القراءة المدرسية في ضوء البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ PISA: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا

أ. د. بشير محمودي
جامعة ابن خلدون تيارت - كلية الآداب واللّغات

توطئة

إنّ الترشّح لاختبارات منظّمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) والتي تعتبر معيارا لقياس جودة التعليم في أيّ بلد من البلدان، سواء كان بلدا عضوا أو بلدا مشاركا في إطار ما يسمّى "بالبرنامج الدولي لمتابعة وتقييم مكتسبات التلاميذ" (PISA). يفرض إعادة التفكير العميق والتعديل النوعي للبرامج والمناهج الدراسية وكذلك تكوين المعلّمين على الأداءات والممارسات الفعّالة والمناسبة لرؤية البرنامج المعتمد لتقييم الأنظمة التعليمية (PISA) من خلال تلك الاختبارات لقياس قدرات التلاميذ في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والتي تجرى مرّة واحدة كلّ ثلاث سنوات.

كما أنّ العمر المفروض أو المصرّح به لإجراء هذا الفحص واكتشاف مدى اكتساب التلاميذ لكفاءات تمكّنهم من الاندماج والمساهمة في المجتمع أيّ، الانتقال من اكتساب الكفاءات من المجال المدرسي (التعليمي) إلى المجال الاجتماعي (الحياتي واليومي)[1] (15 سنة). يعني التفكير في تكييف البرامج وطرائق التدريس منذ التحاق التلاميذ بالمدرسة أيّ في المراحل الأولى من التعليم، كضرورة حتمية وإجراء إلزامي من أجلّ رعاية الكفاءة وتتبّعها من مرحلة إلى أخرى، حسب انتقال التلاميذ من مرحلة إلى أخرى كذلك، أو وضع هذه الفلسفة بعين الاعتبار أثناء إعداد البرامج والمناهج كمرحلة أوّلية، كما يمكن من جهة أخرى استدراك ذلك بالملاحق والاستدراكات التي تدخل دائما في إطار دعم الرؤى وتصحيح المفاهيم وتعديل الطرائق والكيفيات في الممارسات التعليمية التي لا يمكنها أن تستقرّ على أسلوب واحد أو أحادي.

1 محاضرة من إلقاء الأستاذ الدكتور فريد بن رمضان بتاريخ 2018/03/24 بالمعهد الوطني لتكوين موظّفي قطاع التربية الوطنية ابن الرشد بتيارت.

ولكنّ تلك العمليّة لا تكون ركضا أو جريا وراء إصلاحات عميقة وقيم كبرى تبنّتها الأنظمة التعليمية والتربوية في العالم بتدرّج وبتسلسل طبيعيين، بل لا بدّ أن تكون مسايرة ومواكبة، شريطة أن يتضمن إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا أرضية مشجّعة وحقلا قابلا للتعايش مع القيم العالمية حتىّ نبقى في مجال التكييف والتعديل، بدلا من مواجهة مجال الإزالة والتغيير الجذريين.

إنّ منطق التكييف يتماشى مع وجود مؤشّرات في النظام التربوي تستجيب لتصوّرات ولأطروحات النظام العالمي، على أن تكون تلك المؤشّرات قويّة وواضحة وليست باهتة أو هامشية، حتّى تسمح بتحقيق الملاءمة بشكل مرن أو التفاعل مع قيم الأنظمة التعليمية بيسر وبسهولة، كتأسيس لنوع من الاندماج في المنظومة العالمية وللاختبارات والتصنيفات العالمية. وللوصول إلى هذه الغاية يتمّ في المقابل تصميم هندسة لتكوين المعلمين، من حيث هي هندسة لتكييف المضامين والمحتويات وهندسة المناهج والطرائق وفق الفلسفة المطروحة؛ كفكرة تحقيق نموّ الكفاءة وتطوّرها وتفعيل اكتسابها كقيمة معرفية وكقيمة ثقافية، تمكّن من اكتساب مهارات وسلوكات تعمل على قدرة المتعلّمين ونجاحهم في التعامل مع الوضعيات الواقعية في الحياة كسلوكات اجتماعية وثقافية ووجدانية وهو مجال من مجالات تكوين المعلّمين.

"يتعلق الأمر بتقييم الكيفية التي يكون فيها الشباب قادرين على استخدام معارفهم في ممارساتهم اليومية أكثر من استخدام مستواهم النظري في أيّ مجال معيّن من العلوم والآداب"[2].

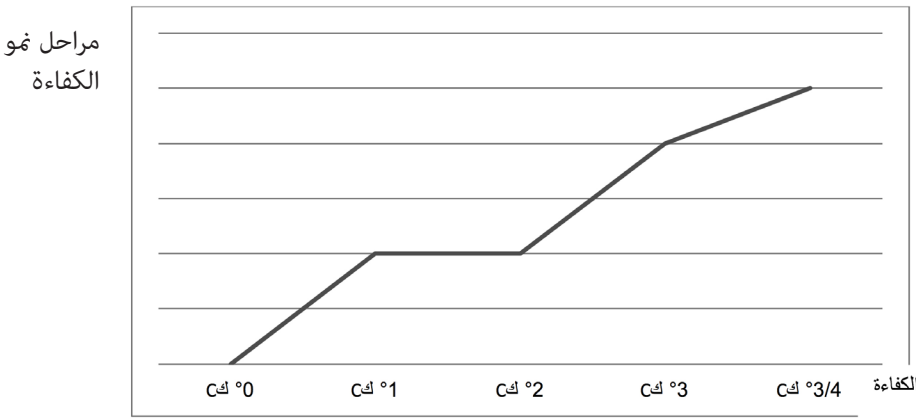
فالأمر يتعلّق هنا بنوع الكفاءات ومستوياتها. أو بتعبير آخر بمجالات اكتسابها وتفعيلها، فقد تكون الكفاءة مكتسبة على المستوى المدرسي لكنّها غير موظّفة في المجال الاجتماعي، أو ما يتعلّق بالحياة الفعلية للمتعلّمين. خاصّة إذا كانت هناك علاقة واضحة ووضعيات تتيح بتوظيفها لحلّ المشكلات والمواقف التي تواجههم. فالتحدّي الواجب إنجازه هو كيف يمكن تحويل الكفاءات من **مجالها** المعرفي إلى مجالها **الاجتماعي**؟ أو كيف يمكن أن يكتسب المتعلّم الكفاءة **كثقافة سلوكية في الحياة؟**.

فالعمليّة معقّدة ولا تخلو من صعوبات كثيرة ومتعدّدة خاصة إذا كان مستوى المعلّمين المهني وممارساتهم التدريسية لا يسمحان بتحقيق هذه الرؤية أو هذه المقاييس أو المعايير في

2 البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ مشاركة الجزائر في PISA 2015. إعداد وزارة التربية الوطنية.

تعليم الكفاءات واكتسابها. فالمسألة لا تتعلّق بمؤهّلات المعلّمين بقدر ما تتعلّق بمستوى مهاري وبوعي إدراكي لتمثّل مسار تعليم الكفاءات ومستويات تحقيقها. فعلى الرغم من أن إصلاح المنظومة التربوية في بلادنا يتضمّن نقاط قوّة مشجّعة لتنفيذ المقاييس أو المعايير التي تطرحها اختبارات PISA. ولكن مع تعزيز نقاط القوّة وتكييف البرامج وتكوين المعلّمين، كعمليات للتهيئة والتحضير ولمسايرة الأنظمة التعليمية العالمية في الوقت نفسه[3].

كما لا يمكن تحقيق الكفاءات كسلوك أو تصرّف واقعي في الحياة لدى المتعلّمين، إلاّ إذا احترمنا مستويات تعليم الكفاءة في حدّ ذاته. لأنّ اكتساب الكفاءة كمهارة أو سلوك هو الذروة أو المرحلة العليا في تنمية الكفاءة وتحقيقها. فهي تمرّ بتدرّج وبترتيب في تمثيل الكفاءة نظريا (المجال المعرفي) وعمليّا (الجانب المهاري) حتىّ الكفاءات المكتسبة قبليا، لا بدّ أن تخضع أو تدمج في عملية مراعاة نموّ وتطور لاكتساب الكفاءة عن طريق تصحيح الأداءات والممارسات وتقويمها. وهذا ما يتكرّر كثيرا في أوساط المشتغلين بالتربية عموما وبالتعليمية خصوصا بـ "**تنمية الكفاءات المستهدفة**" ولكن دون وضع خطط وتصاميم إجرائية لمفهوم تنمية الكفاءة ومستوياتها.



خطاطة تمثّل مراحل تعليم الكفاءة

3 بلغ عدد البلدان المشاركة في PISA 2018 79 بلدا بما فيها البلدان العربية (المملكة العربية السعودية، قطر، الإمارات العربية المتحدة، ليبيا، المغرب، تونس، الأردن ....).

- C°0ك ⟵ الكفاءة في مرحلة التأسيس
- C°1ك ⟵ الكفاءة في مرحلة النموّ
- C°2ك ⟵ الكفاءة في مرحلة التطوّر
- C°3ك ⟵ الكفاءة في مرحلة النضج
- C°3/4 ك ⟵ الكفاءة في مرحلة الانتقال

إنّ هذا التدرّج المقترح يمكن تطبيقه على تنمية كفاءات فهم المكتوب (القراءة المدرسية) لدى المتعلّمين وفق تصوّرات اختبارات PISA التي تتعلّق في الأساس الأوّل، بطرائق تعليميّة ومقاربات بيداغوجية تنطلق من تعليم الكفاءات على المستوى الأفقي أيّ انتقال الكفاءة من مستوى إلى أخر أو من مجال إلى آخر (المجال المدرسي/ المجال الاجتماعي) وعلى المستوى العمودي من خلال فهم جزئيات الكفاءة في حدّ ذاتها وإخضاعها إلى جملة من الاختيارات والاستبدالات التعليميّة لضمان جودة اكتساب الكفاءة وشمولها لجميع تجلّياتها لدى المتعلّمين.

القراءة المدرسية في ضوء برنامج PISA

إنّ تحقيق الكفاءة المتعالية (الدرجة الأعلى) تفرض تأسيسا ورعاية للكفاءات منذ المرحلة الأولى من التعليم لتنمو وتتطوّر ولتصل إلى درجة الاكتمال والنضج. فإنّ تحقيق هدف أن يصبح المتعلّم قادرا على النقد وإبداء الرأي وتفسير النصّ انطلاقا من نصوص غائبة واستخراج التأويلات الممكنة والمحتملة وربط النصّ بمعطيات واقعية ذات صلة بالمجتمع يستدعي مقاربة جديدة لتعليم القراءة المدرسية في جميع مراحل التعليم.

- «22% Prélever des informations explicites».
- «28% Inférer directement».
- «37% Interpréter idées et informations».
- «13% Apprécier le contenu, la longue et les éléments textuels».
- La longueur moyenne des textes est de 850 mots [4].

4 - Programme international de recherche en lecture scolaire. PIRLS.

إن هذه التحديدات التي قدمها البرنامج العالمي للبحث في القراءة المدرسية (PIRLS) تسمح بتفكير في بناء أو هندسة تصاميم للقراءة المدرسية، تعتمد بشكل كبير على هندسة الأسئلة الموظّفة لقراءة وتحليل النصوص المدرسية. لأنّ كلّ مقاربة تعليميّة مهما كانت تصوّراتها أو توجّهاتها تعتمد بالأساس على السؤال الذي يعدّ الآلة المحركة للعملية التعليميّة برمتها، كعلاقة بين المعلّم والمتعلّم على أن تكون النصوص المختارة تستجيب لطروحات والتصوّرات المذكورة سلفا، فالنصوص لابدّ أن تخضع هي الأخرى إلى نوع من النمذجة قبل إدراجها وبرمجتها في المقرّرات والكتب المدرسية.

– «Compréhension de l'écrit (lecture»):

Capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, de développer des connaissances et des capacités et de prendre une part active dans la société»[5].

إن تحقيق الكفاءات المتضمّنة في برنامج PISA والمتعلّقة بالقراءة المدرسية: الشرح- والاستعمال- والتوظيف- والتحليل- والتأويل- والانتقاء- واتخاذ حكم نقدي- والربط بالمعرفة المألوفة والحياة اليومية .... يدفعنا إلى التفكير في مخطّط عملي وتصميم إجرائي لتعليم الكفاءات ومراعاة مستوياتها من خلال إعداد شبكة أسئلة خاصّة وملائمة للمنحى الفكري والاتجاه الفلسفي والانعكاس الواقعي لنشاط القراءة المدرسية.

بناء والأسئلة وهندستها:

إنّ أهمّ أمر لا بدّ أن نخضعه إلى مفارقة واضحة ودقيقة، هو المفارقة بين أنشطة التمارين اللغوية التي تراعي طبيعة الكفاءات المذكورة سلفا وبين آليات القراءة كفعل وممارسة في تحليل النصوص. فالتوظيف أو الاستعمال والاستخلاص والتحويل والتحليل كلّها كفاءات يمكن تحقيقها في التدريبات والتمارين اللغوية[6]، ولكن في المقابل نريد تحقيقها كآليات وأدوات للقراءة والتحليل اللذين لا يخرجان عن استخدام اللغة كأداة أو وسيلة للتحليل؛ إذ كلّ قراءة لا تخرج عن ممارسات

5 Conseil des ministres de l'éducation (Canada) cmec.

6 يخضع إلى هذه الرؤية التمارين والتدريبات اللغوية المتضمنة في كتاب "النشاطات اللغوية" لجميع أقسام مرحلة التعليم الابتدائي (اللغة العربية).

لغوية ولكنّها في إطار واسع وخاصّ، توجّهه حركة القراءة وكيفيات اشتغالها على اللغة. فالقراءة تتجاوز النصّ إلى ما هو خارجه، من حيث فهمه وتأويله انطلاقا من عناصر نصّية ليس بالضرورة أن تكون من جوانية النصّ فقد نستدعي بنيات نصيّة خارجية لتأويل المعنى أو لتحديد طبقاته. وكذا ربطه بالمعطيات الحياتية وبالقيم الواقعية التي يتضمّنها وهي ممارسات قرائية تقع خارج النصّ لذلك فالقراءة مجال واسع ورحب.

ولكن لا يمكن تمثّل هذا المجال أو الفضاء إلاّ إذا كانت النصوص المدرسية المختارة تلائم التصوّرات النظرية المطروحة في مجال "القراءة"؛ إذ لا مجال للسطحية ولأحادية الوجهة في النصّ. كما أنّ احترام تنمية الكفاءة ونموّها من مرحلة تعليميّة إلى أخرى أمر ضروري ومؤكّد، فاكتساب كفاءة التأويل ونقد النصّ وفهمه يتطلّبان توظيف نصوص لتحقيق الغاية ولكن بتفاوت في الدرجة وكذلك بتفاوت في طريقة تعليم الكفاءة في حدّ ذاتها إلاّ أنّ مواجهة المتعلّمين لنصوص بالمواصفات والمعايير المذكورة سلفا كذلك ضرورة مؤكّدة وملحّة وإن لم نقل إلزامية[7].

إنّ هندسة الأسئلة وفق مراحل قراءة النصّ وتحليله التي أشرنا إليها (الاستدلال،الاستخلاص،ا لتأويل،إبداء الرأي،..)لا بدّ أن تحترم تصميما جزئيّا يتعلّق أو يرتبط بكلّ خطوة على حدة، ثمّ إلى تصميم كلّي يعمل على إيجاد الصيغ الوظيفيّة أو الصيغ التكامليّة بين كلّ تلك الخطوات أو تلك المراحل للمحافظة على وحدة النصّ كبنية منسجمة ومتماسكة ناتجة عن نموّ وحداته البنائية (فقرات النصّ) وفق تدرّج منطقيّ وانتقال مرحليّ يسمح في الوقت نفسه بنموّ المعنى أو الدلالة ذلك التدرّج في نموّ المعنى يقابله تدرّج في بناء كفاءات للقراءة تنتقل من استخراج المعطيات المباشرة (الاستدلال) التي تساعد على تحديد أوجه أخرى للمعاني المباشرة وتبريرها (التأويل) من خلال تحقيق القراءة السطحية والقراءة العميقة للنصّ.

النصّ (فهم المكتوب):

فِي العُطْلَةِ الصَّيْفِيَةِ قَرَرَتِ عَائِلَةُ مُرَادٍ قَضَاءَ أُسْبُوعٍ للاسْتِجْمَامِ، اخْتَلَفَ أَفْرَادُ العَائِلَةِ حَوْلَ قَضَاءِ العُطْلَةِ دَاخِلَ الوَطَنِ أو خَارِجَه، فَقَالَ الأَبُ: مَا رَأْيُكُمْ لَوْ نَقْضِي عُطْلَتَنَا فِي مَدِينَةِ تِيبَازَة هَذِهِ

7 Les enseignants français à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs compétences en compréhension de l'écrit (Etudes et statistiques de la Depp).

المَدِينَةُ الصَّغِيرَةُ الهَادِئَةُ؟ ! حَلَّ مَوْعِدُ الرِحْلَةِ فَانْطَلَقْنَا فِي رِحْلَتِنَا لَقَدْ كَانَ الطَرِيقُ طَوِيلاً وَمُمْتِعًا بَيْنَ صَحَارِي وَاسِعَةِ بِرِمَالِهَا الذَّهَبِيَةِ وَتَلٍ بِجِبَالِهِ الخَضْرَاءِ الصَّامِدَةِ...

مَا إِنْ وَصَلْنَا إِلَى مَدِينَةِ تِيبَازَةَ حَتَّى انْدَهَشْتُ مِنْ جَمَالِهَا وَنَظَافَةِ مُحِيطِهَا هَذَا بَحْرٌ أَزْرَقٌ بِرِمَالِهِ الذَّهَبِيَةِ وَهَذِهِ آثَارٌ رُومَانِيَةٌ تَحْكِي قِدَمَ هَذِهِ الـمَنْطِقَةِ، وَالـمَتْحَفَ الرُومَانِي يَحْكِي قِصَصًا تَارِيخِيَةً، وَهَذِهِ مَطَاعِمُ مُوَزَعَةٌ عَلَى طُولِ السَّاحِلِ تُرَحِبُ بِزُوَارِ هَذِهِ الـمَدِينَةِ، لَقَدْ كَانَتْ رِحْلَةً مُـمْتِعَةً تَدُلُ عَلَى جَمَالِ بِلاَدِي، فَشَكَرْتُ وَالِدِي كَثِيرًا الذِّي لَوْلاَ اقْتِرَاحُهُ لَـمَا اكْتَشَفْتُ مَدِينَةَ تِيبَازَةَ"[8].

كفاءة الاستخراج المباشر:

يتعلّق الأمر في هذه الخطوة باستخراج القضايا السطحية المتعلّقة بالنصّ، كمؤشّرات ظاهرة وواضحة يمكن استخراجها بسهولة ويسر دون عناء أو صعوبة في ذلك. ولكن على الرغم من سطحيتها، فإنّها تخضع إلى نوع من التفكير أو بتعبير أدقّ تخضع إلى مستوى من التفكير الذي يبدأ سطحيّا أو بسيطا، وينتهي إلى مستوى عميق ومركّب، كلّما تدرّجنا في قراءة النصّ وتحليله. لأنّ تحقيق كفاءة الاستخراج المباشر قد لا يكون لدى بعض المتعلّمين فقد يتعثّر بعضهم في استخراج ما هو سهل وواضح أو لا يتمكّن من الإحاطة بكلّ الجزئيات المرتبطة بالقضية المراد استخراجها أو تحديدها أو يأتي بشيء غير متوقّع أساسا ولكنّه قابل للمناقشة، باعتبار أنّ النصّ حتى لو كان مدرسيّا، يفتح المجال أمام المحتمل وإن كان ذلك بدرجة أقلّ وبتجلّيات خفيفة.

ولعلّ أهمّ قضية تطرح في تحليل النصّ المدرسي (نشاط القراءة) هي عنوان النصّ الذي يخضع إلى سؤال مفتوح يتكرّر في كلّ الاختبارات وفي كلّ التطبيقات الواردة في الكتاب المدرسي (كتاب القراءة والنصوص، كتاب النشاطات اللغوية) وهو: "هات عنوانا للنصّ أو أعط عنوانا مناسبا له"، دون تدريب المتعلّمين (التلاميذ) على تقنيات استخراج عنوان النصّ وتحديده. والغريب في الأمر أنّ أسئلة طلب تحديد عنوان النصّ تلحق بكلمة "مناسب" التي تدلّ على ضرورة توفّر شرط الدقّة والذي يتطلّب بدوره دراسة علميّة تستند إلى آليات مضبوطة من التفكير، التي لا بدّ أن

8 الامتحان المشترك في مادة اللغة العربية الفصل الثالث، المستوى الثالث ابتدائي (الجيل الثاني) مدرسة العقيد لطفي، الجزائر، العام الدراسي، 2017-2018 www.ency-education.com

يكتسبها التلاميذ ويتدرّبون عليها باستمرار من خلال اكتساب المهارات في التعامل مع العناصر النصيّة (Les éléments tesctuels) لأنّ تحليل أيّ جزئية في النصّ لا يخرج عن إطار اللغة (الخطاب) كما أشرنا سلفا.

إنّ العناصر النصّية هي بمثابة محدّدات أو مؤشّرات نصيّة تساعدنا على التحديد الدقيق للجزئية المستهدفة (عنوان النصّ). ومن أجل التحكّم في تلك العناصر لا بدّ أن نتحكّم في مساحة النصّ من خلال عمليّة الإحصاء(9) أيّ إحصاء للجمل التي يتضمّنها والمشكّلة لسلسلته الخطابية. كما أنّ عمليّة الإحصاء تسمح بشكل مرن وسلس في تحديد مواقع الجمل في النصّ ووظيفتها بعضها ببعض بعلامة رقمية لكلّ جملة على حدة؛ إذ لا توجد جملة دون وظيفة أو جملة ثانوية لا فائدة منها؛ فلا توجد وحدة ضائعة في النصّ على حدّ تعبير (رولان بارت R.Barthes). فالإحصاء يساعد على الدراسة الشاملة للنصّ برمّته.

أ. **إحصاء جمل النصّ:**

يتضمّن النصّ الذي نحن بصدد تحليله بناء على تصميم البرنامج العالمي للبحث في القراءة المدرسية وكذلك بناء على طبيعة اختبارات PISA، اثنتين وعشرين جملة؛ إذ إحصاء جمل النصّ يساهم في دعم مكتسبات التلاميذ من خلال وعيهم وإدراكهم لعدم إهمال أيّ وحدة أو جزئية، مهما كان حجمها أو موقعها فيه، لأنّ كلّ جزئية تقوم بوظيفة علامة أو إشارة نصيّة تؤدّي إلى فهم أو تأويل قضيّة ما أو فكرة غائبة يتمّ استحضارها من خارج النصّ. ففهم المكتوب (النصّ) لا يكون بفهم الحمولة النصّية الحاضرة بل الأمر يتعلّق كذلك بحمولة نصّية غائبة وهي التي تمكّننا من تنمية الدرجة العليا للكفاءات بانفتاحها وتفاعلها مع الحياة اليومية كمهارات سلوكية تنجز الاندماج والتفاعل الإيجابي مع الحياة المجتمعية.

- ج1 [في العطلة ..... الاستجمام].
- ج2 [اختلف ..... الوطن].
- ج3 [فقال الأب .....].

9 يمكن التدرّب على هذه التقنية لأنّ المكتسبات القبلية للتلاميذ (معرفتهم للجملة الاسمية والجملة الفعلية) تسمح بذلك بالإضافة إلى أنّ الإحصاء خطوة تأسيسية للتحليل العلمي للنصّ.

- ج4 [ما رأيكم .....].
- ج5 [لو نقضي ..... تيبازة].
- ج6 [هذه المدينة ..... الهادئة].
- ج7 [حل ..... الرحلة].
- ج8 [فانطلقنا ..... في رحلتنا].
- ج9 [كان الطريق ..... الصامدة].
- ج10[ما إن ..... تيبازة].
- ج11[حتى ..... محيطها].
- ج12 [هذا بحر ..... الذهبية].
- ج13 [وهذه آثار ..... رومانية].
- ج14 [تحكي ..... المنطقة].
- ج15 [والمتحف ..... تاريخية].
- ج16 [وهذه مطاعم ..... الساحل].
- ج17 [ترحب ..... المدينة].
- ج18 [لقد كانت ..... ممتعة].
- ج19 [تدل ..... بلادي].
- ج20 [فشكرت ..... كثيرا].
- ج21 [الذي لولا ..... اقتراحه].
- ج22 [10*] [لما اكتشفت ..... تيبازة].

10 * ج ← جملة مج ← مجموعة الجمل المتجانسة.

*عملية إحصاء الجمل عملية نسبيّة وذلك حسب الصيغ الإدماجية والتوزيعية المعتمدة.

ب. **التكرار:**

إن الاستراتيجية التعليميّة تقوم أساسا على التكرار من أجلّ تدريب المتعلّمين وتقويتهم على اكتساب الكفاءات والقدرات وتنميتها. ولكنّ التكرار في النصّ يتعلّق بالعناصر النصّية المكرّرة التي يجب استخراجها وتوظيفها لصياغة قضية أو تحديدها ترتبط بتحليل النصّ ودراسته إذ تصبح العناصر النصّية المكرّرة تخضع في ذاتها إلى غايات تعليميّة وتدريبية، ولكن لا تتوقّف عند حدّ الاستخراج المباشر فقط، بل تتعدّى إلى إمكانية استثمارها لاستخلاص نتيجة معيّنة فتغدو تقنية التكرار في النصّ صيغة للبرهنة والتدليل (الأدلّة). فالاستقرار على صياغة محدّدة لعنوان النصّ لا بدّ أن يرتكز على تلك التقنية المرفقة بالتعليل والبرهنة (إجابة مدعّمة).

* ج1 ← "في العطلة الصيفية" ...

مج1 * ج2 ← "اختلف أفراد العائلة حول قضاء العطلة" 13.63 %.

* ج5 ← "لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة" ...

* ج7 ← "حلّ موعد الرحلة"...

مج2 * ج8 ← "فانطلقنا في رحلتنا"... 13.63 %.

* ج18 ← "لقد كانت رحلة ممتعة"...

* ج5 ← "لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة"...

* ج6 ← "هذه المدينة الصغيرة الهادئة"...

* ج10 ← "ما إن وصلنا إلى مدينة تيبازة"...

مج3 * ج11 ← "اندهشت من جمالها ونظافة محيطها"... 31.81%.

* ج14 ← "تحكي قدم هذه المنطقة"...

* ج17 ← "ترحّب بزوار هذه المدينة"...

* ج22 ← "لما اكتشفت مدينة تيبازة"...

إلاّ أن تقنية التكرار أصبحت غير مجدية لصياغة عنوان النصّ وذلك لظهور أنماط من التكرار يختلف موضوعها من نمط إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى (العطلة الصيفية، الرحلة، مدينة تيبازة) وأمام هذه الإشكالية (قضية تثير التفكير)[11]، يجب الانتقال إلى مرحلة أخرى تتعدّى استخراج الجمل وإحصاءها وهي مرحلة تفرض تفكيرا ما أو مخرجا ما يؤدّيان في نهاية الأمر إلى تحقيق شرط الدقّة في تثبيت اختيار معيّن وإثباته في الوقت نفسه (البرهنة).

وإذا عدنا إلى المجموعات التي تمثّل العناصر النصّية المكرّرة (الجمل) نجد جملا تتكرّر في المجموعات ذاتها. وهذا يمثّل عنصر هيمنة، يجعل صياغة عنوان النصّ تميل إلى موضوع دون آخر (مج1□ مج2=ج5) وفي هذه الحالة قد نلجأ إلى صياغة مركّبة للعنوان (**رحلة إلى مدينة تيبازة**) أو نكتفي بصياغة بسيطة، لنستقرّ على الموضوعات المذكورة سلفا. وقد نصطدم بإجابات أو بتحديدات أخرى لدى المتعلّمين إذ ما طلب منهم تحديد عنوان هذا النصّ (الاستجمام، السفر والمتعة، السياحة ...)، وهي تخريجات محبّذة لأنّها نابعة عن تفكير ما أو عن وجهة ما للتفكير. وهذا ما أشرنا إليه سلفا **بالمحتمل** لأنّ تلك التخريجات لها ما يبرّرها أو يدعمها، كما أنّ قراءة النصّ (القراءة المدرسيّة) لا تؤمن بالإجابة الواحدة والصحيحة، ولكنّها في المقابل ترفض القراءة المقحمة الخارجة عن الموضوع أو عن المطلوب وهي العبارة المصاحبة لتقييم التلاميذ حول نشاط القراءة وفهم المكتوب.

ولعلّ عدم الاستقرار على عنوان لهذا النصّ يعود إلى طبيعته أو نوعه فهو نصّ يجمع بين النمط السردي والنمط الإخباري فعمليّة التركيب في صياغة العنوان كعتبة أساسية في النصّ مستساغة منطقيا لازدواجية نمط النصّ وإن كانت النصوص الإخبارية ذات أولوية في التقييم العالمي لكفاءات التلاميذ في فهم المكتوب.

كفاءة الاستخراج والتعليل:

لا توجد قضيّة تستخرج من النصّ دون تعليل أو برهنة كما وضّحنا سابقا. ولكن يبقى الأمر دائما مرتبطا بمستوى التفكير الذي تزداد درجته من كفاءة إلى أخرى وصولا إلى كفاءة الفهم

11 إن هذه المنهجية في قراءة النصّ المدرسي وتحليله تتعلّق بطرائق تدريس يتدرّب عليها المعلّمون ولا يستشعرها التلاميذ في القسم إلّا من خلال أسئلة يتمّ بناؤها حسب التصوّرات والمفاهيم النظرية للمنهجية المقترحة.

والتأويل وكذا كفاءة البحث والاكتشاف والانفتاح على الحياة كأعلى درجة أو الذروة لتمثّل الكفاءات وتوظيفها كمهارات لمجابهة المواقف اليومية والمشكلات الحياتية.

ولعلّ من ضمن العناصر النصيّة التي تتطلّب كفاءة استخراج الاستدلال هي كفاءة استخراج القضايا التالية:

- المفردات الصعبة في النصّ.
- المفردة وضدّها في النصّ.
- المفردة ومرادفها في النصّ.
- الشخصيات الواردة في النصّ.
- الأحداث حسب ترتيبها وتعاقبها.
- استخراج المكان وتعدّده في النصّ.
- استخراج صيغ الزمن في النصّ.
- استخراج من يقوم بوظيفة السرد أو الحكي.

إنّ كلّ القضايا السابقة هي قضايا نمطية في تحليل النصوص المدرسية اعتاد عليها التلاميذ في اختباراتهم وتقييماتهم في فهم المكتوب إلاّ أنّ بعضها يحتاج إلى عمق التعليم وإلى تحليل وتبرير في الاستخراج والتعيين لأنّه في هذه المرحلة (التعليم الابتدائي) يتمّ توليد الكفاءة ورعايتها لتنميتها في مرحلة لاحقة ثمّ تمثّلها واكتسابها من قبل المتعلّمين بوعي وإدراك وبثقة كذلك دون تردّد أو إخفاق.

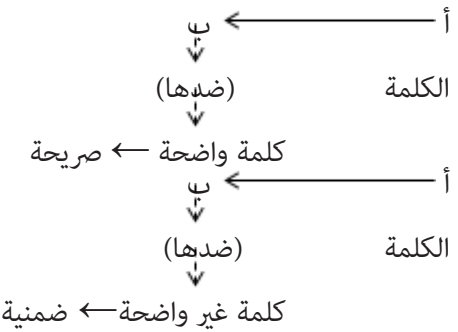
أ. **المفردات الصعبة:** الاستجمام، خارج الوطن، حلَّ، تَلٍ، الصامدة، آثار، رومانية، المتحف، قصصا تاريخية...

في هذه الخطوة يجب أن يتعلّم التلاميذ استخدام المعجم اللغوي (القاموس) المبسّط للبحث عن معاني المفردات واختيار المعاني المناسبة لسياق النصّ ومحتواه العام أو يمكن استخدام البحث

الإلكتروني إذا كانت الوسائل متوّفرة؛ إذ يستبعد تقديم المعلومة الجاهزة دون جهد في التفكير والبحث أو إخضاع المعلومة ذاتها (شرح المفردات) إلى الحفظ والاستظهار. فتلك الممارسات أو المقاربات البيداغوجية لا تسمح ببناء سلوك لدى المتعلّمين يهدف إلى اكتساب مهارات يوظّفونها في حياتهم اليومية كلّما صادفتهم مشكلة مماثلة أو موقف متجانس مع الوضعية التعليميّة المستهدفة، كسلوك حياتي خارج الإطار المدرسي أو التعليمي أساسا[12].

ب. **المفردة وضدّها في النصّ:**

إنّ إحصاء الجمل في النصّ كخطوة أوّلية في تحليله وفهمه تسمح بتعيين منبّهات توجيهية لاستخراج الكلمة وضدّها. فهي كفاءة بسيطة تتعلق بعملية استخراج مباشرة ولكنّها في المقابل كفاءة تخضع إلى تنمية وتطوير من حيث وضوح الكلمة المستهدفة أو عـدم وضـــوحها، كعلاقة بين طرفين (أ، ب) قد تستلزم الوضوح والمباشرة أو تستلزم الضمنيّة والتلميح (غير واضحة)، حتّى وإن كان هذا المستوى يفرض التعامل مع معجم لغوي بسيط إلاّ أنّنا قد نصادف كلمة ضمنيّة تتناغم مع كلمة أو كلمات أخرى بعلاقة ضدّية أو علاقة تجانس (التضاد/ الترادف) يجب استخراجها أو الإشارة إليها وذلك إذ أردنا دراسة شاملة للنصّ لا تسقط أيّ جزئية منه.



كما أنّ الإحصاء من جهة أخرى يساعد في تحديد موقع المفردات أو الكلمات بسهولة خاصّة إذا كانت مبعثرة في الفضاء النصيّ أو متتالية وهذا حسب تمفصلاتها. فالتحليل هنا يقتضي ملاحظة جيّدة لكلّ العناصر النصّية وهي شرط أوّلي لكلّ قراءة ناجعة وفعّالة.

12 التوجّه نحو تعليم كفاءات تترجم إلى مهارات يستفيد منها الفرد في حياته اليومية من خلال اعتماد استراتيجيات تدريب توجّه حديث لمعظم الأنظمة التعليمية العالمية وهذا ما يسمّى بالأهداف الذهبية حسب ما ورد في محاضرة عن بعد للدكتور برهان النمر وهو باحث متخصّص في التعليمية كندا نظمت لفائدة المفتشين والأساتذة المؤطرين بالمعهد الوطني ابن رشد-تيارت- بتاريخ 10 أفريل 2018 تحت إشراف الأستاذ محمودي بشير والأستاذة بوكلخة صورية.

الفقرة الأولى ⇦	..... (ج2) ..... داخل .... خارج	السطر الأول السطر الثاني السطر الثالث السطر الرابع

إنّ تعيين الكلمتين أو المفردتين المتضادتين (داخل≠ خارج) هو تحديد أوّلي ستكون له وظيفة أخرى في مرحلة لاحقة من قراءة النصّ أو في كفاءة لاحقة (كفاءة التأويل) لأنّ من التعثّر فصل الأنشطة أو فصل الكفاءات بعضها عن بعض. فهناك أنشطة مبدئية أو أولية (الاستخراج) تتبعها أنشطة نهائية أو متمّمة (التأويل) لأنّ الأنشطة كلّها تخضع في نهاية الأمر إلى إثبات النصّية[13] والعلاقات الوظيفيّة بين كلّ العناصر أثناء قراءة النصّ.

ج. **المفردة ومرادفها في النصّ:**

إنّ تحديد مرادف المفردة يعني البحث في مساحة أو فضاء النصّ كلّه لأنّ حركيّة البحث لا ترتبط بالصيغ المجاورة أو التتابع وإنّما قد ترتبط بصيغ التباعد أو حتّى بصيغ الاستبدال. فكفاءة الاستخراج ليست نمطية في غالب الأحيان، بل قد تكون مبتكرة لا تتصل بكفاءات دنيا وقد تساهم في الوقت نفسه في بناء كفاءات أعلى بصورة تدريجيّة من معطى سطحيّ إلى معطى عميق.

إن مفردة "للاستجمام" تستدعي مفردة "ممتعة" لتقاربهما من حيث المعنى وتناغمهما في حقل دلالي واحد. وعمليّة تحويل صيغة المفردة "ممتعة" إلى صيغة اشتقاقية أخرى "الاستمتاع" تحقّق ذلك التقارب بشكل ملحوظ ومستساغ ومن ثمّة فإنّ عمليّة الاستخراج في هذه الحالة لا تمثّل آلية مباشرة بل آلية تنتقل من خطوة إلى أخرى؛ من خطوة التحديد إلى خطوة التحويل التي تتضمّن البرهنة والاستدلال، وذلك من أجل الاستقرار على هذا التخريج (التحديد) بثقة واطمئنان.

د. **الشخصيات الواردة في النصّ:**

إنّ النصوص المبرمجة في المراحل التعليميّة الأولى يغلب عليها الطابع السّردي فهي نصوص قصصيّة سردية (السنة الثالثة ابتدائي) تحتّم استخراج عناصر معيّنة، تكوّن أساسا البنية السرديّة،

13 إن النصيّة تعتمد أساسا على إثبات علاقة بنائية ووظيفية لكلّ عنصر من العناصر النصيّة حسب ما أشار إليه «Bernard Rey» « La textualité la mise en rapport d'énoncés les uns avec les autres ».

وفي مقدّمتها تحديد الشخصيات من حيث تعيين طبيعتها وأدوارها وملامحها وعلاقاتها وأقوالها في النصّ إلى غير ذلك من القضايا التي تفرزها درجة سطحية أو عمق البنية السردية للنصّ.

وبما أنّنا أمام بنية سردية بسيطة فإنّنا نقتصر على استخراج محدّدات بسيطة كذلك مثل:

- **عدد الشخصيات في النصّ**: عائلة مراد- الأب- مراد- زوار المدينة.
- **طبيعة الشخصيات**: شخصيات إنسانية.
- **الشخصية المحورية**: شخصية مراد.

هذه الشخصيات واضحة وبارزة يمكن استخراجها بصورة مباشرة، لكن هناك شخصية تتطلّب تأمّلا في تعيينها أو تحديدها على الرغم من أنّ المتعلّمين (التلاميذ) يتمرّنون في هذه المرحلة على النصّ المسرحي (السنة الثالثة ابتدائي) في النشاطات اللاّصفّية وحتّى على أداءات تمثيليّة للنصوص المسرحيّة في حصص القراءة إلاّ أنهّم قد يغفلون الإشارة إلى شخصية الراوي التي تروي الأحداث وهي شخصيّة فوقية تبدأ بسرد المشهد الأوّل (المطلع الاستفتاحي للنصّ) وقد يتدخّل صوت الراوي من حين إلى آخر بين أقوال الشخصيات وبين المقاطع الحوارية.

ومن أجل تحديد المقاطع أو أقوال الشخصيات بما فيها شخصية الراوي بطريقة موضوعية وأكثر دقة وجب تدريب المتعلّمين عليه باستخدام التقنيات العلمية التي تسمح بتنمية كفاءة التفكير وكفاءة الاستدلال والبرهنة لديهم.

الأحداث حسب تعاقبها في النصّ:

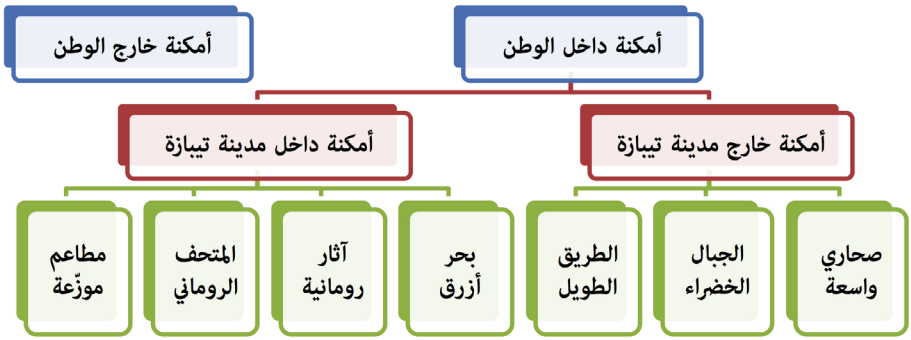
إنّ حصر الجمل في النصّ (22 جملة) بتقنية علميّة كذلك (الإحصاء) يسهّل عملية استخراج الأحداث حسب تعاقبها وذلك على النحو التالي:

- (ج1)⟵ قرار العائلة قضاء العطلة الصيفية.
- (ج2)⟵ اختلاف العائلة حول مكان قضاء العطلة.
- (ج3)/ (ج4)/ (ج5)⟵ اقتراح الأب قضاء العطلة في مدينة تيبازة.

- (ج7)/ (ج8)/ (ج9)⟵ بداية الرحلة والانطلاق إلى مدينة تيبازة.
- (ج10)⟵ الوصول إلى مدينة تيبازة.
- (ج11)/ (ج12)/ (ج13)/ (ج14)/ (ج15)/ (ج16)/ (ج17)⟵ وصف جمال مدينة تيبازة.
- (ج18)⟵ الاستمتاع بالرحلة.
- (ج19)/ (ج20)/ (ج21)/ (ج22)⟵ شكر مراد لوالده على اكتشاف مدينة تيبازة.

هـ. المكان والزمن في النصّ:

إنّ تحقيق كفاءات عليا في القراءة المدرسية للنصوص تتفاوت درجتها من مستوى تعليمي إلى آخر ومن مرحلة تعليميّة إلى أخرى يستدعي الإشارة لقضايا معرفية ومعلومات نقدية بسيطة تنمّي تلك الكفاءات من الدرجة (C°0) إلى الدرجة (C°4). فاستخراج الأمكنة من النصّ يجب أن يكون مصحوبا ببعض التصنيفات البسيطة التي تخضع إلى تعارضات وتقابلات تبرز مستوى التفكير المنطقي لدى المتعلّمين ومدى التحكّم في تقويمه وتقويته[14]*.

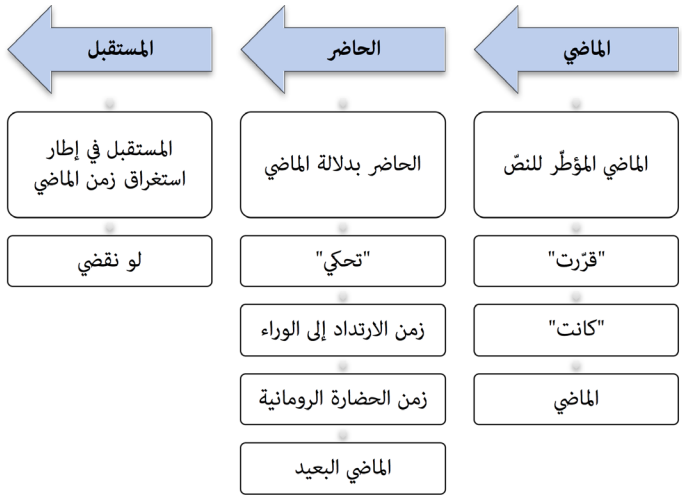


والشأن نفسه بالنسبة إلى استخراج الصيغ الزمنيّة من النصّ والتي تقتصر في استخراج الأفعال وإعرابها في المقاربة التعليميّة المعمول بها حاليا؛ وهي لا تختلف كثيرا عن نشاطات لغوية لحصّة القواعد لا تتعدّى نشاط الإعراب وتطبيقات على قواعد تصنيف الأفعال (الماضي، والمضارع،

14 * إنّ كلّ التقنيات والمنهجيات التي أشرنا إليها في كلّ خطوة من قراءة النصّ وتحليله، لا بدّ أن تهندس على شكل أسئلة أثناء العمليّة التعليمية من أجل امتلاك المتعلّمين لآليات التحليل وأدواته دون الإشارة إلى الجزئيات النظرية لأنّها مرجعية تؤطّر مقاربات التحليل.

والأمر)، دون توظيف القاعدة ذاتها لخدمة المقاربة النصيّة من أجل قراءة النصّ وتحليله، فصيغ الفعل توظّف من منظور نصيّ للكشف عن حركيّة الزمن في جميع تجلّياتها لأنّها حركيّة لا تتوقّف عند المسار التعاقبي، بل تتعدّى إلى تشكيلات أخرى للزمن يستدلّ عليها من صيغ الأفعال (الماضي/ المضارع)، قد لا تحترم الخطّ الزمني التعاقبي.

فالأفعال الواردة بصيغة المضارع والتي تدلّ على الحاضر أو المستقبل حسب القاعدة النحوية أو اللغوية (وهي قواعد يتلقّاها المتعلّمون في هذا المستوى) يفترض أن تبرّر باعتبار أنّ الزمن المناسب للنصّ هو الزمن الماضي كما هو مثبت أو كما هو مهيمن في النصّ، لأنّه ملائم للنمط السردي أو الحكائي. وإن كان تحديد الزمن لا يعتمد على المؤشّرات اللغوية وحدها، بل يتعدّى إلى مؤشّرات دلالية وهذا لا يمكن توظيفه في هذه المرحلة (مستوى السنة الثالثة ابتدائي) إلاّ أنّه يبقى التبرير النصيّ لتمظهر الأفعال ضروريّا حتىّ لو كان بإشارات بسيطة أو بطرائق تعليمية مكيّفة حسب مستوى المتعلّمين (التلاميذ) ومدى قدرتهم على الفهم والاستيعاب. فالفكرة مهما كانت غامضة أو معقّدة فهي تبدي مطاوعة وانقيادا لطريقة تعليميّة بسيطة لتوصليها أو تبليغها، مهما كان مستواهم ومع مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ إذ يمكن تعليم معلومة أو تلقّينها بطرائق مختلفة في الوقت نفسه.



إنّ هذه التحديدات الزمنية يمكن الإشارة إليها بأبسط الطرائق أو التقنيات التعليمية فتكون بمثابة إجراءات قاعديّة لتأسيس كفاءة عليا تظهر معطيات اكتسابها في مرحلة لاحقة أو في مستوى آخر لأنّ توليد الكفاءة العليا يتطلّب التدرّج من القضايا البسيطة إلى القضايا الأكثر تعقيدا داخل مجال الكفاءة ذاتها؛ عدا التدرّج العام المرتبط بمراحل أو مستويات فهم النصّ. فالمتعلّم (التلميذ) لا يتمكن من اكتساب كفاءة في مرحلة أو مستوى معيّنين، ما لم يتمرّن بصفة تدريجية على هذه الكفاءة في مستويات مختلفة، لتحقيق فكرة نموّ الكفاءة وتطوّرها من حيث تنميتها واكتسابها.

و. **وظيفة السرد:**

كذلك يمكن الإشارة ببساطة إلى من يتحدّث في النصّ؟ أو من يقوم بسرد الأحداث؟ لأنّ ذلك مرتبط بفكرة استخراج الشخصيات، من حيث تحديد المقاطع النصيّة الملحقة بشخصية "الراوي" والمقاطع النصيّة الملحقة بالشخصيات كما أشرنا سابقا فيكفي أن يدرك المتعلّم في هذه المرحلة (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) مصطلحات بسيطة تتعلّق بـ:

• مفهوم السرد • شخصيّة الراوي • الشخصيات • الشخصيّة المحورية (الرئيسية) • وظيفة السرد	إشارات سطحيّة دون الغوص في معارف متخصّصة ⟸

كفاءة النقد والتحليل:

لا يمكن إصدار أيّ حكم أو تعليق حول النصّ، ما لم يتمّ تحليل العناصر أو الوحدات النصيّة المشكلة لبنيته؛ خاصّة كفاءة النقد أو كفاءة الحكم النقدي التي تتطلّب معرفة بالبنى النصيّة التي تمثّلها الجمل بالمفهوم البسيط من أجل استخراج بعض التخريجات أو التعليقات المتضمّنة في أيّ نصّ، مهما كان حجمه ومستوى أدبيته ودرجة صياغته الأسلوبية (النصّ المدرسي على سبيل المثال)؛ إذ نكتفي بالإشارة إلى الظواهر النصيّة البارزة والتي تمارس سلطة حضور أو قوّة تأثير على القارئ مثل:

الوحدة النصيّة المكرّرة:

إنّ أهميّة استخراج الوحدات النصيّة المكرّرة تكمن في توضيح أهميّة التكرار في حدّ ذاته والوقوف إن كان إيجابيا أو سلبيا في النصّ من خلال تحليل الوحدات أو العناصر المعنيّة به على أن يتمّ تعليم ذلك بأنشطة مرافقة تتّخذ من تلك الوحدات أو تلك العناصر أمثلة لها للكشف عن الظاهرة النصيّة أو الأسلوبية بمقاربات بسيطة وهادفة.

- (ج10)⟵ "لقد كان الطريق طويلا وممتعا بين صحاري واسعة **برمالها الذهبيّة**"...
- (ج12)⟵ "هذا بحر أزرق **برماله الذهبيّة**"...

إنّ التكرار في الجمل السابقة هو لغاية حتمية أو منطقية تتعلّقان بعلاقة إسنادية (صفة/ موصوف) ترتبط بتحديد ماهية الشيء وصورته الطبيعية أو الواقعية (رمال الصحراء/ ذهبيّة، رمال الشاطئ/ ذهبيّة) كما أنّ صفة "الذهبيّة" توحي إلى المعطى اللوني (اللون الأصفر) دلالة على الشاطئ النظيف والصحراء المتوهّجة بلون رمالها وهو معطى مضمر في النصّ لا ينتمي إلى المؤشّرات الظاهرة أو الواضحة.

وحسب فلسفة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA فإنّه يمكن فتح مجالات أخرى للكفاءة تسمح بالانتقال من وضعيات تعليميّة داخل النصّ إلى وضعيات تعليميّة خارجية ذات صلة بالحياة الواقعية للتلاميذ أو المتعلّمين أيّ ترتبط بتجاربهم الشخصية وبتقديراتهم الذاتية في موضوع يتعلّق بنظافة الشواطئ ووصف الصحراء وذلك إسقاطا على ما يعرفونه أو ما عايشوه بالفعل، من خلال زيارات ورحلات قاموا بها وهذا يرتبط بنمط آخر من الكفاءة نشير إليه لاحقا..

- (ج14)⟵ "**تحكي** قدم هذه المنطقة.."
- (ج15)⟵ "والمتحف الروماني **يحكي** قصصا تاريخية".

إذا كان التكرار في الجمل السابقة كان غرضه أو وظيفته منطقية، فكذلك في هذه الجمل يدلّ على ثبات فائدة أو مهمّة الآثار التاريخية والمتحف الروماني من حيث أنهّما يقدّمان معرفة تاريخية عن المنطقة (تيبازة) وهو تكرار إيجابي كما هو الشأن كذلك في المثال الأوّل لا ينقصان من القيمة الأسلوبية للنصّ (حكم نقدي).

- (ج5)⟵ "لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة".
- (ج6)⟵ "هذه **المدينة** الصغيرة الهادئة؟!".
- (ج10)⟵ "ما إن وصلنا إلى **مدينة** تيبازة".
- (ج17)⟵ "ترحّب بزوار هذه **المدينة**".
- (ج22)⟵ "لما اكتشفت **مدينة** تيبازة".

أمّا التكرار في الجمل السابقة [(ج5) ..... (ج22)] يشعر القارئ بنوع من الثقل في الأسلوب (حكم نقدي)؛ إذ يمكن تقريب هذه الفكرة للمتعلّمين باستبدال أو تعويض الكلمة المكرّرة (المدينة) بضمير (هي/ الهاء) علما أنّ هذا النوع من النشاط اللغوي يتدرّب عليه التلاميذ بشكل مكثّف ومستمر من خلال التمارين المقرّرة في كتاب النشاطات اللغوية (السنة الثالثة ابتدائي) ولكن من جهة أخرى بشكل مستقلّ عن مفهوم النصيّة. فتعويض الكلمة بالضمير المناسب سواء كان منفصلا أو متّصلا. يجب أن يكون ذلك في مدوّنة بدلا من أمثلة مستقلّة حتّى يتمرّن التلاميذ على معرفة التراكيب اللغوية للنصّ وكذا إمكانية تحوير الصياغة الأسلوبية بإجراءات وصياغات بسيطة (تعويض- حذف- تقديم- تأخير .... إلخ).

كفاءة التفسير والتأويل:

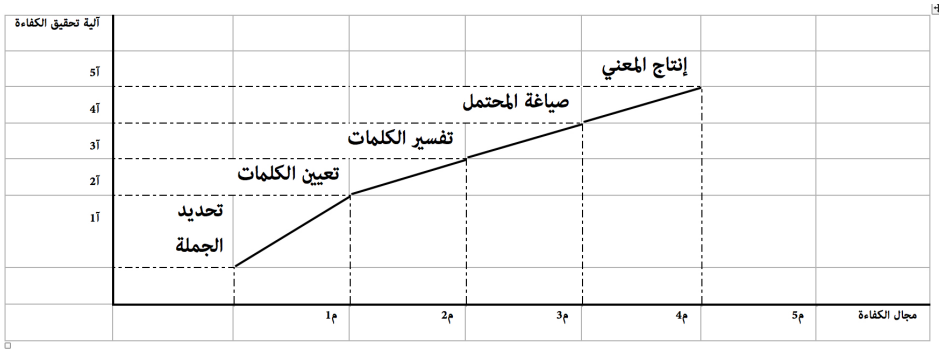
وهي كفاءة ترتبط بشكل أساسيّ في البحث عن المعطيات أو الأفكار ذات علاقة بالبِنية العميقة؛ معلومات يمكن الكشف عنها بواسطة معلومات ظاهرة أو بواسطة قرائن مساعدة للتفسير أو التأويل. وإن كان التأويل في هذه الحالة يؤدّي إلى الإتيان بمعنى جديد، بعيدا عن شرح أو تفسير المعاني الواردة أو المتداولة في النصّ أيّ إنتاج معنى جديد من خلال مساءلة المعاني والبحث عمّا وراءها، وعمّا تخفيه من دلالات بعيدة، أو ما هو مسكوت عنه. وهو أمر لا تخلو منه النصوص الأدبية كلّها، مهما كان مستواها حتّى لو كان الأمر يتعلق بنصّ مدرسي بسيط.

ولو عدنا إلى النصّ الذي نحن بصدد تحليله أو قراءته، فإنّ العثور على المعلومات الخفيّة فيه أو المتوارية فيما وراء بِنيته السطحيّة وارد بشكل ملحوظ وملفت. وهذا ما تطمح إليه القراءة المنتجة أو المثمرة (R.Barthes)، حتّى لو كانت تستهدف نصّا مدرسيّا. فطموحها ينتهي عند حدود

ما تفرزه آلية التأويل (إنتاج معلومات جديدة) التي تتطلّب تقنيات معيّنة ملائمة لتلك الآلية والتي بدورها كذلك تخضع إلى مجالات أو مستويات تحترم انتقال تدرّجي حيث كلّ مجال معيّن يستدعي تقنية محدّدة للوصول إلى إنتاج المعنى وهي كفاءة عليا إذا أردنا قياس أداءات القراءة ووظائفها.

(ج9)⟵ "لقد كان الطريق طويلا وممتعا بين صحاري واسعة برمالها الذهبيّة وتلّ بجباله الخضراء الصامدة..."

ونعني بمجال الكفاءة العناصر المشكّلة أو المكوّنة لها. فكفاءة التأويل كوحدة كبرى أو هدف تعليمي عام يتضمّنان كفاءات فرعيّة أو أهداف تعليميّة صغرى أو بتعبير آخر مستويات تسمح بتحقيق الكفاءة تدريجيًا؛ إذ كلّ مجال أو مستوى يفرض آلية أو إجراء يمارسان على النصّ كتحديدات وتعيينات لوحدات نصيّة تضمن تحقيق الكفاءة التي تمّ تفكيكها إلى عناصرها الأولى لاعتبارات تعليميّة وبيداغوجية، القصد منها تدريب التلاميذ على اكتسابها كسلوك مضبوط أو حركة ممنهجة أو فعل مدروس.

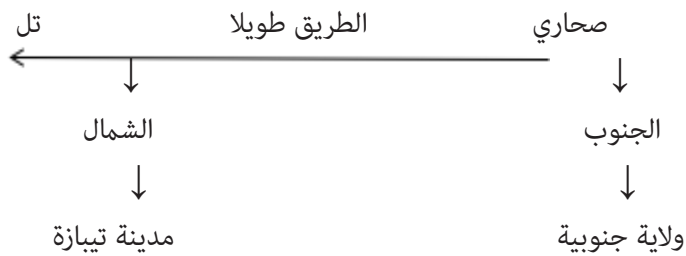


خطاطة تمثّل التحقيق التدرّجي لكفاءة التأويل

إنّ المرحلة الأولى أو المجال الأوّل لكفاءة التأويل (م1 [15]*، آ1 [16]**) تتطلّب تعيين الجملة (ج9) "لقد كان الطريق طويلا وممتعا بين صحاري واسعة برمالها الذهبيّة وتلّ بجباله الخضراء الصامدة ..." ليتمّ في المرحلة الثانية تعيين الكلمات المفتاحية التي تساعد على تشكيل أو إنتاج

15 * م⟵ مجال/ مستوى
16 ** آ⟵ آلية/ تقنية

المعنى الجديد المراد الوصول إليه في المرحلة الأخيرة وهي: الطريق طويلا، بين، صحاري، تلّ) لتأتي مرحلة شرح الكلمات أو إيجاد مقابل لها: صحاري/ الجنوب، تلّ/ الشمال، وذلك من أجل صياغة محتمل في المرحلة الرابعة نتساءل فيه عن المكان الذي تسكن فيه عائلة مراد ليتّضح في المرحلة الخامسة وهي مستوى إنتاج المعنى المسكوت عنه أنّ عائلة مراد تسكن في ولاية تقع في جنوب الجزائر وهي بعيدة جدّا عن مدينة تيبازة (الطريق طويلا).



إنّ إنتاج معنى جديد أو إعطاء معلومة جديدة لا يتوقّفان على الإجراءات أو الممارسات النصيّة (تحديد الجمل وتعيين الكلمات وتفسيرها وصياغة الفرضيات والاحتمالات) بل يفرض توظيف أو استثمار لمعارف أخرى، كالمعارف الجغرافية في هذه الحالة التي تساعد على تحديد الجهات الجغرافية (الشمال/ الجنوب) وتعيين مواقع المدن (المدن الساحلية، المدن الداخلية، المدن الجنوبية) وكذلك استثمار أو توظيف ثقافة الرياضيات وخاصّة التفكير الرياضي من خلال توظيف معطيات عن نقطة الانطلاق ونقطة الوصول وتقدير المسافة الكمّية بين النقطتين (كلم) وقياسها بشكل افتراضي ومنطقي في الوقت نفسه.

وهكذا فإنّ تحقيق الكفاءات العليا في القراءة لا يرتبط بالمعارف المتخصّصة (التحليل النصّي والتحليل اللغوي) بل كذلك بمعارف أخرى خارجة عن النصّ، خاصّة أنّ التلاميذ يتلقّون معلومات ومعارف في موادّ مختلفة بشكل كميّ وتراكميّ بعيد عن الممارسات التكاملية أو الوظيفية بين المواد أي تحقيق تعليم المواد في تعالقها وليس في كثرتـها.

وبالتالي فإنّه بالتزام معايير التدرّج لتحقيق كفاءة التأويل في قراءة النصّ يمكن تطبيق تلك المعايير على باقي الجمل التي تتضمّن معطيات تأويلية ومعلومات جديدة مسكوت عنها مثل:

- (ج2)⟵ "اختلفت أفراد العائلة حول قضاء العطلة داخل أو خارج الوطن"
- المعنى الجديد في الجملة هو الوضع الاقتصادي الميسور للأسرة.
- (ج4)، (ج5)⟵ "ما رأيكم لو نقضي عطلتنا في مدينة تيبازة"
- المعنى الجديد في الجملتين هو الحوار أو التشاور الموجود بين أفراد الأسرة معطى لإبداء الرأي والاقتراحات لحلّ مشكلة اجتماعية في الوسط الأسري لاختيار مكان قضاء العطلة الصيفية (قيمة اجتماعية).
- (ج9)⟵ ".... بين صحاري واسعة برمالها الذهبيّة وتلّ بجباله الخضراء الصامدة.."

المعنى الجديد في الجملة هو رمز الجبال الذي يدلّ على القوّة والصمود والشموخ يكفي أنهّا احتضنت ثورة التحرير المجيدة أوّل نوفمبر 1954 (قيمة تاريخية).

كفاءة التذوّق والإحساس بالجمال:

إنّه من الصعب تحقيق كفاءة التذوّق والإحساس بالجمال لدى المتعلّمين في مراحل تعليميّة متقدّمة أو مبكّرة لارتباط الجمال بالفكر أساسا؛ إذ لا نتمتّع بالجمال إلاّ بعد إدراك الفكرة التي تمثّله أو تجسّده. فتمثّل الصور الجمالية يتوقّف على مدى فهم واستيعاب لتركيب تلك الصور وتشكيلها مشاهد ومناظر فنية بعيدة عن مفهوم الصور الفنّية التي ترتبط بالتراكيب اللغويّة المجازية وهي غير واردة في النصّ (تشبيه، استعارة ...إلخ).

ومن أجل تنمية هذه الكفاءة لا بدّ أن نفكّر في مقاربات تعليميّة مجسّدة بعيدة عن العرض النظري أو المجرّد، كأن نعمد إلى تحويل الجمل التي تتضمّن عرضا لمنظر طبيعي أو مشهد جمالي إلى صور ورسوم، يقوم التلاميذ برسمها بأنفسهم مع احترام كلّ الجزئيات الواردة في الحمولة اللغوية للجمل المعنيّة بذلك.

- (ج6)⟵ "تيبازة هذه المدينة الصغيرة الهادئة؟!"
- (ج9)⟵ "... بين صحاري واسعة برمالها الذهبيّة وتلّ بجباله الخضراء..."
- (ج12)⟵ "هذا بحر أزرق برماله الذهبيّة".

إنّ كلّ العبارات التي تضمّنتها الجمل السابقة تمثّل منظرا طبيعيا يمكن تشخيصه وتمثيله بصورة جميلة أو برسم، ينقلها من التصوير اللغوي (الوصف) إلى التشكيل الفنّي من خلال الخطوط والرسوم والتلوينات التي قد تدمج كلّ الصور السابقة (صحاري، جبال، بحر) في صورة واحدة. إنّ هذه المقاربة التعليميّة تقرّب مفهوم الجمال في النصّ من أذهان التلاميذ لأنّهم يصنعونه ويعيدون إنتاجه انطلاقا من إدراكهم لمكوّناته وإحساسهم بقيمته الجماليّة.

ولعلّ من ضمن المقاربات التعليميّة التي تحقّق لنا تقريب مفهوم الجمال لدى المتعلّمين هي محاكاة صورة واقعية عن مدينة تيبازة وعن صحراء الجزائر الغنيّة بواحاتها الجميلة على أن تلحق تلك الصور بتعليقات بسيطة قد تكون كتابيّة أو شفهيّة من خلال إجراء لمطابقات أو مقابلات بين ما هو مكتوب في النصّ وبين ما تعبّر عنه تلك الصور الواقعية لأماكن حقيقيّة مذكورة فيه (مدينة تيبازة- سواحل تيبازة- صحراء الجزائر- جبال الجزائر ...).

إنّ عقد الوصلات البسيطة بين مضامين النصّ وموضوعاته وبين ما يمثّلها خارجه من معارف مألوفة ومظاهر من الحياة اليومية يساهم في تقريب المعلومات والمعطيات المجرّدة من خلال المقاربات البيداغوجية النشطة؛ إذ يمكن توجيه التلاميذ إلى مواقع إلكترونية تختصّ بعرض الأفلام التسجيليّة والأشرطة الوثائقيّة التي لها علاقة بمضمون النصّ (جمال الجزائر) كحصّة "جمال بلادي" من بثّ التلفزة الوطنية (www.entev.dz) وهذا يحقّق بشكل كبير ربط بين ما يتلقّاه التلاميذ على المستوى المدرسي وبين ما يقابله على المستوى الاجتماعي أو الحياة الواقعية. ولكن ذلك لا يتحقّق إلاّ إذا كان النص المطروح للقراءة أو الاختبار مألوفا وقريبا من واقعهم يتضمّن إحالات متعدّدة أو متنوّعة تسمح بتوظيف المعارف التي يمتلكها التلاميذ في مختلف تعاملاتهم اليومية سواء كانت داخل الأسرة أو في الأوساط التي يتردّدون عليها.

كما أنّ تلك الوصلات أو الإحالات تضمن الانتقال من الإدراك الحسيّ إلى الإدراك الذهنيّ للظواهر أو المعطيات التي يتضمّنها النصّ. فتمثيل المنظر الطبيعي الموصوف بأدوات لغوية إلى منظر مرسوم من قبل التلاميذ ينمّي لديهم التذوّق أو الإحساس بالجمال بصيغة تدريجية تجعلهم يدركون الجمال في جوهره أو في كنهه في مراحل تعليميّة لاحقة قد تتجاوز مرحلة التعليم الإلزامي بكثير (التعليم العالي) فتظهر كفاءة التذوّق الفنّي في ذروتها (درجة أعلى) من خلال تمثّل المكتسبات القبليّة لإدراك الجمال في وضعيّة راهنة ومعقّدة.

"عَيْنَاكِ غابتا نخيل ساعة السحر

أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر"

كفاءة البحث والاكتشاف:

إنّ المقاربة التعليميّة[17] المناسبة لتحقيق كفاءة البحث والاكتشاف هي المقاربة "**بالمشاريع الموجّهة**" (Les projets tutorés) خاصّة إذا كان النصّ إخباريا توثيقيا من حيث المعلومات الواردة فيه كاحتوائه على معلومات عن مدينة تيبازة كمنطقة سياحية وأثرية في الوقت نفسه. ومن أجلّ توضيح تلك المعلومات وتقريبها إلى أذهان التلاميذ لاستيعابها وفهمها نوظّف **نصّا موازيا**[18] تكون وظيفته شرح المعلومات المقتبصة الواردة في النص الأصلي وتوسيعها ، لأنّ تلك المعلومات واردة على شكل إشارات فقط وأفكار موجزة (آثار رومانية، والمتحف الروماني، وقصصا تاريخية ... إلخ) تزداد وضوحا وعمقا من خلال ما يقدّمه النصّ الموازي من شروحات وإضافات في مجال التخصّص "التاريخ".

النصّ الموازي: تيبازة

"تاريخيّا، شكّلت تيبازة قاعدة عسكرية أساسية للرومان، في حملاتهم العسكرية، على المناطق الغربية من شمال إفريقيا، وهي اليوم، تحتفظ بكثير من معالم إرثها القديم من آثار فينيقيّة ورومانيّة وبيزنطيّة وغيرها، وما تتوافر عليه المدينة من آثار دائما محلّ دراسة من مختصّين لفهم العلاقات التي ربطت بين الأهالي والحضارات الغربية التي مرّت من هناك، فالمدينة كانت نقطة تماسّ بين فضاءين مختلفين، وقد تعرّضت، على طول تاريخها الطويل لحملات غزو متتالية".

قبل عقد أيّ تقابلات أو تداخلات بين النصّين (النصّ المدروس، النصّ الموازي) لا بدّ من شرح النصّ بصورة مبسّطة بعيدة عن لغة التخصّص ولا يهمّ اللغة التي نوظّفها لغاية الشرح والتوضيح. كما يمكن تحويل النمط الوثائقي للنصّ إلى نمط حكائي عن التاريخ القديم لمدينة تيبازة دون الإخلال أو المساس بالمعلومة التاريخية (الحضارات المتعاقبة على مدينة تيبازة) وبلغة مألوفة ومتداولة مع الاستعانة برسوم وصور موضّحة أو الاعتماد على تسجيل لشريط وثائقيّ (فيديو) حول آثار مدينة تيبازة مصحوبة بشروحات وتعليقات.

17 إنّ المقاربة تتضمّن خطّة مفتوحة على العديد من الإجراءات لأنّ تحقيق الكفاءة لا يتوقّف على إجراء واحد بل على إجراءات كثيرة فالمهمّ المحافظة على الهدف التعليمي وإنجازه.

18 النصّ الموازي: هو نصّ خارجي يساعد على فهم النصّ المدروس ويلحقه أو يربطه بما يمثّله من وقائع حقيقية ومعطيات حياتية موثّقة ومعيشة.

إنّ عمليّة شرح النصّ الموازي تسمح لعقد التداخلات النصيّة وفق تطابق المعلومات والأفكار من خلال تداخل أسلوبي (ألفاظ، وجمل، وعبارات...) وتداخل دلالي أيّ تداخل في المعنى (معلومات، ومعطيات، وأفكار...) يتدرّب التلاميذ في هذه الخطوة على إيجاد الصيغ التقاطعية بين النصوص وكيفيّة الوصول إلى فهم النصّ انطلاقا من نصوص مفتاحية أخرى باستحضارها من خلال البحث والاكتشاف.

وفي إطار البحث والاكتشاف وربط المعلومات أو المعارف المدرسيّة بالمعارف الخارجية الموجودة في الحياة الواقعية واليومية أو في المحيط المعيشي للتلاميذ، يجب توجيههم إلى إعداد ورقة بحثيّة (مشروع بحث) يقومون بملء تلك الورقة أو الاستمارة البحثيّة التي تعالج موضوعا مرتبطا بالمواقع الأثريّة في الجزائر والتي يتمّ إعدادها من قبل المعلّمين بشكل دقيق ومتدرّج وبسيط في الوقت نفسه، مع جعلهم مجموعات صغيرة، تختار كلّ مجموعة الموضوع الذي ترغب فيه من قائمة الموضوعات المقترحة للبحث مع احترام المعايير البيداغوجية لبناء المجموعات وتوزيع الأدوار وتوفير التسهيلات اللّازمة لإنجاز البحث والتوجيهات الضرورية في كلّ مرحلة من مراحل إنجاز المشروع كما يمكن إشراك الأولياء لمساعدة أبنائهم مع الإشارة إلى طبيعة المساعدة المقدّمة من خلال وضع خانة مناسبة لذلك أثناء إعداد استمارة البحث (الورقة البحثيّة)[19].

19 يمكن اقتراح نموذج موحّد للورقة البحثيّة يتمّ تحسينها وتعديلها من حين إلى آخر، كما يمكن كذلك اقتراح تصميم مذكّرة أو جذاذة للدرس بناء على طروحات PIRLS.

قد تشمل القائمة المقترحة للبحث الموضوعات التالية:

- التعريف بقلعة بني حماد بالمسيلة.
- التعريف بمدينة جميلة الأثرية الرومانيّة بسطيف.
- التعريف بحيّ القصبة بالعاصمة.
- التعريف بتيمقاد بباتنة.
- التعريف بوادي ميزاب بغرداية.
- التعريف بطاسيلي بإليزي.
- وصف متحف موجود في المنطقة التي يسكنها التلاميذ (التعريف بمحتوياته)
- عرض لمقابلة مع مسؤول المتحف في المنطقة التي يسكنها التلاميذ (تسجيل معلومات).
- وصف لمتحف قام التلاميذ بزيارته (التعريف بالمتحف ومحتوياته).
- وصف لمعلم أثري موجود في المنطقة التي يسكنها التلاميذ (التعريف به).
- وصف لمعلم أثري قام التلاميذ بزيارته (التعريف به).
- جمع لصور ورسوم تتعلق بمعالم أثريّة في الجزائر (مع عنونة تلك الصور).
- تصوير فيديو يتضمّن زيارة لمعلم أثري مصحوب بتدوين لبعض المعلومات.
- تنظيم زيارات للمتاحف وملء بيان زيارة في عين المكان يتمّ إعداده سلفا من قبل المعلّمين.
- تقديم معلومات حول أشرطة وثائقية تناولت بالتعريف المواقع الأثريّة في الجزائر.
- جمع لمدوّنات (نصوص) حول الآثار التاريخية في الجزائر مع محاولة إيجاد الصور أو الرسوم المطابقة لتلك النصوص.
- موضوع حرّ قد يقترحه التلاميذ بمساعدة أوليائهم مع ضرورة احترام لموضوع البحث وأهدافه (التعريف بالمواقع الأثرية في الجزائر من خلال معايشة ميدانية).

خلاصـة

إنّ محاولة تأسيس نظرية للقراءة المدرسيّة لفهم النصوص المكتوبة يستجيب بالدرجة الأولى إلى تنمية الكفاءات وفق مستويات فهم واستيعاب التلاميذ مع تحديد مجالات تحقيقها واختيار آليات التحليل المناسبة في كلّ مجال على حدة. لأنّ تحقيق كفاءات عليا للقراءة في نهاية أيّ مسار دراسي، يفرض تنمية تلك الكفاءات في مراحل أولى من التعليم بعيدا عن فصل للكفاءات في كلّ مستوى تعليميّ ودون خلق علاقات تكامل وتناغم وظيفيّ بينها. ففي هذه الحالة تتحوّل قراءة النصّ المكتوب وفهمه إلى مجرّد أنشطة توظّف قواعد اللغة إلى حدّ بعيد، ولا تعمل على اكتشاف مفهوم النصيّة والعناصر التي تدخل في تكوين بنيتها ونظامها الداخلي والوصول إلى التذوّق الفنّي لأدبيّة النصّ من خلال ممارسات تعليميّة بسيطة وواقعيّة، لها صلة بمهارات وأداءات مألوفة لدى التلاميذ في حياتهم اليومية.