في مهمة فضائية (ص:26)] كما في المواد الأخرى كالجغرافيا والتاريخ، والفيزياء، وذلك مثل: [غريغوري أولسن، الروسي، سيوز، قاعدة بايكونور، كازاخستان، كورولیوف، موسكو، ناسا] فهي ألفاظ مكلفة في نطقها ليس لها من الشيوع والحيوية في الوسط المدرسي، ونحن تعلمنا أنّ من مقاييس اختيار المادة اللغوية -كما يحصرها الحاج صالح وغيره من اللسانيين والتعليميين المؤسسين- مراعاة الجانب النفساني الاجتماعي الذي ينبني عليه مصير اللفظ في الاستعمال وتتوقف عليه حيويته وذيوعه في جميع الأوساط[26].

وبالانطلاق من عنوان الدرس، فإنّ الواضح والمطلوب، هو تعليم "أزمنة الفعل"ولكن بالنظر إلى محتواه (الدرس) لا نعثر في النص إلاّ على الفعل المضارع والفعل الماضي، ولا أثر لفعل الأمر، فأيّ الأفعال من هذه الثلاثة مقصود بالتعلّم؟ أم هي كلّها دون

استثناء! ولمّا كان من الصعوبة الحصول على نص تجتمع فيه الأنواع السالفة، كان من المفيد جدّا في هذا المقام، أن يتدخّل الواضعون بالتصرّف في النص، عن طريق تحوير فقرة من فقراته بلطف؛ وبنصيب يسمح بظهور بعض أفعال الأمر، خاصة أنّ النص-كما هو مُشار إليه- مأخوذ عن الانترنت، فهذا العمل يصبح ضروريّا للوفاء بحاجة المتعلمين، وهو مشروع في ضوء ما تسنّه منهجية التعليم والتعلّم، وذلك بدلا من أن يُؤتى في المناقشة (ص:22) بأفعال أمر تشبه تلك الموجودة في النص، مستقلة ومنعزلة عن كلّ سياق.

وليس هناك ربط بين ما نُوقش في **البناء اللغوي**، وما أُستخلص في **القاعدة**، فالهدف من الدرس هو التعرّف على أزمنة الفعل، وهي ثلاثة [ماض؛ (حدث وانتهى) ومضارع (يحدث الآن) وأمر (سيحدث لاحقا في المستقبل؛ قريبا كان أو بعيدا)] ولكن محتوى **الخلاصة؛** ينأى ما أمكنه عن هذا تماما، فهي تقدم معرفة أخرى متصلة بالفعل، وهي كيفية تصريف الفعل أو الأصّح تحويل الفعل من زمن إلى آخر، فما يقدّم في الخلاصة ليس تصريفا، ولكنّه تحويل الفعل من الدلالة على زمن إلى زمن آخر، يكتسبه بحذف أو إضافة، فالماضي يصبح مضارعا إذا أضيف إليه أحد أحرف المضارعة (أ-ن-ي-ت) و المضارع يصبح أمرا إذا أُسقط منه حرف المضارعة واتصلت به همزة وصل مكسورة أو مضمومة، وذلك تماشيا وحركة عين المضارع،

وتُورد الخلاصة مصطلح (يُصرّف) والتصريف يقتضي تغيّر حال الفعل عند إسناده إلى الضمائر، بينما التحويل يخصّ تغيّر الفعل من صيغة إلى أخرى، تفضي إلى تغيّر في دلالته الزمنية، وهذا هو المقصود من هذا الدرس، غير أنّ هذا الهدف ضاع في ظل الجزئيات التي قُدّمت مبتورة بعضها عن بعض ومقحمة تارة، بل بسبب حشو للمعرفة؛ التي يبدو أن الواضع كثُرت عليه تفاصيل تحويل هذه الأفعال كتفاصيل تصريفها، فضاع بين الجزئيات، وآثر تقنية البتر واللصق بلا تنظيم ولا تنسيق، فخرجت هذه الخلاصة التي عنونت بـ: **تذكّر**، مُضيّعة للمعرفة، لا مُكسبِة لها، وحيث إنّ الخلاصة هي العنصر

الـذي يتبلـور فيـه الـشرح والفهـم، فإنّ اهتـمام الواضعـين؛ من النـص إلى الخلاصـة؛ لا تتضّح معالمـه ولا معارفـه، وكان الأولى لـو اقتـصروا عـلى تقديـم نـوع واحد مـن الأفعـال، وطرحوه تصريفـا وتحويـلا، وفي ذلـك عمـل بمبـدأ التـدرّج في تقديـم العلـم وعرضـه.

إنّ ذلـك كلّـه يـدلّ بجـلاء عـلى عـدم وضـوح الهـدف منـذ البدايـة، أي منـذ البـدء في وضـع النـص، فاختيـار هـذه الوحـدة، التـي يجـب أن يكـون متكامـلا، منعـدم؛ والتنسـيق بـين محتـوى خطـوات الـدرس ضائـع، والمناقشـة مركّـزة نوعـا مـا (ص: 22) والخلاصـة (ص: 23) مبعـثرة، يغيـب عنهـا ضبـط التعلّـمات وتنظيمهـا، فالتلميـذ إذن أمـام مُنغَلَـق، لا يمكنـه أن يحكـم بأطـراف المعرفـة المقدمـة في نهايـة هـذا الـدرس، ومـن ثمّـة، فهـو لـن يتمكّـن مـن الوفـاء بمطلـب التطبيـق الـذي يدعـوه إلى تحويـل الأفعـال الماضيـة الـواردة في نـص القـراءة المشروحـة، إلى المضـارع، ثـمّ الأمـر، لأنّـه مطالـب بحـلّ أكـثر مـن صعوبـة، وهـو مـا ينفـك غـادٍ وعائـد بـين نصـوص الوحـدة، ليتعلّـم في الأخـير، كيـف يقلّـب الصفحـات، وكيـف يسـتثمر الوقـت في صنـع الفـوضى التـي يجـد لهـا عنـده وعنـد رفقائـه أكـثر مـن عامـل مسـاعد.

خاتـمة

يتحـرك تعليـم اللغـة وتعلّمهـا-إذا علمنـا مـن هـو المتعلّـم- في ضـوء سـؤالين جوهريين: مـاذا نعلّـم؟ وكيـف نعلّـم؟ ومـن الظاهـر أنّ السـؤال الأول؛ سـؤال عـن المحتـوى الـذي نعلّمـه، والثـاني سـؤال عـن الطريقةالتـي نعلـم بهـا، ولا يمكـن أن نُخْـرِجَ النـص مـن المحتـوى؛ كـما لا يمكـن أن نحيـد بـه عـن الطريقـة، فالنـص دعامـة مـن دعائـم تطبيقهـا.

ونحـن لا نشـكو قلـة المحتويـات التعليميـة،ولا منهجيـات تعليمهـا؛ إذ المحتويـات هائلـة، والطـرق عديـدة، تتوقـف نجاعـة مـا اختـير منهـا سـبيلا للقيـام بالعمليـة التعليميـة؛ عـلى مرتكـزات ماديـة ومحفـزات معنويـة، وعـلى مـا يتداخـل مـع ذلـك مـن مسـاهمات في تكويـن المعلّـم منهجيّـا وعلميّـا، وسـلوكيا؛وإشراك المتعلّـم فعليّـا داخـل قاعـة الدرس،وعـلى حجـم مـا يُوفّـر مـن وسـائل بيداغوجية،غـير أنّ أكـثر مـا نشـكوه، درجـة ملاءمـة هـذه المحتويـات عامـة، والنصـوص خاصـة؛ بوصفهـا منطلقـات ووسـائط

لتعليم/تعلّم النشاطات الفكرية واللغوية والإنشائية* في اللغة.

لذلك فإنّ أوّل المعايير التي يجب أن تحتكم إليها الكتب المدرسية في وضع النصوص الوسيطة وبرمجتها على المتعلمين، هو:

- البحث عن النصوص التي تقترب كثيرا من حاجات التلميذ في التواصل اليومي، بالنظر إلى "أنّ الغاية من تعليم اللغة هو تحصيل قدرة عملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغةّ"[27].

- التركيز على انتقاء النصوص التي تتوافر على البنى اللغوية (الصرفية) المقصودة بالتعلّم، أو التصرّف في تلك النصوص بالشكل الذي يسمح بظهور البنى المرغوبة، خاصة إذا كان النص مأخوذا عن جريدة أو مجلة أو مأخوذا عن الانترنت**.جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:"...في حالة عدم تمثيل النص المقرّر للشواهد الكافية، فإنّه يمكن اللجوء إلى تقنيات التحويل"[28].

- اعتماد تقنية إبراز الوحدات اللغوية الصرفية داخل النص، عن طريق كتابتها بخط غليظ أو بلون مخالف، أو التسطير أو التأطير، حتّى يتحقّق شدّ انتباه التلميذ إليها.

- الحرص على أن تكون النصوص المختارة، قصيرة؛ كي لا تتحوّل إلى غاية بذاتها، فنجنّب بذلك المعلّم والمتعلم، استثمار وقتهما في شرح مفردات النص وفهم أفكاره.

- العمل على اجتناب انتقاء النصوص الطويلة ما أمكن،بسبب صعوبة السيطرة عليها في ظلّ عدد تلاميذ الفوج! واستغلالها الاستغلال الأمثل لإنجاز درس الصرف.

- التدقيق في تسطير الأهداف التعليمية/التعلّمية المبتغاة من كلّ محتوى لغوي/صرفي من جملة الأهداف المطروحة من تعليم اللغة، لأنّ ذلك سيفيد أوّلا في التقيّد بتلك الأهداف في بناء المحتوى، وفي تطبيقه وإيصاله للمتعلّم ثانيا، ولهذا الاعتبار التنظيمي والمنهجي؛ قال كثير من اللغويين إنّ المادة اللغوية المقدمة في كتب مادة اللغة العربية، تحتاج إلى درجة عالية من التدقيق في الاختيار؛ وذلك في ضوء الأهداف المنشودة من هذه المادة[29]. ونحن نضيف ومن هذه اللغة أيضا.

وعلى الرغم ممّا يبذل من جهود في تحديث الكتاب المدرسي بمحتوياته، إلاّ أنّ هذه المحتويات؛ مازالت لحدّ الآن مادة خصبة للنقد والنظر، وإن كنّا قد خصصنا نصوص الصرف بالتحليل، فإنّه ليس بغرض الانتقاص من الجهد المبذول أو التوضيع من النوايا المعقودة، ولكن بغرض الدعوة إلى ضرورة مراعاة نقاط ليس من العلمية والموضوعية عدم مراعاتها،ثمّ لأنّ عملية اختيار النصوص التي توجّه للاستغلال في تدريس الظواهر اللغوية صرفية كانت أو نحوية، مهمة شاقة تتطلّب مؤهلين؛ لهم من الخبرة في الانتقاء والتصرّف ما يكفل الحصول على نصوص دسمة، تنعكس بداخلها كلّ أبعاد الظاهرة اللغوية (الصرفية) المستهدف تدريسها، ولذلك من اللامعقول أن لا تُسند مهمة اختيار النصوص إلى فئة عارفة؛ يكفيها أن توكل إليها هذه المهمة وليس كلّ المهمات.

الإحالات

* تنمية وإثراء في المستوى الإفرادي المعجمي.

1- مشاكل تطوير اللغة العربية وكيفية معالجتها، الحاج صالح عبد الرحمن، مجلة الأصالة، العدد: 29-30، محرم-صفر، جانفي، فيفري، 1976، ص: 65 – لمزيد من التفصيل، أنظر مقاله: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغةالعربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، عدد: 4، سنة: 1974-1973، ص: 34 وما بعدها.

** يعرفه الحاج صالح عبد الرحمن، بأنّه المعقول من الوضع، أي ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين بعض العناصر اللغوية والعلاقات التي تربطها ومن جهة أخرى ما يثبته من تناسب بين العمليات المحدثةلتلك العناصر على شكل تفريعي أو توليدي (من الأصول إلى الفروع). أُنظر مقاله: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، عدد: 4، سنة: 1974-1973، ص: 38.

*** يكون القياس على المستوى الإفرادي اللفظي كما على المستوى التركيبي، بتطبيق تقنية المنوال، لذلك عرّفة الحاج صالح بأنّه التكافؤ في البنية وتوليد عبارة على مثال سابق. أُنظر مقاله: "القياس على الأكثر" عند نحاة العربية وما يترتب عليه، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العددان: 15-14، سنة: 2009-2008، ص: 5 وما بعدها.

أنظر مفهوم النص في معجم تعليمية اللغات:

Dictionnaire de didactique des langues ,R Galisson - D Coste, Hachette,1976 ,p :561.

3- منهجية المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية-مرحلة ما قبل الجامعة- أحمد سعدي،مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، سنة: 2010، عدد:6، ص: 46 .

4 - أنظر بهذا الخصوص ما تؤكد عليه مناهج اللغة العربية لسنوات التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة لهذه المناهج ودليل الأستاذ.

5- دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمة اللغات- أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط: 2، (بتصرّف) ص: 140.

6- المرجع نفسه، (بتصرّف) ص:75.

7- تعليم القواعد وتعلّمها-مقاربة منهجية نظرية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها- الطاهر لوصيف، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ديسمبر 2003، عدد: 16، ص: 151.

8- نقلا عن المقال نفسه، المرجع نفسه، ص: 151

9- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، عدد: 4، ص: 1974، ص: 24.

10- نقلا عن مقال: تعليم القواعد وتعلّمها-مقاربة منهجية نظرية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها- الطاهر لوصيف، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر،عدد: 16، ديسمبر 2003، ص: 151.

11 - المرجع نفسه، ص: 15.

12 -علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، سنة: 2000، ص: 61.

13 - دروس في اللسانيات التطبيقية، الصالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط: 7، سنة: 2012، ص: 101.

14 - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، ص: 143.

15 - دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمة اللغات- أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة: 2014، ط: 2 ،ص: 15.

* وعلى ما يفرض في هذا المسعى من مراعاة مبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي في لغة معينة، فإنّه في انتقاء المحتويات النصية، يفترض البحث عن تلك التي تتواتر فيها ألفاظ وعبارات لها درجة من القرب من حياة المتعلمين؛ وعلى درجة من الانتشاروالتوزيع بين معارفهم وإدراكاتهم؛ وعلى حد نسبة الانتشار والتواتر؛ يمكن الإضافة إلى هذا الرصيد وإثرائه.

16 - المرجع نفسه، ص: 145.

17 - المرجع نفسه، ص: 146.

18 - طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، العدد: 5، سنة: 1981، ص: 63 .

19 - أنظر دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمة اللغات-أحمد حساني، (بتصرّف)، ص: 153.

20 - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، عدد: 4، سنة: 1974، ص: 65.

* من ألوان وأسهم وخطوط وبيانات و جداول و رسومات.

21 - أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للكتاب، سنة: 1988، ص: 78-77.

** تتمثل في منهاج اللغة العربية بالنسبة لكل سنة من سنوات هذه المرحلة التعليمية، والوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي الخاص بكل مستوى؛ بالنظر إلى ما ورد في مقدمته.

22 - منهاج اللغة العربية-السنة الثالثة من التعليم المتوسط-مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو، 2004، ص: 24.

23 - أنظر ما ورد من ظواهر التصريف المشترك بين الأفعال والأسماء، في جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط:16، سنة: 1983، ج: 2، ص: 98 وما بعدها.

* وهو مقرّرعلى تلاميذ السنة الرابعة.

24- أُنظر مقدمة هذه الدراسة.

25 - طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط –دراسة وصفية لبيداغوجية التعليم الجديدة- كريمة أوشيش وفتيحة خلوت (بتصرّف) مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، عدد: 11، سنة: 2006، ص: 96.

* تمّ احتساب كلّ كلمات النص (الأسما، الأفعال، النعوت) واستثنيّ من الحساب كلّ الحروف (حروف العطف، الاستفهام، النفي، وغيرها، والظروف وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر المنفصلة، كما لم يحتسب لفظ الجلالة.(هناك كلمات مركبة، مثل: صلة الرحم، محطة فضائية، وكالة دولية، سبيل اهل ، ذي الحجة، إبراهيم الخليل، عليه السلام، أوّل نوفمبر) عدّت جميعها بمثابة كلمة واحدة.

** إجمالي الشواهد الموجودة في النص دون احتساب التكرارات.

*** تحسب النسبة بعد إحصاء الصيّغ التي تصلح صيّغامستهدفا تعليمها، سواء استخرجت في أمثلة المناقشة أم لم تستخرج.

* هذا الفعل بصورة المبني للمعلوم، هو متداول وشائع في لغة التلاميذ، ولكن بصورة المبني للمجهول؛ يُعدّ غير شائع عندهم، غالبا ما لا ينتبهون عند قراءته، ويقرؤونه على الصيغة التيألفوها؛ ولا يمكنهم توظيفه بصيغة المبني للمجهول، فهي صعبة بالنسبة لهم.

26 - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 47.

* والمصطلح الشائع في حقل تعليمية اللغة، هو: التعبيرية، ولا نجد مانعا من استعمال مصطلح الإنشاء باعتبار أنّنا ننشئ تعبيرا مكتوبا أو مرويا. (مقروء أو أكثر من ذلك ملفوظ، أي شفويّ).

27- أنظر الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، عبدالرحمن الحاج صالح، المجلة العربية للتربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سبتمبر، 1985، عدد: 2، ص: 9.

** وإن كنّا نتحفّظ على هذا المصدر، لأنّه وسيلة مفتوحة على كلّ الاتجاهات، لا تميز بين الجيّد والرديء، فضلا عن أنّها مدعاة لأخذ ما هو جاهز وما هو حاضر، وهو ما يبرّر انتفاء الجدية والصبر والتمحيص عن عملية البحث عن النصوص وانتقائها.

28 - منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، ص: 24.

29 - اللغة العربية في العصر الحديث-قضايا ومشكلات-محمود فهمي حجازي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، سنة: 1998، ص: 129.

المراجع

المراجع العربية

- "القياس على الأكثر" عند نحاة العربية وما يترتب عليه، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العددان: 15-14، سنة: 2008-2009.

- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغةالعربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، عدد: 4، سنة: 1973-1974.

- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، عبد الرحمان الحاج صالح، المجلة العربية للتربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سبتمبر، 1985، عدد:2.

- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للكتاب، سنة: 1988.

- تعليم القواعد وتعلّمها-مقاربة منهجية نظرية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، الطاهر لوصيف، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر،العدد: 16، ديسمبر2003.

- جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط:16، سنة: 1983، ج:2.

- دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمة اللغات- أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط: 2، سنة: 2014.

- دروس في اللسانيات التطبيقية، الصالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط: 7، سنة:2102.

- دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إعداد رشيدة أيت عبد السلام، إشراف: الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، بدون تاريخ.

- طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا، العدد: 5، سنة: 1981.

- طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من لتعليم المتوسط، دراسة وصفية لبيداغوجية التعليم الجديدة كريمة أوشيش وفتيحة خلوت، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، عدد: 11، سنة: 2006.

- طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط والسنة السابعة من التعليم أساسي من خلال الكتاب المدرسي-دراسة مقارنة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، صليحة مكي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللفة العربية، عدد: 13-14، سنة: 2007.

- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، سنة: 2000.

- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، تأليف مجموعة من المؤلفين، تنسيق وإشراف: الشريف مريبعي، ديوان المطبوعات المدرسية، ط: 1، سنة: 2007-2008.

- اللغة العربية في العصر الحديث-قضايا ومشكلات-محمود فهمي حجازي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، سنة: 1998.

- مشاكل تطوير اللغة العربية وكيفية معالجتها، الحاج صالح عبد الرحمان، مجلة الأصالة، العدد: 29-30، محرم-صفر، جانفي، فيفري، 1976.

- مناهج اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، اللجتة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004.

- منهاج اللغة العربية-السنة الثالثة من التعليم المتوسط-مديرية التعليم الأساسي،

اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو، 2004.

- منهجية المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية-مرحلة ما قبل الجامعة- أحمد سعدي،مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، العدد: 6 مارس 2010.

- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو2004.

- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة.

المراجع الأجنبية

- Dictionnaire de didactique des langues ,R Galisson - D Coste, Hachette,1976.