نصوص القراءة في كتب الجيل الثاني، الطور الأوّل.

-دراسة وصفية في مدى فاعليتها واستجابتها للمضامين -

Reading texts in second-generation books, first phase.

- Descriptive study on its effectiveness and responsiveness to contents

باديس لهويمل*
جامعة محمد خيضر-بسكرة
b.lehouimel@univ-biskra.dz

نور الهدى حسني
جامعة محمد خيضر-بسكرة
hasninour214@gmail.com

تاريخ الإرسال:2024-02-27 تاريخ القبول: 2024-05-23

ملخص:

هذه دراسة تهدف إلى تحليل نصوص القراءة في كتب الجيل الثاني للطور الأوّل، فتقوم بتحديد نشـــاط القراءة وبيان أهميته، ثم النظر في فاعليته لتحقيق الأهداف التربوية المرتبطة به، مع تحليل الصـــور المرافقة للنصـــوص ومضـــامينهما معا، والنظر في مدى استجابتها للمضمون المرتبطة به، ومدى تفعلها للمقاربة النصية إجراء وتطبيقا.

وقد توصـلت الدراســة لنتائج أهمها عدم اســتجابة بعض النصــوص وصــورها المرافقة للمضـــامين التربوية المراد تحقيقها، وعدم مراعاة بعض النصـــوص لمســـتويات التلاميذ العاديين و ضعفاء الفهم. مع ملاحظة تغييب لنصوص تراثية مهمة وآ داب عالمية قيمة.

الكلمات المفتاحية: نصوص القراءة؛تربية؛ مقاربة نصية؛ طور أوّل؛ فاعلية.

Abstract:

This study aims to analyze the reading texts in the books of the second generation of the first phase. It identifies the reading activity and indicates its importance, and then considers its effectiveness to achieve the educational objectives associated with it, analysing the accompanying images of the texts and their contents together, and considering the extent to which it responds to the content associated with it, and the extent to which it operates to the text approach.

The study found that some texts and their accompanying images did not respond to the educational content to be achieved and that some texts did not take

* المؤلف المراسل

into account ordinary pupils' levels and understandings. With an absenteeism of important heritage texts.

Keywords: reading texts; Education; Textual approach; Phase I; effectiveness;

مقدمة:

أقدمت الجزائر في الآونة الأخيرة على القيام بعدة إجراءات ترتبط بالجوانب التعليمية والتعلمية التربوية، وتتعلق بمناهج التعليم وطرائق التدريس، فبعد اشتغالها على مجال المقاربة بالكفاءات وتركيزها على المقاربة النصية لتحقيق جملة من الأهداف التي تتأسس على جودة التعبير وحسن الأداء القرائي واكتساب المعارف اعتمادا على النص نجدها ترتكز اليوم في "مناهج الجيل الجديد" على ذلك، إضافة إلى استثمارها معطيات الواقع من تراث وثقافة وعادات وتقاليد وغيرها..، وكل ذلك نلحظه في نصوص الكتب المدرسية للطور الأول بمجالاتها ومواضيعها المختلفة.

ولا يخفى على أحد من متابعي نصوص القراءة في الكتب المدرسية للطور الأول ما تتخبط فيه من فوضوية في مواضيعها وأهدافها..الأمر الذي يجعل اللبس مسيطرا على بقية الأنشطة التابعة لها، وهو الأمر الذي جعل هذه المناهج تنأى عن الأهداف التي سطرت لأجلها خاصة في عدم ملاءمتها لواقع التعليم الجزائري من خلال غموضها واضطرابها وضعفها...وبناء على ذلك فقد حاولنا في هذه الدراسة الإجابة على مجموعة من الإشكالات أهمها:

*هل راعت هذه المناهج خصائص النص التعليمية الموجه للقراءة والتعليم والتحليل مع مراعاة المضامين والتفرقة بين المعارف النظرية والتطبيقية؟.

*وإلى أي مدى يمكن لنصوص القراءة أن ترسخ ثوابت الأمة وقيمها الأخلاقية والتاريخية وغيرها، بما في ذلك قدرتها على التعبير عن خصوصية المجتمع الجزائري والقيم عموما؟. *وما مدى صلاحية تلك النصوص المختارة في كتب الجيل الثاني لأن تكون محور انطلاق لجميع أنشطة القراءة والمطالعة والتعبير واللغة؟. *وهل تسعى هذه النصوص المقررة إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم (دلالات جديدة ومواضيع جديدة)؟.

للإجابة عن هذه الإشكالات سنعالج في دراستنا جملة من العناصر تتمثل في الآتي:

أولا:المدرسة الجزائرية وإصلاحات الجيل الثاني في كتب القراءة للطور الأول.

ثانيا: القراءة وصعوبات تعليمها وأساليب تدريسها في المرحلة الابتدائية:

ثالثا: نصوص الكتب المدرسية ومدى تفعيلها للمقاربة النصية إجراء وتطبيقا

رابعا: أخطاء الكتب المدرسية في المستويين الثالثة والرابعة

خامسا: قراءة في الصور والأسئلة المرافقة

سادسا:القيم ومدى حضورها في نصوص المراحل الابتدائية

ونختم ببيان نتائج الدراسة وتوصياتها

يواجه النظام التعليمي الجزائري كغيره من الأنظمة، عدّة إشكالات تعيق سيره وتطوّره أو بالأحرى تطبيقه، وهذه الإشكالات قد يكون مرجعها قدرات المتعلّم في حدّ ذاته، أو صعوبة البرامج أو المحيط الأسري والاجتماعي، يضاف إلى ذلك معطيات الواقع بما تفرضه شبكات التواصل من برامج تسحب التفكير السّليم نحو الخمول والتواكل.

وبموازاة ذلك حاولت المدرسة الجزائرية تنظيم طريقة التعليم، فأفسدت من حيث أرادت الإصلاح خاصة لما صارت تلجأ بين الفترة والأخرى إلى تغيير أنظمة تعليمها المعتمدة، وهو أمر يربك –إن صحّ التعبير- كل أقطاب المنظومة التربوية بدءا بمحورها(المتعلّم).

وإذ نحن بصدد الحديث عن أنشطة اللغة العربية في نصوصها وقواعدها وصيغها وتمارينها، ونماذج كلّ ذلك نلحظ كثيرا من الهفوات التي ما كان ينبغي لها الحضور، سواء ما تعلّق بالأخطاء المطبعية أم النحوية أم الإملائية، أم ما تعلّق بما يخدم التلميذ وله علاقة بطبيعة مجتمعه، إذ المفروض أن تكيّف النصوص وفق بيئة المتعلّم، وظروفه العامّة مع مراعاة الطبقات في ذلك.

إن مسألة الإصلاح التربوي في الأنظمة التعليمية ليست بالأمر الهيّن، نظرا لمساسها بمختلف مجالات الحياة الاجتماعيّة والسياسية، وعلى الرغم من تطبيق الجزائر لنظام المقاربة بالكفاءات الذي يعدّ من أنجع المقاربات التعليمية الحديثة لتحقيق أهداف تربوية تركز على المتعلّم بصفة أساس، وتضمن إصلاح كثير من الأمور

والهفوات التي مسّت الأنظمة القديمة إلّا أنها لم تكن بارعة في تخيّر ما يليق بهذه النهضة من نصوص تطابق أحوال الزمن والواقع من حيث الكم والكيف.

إنّ سعي المنظومة التربوية لاستبدال طرائقها وأنظمتها أمر يرجع سببه إلى التسرع في وضع النظام، وعدم العمل على مراجعة وتطوير إصلاحاتها في شتى الميادين، ولأنّ كل إصلاح سريع هدفه مواكبة التطورات العالمية-ولا يعني خلوّه من السقطات والأخطاء- كان لزاما على القيّمين على هذا المجال الاهتمام بطرائق إكساب المتعلّم عن طريق كفاءته التي يمكن له توظيفها في حياته اليومية وعلى مستوى مجتمعه، فالتدريس«تفاعل بين المدرّس والمتعلّم وكلما تناسب عمل المدرّس مع حاجات المتعلّم ومرحلة نموّه، كلما كانت المادة العلمية تجيب عن استفسارات المتعلّم وتحظى بقيمة عنده، كلما ازدادت كفاءة التعلّم، ومن هنا فأيّ موقف تدريسي يجب النظر إليه على نحو كلّي يضمّ عوامل عديدة هي المدرّس والمتعلّم والأهداف والمادة الدراسية والزمن المتاح، والمكان المخصص للتدريس والوسائل التعليمية ليكون التدريس هو كافة الظروف التي يجب أن تتحقّق في أيّ حصة تعليمية»[1] .

إنّ متعلّم اليوم في المدرسة الجزائرية ليس متعلّم الأمس وعلى الإصلاحات المتعدّدة مراعاة ذلك «فهو يحتاج جهدا كبيرا من المعلّم أكثر من تعديل في البرامج، فالمعلومة أضحت في متناوله، ولكنها لم تعد من اهتماماته المتشعبة في ظلّ تعدّد الوسائط كما أنّ كل شكل من أشكال الإصلاح يتجاهل أصحابه مسألة الوهن الداخلي والقصور الذاتي تكون نتائجه مخيبة للآمال»[2] .

1-مفلاح صـــالح حســـين الجبوري، (2015)، قرائن تدريس اللغة العربية في ضـــوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان، عمّان، الأردن ، 2015، ص21 وما بعدها.

2-هواري بن تي،(2016) الإصـــلاح والمدرســـة الجزائرية(كتب مناهج الجيل الثاني للغة العربية في المرحلة الابتدائية نموذجا، مجلة لغة كلام، المجلد:02، العدد 03، ديسمبر2016، ص103.

1- المدرسة الجزائرية وإصلاحات الجيل الثاني في كتب القراءة للطور الأول.

إن أي إجراء إصلاحي تربوي يعد نقطة تحول تقررها الجهات المختصة لأجل النهوض بجيل يعايش الواقع ويراقب مجرياته وتغيراته، ويحتفظ بأسس قيامه وأصوله؛ وتسطر لذلك عدّة نتائج وأهداف يؤمل تحقيقها على المدى القريب والبعيد، لكنها لا تعدو في البداية أن تكون رهانات تستند عليها المدرسة الجزائرية وتضطلع إلى تفعيلها في الأقسام التربوية فتبثها من خلال البرامج المقررة والكتب المدرسية ضمن حجم ساعي، فتؤسس بذلك لمسائل تربوية في ظل تحديات راهنة يتحكم فيها الوضع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وكل مظاهر العولمة الجديدة...

وبالعودة إلى ما يقرره الكتاب المدرسي من مقاطع ووحدات يمكننا أن نقف على عناصره ونلحظ مدى التخطيط لمضامينه، ونبحث في مدى تلبيتها للاحتياجات المعرفية والثقافية للتلميذ في ضوء ما اكتسبه من واقع طغت عليه وسائل الاتصال والانترنت وغيرها.فالكتاب المدرسي من أهم وسائل الإصلاح التربوي، فيه تفرغ المعلومات التي تمسّ جوانب المعرفة، وفيه نقل لمشكل الواقع وحلوله، وبه تستثار أذهان المتعلّمين.

والسؤال الذي نطرحه في هذا المقام: ما المعيار الذي تم الاعتماد عليه في اختيار النصوص الموجهة للتلميذ في مراحله الابتدائية الأولى؟، وعلى أي أساس بنيت تلكم البرامج وسطرت؟، وهل روعيت فيها القيم العربية الوطنية التي توثق صلة الناشئ بوطنه وأمته؟ وما علاقة الأسرة الجزائرية بهذه البرامج عموما؟..

ولا ننكر«أننا نفتقر إلى المنهجية في انتقاء النصوص وعرضها وإخراجها وربطها بواقع التلميذ وظروف حياته، وتطورات عصره، واشتمالها على عنصر التشويق، ولا تتوخى في كثير من الأحوال علاقة معرفية حميمة بين الطالب وبين ما يقرأ في كتبه الدراسية المقررة؛ لأن المواد مفروضة عليه فرضا، والإنسان بطبعه ينفر مما يجبر على فعله»[3] ، وهذا يبين الضغط الملقى على عاتق المعلم والمتعلم حين يفرض عليه المنهاج

3- •محمد عبد الفتاح، (2000): القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلمها. مطبوعات مجمع اللغة العربية،دمشق، سورية: ص660، 661.

السير على وتيرة غرضها التقديم الكمي لا النوعي الذي يسمو بفكر الناشئ ويرتقي به إلى أعلى مصاف البحث والمعرفة والمتعة.

وهذا الأمر يحيلنا إلى سؤال آخر: هل كان الهدف من هذه الإصلاحات التعديل في مضامين الهوية، أم التطوير التربوي؟، وهل مست تلك الإصلاحات بمقومات العربية والعروبة؟.

إن أكثر ما يغيظ في التعليم الجزائري انقطاعه عن مصادر تراثه ونصوصه التي تعدّ عالمية في كثير من الأحيان، إذ لا يتعرف التلميذ عليها على طول المرحلة الابتدائية وكأن فيها تعمدا لقطع كل صلة له بماضيه لأجل إنشاء جيل معاصر يتلقى نصوصا لا نكاد نعلم أصحابها إلاّ نادرا ممن يكتبون في مجال أدب الطفل، وهي نصوص راهنت عليها المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية لغرس القيم والسلوكات ولأجل النهضة بالوعي الفكري الفردي والجماعي، ولأجل إخراج جيل جديد... لكنها مراهنات يراها بعض الباحثين فاشلة لأنه لا تؤسس لجيل مثمر بالقطع مع تاريخه وقصصه ونوادره التي كانت معلما بارزا في أدبه.

2- القراءة وصعوبات تعليمها وأساليب تدريسها في المرحلة الابتدائية:

طالما شكا معلمو المرحلة الابتدائية من نفور التلاميذ وعزوفهم عن متابعة القراءات لعديد من النصوص التي تبدو ساذجة في قصصها ولا تراعي الفئة العمرية الموجهة لها، فهذا التلميذ حسبهم قد لاحظ الرسوم المتحركة وخبر أحداثها ووعى عقله التفرقة بين مواضيعها وأدرك جوانب الخير والشر فيها، فكيف نقدم له نصا للإدماج بالمرحلة الرابعة ليخبره بأن سبب العداوة الدائمة بين الفأر والقط هي أكل الفأر لقطعة الصوف التي طلب منه القط خياطتها برنوسا، فحاكها الفأر حقيبة ولما علم القط غضب غضبا شديدا، وحلّ النزاع الأبدي بينهما..4

4-ينظر:بن الصيد بورني سراب وآخرون(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 107.

إن مشكلة ضعف القراءة أمر تعاني منه كل أقسام المرحلة الابتدائية، لكنها في الحقيقة جزء من مشكلة أعم هي مشكلة تعلّم اللغة العربية وتعليمها وإتقانها، وهو الأمر أيضا الذي تشكو منه أغلب بلدان الوطن العربي والسبب راجع لعدة اعتبارات داخلية وخارجية (قد تكون سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية..) ولكن الذي لا خلاف فيه هو أن الضعف راجع لعدم استعمالها في لغة الخطاب اليومي وعدم تداولها على الألسنة في المعاملات اليومية.

وهناك سبب آخر يتعلّق بالمجال التربوي يتمثل في طرائق تعليم العربية وأنشطتها لذلك سنركز هنا على أهم أنشطة العربية لدى متعلم المرحلة الابتدائية ألا وهو نشاط القراءة وسننظر في مواضيعها ونصوصها في بضع من الأقسام التربوية.

1.2- تعريف نشاط القراءة: ترد في معجمات اللغة بمعنى الجمع، أما في الاصطلاح فتعني تحريك الذهن من خلال الانتقال من صورة الألفاظ مرسومة إلى مدلولاتها المرسومة في الذهن، إنها« نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها، وهي بتعبير آخر طريقة يظهر فيها نشاط المعلّم والمتعلم على السواء، وهي فن اليقظة على حدّ تعبير بعضهم، وهي فنّ مواجهة الصعوبات التي نلقاها في تعرّف أنفسنا والآخرين، وهي أولا وآخرا عمل فكري غرضه الفهم»5

2.2- أهميّة القراءة في تنمية قدرات التلميذ:

القراءة وسيلة لتغيير سلوك الفرد وعامل لبناء شخصيته وهي خير معين على التعبير السليم والتمكن من أسس اللغة العربية، كما أنها تعزز ثقة الناشئ بنفسه وتنمي عنده حب الاستطلاع وتمكنه من إثراء الزاد اللغوي وتفسح مجالا للخيال المليء بالمتعة

5-عبد الفتاح محمد، القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلمها، ندوة اللغة العربية والتعليم، ص 659.

والتشويق، فهي«غذاء العقل، ومفتاح للعلم والتّعلّم، وطريق للنبوغ بعد أن ثبت بالأدلّة القاطعة الصلة بين التّفوّق والقراءة الصحيحة»[6].

لذلك فإن المنظومة التربوية الجزائرية تركز على قراءة النص والقراءة «ضرورة حتمية تفرضها المطامح التربوية والقومية والاجتماعية وأنها ما تزال أعظم وسيلة موصلة إلى الغاية المطلوبة»7، فهي جانب حيوي يمكن أن يضم ما لا نهاية له من المواضيع المختلفة التي تنمي خيال المتعلّم وتربط مكتسباته بالجانب المعرفي العلمي الإدراكي فتزداد حصيلته المعرفية وقدرته على التّكيّف مع مجتمعه وتنمي ميوله، وتساعد على زيادة تحصيله الدراسي.

وتختلف أنواع القراءة من حيث الأداء والغرض ومن حيث المادة المقروءة، وسنبحث في أنواعها ونحاول مقابلتها بما ورد من نصوص في كتب الطور الأول للسنتين الثالثة والرابعة هل كانت نصوصها لأجل تقديم المعارف الجديدة النافعة وكسب الخبرات أم كانت بهدف التحصيل وجمع المكتسبات التي تم التوصل إليها على طول المقطع، أم كانت لتزجية الوقت والمتعة وتتبع التشويق واستثارة الخيال، أم كانت للبحث في آراء المتعلّم تجاه نص معين، وقبل الشروع في سرد أنواعها نذكر طريقة سير الدرس في هذين القسمين «أما طريقة تعليم القراءة المشروحة في هذين الصفين فتمر بالخطوات التالية: التمهيد، القراءة الجهرية من قبل المعلم، القراءة الصامتة من قبل التلاميذ، القراءة المقطعية من قبل التلاميذ مع تصحيح المعلم للوصول إلى إتقان القراءة الطليقة ، شرح المفردات والتراكيب بعدّة وسائل(الحسّيّة، شبه الحسية، التمثيل الحركي أو الصوتي، الترادف، التضاد، الاستخدام في جملة مفيدة، الربط بالأسرة) وينتهي الدرس بمناقشة التلاميذ لمضمون الدرس، ثم تأتي حصة التدريبات

6- المرجع نفسه، ص 660.

7-المرجع نفسه، 660، 661.

القرائية التي تتناول التدريبات الصوتية والأدائية والبنيوية والاستمرار في تعزيز المهارات القرائية»8.

3.2- أنواع القراءة: القراءة أنواع تختلف بحسب زاوية النظر إليها،ونعرضها كالآتي:

1-3.2: من حيث الأداء:

أ-القراءة الجهرية: تعتمد على نطق المادة المكتوبة بصوت مسموع مع مراعاة السلامة اللغوية والصوت الجهوري..وتطبق في المراحل الابتدائية.

ب-القراءة الصامتة: تكون قراءة بالفكر ومحاولة إدراك المقروء وتتم خلالها محاولة فهم المكتوب والتمعن والإمعان فيه،وتطبق في المراحل الابتدائية.

ج-قراءة الاستماع: يسمع المتعلم للمعلم (إنصات، فهم، إدراك...)، ثم يسمع لقراءات زملائه.

2-3.2: من حيث غرض القارئ: يغيب هذا النوع من الغرض جزئيا عندما يتعلّق الأمر بالأقسام التربوية لأن القراءة والنصوص فيه مفروضة وفق برنامج مسطر وزمن مقنن، لكننا لا نلغيها تماما إذ يمكن أن نلحظها في مدى استفادة التلميذ منها، وهي تشمل:

أ-قراءة التحصيل: هدفها الحصول على المعلومات وحفظها ويحتاج هذا النوع التأني والتكرار ولا تتوقف على مادة اللغة العربية بل تحضر في المواد العلمية الأخرى، ونلحظ هذا النوع من القراءة يتماشى مع مقاطع (الطبيعة والبيئة، أو الصّحة والرياضة، أو عالم الابتكار والاختراع).

ب-قراءة الاستمتاع:

تحضر في قراءة القصص والطرائف وهدفها الترويح عن النفس والمتعة، ويمكن التماسها في مقاطع الحياة الاجتماعية أو الثقافية، وتظهر في قراءة الصور، أو أنشطة أشاهد وأتحدّث...

8-فايز مجدلاوي، وغازي مفلح،(2000)، أســاليب تدريس القراءة في المراحل ما قبل الجامعي، ، ندوة اللغة العربية والتعليم، مجمع اللغة العربية، دمشــق، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ص247.

ج-القراءة لجمع المادة العلمية:

وتحضر في الكتب والمراجع المختلفة التي تستحوذ على المفاهيم العلمية وتتوفر في أنشطة شرح المفردات عندما يطلب الاستعانة بالقاموس، أو في نشاط المشروع كجمع معلومات أو صور..

د-قراءة التّصفّح: كالنظر في فهارس الكتب، وبدايات الفقرات هدفها التقاط الأفكار سريعا ، وهذه الفئة العمرية غير معنية بها.

هـ-قراءة النّقد:

من أرقى أنواع القراءة تتطلب القدرة على الفهم والاستيعاب ويمكن أن نلحظها في أنماط الأسئلة التي ترافق النصوص وتحث على استنتاج الأحكام، كنص السنة الثالثة (محمول جدتي) الذي يخلص بعد مرحلة التحليل والمناقشة إلى سؤال (الهاتف النقال اختراع له إيجابيات وسلبيات، اذكرها)، وهي لم تذكر في النص بل على المتعلم إدراكها والإحاطة بها استنادا على المحيط الخارجي9..أو تظهر في نشاط أشاهد وأعبر الذي يتطلّب تحليل الصورة، أو أنتج شفويا (في رأيك من المتسبب في هذا التّلوث؟)[10]

و-الطريقة الابتكارية: ويتم فيها الانفتاح على عوالم الكتاب، فيشكل أفكار انطلاقا من صفحة النص أو من مشهد معطى، ونقابل ذلك بما يقدّم في مقاطع الإبداع والابتكار مثلا حين يقدّم له صورتين إحداهما للغواصة والأخرى للصاروخ ويطلب منه توقع حوار قائم بينهما على مزاياهما التكنولوجية والعصرية11، أو تلك التي يطلب فيها حوارا بين الكتاب وجهاز الحاسوب12، أو كما يظهر في نشاط المشروع للسنة الثالثة (قصة اختراع)13

3.2-3:من حيث المادة المقروءة:

9-بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 112، 113.

10- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص 60.

11- المصدر نفسه ، ص 111.

12-المصدر نفسه ، ص 119.

13- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، ص 125.

وترتبط بنوع النص المقروء أدبيا كان أو تاريخيا أو علميا..وهي تشمل مختلف النصوص التربوية المقررة.

تلكم هي الطرائق القرائية الشائعة في المجالات التربوية ونأتي الآن للحديث عن دور النصوص التربوية في السنوات الثالثة والرابعة وعلاقتها الأنشطة المرافقة لها.

4.2:مضامين القراءة وأهدافها:

فالملحوظة التي يمكن الإشارة إليها بعد النظر في النصوص المبرمجة أنها نصوص ساذجة جافة بعيد عن عناصر التشويق، تجعل التلاميذ يلهجون بمصطلحات فارغة الروح فلغة النصوص أقرب إلى الاستعمال الدارج منه إلى العربية الفصحى، وهي نصوص تخلو في مجملها من الأنماط المراد الوصول إليها كالنمط الوصفي أو الحواري أو السردي أو غيرها... فمثلا في مقطع عالم الابتكار والاختراع لم يجد القيمون لشرح فكرة (الوابكام، والواتساب) إلا موضوع محمول جدتي14 الذي تعلّقه في رقبتها وتنتظر كل زائر ليشحنه لها..

ومن ناحية الألفاظ فإن نصوص الكتب المدرسية تقدّم مجموعة من المفردات التي تساعد على إثراء لغة المتعلّم ولكنها باعتمادها على الكم على حساب الكيف تجعل الطفل أمام متاهة من المفردات الغامضة الصعبة التي تتجاوز مستواه الفكري، وهو ما يوقع المتعلم بين مشاكل شرحها وتفسيرها جميعا وبين التوفيق مع الحجم الساعي من طرف المتعلم الذي لن يقف على جميعها.. مثل كلمات (أنصت، صهباء، تجاعيد، ترفو، رقراق، أهدابه، قشوره) ناهيك عن وجود كثير من النصوص التي لا تتناسب مع القيم المطلوب بثها في نفوس وأذهان التلاميذ؛ إذ يفترض بها أن تكون نصوصا ذات علاقة بالواقع ولا تبث أي قيمة أو محمدة في نفسية التلاميذ وتشجع على التماهي والذوبان في قوالب مفرغة من الفائدة مثال ذلك نص (رسالة الثعلب)15 الذي يصوّر الثعلب حيوانا مسكينا مغلوبا على أمره بعيد عن الاحتيال أو الخبث حاله حال الإنسان، وقد كان

14- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، ص 112.

15- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص61.

التلميذ في السنة الثالثة قد اطلع على قصة (الديك المغرور)16 الذي احتال عليه الثعلب...

فنصوص الكتب على الرغم من تبنيها لعناوين المقاطع (القيم الإنسانية)، أو (الهوية الوطنية) لكنها لا تغرس حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه بقدر ما تكرّس سياسة الحب الفضفاض فمثلا نص الأمير عبد القادر الذي يفترض أن يكون تعريفا بشخصيته البطولية التي قدّمت لهذا الوطن ما قدّمت إلا أننا نجده وصفا ماديا للشخصية ومن ذلك:«كان دائما يلبس الثوب القومي الذي يبرز أناقته، فلقد كان الأمير مربوع القامة، قويا، مفتول العضلات، أبيض البشرة، عريض الجبين، أهدابه سوداء دقيقة على عينين خضراوين، أقنى الأنف، رقيق الشفتين، أسود الشعر...»17.

ولما كانت مقاطع الحياة الاجتماعية والثقافية حاضرة تم التركيز على مواضيع العيد والختان وعرس الجارة، ونص التاجر والشهر العظيم الذي اعتمد فيه البطل على ادخار الزاد دون الإشارة إلى فضل الشهر إلا في نهاية النص، فالنصوص اعتمدت على الجانب الاجتماعي وكأنها عادات وأعراف اجتماعية لا تمت للجانب الديني بصلة...لذا نقول بأن هنالك خلل في المفاهيم كتوزيع العادات الاجتماعية وجعلها من الأعراف بعيدا عن المقوم الروحي بل نعجب إذا وجدنا بعضها تغرس في نفوس النّاشئة أفكارا بعيدة عن معتقداتنا، كصورة الطفل المستلقي على فراشه مريضا فيقول:«ارتفعت حرارتي ورحت أئن فجاء ملاكي ووضع منشفة مبللة على رأسي حتى شفيت»18 إذ يقر بعض المعلمين أنهم يُفهمون التلاميذ بأن هذا الملاك هو الأم الحنون الرؤوم...

أما مواضيع الحياة الثقافية فقد اهتمت باللباس التقليدي والقاص الطارقي والموسيقى والمسرح وغيرها، ولعل ذلك راجع إلى أن مؤلفات الكتاب والمشرفات عليه مفتشات في التربية...

16-كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، ص 17.

17- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، ص 48.

18- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، ص13.

وبالعودة إلى جانب الإثراء اللغوي نلحظ -زيادة على الكم المقدم لمثل هذه المستويات- الإشارة إلى أرصدة لغوية هائلة مثل (الرصيد الخاص بآداب الأكل، بالقيم، بالحشرات، بالأعياد، بالحلي، بالصفات، بالمهن، بالرموز الوطنية، بالطيور، بالألعاب الرياضية، بالتغذية، بالموسيقى بالمسرح بالتراث، بالطائرة، بالاختراعات بالدول، بحيوانات أفريقيا..) والسؤال هل على المتعلم في المرحلة الثالثة الإلمام بمفردات وأضداد المجالات والحقول؟، ونعجب عندما نرى الإشارة إلى مصطلح (الترابط الدلالي) في المرحلة الرابعة فنتساءل مرة أخرى: هل ساعدت تلك النصوص المتعلمَ على التكيف مع محيطه الاجتماعي، وعلى نقل التراث عبرها، وهل فعلت جوانب الهوية الوطنية عنده؟.

وعلى العموم فالنصوص المدرسية لا تراعي مستويات القراء واختلاف المجتمعات كالمدينة والريف والصحراء، وغالبا ما تجعل القارئ في حيرة بين ما يسمعه وما وصل إليه من تطور ورقي واستعمال للتكنولوجيا، وهذا يفسّر حضور كثير من النصوص غير المنسوبة إلى مؤلف أو كتاب فلم يعرف مصدرها..

3 .نصوص الكتب المدرسية ومدى تفعيلها للمقاربة النصية إجراء وتطبيقا:

إن بناء النصوص في المقاربة بالكفاءات يفرض التنسيق مع بقية الأنشطة التي تليها لأن طريقة المقاربة النصية تستوجب التّدرج في التعلم من النص إلى القواعد إلى البلاغة ... لكننا نلحظ القطيعة بين ما يقدم من نصوص وبين ما يعدّ من دروس قواعد (تفكك دروس اللغة وعدم وجود نسج يعتمد على التدرج اللغوي الذي ينمي الملكة اللغوية)؛ إذ لا تسلسل من الكلمة إلى الجملة إلى النص، وبالنظر إلى فهرس الكتابين نلمح الاضطراب والخلط في بناء قواعد اللغة أو صيغها أو بلاغتها، فلا تعتمد على الترتيب المنطقي للدروس المقررة وإن كانت في السنة الثالثة أكثر ترتيبا منها في الرابعة، وهذا الخلط فرض على القيّمين إعادة تكرار كثير من القواعد والصيغ والأساليب بين السّنتين، فمن دروس القواعد المخصصة للسنة الرابعة: (الجملة الاسمية، الصفة، الفعل اللازم والفعل المتعدي، حروف الجر، المضاف إليه، فعل الأمر..)، وترافقها في الصيغ الصرفية تصريفات الفعل الماضي والمضارع والأمر كل منها مجزأ على ثلاثة مراحل، مع دراسة اسم

الفاعل والمفعول والمصدر... وفي الظواهر الإملائية التاء المفتوحة والمربوطة وكتابة الهمزة والألف اللينة ..

4. أخطاء الكتب المدرسية في المستويين الثالثة والرابعة: صادفتنا كثير من الأخطاء المطبعية والإملائية والنحوية نذكر منها ما يأتي:

1.4 الأخطاء النحوية والصرفية:

*درس الفعل المضارع: نموذج للإعراب: تنسجُ جدّتي ثوبا.

تنسجُ: فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره[19]

والصواب أنه مرفوع بالضمنة الظاهرة على آخره.

*أستعمل الصيغ: التفضيل (أعلى-أطيب-ألذ-..)

النخلة مفيدة وأفيد ما فيها ثمارها.

فالفعل أفيد فعل رباعي لا تصح الصياغة منه على وزن أفعل[20].

"إن الجمال جمال العقول والأعمال لا حُسْنِ الثوب والجسد"[21].

2.4 الأخطاء الإملائية: في خطوات المشروع :

وَضُعْتُ الصور بالترتيب، برفع الضاد[22].

-..في جو من الفرح والحب والإيخاء..[23].

-"...في أحد الأيام سمع الجمل الأعرج بسباق للجمال، فقرر المشاركة رغم عَرَجِتِهِ.."[24]

-" ثمّ أنه كان الأجدر بك..." ثم إنه..[25]

19- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة، ص 20.

20-20- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة ، ص 77.

21-المصدر نفسه، ص 18.

22-المصدر نفسه، ص 92.

23- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، ص 27.

24-المصدر نفسه، ص 22.

25-المصدر نفسه، ص35.

-"..أفلا يستحق هذا الذي يُجِدُّ.."[26] يَجدُّ..

3.4 الأخطاء المعرفية:

-"من هي الشخصية الرئيسة في النص؟" الشخصية هي الجمل، والجمل غير عاقل[27].

4.4 الأخطاء التعبيرية:

"..في عام من الأعوام جفت السماء وغدت الغلال قليلة، كان تاجر كلما استحوذ.."[28].

5. أخطاء قراءة في الصور والأسئلة المرافقة:

للصورة تأثير كبير على تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولقد أدركت المنظومة التربوية أهميّتها فعزّزت الكتب المدرسية برسومات توضيحية رافقت أغلب أنشطة القراءة والأساليب، بل نستطيع القول إن الصورة قد عوّضت في كثير من المواضع اللغة المكتوبة لما لها من تأثير وإقناع وسرعة إيصال للمقصود إلى ذهن الطفل الناشئ فهي وسيلة وغاية.

ولقد صرنا مع نصوص الجيل الثاني نقف أمام أنشطة تستوجب على التلميذ قراءة الصورة والتعبير عنها إما بصيغة (أنتجُ شفهيا)، أو بصيغة (أشاهد وأعبر)، والصراحة أنها صور واضحة أحيانا وغامضة في أحيان أخرى أو تكون ذات معنى عميق يصعب على تلميذ السنة الثالثة أو الرابعة التعبير عنها بلغة عربية سليمة، تستوجب منه مرة أخرى التحضير المسبق أو التكرار في التعبير وهذا يحيل إلى ضرورة معرفة القارئ أو المتعلمّ لكيفية قراءة الصورة «ومعرفة معانيها ودلالاتها، بوصف طفل اليوم محاط بطوفان من هذه الرسائل المرئية في التلفزيون والصور والرسومات، فلغة الشكل يمكن أن يفهمها دون وساطة الكلمة، لأن عيون الأطفال تدربت على رؤيتها في مختلف الوسائل؛ لذلك فإنها مهمّة لهؤلاء الأطفال خاصة في تقديم المادة»[29]

26-المصدر نفسه، ص 44.

27- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، ص 22.

28- المصدر نفسه، ص 22.

29-عبد القادر شارف، نورة حلقوم، (2021)خطاب الصورة في الكتب المدرسية(كتاب السنة التحضيرية أنموذجا)، مجلة جسور المعرفة، المجلد:05، العدد:02، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، ص 155.

وهناك ثلاثة مستويات لقراءة الصورة في المراحل الابتدائية يمكن توضيحها كما يأتي:

1-مستوى التعرف: كصورة بائع الحلويات، أو صورة السمك في البحر..

2-مستوى الوصف: كاستعمال صيغ (عندما، بعدما، لما) مع صور تلميذ يراجع ثم يلعب، ثم ينتقل عبر الباص للمدرسة.

3-مستوى التفسير: كتفسير تحضيرات العيد الواردة في الصور، أو وصف صورة العائلة المسافرة التي تستعمل المرشد الالكتروني .

أما فيما يتعلق بالأسئلة فغالبها اعتمد على صيغة ماذا، ولماذا؟، وعلى توجيه أسئلة تفوق مستوى التلاميذ.

6.القيم ومدى حضورها في نصوص المراحل الابتدائية:

سعت المنظومة التربوية عن طريق مناهجها الجديدة (مناهج الجيل الثاني) إلى تجسيد كثير من القيم التي تربط الناشئة بالهوية الوطنية والعربية، وتحدد سلوكاتها الاجتماعية لذا كان لزاما عليها مراعاة حسن التوافق بين المناهج المدرسية وأهدافها ومضامينها وأساليبها وبين ما يفرضه المجتمع من توجهات وانعكاسات، فالمدرسة هي الرابط الحقيقي والفاعل الأساس بين واقع الأسرة والمجتمع وبين القيم والسلوكات النظرية التي تلقى للتلميذ وتكرّس على أرض الواقع «فالحديث عن البعد القيمي في المنظومة التربوية لاعتبارين أولهما تنامي الوعي بالوظيفة الأخلاقية للمؤسسة التربوية، واعتبارا للموقع المركزي الذي يحتلّه العنصر البشري دخل هذه المؤسّسة من جهة أخرى»[30]

فالقيم عنصر فاعل في العملية التربوية بها يتم تقرير نجاحها أو فشلها نظرا لإلمامها بعدة اعتبارات تربوية ودينية ونفسية واجتماعية ومعاملاتية وغيرها، خاصة في

30-.عبد الباسط هويدي(2016)، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات،ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ، ص20.

ظل تغيرات العصر وما تفرضه العولمة من أوجه صراع فكري ومعرفيّ وأيديولوجي يشتت الأذهان.

وبالبحث عن مفهوم القيم نجد أنها «مجموعة من الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة والمتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابا أو سلبا، وبالتالي تحدّد كينونته وطبيعته وهويته انطلاقا من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية»31

ولا شكّ في أنّ هذه القيم تختلف من مجتمع لآخر تحدّها الأعراف والعادات الأخلاقية التي تطبّق نتيجة تعليمات دينية أو سلوكية تمّ التوافق عليها، وتهدف كلها إلى تحقيق التوازن السلوكي للأفراد وتحقيق التوافق في المصالح والعادات...

وقد تتخذ القيم صورا عديدة هدفها توجيه السلوك وتنمية روح المسؤولية وحفظ العلاقات بين الأفراد، وقد صنفت القيم حسب أنماطها إلى[32]:

أ- **قيم حسب بعد المحتوى:** كالقيم الدينية أو الجمالية أو الاجتماعية مثل نص سالم والحاسوب، مع عصاي في المدرسة..

ب- **قيم حسب المقاصد المرجوة منها:** قصة زيتونة، ماسح الزجاج، خدمة الأرض..

ج- **قيم حسب شدّتها وإلزامها:** مثل نص المعلم الجديد وتطوع أهل القرية لاستقباله.

د- **قيم حسب شيوعها:** كنص العيد، مرض معد.

هـ-**قيم حسب ديمومتها(دائمة/عابرة):** كنص الطعام الصحي، أنا لست أنانيا..

31-. المرجع نفسه، ص19.

32-. ينظر، محمد بوفاتح، وفاطمة بن سماعين،(2018)، القيم السلوكية الإيجابية في المناهج التربوية الجزائرية، حوليات جامعة الجزائر، المجلد:03، العدد 32، ص 742، وينظر: محمد شفيق، الإنسان والمجتمع، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، (د، ط)، ، المكتب الجامعي الحديث، مصرص247،

لجداول والرسوم التوضيحية

توضع الجداول والأشكال في المقال وترقم بالتسلسل، ويجب أن تُعنون وتُرقم كل الجداول والرسوم التوضيحية التي تقدم في البحث على شكل صورة .

الخاتمة:

شكلت القراءة نشاطا مهما ومهارة ضرورية لتقديم جملة من المعارف والقيم للتلميذ ، فهي التي تمكنه من تحصيل معارف متنوعة والاطلاع على آداب مختلقة، كما تسهم في تقوية رصيده اللغوي وإثرائه بمصطلحات ومرادفات كثيرة، ناهيك عن قدرتها على تحسين كتابة التلميذ بما ترسخه في ذهنه من قوالب لغوية وكيفيات لكتابة صحيحة للكلمات إن روعيت فيها نصوص سليمة ولائقة بالمستوى الفكري والذهني للتلاميذ.

وعليه فإن نصوص المرحلة الابتدائية ممثلة في سنتي الثالثة والرابعة قد كانت مقبولة في عموما إلا أنها أظهرت هشاشة البناء الذي تم الاعتماد عليه في التخطيط والبحث، وهو الأمر الذي يجعل كل جزائري يطلق أحكاما عامة حولها بأنها بعيدة عن ملامح الهوية ومعطيات المواطنة ولا تصنع جيلا طامحا غيورا على قيمه، وهي أحكام تعزوها العاطفة في غياب كثير من النصوص القيمة التي غابت عن هذه الكتب، وتفسرها الغيرة والحرص على إنشاء جيل واع بقيمه ومقدساته ومقومات هويّته.

ونظرا لكل ذلك بات من الضروري إعادة النظر في نصوص كتب مناهج الجيل الثاني لما تضمه من أخطاء معرفية وإملائية ليس من اليسير تقبلها بكل سهولة. فالنشء يحتاج رعاية خاصة تأخذ بيده وتنمي أسلوبه وترتقي برصيده المعرفي واللغوي.

المراجع:

1- حمد بوفاتح، وفاطمة بن سماعين،(2018)، القيم السلوكية الإيجابية في المناهج التربوية الجزائرية، حوليات جامعة الجزائر، المجلد:03، العدد 32.

2- بن الصيد بورني سراب وآخرون(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

3- بن الصيد بورني وآخرون،(2017)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر..

4- عبد الباسط هويدي(2016)، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات،ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

5- عبد القادر شارف، نورة حلقوم، (2021)خطاب الصورة في الكتب المدرسية(كتاب السنة التحضيرية أنموذجا)، مجلة جسور المعرفة، المجلد:05، العدد:02، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف.

6- فايز مجدلاوي، وغازي مفلح،(2000)، أساليب تدريس القراءة في المراحل ما قبل الجامعي، ، ندوة اللغة العربية والتعليم، مجمع اللغة العربية، دمشق، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق.م

7- محمد شفيق، الإنسان والمجتمع، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، (د، ط)، ، المكتب الجامعي الحديث، مصر، محمد عبد الفتاح، (2000): القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلمها. مطبوعات مجمع اللغة العربية،دمشق، سورية.

8- مفلاح صالح حسين الجبوري، (2015)، قرائن تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان، عمّان، الأردن

9- هواري بن تني،(2016) الإصلاح والمدرسة الجزائرية(كتب مناهج الجيل الثاني للغة العربية في المرحلة الابتدائية نموذجا، مجلة لغة كلام، المجلد:02، العدد 03، ديسمبر2016.