

تلقي النصّ القرائيّ السردّي بين البيداغوجيا والتّعليميّة Receiving the narrative reading text between pedagogy and didactic

أ.د / بوراوي مليكة

بوصوفة أمينة*

جامعة باجي مختار. عنابة

جامعة باجي مختار. عنابة (الجزائر)

malikabourouai@yahoo.fr

aminaboussoufa23@gmail.com

تاريخ القبول: 2025-12-10

تاريخ التقييم: 2025-11-10

تاريخ الإرسال: 2025-07-17

الملخص

تواجه العلوم على اختلاف طبيعتها وتباين منطلقاتها مشكلة تداخل المصطلحات التي ارتبطت أساسا بكيفية نقل المصطلح وصياغته بشكل يتناسب مع طبيعة المعرفة العلميّة وخصائصها. ويعاني المجال التربويّ هو الآخر من صعوبات هذا النّقل، ممّا دفع بأغلب الباحثين إلى استعمال مصطلحين أو أكثر للدلالة على المفهوم نفسه، ومن بين المصطلحات التي تشهد تداخلا كبيرا مصطلحا: البيداغوجيا والتّعليميّة. لذا، سنحاول في هذا المقال التّمييز بين المصطلحين وتحديد علاقتهما بالنّقل التّعليميّ مستندين في ذلك إلى نموذج تطبيقيّ حول تلقي نصّ قرائيّ سرديّ، الذي نهدف من خلاله إلى تحديد مجال اهتمام كلّ منهما.

كلمات مفتاحية: البيداغوجيا؛ التّعليميّة؛ النّقل التّعليميّ؛ النصّ القرائيّ؛ السرد.

Abstract

Abstract:

Scientific disciplines, with their differing natures and diverse foundations, face the challenge of overlapping terminology, which is essentially linked to how terms are transferred and formulated in ways that suit the nature and features of scientific knowledge. The field of education is no exception to the difficulties of this transfer, which has led most of the researchers to use two or more terms to refer to the same concept. Among the most commonly confused terms are pedagogy and didactics. Thus, this article seeks to distinguish between the two concepts and determine their relation to instructional transfer by using an applied model on the reception of a narrative reading text, through which we aim to define the specific focus of each concept

Keywords: pedagogy, didactics, didactic transposition, reading text, narration.

*المؤلف المراسل:

1. مقدمة:

إنّ النّاطر في تاريخ انبثاق مصطلحي البيداغوجيا والتّعليميّة يلاحظ حتمًا التّداخل الكبير بين المفهومين. ولعلّ التّقدّم التّكنولوجي والتّقنيّ وما يتّصل به من وسائل وتقنيات تعليميّة حديثة - إلى جانب تبلور مصطلح التّعليميّة، الذي أصبح أشدّ ارتباطًا بطرق نقل المعرفة - هو ما أدّى إلى إمكانيّة التّمييز بينهما صوريًا، خاصّة إذا تعلّق الأمر بعمل المعلّم داخل الفصل. وسيتمّ الإجابة في ثنايا هذا العمل عن السّؤال: ما الفرق بين البيداغوجيا والتّعليميّة؟ وما علاقتهما بالنّقل التّعليميّ؟ وهو سؤال عامّ قد تنبثق منه أسئلة أخرى محتملة تفرضها فكرة الموضوع.

أمّا الهدف الذي ابتغيّا تحقيقه فيتمثّل في الوقوف على الخلفيات النّظرية التّأسيسية لمفهومي البيداغوجيا والتّعليميّة، وكذا تسليط الضّوء على الفرق بين البيداغوجيا والتّعليميّة وإبراز العلاقة بين المفهومين، وصولًا إلى علاقة التّعليميّة بالنّقل التّعليميّ، وإبراز الجوانب البيداغوجيّة والتّعليميّة في تلقّي النصّ القرائي السّردّي. وقد توّسلنا في سبيل الوصول إلى النتائج المرجّوة منها صفيًا تحليليًا تطبيقيًا. وسنشرع في فكّ خيوط الإشكاليّة بالوقوف وقفة موجزة عند مصطلحي "البيداغوجيا" و"التّعليميّة"، ومناقشة أسباب التّشابك المفهوميّ بينهما.

2. حدود المصطلحين (البيداغوجيا / التّعليميّة):

1.2 البيداغوجيا la pédagogie:

شهد مصطلح البيداغوجيا¹ تطوّرات هامّة تقلّد خلالها البيداغوجيّ عدّة مفاهيم بدءًا بالمرافق والموجّه، مرورًا بالمرّيّ بالمفهوم الواسع، ووصولًا إلى المعلّم ناقل المعرفة ثمّ إلى المسير أو البيداغوجيّ بالمفهوم الحديث. وقد تطوّر هذا المفهوم تزامنًا مع نفي التّصوّر الفلسفي القديم حول الطّفل والجزم بأنّه "لم يعد نموذجًا مصغّرًا للرّاشد وأنّه يجب علينا

إذا أردنا دفعه إلى الاستقلال الفكري والأخلاقي إيقاع نموّه الخاصّ والاعتماد على اهتماماته وحاجاته والعمل على تحقيقها واستثمارها داخل بيداغوجيا قائمة على التّساؤل.²

يأتي هذا التّطوّر بعد استفادة البيداغوجيا من مبادئ علوم مختلفة أسهمت في تغيير نظرة البيداغوجي إلّا الطفل أهمّها السيكلوجيا، والسّوسولوجيا، وبنائية "جون بياجيه" (Jean Piaget) التي أمدّتها بصورة أوضح عن حاجات الطّفل وقدراته، فاستثمرتها لتحقيق تعلّم أفضل بإيجاد طرائق وتقنيات أكثر فعالية، والتي عرّفها "بياجيه" بأنّها "تلك التي تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطّفل وتدعم ذاتها بقوانين التّكوين السيكلوجي للفرد وقوانين نموّه وتطوّره".³

إنّ التّطوّر التّدرجيّ في مفهوم البيداغوجيا وارتباطه أكثر باستعمال الوسائل وتوظيف الطّرائق أسهم في تبلور مبدأ تخليّ المعلّم تدريجيّاً عن مركزيّته وسلطته التّقليديّة، حيث صار اهتمامه منصبّاً على توجيه المتعلّم ومساعدته على الوصول إلى بناء تعلّماته ذاتيّاً، علماً أنّ هذا الأخير "لا يبنى شخصيّته بشكل متوازن إلّا داخل بيداغوجيا قائمة على الاكتشاف، تلك هي المكتسبات التي ستترسّخ بشكل لامجال فيه للشك".⁴

لقد حافظت البيداغوجيا الحديثة على معناها الاصيل من حيث إنّها فنّ قيادة الطّفل، وأنّ البيداغوجي هو من يعمل على توجيهه واكتشافه بكافّة مكوّناته، "ولكنّها دعمته بقنوات ووسائل ديداكتيكية تستجيب لمطلّبات الحداثة".⁵ وعملت على التّنويع فيها تحقيقاً للأهداف المتوخّاة وخدمة لغاية جوهريّة هي جعل الطّفل يعيش خبرات حقيقيّة ترتبط بمحيطه داخل وضعيّات تعليميّة دالّة، باستعمال وسائل ملائمة تضمن له الاندماج داخل جماعة الفصل والمساهمة في بناء الدّرس، وتحقيق التّعلّم الدّاتيّ، الذي أنتج بيداغوجيّات فعّالة تحقّق له ذلك نحو: بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا حلّ المشكلات، وكشف السّتار عن البيداغوجيا الفارقة وبيداغوجيا الخطأ...

بناء على ماسبق، تعدّ البيداغوجيا علما براغماتيا تهتمّ بكلّ مايمكن أن يعزّز سيرورة فعلي التّعليم والتّعلّم ويرفع من جودتهما باستثمار مبادئ نظريّة واستغلالها في وضع طرائق ومقاربات فعّالة تضمن تأسيس جوّ من علاقات التّواصل الفعّال بين المتعلّمين أنفسهم، أو بينهم وبين المعلّم بشكل يمنح هذا الأخير معلومات عن الطّرائق والوسائل الملائمة لهم، ويضمن له التّسيير الحسن للدّرس.

2.2 التّعليميّة didactique

إنّ تطوّر البيداغوجيا -بفضل التّطوّر التقنيّ وما جاءت به النظريّات الحديثة من مبادئ ومفاهيم- أسهمت في حسن تدبير عمليّتي التّعليم والتّعلّم وتسييرهما بفضل ما أفرزته من طرائق وأساليب، جعلت التّعليميّة⁶ تصبّ اهتمامها على مجال آخر غير مجال التّسيير ومايكتنفه من علاقات، خاصّة مع بروز علوم جديدة واختصاصات متنوّعة خلقت مشكلات في كفيّة تعليمها وتعلّمها نظرا إلى تباين طبيعتها من حيث كونها معارف علميّة تتفرّد كلّ منها بخصائص تميّزها عن غيرها، فركّزت التّعليميّة على تلك المعرفة المعقّدة، ونظرت في كفيّة التّعامل معها أثناء التّدريس بهدف تبسيطها وتحويلها إلى معرفة مدرسيّة يسهل تعلّمها مستعينة في ذلك بعلوم مرجعيّة مختلفة بما فيها البيداغوجيا التي أمدّتْها بالطّرائق المناسبة والأساليب الملائمة في التّعامل مع تدريس تلك المعارف.

إذ تعدّ التّعليميّة في نظر "جون كلود غانيون" (J.C.Gagnon) عبارة عن "علم مستقلّ متفتح على عدد من العلوم المساعدة يمتلك إشكاليّة كليّة تجعله قادرا على صياغة فرضيّاته الخاصّة بشكل نظريّ، وتتكلّف دراسة تطبيقيّة بفحص تلك الفرضيّات وتطويرها. كلّ ذلك من أجل تدريس مادّة دراسيّة معيّنة على ضوء طبيعة تلك المادّة والأهداف المتوخّاة منها".⁷

وعليه، ركّزت التّعليميّة الحديثة على المادّة الدّراسيّة أي المعرفة والنّظر في طبيعتها ومصادرها ولكن دون عزلها عن بقيّة عناصر المثلث التّعليميّ (المعلّم والمتعلّم) وما ينشأ بينها من علاقات. إذ يركّز المعلّم على الوضع الإستمولوجي للمعرفة ويسعى إلى تبسيطها بشكل يسمح بتحقيق الأهداف المرجوّّة من تدريسها، وذلك "يتّم انطلاقا من بعدين: بعد إستمولوجيّ يتعلّق بالمادّة في حدّ ذاتها ومن حيث طبيعتها ومنطقها ومناهج دراستها، وبعد بيداغوجيّ مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادّة وبمشاكل تعلّمها".⁸

ويتطلب البعد الاستمولوجي للمادة الدراسية معرفة بمراحل هامة تسبق تدريسها بهدف تحويلها من معرفة علمية معقدة إلى معرفة تعليمية مبسطة قابلة للتعليم والتعلم، ويطلق على مجموع تلك المراحل بالنقل التعليمي⁹ (La transposition didactique) الذي يمثل العلاقة التفاعلية بين المعلم والمعرفة، ويعرف بأنه "مجموع التحولات التي تطرأ على المعرفة العالمية قصد جعلها في سياق تعليمي مع ما يصاحب هذا الانتقال من تغيير في صورة المعرفة"¹⁰. وتتمثل مراحل هذه العملية في:¹¹

✓ المعرفة العالمية: تمثل معرفة المختصين، وهي معرفة معقدة ومجردة يصعب على المتعلم تمثيلها.

✓ المعرفة الواجب تدريسها: هي المعرفة التي تتضمنها البرامج و الكتب المدرسية.

✓ المعرفة المتداولة في القسم: يتم فيها تلقين المادة الدراسية.

✓ المعرفة المتعلمة: وهي معرفة لا تعكس بالضرورة كل ما لقنه المعلم، فهي تختلف من متعلم لآخر، نظرا إلى اختلاف المتعلمين من حيث قدراتهم وإستراتيجياتهم وتفاوت اهتماماتهم بالمعرفة ومدى استجابتهم لطريقة أو أسلوب معين. لذا تولي التعليمية اهتماما كبيرا لعلاقة المتعلم بالمعرفة أو مايسمى بالتمثيلات التي توجه عمل المعلم تبعا لما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين.

إنّ النظّر في مراحل النقل التعليمي ونوع المعرفة في كلّ مرحلة يجعلنا نميّز نوعين أساسيين من النقل:

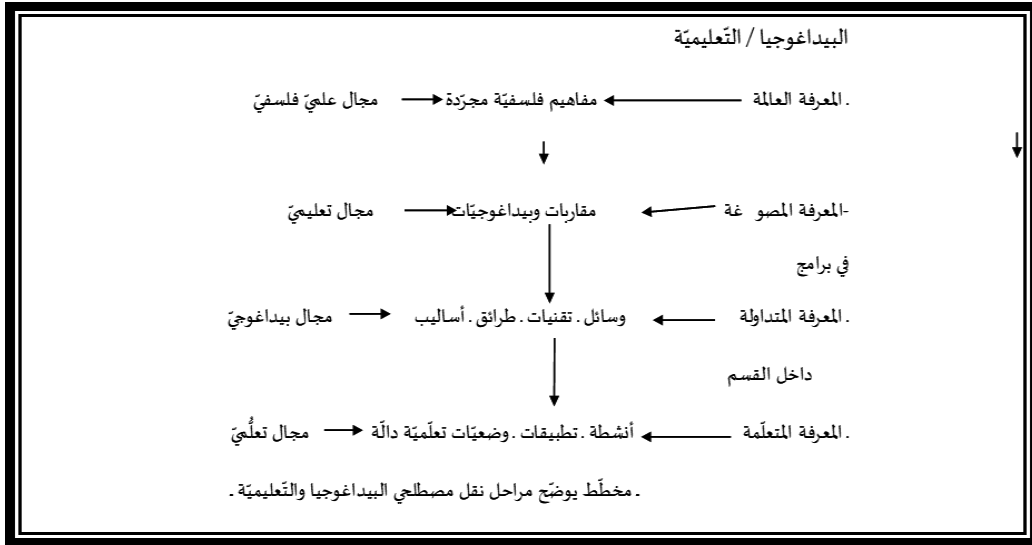
-نقل خارجي: يرتبط بعمل المبرمج الذي يتمثل دوره في انتقاء المعرفة العالمية ونقلها من مجالها المتخصص وتضمينها البرامج والكتب المدرسية بعد تصنيفها وتنظيمها وصياغتها في شكل نصوص، وأنشطة ووضعيات تنشّد تحقيق كفايات محدّدة مرتبطة بالأهداف التي سطرها في المناهج والوثائق الرسمية. لذا لا بدّ أن يكون المبرمج على معرفة مسبقة بمصادر المعرفة العالمية، وبمراحل النقل وأساليبه، وكذا بحاجات المتعلم وقدراته.

-ونقل داخلي: يرتبط بعمل المعلم، حيث يقوم بتبسيط المعرفة الواردة في المنهاج والكتاب المدرسي، ويظهر ذلك في انتهاج أسلوب أو اختيار طريقة يراها ملائمة لمستوى المتعلمين وطبيعة المعرفة، هذه الأخيرة التي يتباين المتعلمون في تمثيلها، الأمر الذي يؤكد فكرة الفروقات الفردية ويرسخ مبدأ إيجابية المتعلم واعتباره شريكا في العملية التعليمية، كونه يمارس بدوره نوعا من التبسيط على المعرفة المتداولة في القسم بما يتوفر عليه من استراتيجيات وقدرات ذهنية.

وعليه، ترتبط التعليمية ارتباطا وثيقا بالبيداغوجيا، ويتضح ذلك في استعانتها بالآليات والأساليب البيداغوجية عند نقل المعارف وتدرسيها وتقويمها. فما هي العلاقة القائمة بينهما؟

3. علاقة البيداغوجيا بالتعليمية:

تخضع المعارف على اختلافها إلى تغيرات عديدة نتيجة انتقالها من حقل مفاهيمي إلى آخر، ذلك أن المعرفة دائمة التأثير بما يفرزه التطور العلمي من مفاهيم مستحدثة وعلوم جديدة يكون لها الأثر البالغ في بلورتها وضبط مفاهيمها. وإذا مانظرنا إلى مصطلحي التعليمية والبيداغوجيا نجد أنهما يخضعان لما تخضع له بقية المعارف باعتبارهما معرفة علمية تم نقلها من مجالها الأصلي إلى مجال علمي آخر أكثر دقة. ويمكن تجسيد مراحل نقل كل منهما في المخطط التالي:



يبين المخطّط مراحل الانتقال من البيداغوجيا إلى التّعليميّة، وذلك بعد مرور البيداغوجيا بكلّ من الفلسفة والسيكولوجيا، ومنه إلى التّعليميّة التي ركّزت على ابستمولوجيّة المادّة، والبحث في كيفيّة نقلها من مصادرها العلميّة، فانتقال البيداغوجيا إلى المجال التّعليميّ جعلها تهتمّ بالرفع من جودة فعليّ التّعليم والتّعلّم مستثمرة مبادئ علوم مختلفة لتضع بذلك بيداغوجيّات ومقاربات تعليميّة ضمتها المبرمجون المناهج التّعليميّة في شكلها النّظري ليتكفّل المعلّم بتطبيقها عمليّاً داخل القسم باعتماده وسائل وطرائق ملائمة لنقل المعارف وتبسيطها بشكل يتناسب مع الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة وطبيعة المتعلّمين ومستواهم، ويقترح على إثرها وضعيّات تعلّميّة وتقويميّة ترتبط بالأهداف الموضوعية مسبقاً.

إنّ عمليّة نقل المعارف وتبسيطها والتي تعدّ موضوع التّعليميّة لا تخلو من لمسّة البيداغوجيّ الذي يهتمّ بتوفير التّقنيات والوسائل المساعدة على تيسير تدريسها كالصّور والمخطّطات والجداول التّوضيحيّة، والتّشجير، والصّنافات والوسائل السّمعيّة البصريّة، وكذا عمليّات الاختزال والتّعديل التيتمسّ النّصوص المبرمجة في الكتب المدرسيّة وغيرها... لذا لا يمكن تصوّر عمل المعلّم في معزل عن عمل البيداغوجيّ، كما لا يمكن تصوّر عمل

البيداغوجي في منأى عن عمل المعلّم، فكلّ منهما يكمل عمل الآخر، بل إنّ المعلّم كثيراً ما يؤدّي عمل البيداغوجي في حجرة الدّرس، فقد " أصبح الدّيداكتيك يشتمل على البيداغوجيا ويتضمّن التفكير في شروط التّوصيل"¹²

ويعود سبب التّداخل الكبير بين المصطلحين وصعوبة التّفريق بينهما إلى عدّة أسباب ترتبط في مجملها بقصور معرفي لدى الطّالب أو الباحث الذي يتمثّل المصطلح بشكل خاطئ أو بسبب قصور في عمليّة نقل المصطلحين، ويعود ذلك إلى عدم تحري المبرمجين الدّقة في تحديد مصادر المعرفة كتحديد الحقل الأصليّ للمصطلح، والجهل بالنّظريّات المؤطّرة له كالسّوسولوجيا والسّيكولوجيا... وما أفرزته من نظريّات مؤثّرة حول قدرات المتعلّمين واهتماماتهم ، وكذا عدم التّمكّن من أساليب النّقل التّعليمي وما يصحب ذلك من تذبذب في عمليّة تضمين تلك المعارف في برامج وعدم إلمامهم بها ، وسوء اختيار المعلّم للوسائل والطّرائق المناسبة أو التّنوع في الأساليب الملائمة. إذ " يجب على الفاعل الدّيداكتيكي لمادّة مدرسيّة ما أن يتحكّم بشكل كبير في الاستيمولوجيا الخاصّة بهذه المادّة (...) ويجب على كلّ مدرّس أن يكون فاعلا ديداكتيكيّا وبيداغوجيّا في الوقت ذاته."¹³

ويمكن ذلك القصور في جانبين:

- جانب معرفي ومنهجي: يشمل عدم إلمام المعلّم بابستيمولوجيا المادّة التّعليميّة ومراحل النّقل التّعليمي وخصائصه. وكذا عدم إحاطة البيداغوجي بالنّظريّات المعرفيّة التي تعينه على حسن اختيار الأساليب والطّرائق الملائمة للوضعيّة التعلّميّة.

- جانب نفسي: يتمثّل في جهل كلّ منهما بالنّظريّات السلوكيّة المساعدة على إدراك حاجات المتعلّم واستراتيجيات التّعلّم لديه، التي يتمّ على ضوئها اختيار الأنشطة والطّرائق والوسائل المناسبة.

إنّ التّداخل بين المصطلحين ومحاولة ضبط مفهوم كلّ منهما لا يعني القطيعة بينهما بل تكاملا وتوافقا، فالّتعليميّة على حدّ تعبير "آيبلي"(H.Aebli) "علم مساعد للبيداغوجيا وإليه

تسند هذه الأخيرة مهمات لكي ينجز تفاصيلها¹⁴ فالبيداغوجي والمعلم يتبادلان الأدوار كلما اقتضى الموقف التعليمي ذلك، لذلك على المعلم " أنيتوقّر على تكوين جيّد في مادّة تخصّصه وأن يكون له اهتمام جيّد بالقضايا الابستمولوجيّة التي تطرحها تلك المادّة التي يمارس من خلالها نشاطه العلمي".¹⁵

ويمكننا في الأخير أن نميّز بين البيداغوجيا والتّعليميّة من حيث إنّ البيداغوجيا تمثّل الجانب التّقني المرتبط باستعمال الوسائل والطّرائق والتّقنيات، أمّا التّعليميّة فتُعنى بالجانب الابستمولوجي للمادّة التّعليميّة والنّظر في كيفيّة نقلها، وقد أضحت بالمفهوم الحديث أكثر ارتباطا بالنّقل التّعليمي للمعرفة. لذا، يمكننا. تجوّزا. أن نعتبر التّعليميّة الجزء النّظريّ و البيداغوجيا الجزء التّطبيقيّ العمليّ .

4. تلقّي النّصّ القرآني السّردّي بين التّعليميّة والبيداغوجيا:

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تعليميّة مهمّة يعتمد عليها المتعلّم في إرساء تعلّماته كما يعدّ آلية من آليات النّقل التّعليمي بما يحمله من روافد مختلفة من بينها النّصوص القرآنيّة التي استفادت هي الأخرى من نتائج علوم عدّة كلسانيّات النّصّ، والتّداولية وغيرها...

فالنّصّ "لم يعد مجرد وثيقة كما ذهب إلى ذلك القراءات القديمة، بل هو نسيج لغويّ تلتقي فيه خيوط كثيرة (الصّوت والتّركيب والصّرف والمعجم والدّلالة...) بينها علاقات عدّة: تداخل، وتفاعل، وتجاوز، ممّا يحقّق للنّصّ تماسكه وانسجامه".¹⁶

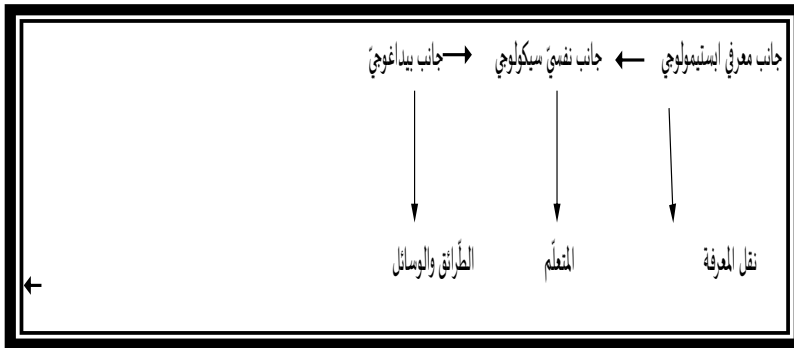
ويستعان بهذه النّصوص في تجسيد نشاط القراءة، الذي يعدّ نشاطا مهماً ومنطلقاً لتنمية مهارات أخرى لدى المتعلّم انطلاقاً من إكسابه القدرة القرآنيّة. ونتيجة تأثرها بالمفاهيم الحديثة " لم تعد القراءة تعني اكتشاف معنى مختبئ داخل نصوص، وإنّما هي ممارسة تعيد خلق المعنى، أو بعبارة أدقّ تعيد بناء معنى مفترض ومُتوقّع في الدّات القارئة وتأويله"¹⁷. فالقراءة بالمفهوم الحديث لا تقتصر على فكّ الخطّ فقط بل تتعدّها إلى تحليل ما يقرأ وتأويله، وبذلك تصبح عمليّة بناء للمعاني بالنّظر إلى السّياق، والتّموضع المادّي للكلمات وغيرها ... التي تكسب القارئ قدرة قرآنيّة تشمل "التّعرف على البنية الكلّيّة

للنصوص، والقدرة على تصنيف النصوص (سردية، ووصفية، و حجاجية وحوارية) وإدراك التقطيع الداخلي للبنيات النصية، والتشابه والاختلاف بين مختلف النصوص.¹⁸

وينشد المنهاج التعليمي تحقيق الكفاية النصية التي تعني "قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية".¹⁹ فالقدرة على إنتاج نصوص مختلفة الأنماط مرهون بفهمها أولاً وحسن تلقّيها، ذلك أنّ القدرة على التلقّي مرتبطة بالقدرة على الإنتاج.

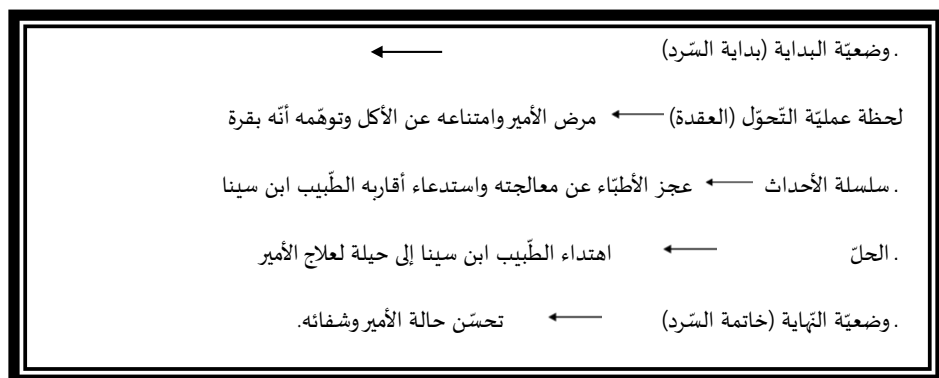
وتتمثل الكفاية الختامية لميدان فهم المكتوب المرتبط بنشاط القراءة أنّ المتعلّم "يقراً قراءة مسترسلة منعمة نصوصاً نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، تتكوّن من مائة وستين إلى مائتي كلمة مشكولة جزئياً، ويعبّر عن فهمه لمضمونها في وضعيات تواصلية دالة".²⁰

وتتنوّع أنماط نصوص الكتاب المدرسي، إذ يتوفّر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط على 64 نصّاً، منها 16 نصّاً سردياً، اخترنا من بينها نصّاً: "مريض الوهم"²¹. لدراسته من الجانبين التعليمي والبيداغوجي. لكنّ ذلك لا يتمّ دون الاهتمام بجانب ثالث لا يقلّ عنهما أهميّة وهو الجانب السيكلولوجي للمتعلم، ونمثّل لذلك بالمخطّط التالي:



ويقضي ممّا الجانب التعليمي النظّر في إبستمولوجيّة المعرفة السردية، فقد جاء في لسان العرب أنّ السرد "تقدمة شيء إلى شيء يأتي به متّسقا بعضه في أثر بعض متتابعاً"²² وهو بذلك يعني التسلسل والتتابع. أمّا في الاصطلاح فيفيد نوعاً من الإخبار عن أحداث ووقائع حقيقية أو خيالية تقوم بها شخصيات في مكان وزمان محدّدين بشكل متتابع. ونجده في بعض الأجناس الأدبية كالقصة والأسطورة، والخرافة، والمسرح وغيرها...

ونصّ (مريض الوهم) عبارة عن قصّة تدور أحداثها في مكان محدّد (بيت الأمير) وفي زمن مضى، تجمع شخصيّات هي: الأمير المريض، والأطباء والأقارب، والطبيب ابن سينا. ويمكن أن نمثّل تتابع الأحداث في هذه القصّة بالخطّاطة السردية التالية، التي يجب أن تتوفّر في كلّ نصّ سردي:



ما يلاحظ على هذا النصّ هو غياب وضعية بداية السرد، وهو ما سيخلق للمتعلّم تذبذباً في فهم مراحل السرد، كما سيشكّل قصوراً في الأنشطة المرافقة للنصّ التي تعين المتعلّم على إقرائه بالتمكّن من اكتشاف بنيانه الكبرى والصغرى وتحديد النمط بشكل دقيق، الذي يسهّل عليه اكتساب قدرة على التلقّي ليستطيع فيما بعد إنتاجه مترجماً بذلك قدرة على الإنتاج ترتبط بما سبق له أن تلقّاه من النصّ.

كما نلاحظ سطحية الأنشطة المساعدة على إقراء النصّ والتي اقتصرت فقط على جانبي التذكّر واسترجاع الأحداث من قبيل "(بم أصيب الأمير...؟، ماذا فعل الطبيب...؟ كيف كان ردّ فعل الأمير...؟، هل نجح ابن سينا...؟)"²³. وهي أسئلة لا تعطي الفرصة للمتعلّم لإبداء الرأي أو المناقشة، ولا تقوده إلى التحليل أو الربط بين المواقف المختلفة. لكننا نلمح نوعاً من التوافق بينها وبين مراحل الخطّاطة السردية، وشرحاً مرفقاً للمفردات الصعبة في النصّ.

إذا لابد أن تخضع الأنشطة المرافقة للنص السردى للخطّاطة السردية وما تحمله من مراحل بشكل يراعى فيها التدرج في الأسئلة من البسيط المعرفي إلى التحليلي التطبيقي وصولاً إلى التقويم. لتساعد المتعلم فيما بعد على إنتاج نصوص سردية اعتماداً على ذلك التدرج في بناء الأسئلة الذي يعكس مراحل السرد التي يترجمها النص، وكذا بما يحمله من عناصر لغوية (نحوية ، صرفية...) ومفردات تثير رصيده اللغوي وتعينه على الإنتاج.

وتجدر الإشارة إلى أنّ النصوص السردية من أكثر النصوص رسوخاً لدى المتعلم نظراً لما تتوقّر عليه من عوامل جذب كالتشويق، والأسلوب الجزل في الحكى وجمال المعاني المجسدة وغيرها...لذا على المبرمجين مراعاة هذه العناصر أثناء برمجة النصوص التعليمية.

وتحقيقاً للكفاية النصية لابدّ من النظر في صعوبات نقل هذه النصوص أثناء تحويلها من مصادرها العلمية التي تتميز فيها بتعقيد المعاني، وراقي اللغة وصعوبتها على المتعلم إلى نصوص تعليمية بسيطة تمتاز بسهولة الألفاظ ووضوح المعاني وقرب الموضوع من المتعلم، وترتبط هذه الصعوبات بقصور في عمل كلّ من المبرمج (النقل الخارجى) وكذا عمل المعلم (النقل الداخلى) ومن هذه الصعوبات:

- اختيار نصوص متداخلة الأنماط .
- اختيار نصوص سردية لا تتوقّر على خصائص السرد (غياب الخطّاطة السردية) أو المؤشرات الدالة عليه (غلبة ضمائر الغائب، الأفعال الماضية، الظروف المكانية والزمانية، الأسلوب الخبري..).
- اختيار نصوص سردية ذات لغة صعبة لا تراعى مستوى المتعلم .
- اختيار نصوص سردية لا تتوقّر على العناصر اللغوية الموافقة للتعلّمات باعتبار النص رافداً من الروافد التعليمية.
- اختيار نصوص لا تراعى الجانب الاجتماعى للمتعلم أو ميولاته، ولا تنبئ جانبه القيمي.

- اقتراح أنشطة لا تراعي كيفية بناء المعرفة السردية داخل النصّ والتدرّج فيها (خصائص السرد ومؤشّراته، والخطّاطة السردية)، وإنّما تعتمد فقط على عمليّات فكريّة بسيطة كذكر الأحداث واسترجاعها، الذي يحدّ من قدرة المتعلّم على الإنتاج.

ولا يتوقّف هذا القصور عند دور المبرمج، بل يتعدّاه إلى دور المعلّم، الذي يمثّل النّقل الدّخلي ويتمثّل هذا القصور في:

-عدم إلمام المعلّم بالجانب الإستيمولوجي للمعرفة السردية (الجهل بخصائص السرد والخطّاطة السردية...) وإهماله للجانب النّفسيّ المرتبط بالكشف عن تمثّلات المتعلّمين.

-عجزه عن تحديد مؤشّرات التّمط بدقّة لمساعدة المتعلّم على تحديد التّمط، ومنه التّمييز بين الأنماط.

- اتّباعه أساليب بسيطة في معالجة النصّ كاعتماد أسئلة التذكّر والاسترجاع .

ولتفادي هذه الصّعوبات يجب أن يخضع اختيار النّصوص إلى ثلاثة معايير أساسيّة:

أ - معيار اجتماعي: باختيار نصوص تتناول ظواهر اجتماعيّة وواقعيّة مألوفة للمتعلّم.

ب -معيار نفسيّ: يرتبط باختيار نصوص تراعي ميولات المتعلّم وحاجاته.

ج -معيار معرفي تعليمي: يراعي تبسيط النّصوص، وتسهيل عمليّة تلقّي المتعلّم لها.

لذا على كلّ من المبرمج والمعلّم أن يكونا ملمّين بالجانب المعرفي للمادّة المدرّسة (السردية) وأن تتضافر جهودهما في عمليّة النّقل التي تتّسم بكونها عمليّة تشترك فيها جهود عدّة أطراف فاعلة من مبرمجين ومعلّمين وحتّى متعلّمين الذين من الضّروريّ إشراكهم في العمليّة لجعل النّصوص أكثر فائدة بالنّسبة إلهم مادامت تلبيّ حاجاتهم وتناسب مع ميولاتهم، ومستوى إدراكهم.

وإذا ما نظرنا إلى النصّ السّردّي من النّاحية البيداغوجيّة نجد أنّه يكملّ عمل المعلّم ولا ينفصل عنه، إذ يهتمّ بكلّ ما يرتبط بتسيير الدّرس داخل الفصل وضمان سهولة إقراء النصّ السّردّي للمتعلم باختيار الطّرائق والوسائل الملائمة التي تعينه على حسن إنتاجه تحقيقاً للكفاية النّصّيّة. ويمكن أن تحدّد نشاط البيداغوجيّ فيما يلي:

✓ عرض النصّ السّردّيّ في شكل مصوّر باستعمال وسائل مناسبة كالصّور والمشاهد وأشرطة الفيديو.. أو عرض مشاهد تحاكيه بحيث تدفع المتعلّم إلى إدراك مفهوم السّرد.

✓ المبادرة إلى قراءة النصّ قراءة تراعى فيها مواضع التّبر والتّغيم بشكل يبرز أحداث السّرد، ويضفي على المتعلّم نوعاً من التّشويق، ويخلق نوعاً من التّواصل بينه وبين المتعلّمين.

✓ تقسيم النصّ إلى أجزاء تبعاً لأحداث السّرد المذكورة، وتكليف كلّ متعلّم بقراءة جزء بهدف إدراكه التّسلسل القائم في مراحل السّرد مع مراعاة حسن الأداء.

✓ التّنوع في الأساليب التي تعين على فهم محتوى النصّ وتحديد مراحل السّرد (شرح المفردات داخل سياقاتها وتوظيفها في سياقات أخرى، تحديد الأفكار الأساسيّة للنّصّ بالاعتماد على ذكر أهمّ الأحداث بشكل متسلسل).

✓ بناء أسئلة تتدرّج من البسيط إلى المعقّد، ومن العامّ إلى الخاصّ، بحيث لا تقتصر فقط على العمليّات الفكرية الدّنيا كالاسترجاع والتّدكر، وإنّما تصل بالمتعلّم إلى التّطبيق والتّحليل والرّبط بين الأفكار وتقويمها، بشكل يجعلها تعكس المراحل الأساسيّة التي تمثّلها الخطّاطة السّرديّة، كما تحمل تساؤلات حول المؤشّرات التي تعكس طبيعة النّموط.

✓ العمل في الختام على اقتراح وضعيّة لاستثمار ماتمّ دراسته أثناء تلقّي النصّ، وذلك بمطالبة المتعلّمين بإنتاج النصّ السّردّي في شكل مسرحيّة في إطار ما يسمّى

"بمسرحة النصوص" لما لها من أثر في ترسيخ مراحل الخطّاطة السردية، مع التركيز على تجسيد الشخصيات للأحداث بشكل متسلسل.

5. الخاتمة:

من خلال رحلة البحث في الموضوع خلصنا إلى ما يلي:

- إنّ القصور الذي يكتنف تلقّي النصّ القرائيّ عامةً والسرديّ خاصّة لا يعود سببه دائماً إلى المتعلّم، بل قد يكون مرتبطاً بقصور في عمليّة النقل التي يلعب فيها المعلّم أو البيداغوجيّ دوراً هاماً.
- رغم محاولتنا التمييز بين مصطلحي التعلّميّة والبيداغوجيا إلّا أنّهما لا يلبثان أن يتّحداً معاً خدمة للفعل التربوي والرفع من جودته، وكذا تحقيقاً لأهدافه، لذا فإنّهما سيظلّان داخل هذا الإطار وجهين لعملة واحدة يمثلها فعلاً التعلّم والتعلّم.

6. مراجع البحث:

. المراجع العربية:

1. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، 1997، لسان العرب، مادة (س.ر.د)، مجلد3، دار صادر بيروت، ط1، لبنان
2. رشيد بنّاني، 1991، من البيداغوجية إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، المغرب
3. عبد الحقّ منصف، 2007، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلّم والثّقافة المدرسيّة، إفريقيا الشّرق المغرب..
4. عبد الكريم غريب وآخرون، 1998، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، ط2، المغرب
5. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994، معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطّابي للطباعة والنّشر، ط1، المغرب..
6. كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط 2016.
7. مليكة بوراوي، 2005، النصّ القرائي بين المرغوب والمُنجز، النصّ الوصفي أنموذجاً، مجلّة اللّغة العربيّة العدد 8،
8. مليكة بوراوي، الدّرس الصّرفي بين المعرفة العلميّة والتّعليميّة، مجلّة اللّسانيّات واللّغة العربيّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة عنّابة، العدد8.
9. وزارة التّربية الوطنيّة، 2016 مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط..

-المراجع الأجنبية:

1. J.Piaget 1969, psychologie et pedagogie-Ed-Denoel/Gonthier-(coll.folio-Essai),.
2. M.Develay,1992,De l'apprentissage à l'enseignement E.S.F. Editeur, Paris,
3. Yves Chevallard, 1991, la transposition didactique,ed de la pensée sauvage, Paris,

-
- 1 - البيداغوجيا (La pédagogie) كلمة مكونة من شقين: péda وتعني الطفل، و agogie وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه. وهو مصطلح قديم مَرَبَعَة مراحل أسهمت في تبلور مفهومه .
 - 2 - عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلّم والثّقافة المدرسيّة، إفريقيا الشّرق المغرب، 2007 ، ص 22 .
 - 3 - J.Piaget , psychologie et pedagogie-Ed-Denoel/Gonthier-(coll.folio-Essai) 1969,p :186
 - 4 - المرجع السّابق، ص22.
 - 5 - المرجع نفسه، ص32.
 - 6 - التّعليميّة (La didactique) كلمة مأخوذة عن اللفظة اليونانيّة (didaktikos) التي كانت تطلق على نوع من الشّعور التّعليمي. ولهذا المصطلح عدّة مقابلات منها: الدّيداكتيك، التّعليميّات، التّدرسيّة، التّعليميّة التّعلّميّة...
 - 7 - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط2، 1998، ص71.
 - 8 - رشيد بنّاني، من البيداغوجية إلى الدّيداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، المغرب، ط1، 1991، ص 40.
 - 9 - النّقل التّعليمي (La transposition didactique) مصطلح استعمل لأوّل مرّة من قبل الباحث إيف شفالار (Yves Chevallard)، من مقابلاته: التّحويل، والنّقلة.
 - 10 -Yves Chevallard, la transposition didactique,ed de la pensée sauvage, Paris, 1991,p :47.

- 11 - ينظر: مليكة بوراوي، الدرس الصرفي بين المعرفة العلمية والتّعليميّة ، مجلّة اللّسانيّات واللّغة العربيّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة عنّابة، العدد8، ص 291 .
- 12 - رشيد بنّاني، من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، ص 42.
- 13 -M.Develay :De l'apprentissage à l'enseignement E.S.F. Editeur,1992, Paris,p :50
- 14 -المرجع السّابق، ص38-39.
- 15 - عبد الحقّ منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص186.
- 16 - مليكة بوراوي، النّصّ القرآني بين المرغوب والمُنجز، النّصّ الوصفي أنموذجا، مجلّة اللّغة العربيّة العدد2005، 14، ص87.
- 17- المرجع نفسه، ص85.
- 18- المرجع نفسه، ص86.
- 19 - عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، دار الخطّابي للطباعة والنّشر، المغرب، ط1، 1994، ص44.
- 20 - وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016، ص33.
- 21- ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، 2016، ص160.
- 22- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم)، لسان العرب، مادّة (س.ر.د.)، مجلّد3، دار صادر بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص273.
- 23- ينظر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص160.