

واقع تعليمية الرّصيد اللّغويّ المدرسيّ في ضوء مناهج الجيل الثّاني:

مقاربة ديداكتيكية، السّنة الرّابعة ابتدائيّ أنموذجا

Learning Vocabulary in Second Generation Textbooks: A Case Study of fourth year primary school level

د. زاوي عبد الرحمان

جامعة المدية (الجزائر)

abdeillahchahin@gmail.com

مسرّاتي مصطفى *

جامعة المدية (الجزائر)

mstphmesrati2021@gmail.com

ملخص:	معلومات المقال
يسلك هذا البحث مسلكا تقويميا يلامس المسار التعليمي للّصيد اللّغويّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، ليجيب عن أسئلة تتمحور حول استراتيجيّة تعليم المفردات وتعلّمها في المدرسة الجزائريّة، في إطار ما أقرّته المرجعيّة البيداغوجيّة الجديدة، الزّلامية في بُعدها الوظيفيّ ترقية كفاءة المتعلّم التّواصلية، قصد تشخيص الصّعوبات وتحديد مصادرها، والسّعي إلى معالجتها باقتراح حلول تضمن التّفاعل الإيجابي بين مدخلات العمليّة التّعلّميّة ومخرجاتها.	تاريخ الإرسال: 2023/04/01 تاريخ القبول: 2024/11/15
	الكلمات المفتاحية: ✓ الرّصيد ✓ الكفاءة ✓ المفردات
Abstract : The study evaluates the teaching/learning of vocabulary in the primary education level and addresses the strategy of teaching and learning vocabulary in the Algerian school, within the new pedagogy frame of reference. The latter aims to upgrade the learner's communication competence, to diagnose difficulties and to identify its sources. In so doing, it seeks to propose solutions that would trigger positive interaction between the inputs and the outputs within the educational process.	Article info Received :01/04/2023 Accepted :15/11/2024 Keywords: ✓ Background ✓ Competence ✓ Vocabulary

❖ **مقدّمة:** الاهتمام بواقع تعليمية الرّصيد اللّغويّ في المدرسة الجزائريّة نابع من حقيقة كون الرّصيد اللّغويّ هو الممّول الجليّ للأوضاع التّبليغيّة التواصلية التي تتشكّل في صورة تحويلات بنيويّة ألفاظاً وتراكيب، لتتناسب مع المقام ومقتضى الحال. ولما كان تعامل الطّفل الجزائريّ مع اللّغة العربيّة الفصيحة متأخراً نسبياً، خاصّة بعد استضمّاره لأنساق لغويّة مختلفة عن النّسق الفصيح أصبحت مهمّة المدرسة صعبة نوعاً ما، حيث أنّ الطّفل -حسب بعض الدّراسات «ليقضي ما يربو عن الخمس عشرة سنة قبل أن يمتلك زمام اللّغة، و قبل أن يتقنها نطقاً و كتابة أو يصبح لديه رصيد كاف من المفردات» (أورد في: حنفي، 1971).

وفي ضوء تدخّل مختلف التّغيّرات في تشكيل الأطر النّظريّة و الإجرائيّة لمناهج التّعليم في الجزائر، ارتأينا مقارنة تعليمية الرّصيد اللّغويّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ من خلال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة، باعتبار أنّ هذا الفرع لم ينل القسط الوافر من الدّراسة و البحث مقارنة بما نالته بقيّة الفروع اللّغويّة؛ كتعليميّة النّحو، و تعليميّة النّصوص، و غيرها. وقد كان يحدونا شعور قويّ بأنّ تعليم وتعلّم المفردات المدرسيّة في مدارسنا بحاجة إلى استئناف في الوصف والتّحليل والتّقييم.

و إذا كانت مكاشفة الوحدات المعجميّة الوظيفيّة المتدخّلة في تشكيل الرّصيد اللّغويّ المقرّر في الكتاب المدرسيّ تصدر هذا الفعل؛ فإنّ مساءلة طريقة التّدريس و معاينة مسارات التّعلّم، هي التي تستحيلنا على حدود المسافة بين الواقع و المأمول.

❖ **إشكالية الدّراسة:** الدّراسة التي نحن بصدد إنجازها، تتمحور حول محتوى الرّصيد اللّغويّ المدرسيّ من خلال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ باعتباره أداة المتعلّم في بلوغ أهدافه، و مصدر معارفه و خبراته، و المعين الذي يستقي منه حصيلته الإفرادية التي «تشارك مشاركة فعّالة في تكوين معارف الإنسان، و تجاربه، وأفكاره، و صوره الدّهنيّة، كما أنّها نقطة انطلاق الإبداع الكلامي» (أورد في: المعنوق، 1996).

وانطلاقاً من هذه الرّؤية، فإنّ البحث يطرح أسئلة تمسّ مستويين اثنين:

1. المحتوى المعرفي « و هو العنصر الثاني من عناصر المنهج الذي يشير إلى مجموعة من المعارف، و المهارات، و الاتجاهات، و القيم المراد اكسابها للمتعلّمين » (أورد في: الدريج، 2011).

2. طريقة التدريس، و التي تعني بالمفهوم الحديث، « مجموعة الأساليب التي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للتعلّم من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة » (أورد في: طعيمة، 1985).

و عليه سنختصر الإشكال الذي نحنُ بصدده بحثه في:

- ✓ ما طبيعة المفردات المنتقاة في الكتاب المدرسي؟
- ✓ هل يستند انتقاؤها إلى محكّات تساير الخصائص النمائية للمتعلّمين؟
- ✓ وهل تستجيب بالفعل لحاجاتهم التّباغيّة؟
- ✓ ما أهمّ الصعوبات المتعلّقة بتعليميّة المفردات المدرسيّة؟
- ✓ و ما الذي تحقّق من كفاءات تواصلية نظير المفردات و التّراكيب المقرّرة في الكتاب المدرسي؟

❖ فرضيات الدّراسة:

بما أنّ الرّصيد اللّغويّ-كما أجمع اللّغويّون والتّربويّون- هو الأساس الذي تقوم عليه الملكة اللّسانية، فإنّ كان متكاملا متناسقا صلح البناء واستقام اللّسان، وإنّ كان واهيا، اضطرب اللّسان وضعف الاستعمال.

وعليه، فإنّ فرضيّات هذه الدّراسة ستكون كالآتي:

- ✓ يُفترض أن تُختار عناصر الرّصيد اللّغويّ وفق معايير ومقاييس علمية دقيقة متفق عليها، بحيث تخدم غرض تنمية الكفاءة اللّغويّة.
- ✓ ويُفترض أن يتمّ تقديم نشاط إثراء اللّغة وفق ما تملّيه المقاربات البيداغوجيّة المتبنّاة في المناهج الجديدة، خاصّة المقاربة النّصيّة.

❖ **أهداف الدّراسة:** تحرّص هذه الدّراسة على طرح إشكالات تعليمية الرّصيد اللّغوي في المرحلة الابتدائية على إثارة القضايا المنهجية التي تسعى إلى تعميق الوعي بأهمية الحفاظ على السّلامة اللّغوية، وعلى مقاومة العوائق التي تقف في طريق سلامة الأداء وجودة التعبير، من خلال:

✓ تقديم قراءة في التّوجهات الرّسمية من خلال السّنّات التّربوية الرّسمية (المنهاج والكتاب).

✓ توصيف عوائق تعليمية الرّصيد اللّغوي تصوّريا وإجرائيا.

✓ تقديم مقترحات وتصوّرات بديلة استئناسا بنظريات وآراء المختصّين.

أمّا حدود الدّراسة، فتقتصر على تقويم، و تحليل المحتوى (الرّصيد اللّغوي) المقرّر في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة ابتدائي 2020/2019.

❖ **أهمية البحث:** تظهر أهمية هذه الدّراسة من خلال النّتائج التي ستقدّمها، و المتمثلة في :

✓ عرض ودراسة الإشكالات النّظرية و التّطبيقية التي تطرحها تعليمية الرّصيد اللّغوي في مرحلة التعليم الابتدائي، تلافيا للانعكاسات السّلبية على نموّ المتعلّم اللّغوي.

✓ كما يُعدّ هذا النّوع من البحوث، من الدّراسات المرجعية الأساسية المساعدة في انتقاء و تنظيم المحتوى التّعليمي، و بالتّالي إعداد المناهج، و المقرّرات الدّراسية، بما ينسجم و حاجات المتعلّم التّبليغية.

✓ كما تقدّم الدّراسة تمثّلات منهجية جديدة، يمتدّ أثرها في واقع الممارسة الإجرائية، من خلال جمع، وتقويم المحتوى المعرفي، وعرضه بطريقة علمية مع إصدار أحكام نقدية، و هي الميزة الأساسية للدّراسة الأكاديمية.

❖ **منهج الدراسة:** تنحو الدراسة المعتمدة منحنى المنهج الوصفي التحليلي، باعتبار أنه « منهج بحث علمي واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة كما هي في واقعها الزاكن وصفا دقيقا بعد جمع معلومات كافية عنها » (أورد في: الدريج 2011).

ولاشك في أن المحتوى اللغوي للرصيد اللغوي المقرر في الكتاب المدرسي، هو اللبنة الأولى والأخيرة لهذا المنهج، فيكون البدء بالاستقراء، وتسجيل الظواهر اللغوية، ثم التجريد، فالانتقاء والتقييم.

❖ **التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:**

أولاً: مفهوم الرصيد اللغوي: عرّف عبد الرحمن الحاج صالح الرصيد اللغوي في كتابه "بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" بأنه «مجموعة من المفردات و العبارات العربية الفصيحة أو ما كان على قياسها مما يحتاج إليه التلميذ في سنّ معينة من عمره حتّى يتسنى له التعبير عن الأغراض و المعاني العادية التي تجري في التخاطب اليوميّ من جهة، و من ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية و العلمية الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة» (أورد في: صالح، 2007).

وفي سياق آخر ذي صلة، يُعرف الحاج صالح الرصيد اللغوي بأنه «أدنى عدد من المفردات و التراكيب العربية الحية يحتاج إليها الناطق للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه، وعن المفاهيم الحضارية، لتفادي الفوضى اللغوية التي أصيب بها تعليم اللغة العربية في مختلف مراتبه، وكذا الحشو اللغوي (كثرة المترادفات و العناصر الميتة)، و الغموض (كثرة المشترك و عدم الدقة)، والخصاصة اللغوية التي يعانيها التلميذ و الطالب عند التعبير عن مفهوم حضاري لا يجد له لفظا يدلّ عليه فيما يتلقاه في المدرسة» (أورد في: صالح، 2007).

وفي تقريره نشره المجلس العربي للطفولة حول استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي، تمّ تعريف الرصيد اللغوي بأنه "مجموعة المفردات العربية تؤدّي مفاهيم الطفل في سنّ معينة و تستجيب لحاجاته، و التي يمتلكها الطفل عند دخوله المدرسة للانطلاق منها في المناهج المدرسية و البناء عليها لتنميتها و تطويرها، و جعل اللغة أداة فاعلة في اكتساب المعارف و العلوم و التقنيات، و تكوين مجتمع المعرفة اللازم لتحقيق التنمية البشرية» (أورد في: التنمية، 2009).

وفي موضع سابق، كان المصدر نفسه قد عرّف الرّصيد اللّغوي بأنّه «مجموع المفردات المكتوبة و المنطوقة التي يفهمها الطّفل، و يكون قادراً على استعمالها فهماً (استماع و قراءة) و إفهاماً (تحدّث و كتابة)» (أورد في: التّمية، 2009).

أما اللّجنة الفنّية للرّصيد اللّغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي فقد حدّدت بأنّه «مجموعة مفردات عربيّة تؤدّي مفاهيم الطّفل المغربي في سنّ معيّنة، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتباراً لحاجاته، و هذه المجموعة تمثّل ما قد يحسن للتّلميذ أن يلمّ به أثناء السّنات الثّلاث الأولى» (أورد في: اللّغوي، 1957).

أعتقد أنّ نظرة فاحصة في المفاهيم الثّانوية خلف سياقات هذه التّعريفات، تجعلنا نستيقن أنّ اللّغويين و التّربويين كانوا على مسافة قريبة جدّاً من الانسجام و التّوافق، و ذلك حين عرّفوا الرّصيد اللّغوي بأنّه مجموعة من المفردات و التّراكيب العربيّة الوظيفيّة المتمحورة حول الحاجة التّبليغيّة، التي تأخذ بالاعتبار خصائص المتعلّم (التّفسيّة، الذّهنيّة والاجتماعيّة) ، و تُبلور الأبعاد الديداكتيكيّة لتعليميّة المحتوى الإفرادي في المراحل الأولى من التّعليم.

ثانياً: مفهوم المنهاج (الجيل الثّاني):

1. المنهاج المدرسي (Curriculum scolaire): أشار ولف تايلر إلى أنّ المنهاج الدّراسي عبارة عن «مجموعة من الخبرات التّعليميّة للتّلاميذ التي يتمّ تخطيطها، و الإشراف على تنفيذها من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التّربويّة» (أورد في: الدريج 2011). و في تعريف آخر لـ (Baker et Bophan) «هو جميع النّتائج التّعليميّة التي تعتبر المدرسة مسؤولّة عن تحقيقها» (أورد في: الدريج 2011).

2. المنهاج التّعليمي (الجيل الثّاني): أمّا المنهاج التّعليمي (الجيل الثّاني) للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، فهو «نوع من التّشريع يُقصد به تنظيم العمليّة التّعليميّة التّعليميّة» (أورد في: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، 2017).

و هو منسجم -حسب دليل المعلّم- مع المقاربة بالكفاءات كإجراء بيداغوجي يعتمد على التّصور البنائي للتّعلّم، و ما تقتضيه المنهجية البنائية من ضرورة «الانتقال من فكرة العلم من

أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة, و من منطق التّعليم (تلقي المعارف) إلى منطق التّعلّم (ممارسة مدلول المعارف)».

ولعلّ من أبرز التّحسينات التي رافقت مناهج الجيل الثّاني, التي شرع في تطبيقها مع بداية الموسم الدّراسي 2020/2019 (أورد في: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، 2017):

• على المستوى البيداغوجي:

- ✓ الانطلاق من الكفاءات و وصفيات التّعلم.
- ✓ تموقع وأدوار جديدة للمدّرس و المتعلّم.
- ✓ بروز مفاهيم بيداغوجية جديدة, مثل: المقطع التّعلّميّ, التّعلم البنائيّ التّقويم التّعديليّ, التّقويم الإقارري وغيرها من المفاهيم.

• على المستوى الدّيداكتيكي:

- ✓ تهيّكت المادّة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيّة، ومُنظّمة في ميادين.
- ✓ حُدّدت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات التي تُطرح عند ممارستها في التّعليم والتّعلّم.
- ✓ نُظّمت المحتويات على شكل موارد معرفيّة لخدمة الكفاءة.

❖ القسم التّطبيقي:

1. الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة ابتدائيّ: يشكّل الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، على غرار الوسائل والوسائط التّعليميّة الأخرى، أهمّ سند للمتعلّم، فهو يستمدّ مرجعيّته _حسب لجنة التّأليف_ "من منهاج المادّة الذي أقرّته وزارة التّربيّة الوطنيّة، والوثيقة المرافقة له، والمخطّط العامّ للبرنامج الدّراسيّ ضمن المشروع التّربويّ، الذي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين" (أورد في: كتاب اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ، 2017/2018).

ويرتكز "على المقاربة النّصيّة في تناول الوحدة اللّغويّة، وبهذا كان النّصّ (المنطوق أو المكتوب) يمثّل البنية الكبرى التي ظهرت فيها كل المستويات اللّغوية" (أورد في: كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، 2017/2018).

إنّ دنوّ المنهاج و اقترابه من النّصّ باعتماد المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة كاختيار «يجسّد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتخذ النّصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، و تمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة».

يتضمّن الكتاب ثمانية (8) مقاطع موزّعة على محاور مختلفة (القيم الإنسانيّة، الحياة الاجتماعيّة، الهويّة الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصّحة والرياضة والحياة الثقافيّة والإبداع والابتكار والرحلات والأسفار).

يتمحور المقطع التّعليميّ حول نصوص مُتصرّف فيها لغايات تربويّة، وكلّ نصّ قد ذُيّل بنشاط موسوم ب (أثري لغتي)، يتلقّى المتعلّم من خلاله مجموعة من المفردات والتّراكيب اللّغويّة. النّشاط ورد بصيغة المتكلّم (أثري) تحقيقاً لمبدأ التّعلّم الذّاتيّ الذي تستهدفه المقاربة بالكفاءات، كما أشرنا سابقاً.

وقبل الخوض في الطّريقة التي يتمّ بها تقديم الدّرس الإفراديّ، ارتأينا أن نترك للقارئ فرصة الاطّلاع على الرّصيد اللّغويّ الذي أعدته لجنة التّأليف لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة، من أجل بلورة رؤية شاملة حول استراتيجية تعليم المفردات وتعلّمها في هذه المرحلة.

جدول نشاطات إثراء اللغة في كتاب اللغة العربيّة (س4) 2020/2019، ص05. بتصرّف:

المقطع	المحور	الرصيد اللغوي	الصفحة	نشاط أثري لغتي	نوعه
الأول	القيم الانسانية	الرصيد الخاص بالألعاب الأطفال	ص15	اكتشف اسم كل لعبة من خلال صفاتها. - مقعد معلق بجبلين إلى أعمدة أو إلى شجرة يهتز بنا. - لعبة النط من مرتفع إلى آخر . - أجزاء كثيرة ومبعثرة نعيد تركيبها بدقة لتحصل على صورة كاملة . - ملك وملكة، حصان وقلعة، معركة بين الأبيض ولاسود	تمارين اللغز
الرّابع	الطبيعة والبيئة	الرّصيد الخاص بأصوات الطبيعة	ص66	عيّن لكل صورة اسمها والصوت الناس لها هدير. زمهرير، خرير، حفيف الرّعد، المياه، المركبات، الحشائش، الرياح، الحسون	تمارين الرّبط
الخامس	الصّحة والرياضة	الرّصيد الخاص بالإختصاص الطبي	ص83	ماهي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والنقيضة للمجموعة الثانية ؟ العافية الزّهر، العلامة، الشّفاء، النّقاهاة، الدّاء، الضنّي، العلة، السقم، الوصب	تمارين التّضاد
السادس	الحياة الثقافية	الرّصيد الخاص بالموروث الثقافي	ص100	اكتشف الموروث الثقافي المقصود - قرص مثقوب، مدهون بالزبدة والعسل، مرغوب محبوب - يقول الشاعر: "أعزّ مكان في الدّنا سرج سابح" أصيل، عريق، رشيق - رشيقيها أخضر تزين يدي بالأحمر، نطلبها في الأفراح أكثر .	تمارين الألغاز
الثامن	الرّحلات	الرّصيد الخاص بالصفات	ص130	جد لكل اسم صفة تناسبه غيوم، أشجار، رياح، رعد، برق، نسيم، براعم، نجوم، نهر، جبال، سهول، رمال، متلالئة، عاتية، ذهبية، شامخة، قائمة، منعش، وامض، جار، متفتحة، قاصف، باسقة.	تمارين الربط

لوقوف على حقيقة الأداءات التّعليميّة التعلّميّة لهذا النّشاط اللّغويّ المهمّ (أثري لغتي)، وتقييم مساراته الصّفيّة، اعتقد أنّه يحتاج _ هو الآخر _ إلى إعادة النّظر في محتواه وكيفية تقديمه. وما دما في مستهلّ التّحليل، وجب الوقوف على الصّعوبات النّظريّة والتّطبيقيّة التي تعترضه.

أوّلا: من حيث الطّريقة: إنّ نشاط (أثري لغتي) هو امتداد لأنشطة قرائيّة أخرى (أداء، فهم، وشرح)، أنشطة قام به المتعلّم في محطة "أقرأ و أفهم"، في حصة تعلّميّة واحدة لا يتجاوز عمرها الزّمنيّ خمسة وأربعين دقيقة (45د).

كما أن نشاط (أثري لغتي) يقوم على أساس نفسيّ يدعو إلى استغلال فاعليّة المتعلّمين، إذ يُكلّفون بإنجاز النّشاط فرديّاً أو جماعيّاً، أي أنّ بناء التّعلّقات الخاصة بالدّرس الإفرادي ينطلق غالباً من "وضعيّة مشكلة" حيث يتم تقديم الدّرس التّعلّميّ على شكل مشكل تعلّميّ تتنوّع صياغته، وأهدافه، وذلك حسب طبيعة المفردات المراد تعلّمها.

للتّنبية، "الوضعية المشكلة" مصطلح من المصطلحات التي رافقت المناهج الجديدة _ كما ذكرنا آنفا _ وهي وضعية تعلّميّة (ينتج عنها جوّ من الحيرة والتّساؤل، وتدعو المتعلّم للتّفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتّعامل مع ما هو مطلوب منه وحلّ المشكلة التي ينبغي حلّها) (أورد في: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2019-2020).

لكنّ اللّافت للانتباه في هذا المقام، وخاصّة بعد الاطّلاع على النّشاطات المقترحة (انظر الجدول)، أنّ التّناول الحاليّ للنّشاط الإفرادي غالباً ما يكون مصدر قلق معرفيّ لدى المتعلّم، ولا يساعد على تحقيق ما تصبو إليه المناهج الجديدة، نظراً لصعوبة هذا النّشاط الذي قد تعلو مادّته وتفق قدرات المتعلّم الذّهنيّة والمعرفيّة، وتتعدّى تفكيره ومعارفه، في حين أنّ وجود محطّة (أثري لغتي) مرتبط بتعليم المفردات والتّراكيب وتعلّمها، قصد إكساب المتعلّم مادّة لغويّة تثري رصيده، ولا يعني بأيّة حال من الأحوال مجرّد الاقتصار على الإنجاز والحلّ فقط، خذ مثلاً ما ورد في الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالتّضاد في المقطع الخامس الصفحة 83.

انقل ثمّ أنجز:

ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والنّقيضة للمجموعة الثانية؟

العافية _ البُراء _ السّلامة _ الشّفاء _ النّقاهاة.

الدّاء _ الضّنى _ العلة _ السّقم _ الوصب.

إنّ هذه المفردات (النّقاهاة _ الضّنى _ الوصب وغيرها) في رأينا تحتاج إلى شرح وتفسير، لذا فإنّ حلّ هذه الوضعية يتطلّب نشاطاً ذهنيّاً كبيراً فيه من التّخمين، والتّجريب، وتكرار المحاولة ما قد لا يهوّن على المتعلّم في السّنة الرّابعة ابتدائيّ مشاق حلّه، بل يجعل هذا النشاط معقّداً

ومُرهِقاً، و غير مفيد، وهذا ما يؤثّر سلباً على فعالية المتعلّم من جهة، وعلى السيّرة العامة للدرس من خلال عدم مراعاة زمن الحصّة من جهة أخرى.

ثانياً: من حيث عدد المفردات: ارتباطاً بما سبق، لابدّ من الإشارة إلى نقطة مهمّة، ألا وهي التّحليل الإحصائيّ لمفردات كل نشاط، و تحديد متوسّط المفردات الجديدة في كل نشاط؟ لقد قمنا بإحصاء المفردات والتراكيب التي يتلقاها المتعلّم أثناء الدّرس، فوجدنا عددها يناهز العشرين (20 مفردة) في كل نشاط.

وانظر مثلاً: الرّصيد اللّغوي الخاص بالصفّات والسّفر بالطّائرة. ص130.

انقل ثم أنجز: جد لكلاسم صفة مناسبة.

غيوم _ أشجار _ رياح _ رعد _ برق _ نسيم _ براعم _ نجوم _ نهر _ جبال _ سهول _
رمال _ متألّئة _ عاتية _ شامخة _ قاتمة _ خصبة _ منعش _ حار _ متفتّحة _ قاصفة _
_ باسقة.

ألا يعدّ هذا الكمّال هائل من المفردات نوعاً من الإكراهات التي تعرقل المسار التّعليميّ التّعلّميّ للرّصيد اللّغويّ في هذه المرحلة الحسّاسة من عمر المتعلّم؟

في حين أنّ وجه الصّواب في تعلّم العلوم عند ابن خلدون " إنّما يكون مفيداً إذا كان على التّدريج شيئاً فشيئاً قليلاً قليلاً... وتراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه " (أورد في: الزعبي، 2009)

فضلاً عن تساؤلات أخرى تخصّ دلالة الألفاظ الجديدة، وكيفية الاحتفاظ بها والتدرب عليها، واستعمالها في الخطاب اليومي.

أليس في هذا تحدّي لفكر المتعلّم ولقدراته الذّهنيّة وخصائصه النّمائيّة؟

ألم نحمل أطفالنا ما لا طاقة لهم به؟

ثالثاً: من حيث المقاربة النّصيّة: أمّا من حيث المقاربة البيداغوجيّة، فالملاحظ أنّ محتويات النّشاط الإفراديّ لا تستمدّ أسسها المرجعيّة من النّصوص التّعليميّة، وهذا في نظرنا

انزياح خطير عن أهمّ المبادئ المنهجية المنظمة للعملية التعليمية التعلمية، وهي المقاربة النصية المنصوص عليها في المنهاج، حيث "يتخذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة" (الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2019-2020).

في حين أننا قد لاحظنا، أنّ الوضعيات الواردة في نشاط (أثري لغتي)، قد ورد تقديمها في جمل معزولة عن سياقها النصي، وخذ مثلاً ما ورد في الجدول السابق، في الوقت الذي تجاوزت فيه مناهج اللغة العربية الجديدة تعليمية الجملة إلى تعليمية النص، و عليه يمكن القول أنّ تقديم المفردات مستقلة عن نصوصها التعليمية أمر لا يستقيم، لأنّ الوحدة الأساسية هي الخطاب، وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي، خاصة بعد الانفتاح على الدرس اللساني الحديث

رابعاً: من حيث التدريب على المفردات: يرى خلدون (2009) أن الغاية السامية التي يرومها كلّ تعليم، هي ربط التعلم بالسياق التداولي، وذلك باعتماد استراتيجيات ذات صلة تداولية، والتعامل مع حالات خطابية معينة في إطار تعليم المفردات، من خلال منح المتعلم فرص الاستثمار والتوظيف لترقية أدائه (الشفهي والكتابي)، لأن "الملكات في رأي ابن خلدون لا تحصل إلا بتكرار الأفعال". غير أنّ المعايينة الميدانية أظهرت شيئاً آخر، إذ أنّ المفردات الجديدة تُقدّم مرّة واحدة، ولا يتم الرجوع إليها لاحقاً، إلّا نادراً، وبالتالي تسقط في بحر التّجاهل و النسيان بعد ذلك، وفي هذا الشأن يرى أحمد المعتوق "أن غياب الفرصة لممارسة ما اكتسبوه وفهموه من مفردات لغوية تبقى محدودة أو معدومة، ممّا يؤدي إلى نسيان المفردات أو صعوبة استحضارها وقت الحاجة" (أورد في المعتوق، 1996).

زد على هذا، عدم التلاؤم بين الحيز الزمني؛ والمادة الإفرادية المقررة من جهة، وكذلك غياب التقويم في آخر الحصّة من جهة أخرى.

❖ دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة: يعدّ دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة

الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ "أداة عمل ترافق الكتاب المدرسيّ، ووسيلة تشرح وتوضّح كيفيّة استغلاله استغلالاً أمثل، وهو يستمدّ مرجعيّته كما في الكتاب المدرسيّ من المنهاج، وبلاستناد إلى الوثيقة المرافقة وما تتضمّنه من نماذج عمليّة فيما يخصّ سيرورة المقاطع" (أورد في: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، 2017)

هذا الدليل يرافق الكتاب المدرسيّ للغة العربيّة ليكون سنداً موجّهاً لنشاط المعلّم، إذ يقدّم - حسب لجنة التّأليف- تصوّراً للكيفية التي يتمّ بها تناول مختلف الأنشطة الواردة في كتاب التّلميذ وفي كتاب النّشاطات، لذلك يركّز بناء هذا الدّليل على ما يلي:

- شرح وتوضيح كيفية ما جاء في الكتاب المدرسيّ.
- شرح سيرورة المقطع التّعلّميّ ووضعيات إرساء الموارد، وما يتمّ تناوله في كل حصّة تعلّميّة والأهداف المرجّوة من كل نشاط.
- شرح لأهمّ المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة المتعلّقة بالمقاربات المقرّرة (أورد في: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، 2017)
- وعليه، يمكن القول: أنّ الدّليل في هذا المستوى ما هو إلّا أداة معرفيّة ومنهجيّة، ربّما تساعد على ترشيد المعلّم إلى كيفيّة استعمال الكتاب في إطار توجيهات المنهاج، من خلال تقديم نماذج لمقاطع تعلّميّة للاقتداء بها في إعداد وانجاز حصص تعلّميّة، ولمساعدته أيضاً على التّعامل مع وضعيات الكتاب بطريقة فعّالة.

ومن هذا المنطلق، يمكن لكل معلّم التّفكير في الأسئلة الآتية:

1. كيف تمّ التّعامل مع "نشاط أثرى لغتي" في دليل المعلّم؟
2. هل تمّ تقديم نموذج تطبيقيّ يجسّد منهجيّة واضحة المعالم لتعليم المحتوى الإفرادي؟
3. هل تمّ تقديم شرح لسيرورة هذا النّشاط؟
4. وهل تعليم المفردات وتعلّمها مخطّط له في دليل المعلّم؟

وقبل الخوض في الإجابة عن هذه التّساؤلات، أرى من المفيد إن نسترشد بما ورد في دليل المعلّم للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ونتلمّس لبنات الدّرس الإفراديّ في المقطع التّعلّميّ. ورد في دليل المعلّم، ص78، ما يلي: (الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، 2017)

المقطع التّعلّمي: القيم الإنسانيّة.

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة (أداء، شرح، فهم + إثراء اللّغة): مع عصاي في المدرسة.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً مختلفة الأنماط.

مركّبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب.

مؤشّرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة، ويحترم علامات الوقف.

الهدف التّعلّمي: يفهم المعنى الظّاهر من النّص ومعاني مفرداته.

الحصّة: الرّابعة. المدة: 45د.

المراحل	الوضعيّات التّعليميّة والنّشاط المقترح
مرحلة الانطلاق	- تصورات التلاميذ حول حالة خجولة
مرحلة بناء التّعلم	- استنطاق الصورة وتسجيل توقعات التلاميذ. - قراءة نموذجية للنّص. - قراءات فردية تتخلّلها أسئلة لتذليل الصّعوبات وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل. - نشاط أثري لغتي في آخر الحصّة، ص11: - أقدم النصيحة المناسبة في كل حالة.
مرحلة التّدريب والاستثمار	أثري لغتي: انجاز تمرين حول إثراء اللّغة على دفتر الأنشطة إن وجد أو من اقتراح المعلم.

لعلّك لاحظت أيّها القارئ، أنّ دليل المعلّم يفتقر إلى الأسس المنهجية المساعدة على النهوض بالدّرس الإفرادي، وهذا ما لمسناه من خلال اطلاعنا على النّموذج التّطبيقيّ المقترح في الدّليل. أي أنّ الدّليل يفتقر -كما ذكرنا آنفا- إلى المنهجية في العرض والرّبط والتّدريب، الأمر الذي قلّل من الحماس لتعلّم المفردات، وأضعف القدرة على اكتسابها، وتحويلها إلى كفاءة تواصلية، هذا ما جعلنا نتساءل في قلق وحيرة: هل تعليم المفردات مخطّط له في ضوء مقارنة يعتمد التّعلّم فيها على الكفاءات؟

❖ **خاتمة:** يمكن القول في خاتمة هذا البحث، أنّ التّنويه بقيمة المفردات لا يعني بالضرورة أنّ تعليمها وتعلّمها خالٍ من الصّعوبة، ومردّد ذلك، ليس كما يبدو، كون المفردات صعبة في حدّ ذاتها، وإنّما منشأ الصّعوبة مصدره عوامل داخلية وخارجية رافقت الفعل التّعليميّ التّعلمي، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

- كثرة المفردات في النّشاط الواحد، مع قلة الحصص، ما يعني أنّ المعلّم لن يستطيع تدريس التّلاميذ جميع المفردات.
- تعليم المفردات لا يقع بواسطة نصوص تعليمية، وفي هذا انزياح صريح عن مبادئ المقاربة النّصيّة.
- افتقار الكفاءة إلى صياغة قابلة للتّقويم، وبالتالي عدم وضوح الكفاءة التي ينبغي أن تُحقّق في نهاية المرحلة من ناحية المفردات.
- قلة الاهتمام بالتّوظيف والاستثمار في المفردات، والتركيز على التّحصيل النّظريّ للمفردات في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- انعدام التّكامل بين مختلف الميادين اللّغوية (فهم المنطوق، التّعبير الشّفهيّ، فهم المكتوب، والتّعبير الكتابي) بحيث سجّلنا غياب إدماج المفردات في التّعبير الشّفهيّ، وأيضا في التّمارين الكتابية.
- غياب مبدأ التّوافق الأفقيّ بين مختلف الموادّ التعليمية في المستوى الإفرادي.

- ❖ **الاقتراحات:** أنّ إشكالية تعليمية الرّصيد اللّغويّ في المرحلة الابتدائية إشكالية مركّبة يقتضي حلّها اجتماع خبرات من تخصّصات عديدة، لسانية، تربوية، لسانية تعليمية، وغيرها، للإحاطة باستراتيجية تضمن التّمكن الدّيداكتيكي للدّرس الإفرادي، وذلك من خلال:
- ✓ الانتقال بالدّرس الإفرادي من الطّريقة التي تتوخّى الحفظ والاسترجاع إلى طريقة ربط التّعلّم بسياق التّدول الذي يسمح بتوظيف المعارف واستثمارها.
 - ✓ التّدريب الملائم، من خلال التّعبير الذي يُعتبر من أهمّ وسائل التّخاطب والاتّصال، أو تمارين كتابية لإعادة التّوظيف والاستعمال.
 - ✓ ترسيم الدّرس الإفرادي كنشاط مستقلّ، له مقوماته وأهدافه ومنهجية على غرار فروع اللّغة (النّحو، النّصوص، التّعبير) في حدود ما يتوفّر من إمكانيّات ووسائل.
 - ✓ نمذجة الدّرس الإفرادي في الوثائق الرّسمية، خاصّة "دليل المعلّم"، وذلك بتقديم نماذج تطبيقية، من حيث متوسّط المفردات الجديدة في كلّ درس، وطريقة تدريسها، والتّدريب عليها.
 - ✓ إدماج مختلف أنماط مقارنة المعرفة (الصّور، الألعاب، الحوار وغيرها).

وفي الأخير، أعتقد أنّنا إزاء مشكلة تبدو في ظاهرها شكلية، وهي في حقيقتها جوهرية، وأنّ الكفاءة التّواصلية التي تنشدها المناهج التّعليمية لا تحكمها نسب الكمّ من المفردات المقرّرة، بقدر ما تحكمها الوظائف التي تؤديها في حياة المتعلّم. وعليه يمكن القول، أنّ الظروف أصبحت مهيأة لبروز الدّرس الإفرادي كنشاط مستقلّ في ذاته، انطلاقاً من تحوّل بيداغوجي يضمن إعطاء التّعلّقات بعداً وظيفياً مرتبطاً بوجوه التّدول اليوميّ، وفي ضوء منهجية (méthode) تضمن التّوافق بين مكوّنات الرّصيد اللّغويّ المدرسيّ، والأهداف المسطرة في المنها.

❖ قائمة المراجع:

1. أحمد الزعبي. (2009). مقدمة بن خلدون (الإصدار 1). عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
2. أحمد محمد المعتوق. (1996). الحصيلة اللغوية: أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، الكويت. (الإصدار ط1). الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
3. أحمد محمد المعتوق. (1996). الحصيلة اللغوية، أهميتها مصادرها وسائل تنميتها (الإصدار د ط). الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
4. الفيروز آبادي. (2004). القاموس المحيط. (الإصدار دط). بيروت، لبنان: بيت الأفكار الدولية.
5. اللجنة الفنية للرصيد اللغوي. (1975). الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي (الإصدار 1). تونس، تونس.
6. اللجنة الفنية للرصيد اللغوي. (1989). الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ صفوف السنة الأولى (الإصدار دط). تونس، تونس.
7. اللجنة الوطنية المناهج. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الإصدار دط). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
8. المجلس العربي للطفولة والتنمية. (2009). استراتيجية تنمية لغة الطفل (الإصدار 1). القاهرة، مصر: دار نوبار للطباعة.
9. بن عيسى حنفي. (1971). محاضرات في علم النفس اللغوي (الإصدار د ط). الجزائر، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
10. رشدي أحمد طعيمة. (1985). دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (الإصدار د ط). مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.
11. زكرياء إسماعيل. (1991). زكريا إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية. ط 205. ص 34. (الإصدار 1). الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
12. عبد الرحمان بن خلدون. (2009). مقدمة ابن خلدون (الإصدار دط). عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
13. عبد الرحمان حاج صالح. (2007). بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، موقف للنشر، الجزائر (الإصدار د ط، المجلد 1). الجزائر، الجزائر: موقع للنشر.
14. عبد الرحمان حاج صالح. (2007). بحوث و دراسات في اللسانيات العربية (الإصدار دط، المجلد 198 ج1). الجزائر: موقع للنشر.
15. عبد اللطيف الفارابي. (1994). معجم علوم التربية (الإصدار دط). الدار البيضاء، المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.
16. محمد الدريج. (2011). معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس (الإصدار د ط). الرباط: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.
17. وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (الإصدار د ط). الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
18. وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (الإصدار دط). الجزائر، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
19. وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (الإصدار دط). الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
20. وزارة التربية الوطنية. (2017/2018). كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجزائر: لديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
21. وزارة التربية الوطنية. (2019-2020). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية.