

ديداكتيك النص القرائي في مادة اللغة العربية: نحو مقاربة نسقية للنص القرائي بالتعليم الثانوي

The Didactic of the Reading Text in Arabic Language: Towards a Systemic Approach to Reading Texts in the Secondary Education

د. مصطفى نكي: أستاذ اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي بوزارة التربية والتكوين، المغرب.

د. أحمد مكاوي: أستاذ اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي بوزارة التربية والتكوين، المغرب.

Dr. Mustapha Nekki: Instructor of Arabic Language at the Ministry of Education and Training, Morocco.

Email: mt.nekki@gmail.com

Dr. Ahmed Mekkaoui: Instructor of Arabic Language at the Ministry of Education and Training, Morocco.

Email: Ahmed.agouray@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v4i8.1161>

المخلص:

يتمحور موضوع هذا البحث حول اقتراح مقارنة نسقية لتدريس النص القرائي بالتعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي من أجل تمكين المتعلمين في هذين السلكين من اكتساب منهجية أو مقارنة بديلة لما يسمى بـ "القراءة المنهجية" التي تبين مع مرور الوقت أنها استهلكية، واستنزفت، وأنها بفعل كثرة اجتزارها أصبحت منهجية آلية تخضع النص القرائي لمنطقها، ومفاهيمها، وأدواتها، بدل أن تكون هي الخاضعة لمنطق النصوص القرائية بوصفها مجرد أداة إجرائية، إضافة إلى أنها تقتصر على الخصائص النوعية للنصوص، وفق تقسيمات تعسفية، لا يقبلها أحيانا لا منطق النص العربي، ولا خصوصيته الثقافية والتاريخية، غافلة، أو متغافلة عن مبدأ أساسي في النص القرائي، هو أنه يشكل نسقا منفثا، ومتعددا، ومتنوعا، ومتأثرا بمحيطه العام الذي أنتج فيه، ومؤثرا فيه، وتعد هذه الجوانب في نظرنا من أهم ما ينبغي الاهتمام به في تدريس النصوص القرائية في مادة اللغة العربية، وما يجب أن يتمكن المتعلمون والمتعلمات من اكتسابه في مقاربتهم للنص القرائي، أو لأي موضوع يحاولون فهمه، وإدراكه في شموليته، فالمقارنة النسقية هي نوع من التفكير الشمولي، والمنظم حول الموضوع المدروس، ويتيح للمتعلّقات إمكانية تطوير مهاراتهم المعرفية والمنهجية من أجل الوصول إلى نتائج واضحة ومقبولة في مقارنة النصوص القرائية المختلفة التي يتلقونها خلال مسارهم الدراسي، بل ويسهمون أيضا في إعادة توليدها وإنتاجها بعد التفاعل معها فهما، واستيعابا لأنساقها المكونة لها، فلا يظل دورهم مقتصرًا على قراءتها، وتحليلها فحسب، حيث يعد ذلك من وجهة نظرنا تلقيا سلبيا للنصوص القرائية.

الكلمات المفتاحية: النص القرائي، المقارنة، النسقية، النسق، التحليل النسقي.

Abstract:

The focus of this research is to propose a coordinated approach to teaching reading texts in secondary education, specifically in its preparatory and qualifying streams. This is to provide learners in these streams with an alternative methodology or approach to the so-called 'systematic reading'. Over time, this method has become overused and exhausted, and due to its frequent repetition, it has turned into an automatic process that imposes its logic, concepts, and tools on reading texts, instead of being a mere procedural tool, subject to the logic of reading texts, this approach has become rigid and limited to qualitative

characteristics of texts based on arbitrary divisions. These divisions often do not align with the logic, concepts and tools of the reading text itself.

Furthermore, the systematic reading approach fails to account for the cultural and historical specificity of the Arabic text. It overlooks a fundamental principle of the reading text, which is its openness, multiplicity, diversity, and its relationship to the general context in which it is produced. This context influences and shapes the text.

In our view, these aspects are among the most critical elements to consider when teaching reading texts in the Arabic language. Learners should be able to acquire the skills necessary to approach reading texts—or any subject—comprehensively. The modular approach offers a kind of holistic and systematic thinking that allows learners to develop their cognitive and methodological skills. This enables them to arrive at clear and acceptable conclusions when approaching the various reading texts, they encounter throughout their academic journey.

Moreover, this approach allows learners to go beyond passive reception, such as merely reading and analyzing texts. Instead, they can regenerate and produce texts by engaging with and understanding their constituent parts. This active interaction with texts fosters deeper comprehension and assimilation, ultimately contributing to their intellectual growth and ability to produce new knowledge.

Keywords: Reading text, approach, modularity, modelling, modular analysis.

المقدمة:

إن درس النص القرائي، أو ما يصطلح عليه أيضا بدرس النصوص في مادة اللغة العربية بالمدرسة المغربية مازال يعاني من عدة اختلالات ومعضلات مزمنة ساهم فيها المدرسون والمدرسات من جهة، وكذا المتعلمون والمتعلمات من جهة أخرى، علاوة على الكتب المدرسية والتوجيهات الرسمية التي ترسم وتحدد طرق المقاربة، أو ما يسمى كذلك القراءة المنهجية بكل أشكالها وعملياتها، وتصوغ أنماط التقويم لكل مراحلها (العفاقي، د.ت:2)، وما زاد الأمر صعوبة، هو الأهمية التي يكتسيها درس النص القرائي في مادة اللغة العربية الذي يعد من أهم مكوناتها، وأبرز مرتكزاتها البيداغوجية والديداكتيكية، لما يشمله من الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية والاستراتيجية الأساسية، فلا أحد منا ينكر أهمية فعل القراءة لدى المتعلمين لكونها تمثل في البداية أساس بناء حصيلتهم اللفظية، وقدراتهم اللغوية التي يكتسبونها في المراحل الأولى من تعلمهم، كما أنها تؤثر على نضجهم العقلي والجسمي، وذلك من حيث سهولتها وصعوبتها لديهم، إضافة إلى وظيفتها المعرفية والاجتماعية (العطوي:5)، وهذه الأهمية التي أشرنا إليها في هذا السياق ترتبط بالقراءة العادية، أو القراءة السطحية للنصوص القرائية، قصيرة كانت، أم طويلة، فما بالنا، إذا تعلق الأمر بالقراءة المنهجية التي تتوخى الفهم العميق للنص القرائي، هنا تكمن إشكالية هذه الدراسة التي تحتم علينا ضرورة إعادة النظر في المقاربة الديداكتيكية لتدريس النص القرائي داخل الفصل الدراسي، وتطوير ما يسمى بالقراءة المنهجية للنص المقترحة في التوجيهات التربوية الخاصة بمنهاج مادة اللغة العربية التي تركز على الخصائص النوعية للنص فقط، وإغفال جوانب أخرى جوهرية في النص القرائي باعتباره نسقا لغويا وثقافيا مفتحا على عدة أنساق أخرى، وذلك ما ينتج عنه حرمان المتعلمين، وبخاصة في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي بسلكيه من مقاربة النص بصورة شمولية، وفهم عناصره فهما متكاملًا، وتأويل معانيه ودلالاته الخفية، والثابته خلف سطوره، ونسعى إلى أن يشمل هذا التصور الديداكتيكي الذي قمنا بصياغته بمثابة نموذج للمقاربة النسقية للنصوص القرائية بكل أنماطها وأجناسها، أدبية كانت أم غير أدبية، والتي تدرس في المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي التأهيلي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي قصد تنويع استراتيجية تدريس النصوص القرائية، الأمر الذي نهدف منه إلى كسر حدة الرتابة الناتجة عن المقاربة أو المنهجية المعمول بها إلى حد الآن وفق منهاج المادة، والمتسمة بالقدم بفعل استنزافها، واجترارها طيلة هذه السنوات التي عمرها منهاج مادة اللغة العربية.

والحقيقة أن هذه المقاربة التي سوف نصوغ خطوطها العريضة في هذه الدراسة لن تتبلور في صورتها المكتملة إلا إذا طبقناها على نماذج من النصوص القرائية بالتعليم الثانوي، لكي تتضح أهميتها أكثر في جوانبها الإجرائية، ذلك الأمر الذي لا يسمح به المقام في هذا البحث، ولهذا

إرتأينا توسيع هذه الدراسة لاحقا في صورة كتاب يشمل الجانب النظري، والجانب التطبيقي إن شاء الله تعالى، لكي تتحقق أهدافها، وتبلغ غاياتها.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تتمثل إشكالية هذه الدراسة، وفق تجربتنا في تدريس اللغة العربية في ضرورة تطوير منهجية دراسة النصوص القرائية في الصف الدراسي بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، حيث إن المقاربة، أو المنهجية المقترحة في التوجيهات التربوية الصادرة سنة 2007، والخاصة بمادة اللغة العربية أدت إلى حالة من نفور المتعلم المغربي من النص المكتوب بالعربية، ونتج عنها مع مرور الوقت غياب حس تذوقي ونقدي في مهاراته المنهجية، وانعكست سلبا على رغبته في القراءة، بل أثر ذلك أيضا على مستوى تحصيله في المرحلة الجامعية، ومن هذا المنطلق نريد أن نسهم بدورنا في بناء منهجية، أو مقاربة دينامية، ومنفتحة على واقع المتعلم، وعلى أفق انتظاراته، واستبدال ما يسمى "القراءة المنهجية" التي عمرت طويلا، منذ أواخر التسعينيات بتعليمنا، ونجعل المتعلم يدرك أن المعرفة الكامنة في النصوص التي يقرأها، ويحللها لتكون قابلة للنقاش، لكن بواسطة توظيف مقاربات قادرة على تقديم إجابات لأسئلته المشروعة، وتوضيح الغموض الذي يكتنف ما يدرسه، ويحلله من النصوص القرائية، لأن الهدف من مقاربة النصوص في أي مادة أو تخصص دراسي هو تكوين وعي منهجي لدى المتعلمين بأن كل ما يقرؤونه من النصوص بمختلف أنواعها يجب دراستها بناء على تصورات منهجية دقيقة من أجل الوصول إلى نتائج صحيحة وسليمة.

وتتعلق هذه الدراسة من عدة تساؤلات لها أهميتها من الناحية المعرفية والمنهجية، وتعد الإجابة عليها أساسية، وهذه التساؤلات لها مشروعيتها من الناحية العلمية، ويمكن أن نعتبرها أيضا فرضيات تحتاج إلى تمحيص علمي دقيق، وهذه التساؤلات هي:

- هل مازال في الأفق ما يدل على جدوى القراءة المنهجية المنصوص عليها في التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية التي جاء بها منهاجها البيداغوجي سنة 2007؟
- ألا توجد إمكانية بناء مقاربة جديدة، ولنسميها المقاربة النسقية لتدريس النصوص القرائية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وتكييفها مع الأسس البيداغوجية والديداكتيكية المقترحة في منهاج المادة، وعلى رأسها مدخل الكفايات بوصفه خيارا بيداغوجيا وديداكتيكيا؟
- أليس من المنطقي أن أي موضوع، أو ظاهرة نريد دراستها، هي بمثابة نسق منفتح على محيطها الخارجي الذي تنتمي إليها؟
- هل يمكن أن نعتبر ديكتيك النص القرائي هو أيضا عبارة عن نسق منفتح يمكن أن يستوعب عناصر جديدة وفقا لمحيطه البيداغوجي الدينامي والمتغير؟

- أليس الأجدر أن نعد النص القرائي نسقا مفتحا على بيئته الخارجية التي تتشكل من عدة أنساق أخرى، وأن يتم تحليله في إطار تفاعله الدينامي مع تلك الأنساق؟
- ما هي النتائج الإيجابية التي سوف يتم تحقيقها إذا اشتغلنا بالنصوص القرائية وفق المقاربة النسقية؟ وإلى أي حد يمكنها أن تحفز المتعلمين على قراءة النصوص، وسبر أغوارها، وفك شفراتها، وملء فجواتها؟

منهجية الدراسة:

اعتمدنا في إنجاز هذه الدراسة على المقاربة النسقية ذاتها، وذلك لأن هدفنا هو بناء نموذج مقارنة نسقية ديداكتيكية لتدريس النص القرائي، وتقوم هذه المقاربة على التحليل النسقي لموضوع الدراسة، علما أن المقاربة النسقية ليست منهجا محددًا له مراحل معينة، بل هي تصور له منطق معين، فعندما نقول إننا وظفنا المقاربة النسقية، فذلك يعني أننا فكرنا بشكل نسقي، ومنظم، لا مجال فيه للمزاجية، والاعتباطية، حيث إننا حددنا أولاً النسق العام للموضوع المتمثل في المفهوم العام للنسق في علاقته بالنسقية، ثم انتقلنا إلى تحديد الأنساق الفرعية، مثل نسق الوضعية البيداغوجية، وبعده نسق الديداكتيك، ثم نسق النص القرائي في صورة نموذج للمقاربة النسقية الديداكتيكية التي نرومها، وكل ذلك لكي يكون تفكيرنا عبر مراحل هذه الدراسة نسقيا، وليس وفق خطوات غير منظمة، ولا تستند إلى أي تصور منهجي معين، والحقيقة أننا لا ندعي أننا انطلقنا من مقارنة نسقية محددة، وإنما حاولنا أن نستفيد من الدراسات النسقية الموجودة في الحقل العلمي التربوي في الوقت الراهن.

أهداف الدراسة:

نتوخى من هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف والمقاصد البيداغوجية والديداكتيكية، ومن أهمها:

- تجاوز ما يسمى بـ "القراءة المنهجية" التي أصبحت مستهلكة منذ سنوات إلى درجة أنها غدت مملة، ورتيبة، منفرة للمتعلمين من قراءة، وتحليل النصوص كيفما كان نوعها.
- تقديم منظور آخر في تحليل النصوص، يوظف المقاربة النسقية وفق رؤية ديداكتيكية مرنة تمكن المتعلمين من فهم، وإدراك سليمين للنص القرائي.
- بناء تصور نسقي لديداكتيك النص القرائي في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، بدل الاشتغال بشكل غير نسقي يتسم بالمزاجية، والاعتباطية، وقد يصل إلى درجة الفوضى المنهجية.
- تمهير المتعلمين على أدوات منهجية تمكنهم من تحليل النصوص تحليلا نسقيا، ومنظما، ومتدرجا منطقيا، ومنهجيا من نسق النص القرائي إلى بلوغ نسقه العام.

■ تحليل النصوص القرائية بناء على ماهيتها النسقية، وتفاعلاتها الأساسية، وليس بناء على خصائصها النوعية المحدودة، وكأن أقصى ما يجب أن يتعلمه المتعلم هو معرفة السمات النوعية للنص القرائي.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة علمية في مجال ديداكتيك اللغة العربية من أجل تطوير المقاربة الديداكتيكية لدراسة النصوص القرائية في الفصل الدراسي بالتعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي، وصياغة تصور منهجي جديد يختلف عما كان سائدا في الممارسة الديداكتيكية الخاصة بتدريس اللغة العربية التي تتمثل في القراءة المنهجية، والتي تركز اهتمامها على الجانب النوعي للنصوص القرائية، وإهمال الجوانب الأخرى التي لا تقل أهمية بالنسبة للمتعلمين الذين يجب أن يتعلموا مهارات منهجية مبنية على فهم شمولي للنص القرائي، وإدراكه في إطار نسقه الكلي الذي أنتجه، فإذا أردنا أن يتفاعل المتعلمون مع النصوص القرائية، ونحفزهم على قراءتها، وتحليلها، ودراستها، ينبغي أن تكون المقاربة التي يعتمدون عليها في تحليل النصوص القرائية مقارنة نوعية، ومؤسسة على فهم وتأويل عميق لها، أي مقارنة تجعل المتعلمين لا ينظرون إلى النصوص كأنها وحي منزل من السماء، يلزمهم فقط قراءتها، وتحليلها، وأخذ ما فيها من الأفكار، والمعلومات، والقيم، والتصورات... إلخ، لكن دون مساءلتها، ومعرفة مرجعياتها، وفك شفراتها، وحل رموزها، والبحث عن خفاياها، وهنا تأتي المقاربة النسقية التي يتمكن المتعلمين من محاوره النصوص القرائية وفق مسارين، الأول أفقي سانكروني، والثاني عمودي دياكروني في إطار تحليل نسقي، يتم على مستويين، المستوى الأول هو تحليل النسق الداخلي للنص القرائي في علاقته التفاعلية بأنساقه الفرعية، والثاني هو تحليل نسق النص القرائي في علاقته بنسقه العام الذي أنشئ فيه، وينتمي إليه.

المبحث الأول: مفاهيم أساسية في ديдаكتيك مادة اللغة العربية

إننا نسعى، إسهاما منا في إغناء ديдаكتيك مادة اللغة العربية على مستوى المنهاج البيداغوجي إلى صياغة مقارنة نسقية Approche Systémique لديداكتيك النص القرائي بالتعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي بنظامنا التعليمي، وتطويرا للمنهجية المقترحة في التوجيهات الرسمية الخاصة بمادة اللغة العربية منذ سنة 2007 التي تقادمت مع مرور الزمن، والتي انحصرت في المقاربة بالنوع للنص منذ وقت طويل، فضلا عن غياب نموذج لمقاربة ديдаكتيكية دينامية تحفز مدرسي ومدرسات اللغة العربية في تناول النصوص القرائية وفق أسس ومنطلقات جديدة، وتفتح أمام المتعلمين آفاقا واسعة في استنطاق، وتحليل النصوص، وتأويلها، ولهذا يلزمنا في بداية هذا

البحث أن نحدد جملة من المفاهيم التي نعدها الأساس الذي يقوم عليه هذا البحث التربوي لإزالة اللبس الذي من المحتمل أن يكتنف قراءته، واستيعاب مقاصده وأهدافه التي قد يساء تأويلها.

1. مدلول المقاربة النسقية:

ينتظر منا أولاً، قبل أن تناول موضوع المقاربة النسقية في إطار ديداكتيك النص القرائي لمادة اللغة العربية، أن نحدد مدلول مصطلح "المقاربة النسقية" *L' Approche Systémique*، ولكن قبل أن نحدد ماهية هذا المفهوم المركب من مفهومين، ينبغي من ناحية منطق المنهجية التي نتبعها، والتزاماً بضرورة رفع اللبس والغموض عن الفهم والتأويل الذي أشرنا إليه آنفاً، أن نحدد مدلول المصطلح الأول، وهو "المقاربة"، ثم ننقل إلى تحديد مدلول مصطلح "المقاربة النسقية" بعد إضافة الصفة إلى الموصوف؟

1.1 مفهوم المقاربة:

• المقاربة لغة: جاء في لسان العرب في معنى "قرب"، من القرب ضد البعد، وقرب الشيء يقرب، بالضم بمعنى دنا يدنو، فهو قريب، وقرب من الشيء بالكسر، أي دنا يدنو منه، وباشره، ويقال: قارب الإناء، بمعنى قرب من الامتلاء (ابن منظور، د.ت: 662). ومن هنا نستشف أن معنى المقاربة في اللغة العربية يرجع إلى الدنو والقرب من الشيء ضد البعد عنه.

• المقاربة اصطلاحاً: أما من الناحية الاصطلاحية، فإن معظم الآراء تتفق على أن المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الدارس، أو الباحث موضوع بحثه، وهي كذلك الكيفية التي يتقدم بها من الشيء (الصغير، 2020: 48)، ويقترّب منه، ويعد مجال الدراسات التربوية الأكثر توظيفاً وتنظيراً لمفهوم المقاربة، التي تدل عند علماء التربية نوعاً من الجهد المنظم يقوم به الباحثون لتفسير، ودراسة وضعية تربوية ما، ويقصد بها أيضاً جملة من المبادئ، والتصورات، والاستراتيجيات التي تمكن المتخصصين في حقل البيداغوجيا من صياغة تصور لمنهاج دراسي معين (الصغير، 2020: 48)، فالمقاربة إذاً هي منهجية يتوسل بها البيداغوجيون من أجل بناء نماذج ومشاريع تربوية، ودراسة إشكالات وقضايا لها علاقة بما هو بيداغوجي.

وتدل المقاربة أيضاً على أداة لتحليل الظواهر، ودراستها بناء على معايير محددة تستخدم في اختيار الفرضيات، وطرح التساؤلات، وصياغة الضوابط المنهجية والعلمية في اختيار الموضوعات، والجزئيات المتعلقة بها في نطاق بحث ما (منسول، 2022: 125).

ويميز الباحثون بين نمطين من المقاربات، مقاربات منهجية وضعية، وتستهدف العلوم الإنسانية بمختلف مجالاتها الفلسفية، والتاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، الأدبية، وغيرها،

ومقاربات منهجية شرعية، وتهتم بالموضوعات التي لها صلة بالدين، وتبحث في الحقائق الدينية (الصغير، 2020: 49-50).

فهناك إذاً أنواع كثيرة من المقاربات، ومنها المقاربة النصية، وهي الدنو من النص، والتعاطي معه بعيداً عن إصدار أحكام مسبقة عليه، ويستخدم هذا النوع في المجال التعليمي، حيث يعد النص ركيزة أساسية تتمحور حولها كل مظاهر اللغة، وفروعها، وإشكالاتها، طالما أن النص تتجلى فيه تمثيلات اللغة جميعها، النحوية، والصرفية، والصوتية، والدلالية، والأسلوبية (الصغير، 2020: 58).

ويرتبط في الحقل البيداغوجي بمصطلح "المقاربة" مصطلح آخر مرادف له، هو مفهوم "القراءة المنهجية" الذي يتكون بدوره أيضاً من مصطلحين، وهما "القراءة" و"المنهجية"، وهو مصطلح تم استعماله في التوجيهات التربوية الخاصة بمنهاج مادة اللغة العربية (2007)، فما مدلول هذا المصطلح؟ وهل يدل على المدلول ذاته لمصطلح المقاربة؟

• مفهوم القراءة المنهجية: سوف نعمل أولاً على تعريف كل مصطلح على حدى، ثم بعد ذلك نحدد مدلولهما مركبين. فما هو مدلول كلمة "القراءة"؟ وما مدلول كلمة "المنهجية"؟

* **القراءة:** لقد حدد ابن منظور المدلول اللغوي لكلمة "قراءة" من فعل "قرأ" في الجمع والضم، فقولنا: "قرأت الشيء قرأنا، أي جمعته، وضممت بعضه إلى بعض، وقولك: "قرأت القرآن"، بمعنى: لفظت به مجموعاً، أي ألقيته، وبالرجوع إلى المعاجم الأخرى القديمة، فإن لفظ "القراءة" يعني الجمع والضم والتلفظ والإبلاغ (العفاقي، د.ت: 8).

* **المنهجية:** اشتقت كلمة "المنهجية" من النهج، أي الطريق، ويقال نهج الطريق: سلكه، وطريق ناهجة، أي واضحة، وبينه، من خلال استقراء المعاني التي جاءت في لسان العرب في مادة "نهج"، يتضح أنها تدل على الوضوح، والبيان، والسلوك، والانبساط (العفاقي، د.ت: 10)، واصطلاحاً، فإن كلمة "المنهجية" تدل على طريقة منظمة لمعالجة شيء ما، وهي كذلك جملة من المبادئ والقواعد المنظمة بشكل منطقي، تسمح لصاحبها ببلوغ الهدف، والوصول إلى النتيجة، وترتبط بالمنهج، وهو مجموعة قواعد واضحة، وصارمة، ومنطقية، تقوم على التدرج، والتنظيم المنطقي (العفاقي، د.ت: 11).

ومفهوم "القراءة المنهجية" هو مصطلح نقدي معاصر، يتوخى إيجاد تأويل تفاعلي بين النص والمتلقي يستعين فيها بكل قدراته الفكرية، والمعرفية، والتواصلية بالمعنى المنهجي الذي نقصده من مصطلح "القراءة المنهجية"، وتتعدد القراءات المنهجية بتعدد المرجعيات الفلسفية والإيديولوجية التي تتأسس عليها، وتعرف في الحقل التربوي بأنها عملية بناء تسهم فيها ذات المتعلم بنشاط وفعالية،

وليس فعالاً خطياً مستمراً، وإنما تتمثل في مجموعة من عمليات فحص، وتحليل لعناصر متعددة على مستوى النص (العفاقي، د.ت: 9).

وظهر هذا المفهوم في بداية الأمر في النظام التعليمي الفرنسي، بعد اقتراحه من طرف ميشيل ديكوت Descotes Michael سنة 1987، حيث عرفت القراءة المنهجية بأنها نشاط ديداكتيكي يتطلب بناء النص في سياق تواصل، بالارتكاز على عمليات ذهنية حسية، لصياغة فرضيات قرائية، ولالتقاط مكونات النص، وإيجاد علاقات مبنية بين تلك المؤشرات، من أجل تدقيق الفرضيات التي تم الانطلاق منها (Descotes.1990: 34-35). ثم بدأ الحديث عن هذا المفهوم في البحث الديداكتيكي بالمغرب في منتصف التسعينيات، وتحديدًا عندما تم إرساء البرامج التربوية الجديدة في الموسم الدراسي 1996-1997، ثم تم اعتماده بشكل جديد في الرؤية الاستراتيجية 2030/2015. حيث كان الهدف منه تطوير قدرات المتعلمين والمتعلمات لاكتشاف متعة النص الأدبي، واستخدام المناهج النقدية في دراسته ومقارنته، وهو، أي مفهوم القراءة المنهجية نقيض للممارسة المدرسية المرتكزة على طرق التفسير والشرح. غير أن هذه المقاربة الديداكتيكية لم تسلم من عيوب ومساوئ كثيرة وضعتها في موضع التساؤل والنقد (حكي، 2020: 205).

1.2. النسقية La Systémique:

يستدعي تعريف مصطلح "المقاربة النسقية" أيضاً تعريف الشق الثاني، وهو "النسقية"، وهو مصطلح مشتق من مفهوم "النسق" الذي تدل كلمة النسقية على النسبة إليه، ولذلك تفرض الضرورة المنهجية مرة أخرى تحديد مفهوم النسق الذي لا يعني دائماً الشيء نفسه، حيث له معاني ودلالات متعددة تذهب أحياناً إلى حد التناقض، وقد يكون له مدلول واحد عام، لكن باقي المعاني الأخرى هي مجرد فويرقات دلالية، فما هو مدلول "النسق" Le Système.

1.2.1. مدلول النسق لغة واصطلاحاً:

• النسق لغة:

تكاد القواميس اللغوية القديمة والحديثة تتفق على أن كلمة "النسق" تدل على معنى النظام، فقد جاء في كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170هـ): "النسق من كل شيء ما كان على نظام واحد عام في كل الأشياء، ونسقته نسقا، ونسقته تنسيقا، وتقول: انتسقت هذه الأشياء بعضها إلى بعض، أي تنسقت" (الفراهيدي، 2003: 218). وقد ورد في لسان ابن منظور وهو محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن حبة الأنصاري الإفريقي (630هـ-711هـ)، قال في تعريف مادة "نسق": "النسق من كل شيء، ما كان على طريقة نظام واحدة، عام في كل الأشياء، وقد

نسَّقته تنسيقاً" (ابن منظور، د.ت: 4412)، وقد تخفف لفظة "نَسَق" وتشدد "نَسَق" فيقال: نسق الشيء ينسقه نسقا، ونسقه، أي نظمته على السواء، والاسم "النسق"، ويسمى النحاة حروف العطف "حروف النسق"، لأن الكلمة إذا عطف على أخرى جرتا مجرى واحداً، أي على نسق واحد، ويقال: ثغر نسق إذا كانت الأسنان مستوية، وروي عن عمر رضي الله عنه أنه قال: "تاسقوا بين الحج والعمرة"، بمعنى تابعوا وواتروا. و"النسق" في الكلام ما جاء على نظام واحد، والعرب تقول لطوار الحبل إذا امتد مستويا: "خذ على هذا النسق"، أي على هذا الطَّوار، والكلام إذا كان مسجعا، قيل: "له نسق حسن" (ابن منظور: 4412). وتشير المعاجم الحديثة أيضا إلى المادة نفسها، جاء على سبيل المثال في "الرائد" وهو معجم لغوي عصري لجبران مسعود التعريف ذاته الوارد في لسان العرب وتاج العروس، قال: "النسق ما كان على طريقة نظام واحد من كل شيء، جاءت الخيل نسقا، غرست الأشجار نسقا" (جبران، 1995: 804). وذكر منير البعلبكي في قاموسه "المورد"، وهو معجم يشرح للكلمات من الأصل الإنجليزي، حيث جاء فيه ما يقصد به معنى كلمة "النسق" système أو "النظام" دل على معنى منظومة أو شبكة أو طريقة، أو مجموعة متماسكة من الأفكار والمبادئ، وقد تعني التنظيم والتصنيف (البعلبكي، 2005: 665). كما عرف المعجم الفرنسي روبرت الجديد لفظة "النسق" le système ويرادف في العربية كلمة "نظام" بأنه مجموعة من العناصر الفكرية المنظمة، أو مجموعة من العناصر المدركة فكريا على شكل فرضية، أو معتقد، أو مكونات فكر مترابطة ومتحدة بواسطة قانون، أو هو كذلك توزيع مجموعة من المكونات المعرفية وفقا لنظام وترتيب يجعل دراستها سهلة. وقد يعني النسق أو النظام أيضا جملة من الأفكار الملتحمة منطقيا في إطار علاقتها نحو بناء نظرية تشكل فكرا حول موضوع واسع كالفلسفة والعلم، مثل النسق الفلسفي لديكارت أو كانط، وأضاف القاموس أن كل نسق هو مشروع نسق ضد ذاته، وفي قاموس تعريفات أخرى للنسق لا يتسع لها المجال (Robert, 1993: 2458).

• النسق اصطلاحاً:

تكمن الدلالة الاصطلاحية للنسق في مدلوله العلمي بوصفه نظاما متكاملا ومترابطا من الأبنية النظرية التي يؤسسها الفكر حول موضوع ما، نحو تقديم نموذج رياضي يفسر ظاهرة فيزيائية، كما يدل النسق على مجموعة من المبادئ والفرضيات والمسلمات، والنتائج التي تكون نظرية كلية مجردة، أو نظاما أو جهازا علميا كليا، نحو النسق النيوتوني في الفيزياء، والنسق الأرسطي في الفلسفة، وغير ذلك من الأنساق الأخرى. وقد يراد بالنسق أيضا جملة من المناهج والنظريات والأنشطة والإجراءات المنظمة من طرف مؤسسات قصد أداء وظيفة ما، نحو النسق التربوي، ونسق الإنتاج، ونسق الدفاع، ومثل نسق القضاء، والاقتصاد إلى ما وراء ذلك من الأنساق المتعددة ذات الوظائف. ولهذا فإن هذا المفهوم بدأ في مجال العلوم البحتة.

وتدل كلمة "نسق" أيضا على جملة من العلامات اللسانية والأدبية والثقافية، أو على مجموعة من العناصر والبنىات المتفاعلة فيما بينها وفق مجموعة المبادئ والقواعد والمعايير. ويتحدد النسق أيضا بواسطة مكوناته وعناصره وبنىاته التي يتضمنها، ومن خلال التفاعلات بين العناصر، وعبر العناصر التي تنتمي إلى النسق الداخلي، أو العناصر المنتمية إلى محيطه الخارجي؛ وذلك ببيان آليات التفاعل التي تتحكم في النسق في علاقته الوثيقة بمحيطه السياقي المجتمعي والثقافي (حمداوي، 2016: 9).

ويدل النسق، علاوة على ما سبق على جملة من العناصر التي تكون مختلف أجزائه المتفاعلة فيما بينها، كما أن لكل نسق حدود تميزه عن الأنساق الأخرى التي تنتمي إلى المحيط ذاته، بحيث إن هذه الحدود التي ترسم للنسق فضاءه هي اعتباطية arbitraire وليست بالضرورة مادية أو فيزيائية، إنها ترتبط بالمشكلة التي تطرح بخصوص النسق، كما أن للنسق حدودا زمانية التي ندرسها بشكل عام وفق فاصل زمني محدد، إذ إن عدد ونوع العناصر الموجودة داخل الحدود المادية للنسق، إضافة إلى التفاعلات التي تحدث بينها قد يتغيران مع مرور الوقت (Djordjevic, et Billebaude, 2023: 13).

ويحيل النسق كذلك على مجموعة من العناصر والبنىات التي ترتبط عضويا من أجل الوصول إلى نتيجة نحو النسق العصبي، وقد يدل النسق علميا على جملة من العناصر المتماثلة والمتداخلة فيما بينها في شكل نظام آلي ميكانيكي يقوم بعمل، أو وظيفة ما نحو نسق الإنارة، أو نسق السيارة وغير ذلك. وهكذا توجد أنساق كثيرة في شتى المجالات نحو النسق الرياضي، والنسق الفيزيائي، والنسق البيولوجي، والنسق السياسي، والنسق الاقتصادي، والنسق التربوي، والنسق الاجتماعي، والنسق الفلسفي، والنسق المنطقي. وكل هذه الأنساق تخضع للتطور والتغير والتحول والقطائع الإستمولوجية، والثورات العلمية المفاجئة في إطار ما يسمى النظريات أو النماذج العلمية، أو البراديغمات paradigmes وهو مزيج من الفرضيات الفلسفية، أو أنموذجيات نظرية، أو نتائج أبحاث علمية قيمة، تمثل مجالا معتادا من التفكير العلمي عند الباحثين في مرحلة زمنية معينة من تطور تخصصات علمية بذاتها (حمداوي، 2016: 11-12). وهناك تعريفات كثيرة للنسق، ومنها أنه عبارة عن مجموعة من المصالح والأنشطة المرتبطة بعضها ببعض، تنظم تفاصيلها ومظاهرها وفق ترتيب منسجم يتميز بأداء منسجم في وحدة متكاملة، ويمكن تصور النسق على أنه في واقع الأمر تجريد من نسق أكبر، بينما هو في الوقت نفسه يحتوي على أنساق صغرى، كما هو الحال في الأنساق الاجتماعية على وجه الخصوص، وعلى هذا الأساس حددت داخل النسق الاجتماعي أنساق شتى مثل النسق القرابي، والنسق الأسري، والنسق التربوي، والنسق الاقتصادي، والنسق الأمني، والنسق القيمي" (السعاتي، 1988: 98).

وقد حدد جون كريستوف بوسين Poussin Jean Christophe النسق بأنه عبارة عن كلية منظمة *totalité organisée* ومكونة من عناصر متلاحمة، ولا يمكن أن تتحدد، أو تعرف إلا في إطار علاقة بعضها، أي تلك العناصر، ببعضها الآخر، ووفق وظيفتها في مجموع العناصر المكونة لتلك الكلية (3-4) (Poussin, 1987, Cah. Sci. Hum. 23)، وهذا المدلول هو مستوحى من العالم اللساني فرديناند دو سوسير De Saussure، وعرفه جون دو غوزني De Rosnay John، بأنه مجموعة من العناصر المنظمة، بينها تفاعل دينامي من أجل الوصول إلى هدف ما (De Rosnay, s.d :289). وبعد مرور عقود من الزمن، حيث أخذت المقاربة النسقية تتطور، صار مفهوم النسق أكثر دقة في تحديد مدلوله، كما نتج عن ذلك كثرة تعريفات مفهوم "النسق"، من خلال ما أشرنا إليه من أن هذا المفهوم له عدة معاني ومدلولات، وهي تتجاوز عشرين تحديداً، فإذاً، نحن بإزاء مفهوم واسع الدلالة، حيث تختلف بحسب المجالات، والميادين المعرفية والعلمية التي تعتمد نظرية "الأنساق العامة".

1-2-2- ما هي النسقية؟

ارتبطت المقاربة النسقية قبل كل شيء بظهور ما يسمى "النسقية"، وهي اتجاه علمي وفكري تأسس على مفهوم النسق، لكن الحقيقة هي أن النسقية عكست مدى تعقد الأنساق بمختلف أنواعها بسبب التطور الذي عرفه العالم في الآونة الأخيرة، فكلما أصبح العالم أكثر تعقيداً، كلما اتجه الإنسان إلى تطوير وعيه بهذا التعقد المتزايد، فمن الذرة إلى الدماغ البشري، ثم إلى المجتمعات والحضارات، فعدد العناصر، وثروة العلاقات، والتفاعلات المكونة للظواهر، زاد من حدة تعقيدها المؤثر، وانتقلنا من أنظمة بسيطة مثل الجسيمات الأولية، أو الذرة إلى أنظمة عالية التنظيم مثل الثدييات، أو المجتمعات، وغالباً ما تكشف هذه الأنساق عن بنيات داخلية قائمة على التكرار، وقد دلت هذه الخاصية في وقت سابق على أن التنظيم هو مرادف للتبسيط، غير أن ظاهرة التكرار أدت إلى تقليل التنوع، بحيث إن النظام المتكرر يسمح بتجميد الكائنات، لكن في وقت لاحق أصبح التنظيم مولداً لإمكانيات علائقية جديدة بين المجموعات الفرعية المنظمة، ومنذ ذلك الحين، انقلب الاتجاه، ومال نحو الزيادة في التعقيد، ومن هنا أصبح الإنسان مطالباً، في إطار سعيه إلى فهم أفضل لمحيطه الذي يعيش فيه، بأن يجد إجابات للأسئلة التي تزداد تعقيداً في حد ذاتها، وفي هذا السياق، تبدو الحاجة ملحة وأساسية من أجل تطوير طرق جديدة لفهم ذلك المحيط من الأشياء، كما أصبح من الواضح أيضاً تطوير تفكير نسقي.

ومن المعروف أن الأشياء والوضعيات المعقدة تشترك في عدة خصائص يجب دراستها، وتحليلها، ومن تلك الخصائص خاصية الغموض، وعدم الدقة اللتين تواجهان كل من يريد أن يحدد بنية، وأبعاد، وحدود أي كائن معقد قيد الدراسة، كما أنه لا بد من الإشارة هنا إلى الفرق بين التعقيد

la complexité، والتركيب complication، فالشيء أو الوضعية المركبة يصعب فهمهما، لكن في نهاية الجهد المبذول، مهما كان كبيراً، يمكن الوصول إلى معرفة شاملة بهما، وفهم بنيتهما، وقوانين عملهما، وتشكل الخطورة وعدم الاستقرار كذلك خاصية ثانية للوضعية المعقدة، ويلعب الزمن دوراً أساسياً في تطور التعقيد الذي يظهر مثل مزيج غير ثابت من حالة النظام، وحالة الاضطراب، ومن ثم فإن الغموض المرتبط بوجود أشكال من المنطق متضادة في وضعية ما، ولكنها ضرورية، تمثل خاصية أخرى من خصائص الوضعيات والأشياء المعقدة، وفي نهاية المطاف، فإن حساسية الأنساق المعقدة تجاه أدنى تغيير في القيود الخارجية غالباً ما تجعل سلوكها غير قابل للتنبؤ، أو على الأقل غير واضح، ولذلك، فإن عدم اليقين، وعدم القدرة على التنبؤ جزءان متأصلان في تعقيد الأشياء والظواهر (Cambien, 2007: 17-18).

1-2-3- المقاربة النسقية:

المقاربة النسقية هي منهجية علمية تأخذ بعين الاعتبار مجموع عناصر النسق، وليس عنصراً واحداً، وذلك لفهمها من خلال التفاعلات الدينامية التي تربط بينها داخل النسق نفسه. وتمكن الباحثين والدارسين من التعامل مع شيء يبدو معقداً ومألوفاً في الوقت ذاته. وتختلف عن المقاربة التحليلية التي تأخذ بعين الاعتبار عنصراً منفرداً قيد النظر، فهي إذاً منهجية تهدف إلى دراسة نسق يسعى إلى فهم جميع مكوناته بصورة شمولية من خلال التركيز على العلاقات الموجودة بينها، بدل النظر إلى تلك المكونات بشكل منفصل (Yatchinovsky, 2020: 13-14). ولذلك لا يجب الخلط بين المقاربة النسقية وعملية تحليل النسق الذي يعد واحداً من الأدوات التي يتوفر عليها الدارس للنسق، لأن تحليل النسق بشكل منعزل ليس سوى اختزال لعناصره، وتفاعلاتها الأولية (Cambien, 2007: 19). ولا تشير المقاربة النسقية إلى علم، أو نظرية، أو تخصص معرفي، بل هي منهجية تسمح بجمع، وتنظيم معرفة ما من أجل تحقيق فعالية أكبر في عمل ما، أو حول موضوع ما (Diemer, 2014, Volume 11: 5)، وتقوم على مدلول النسق باعتباره مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينها بصورة ديناميكية dynamique، وليس بشكل ثابت من أجل هدف محدد، وتعتمد المقاربة النسقية على عدة مفاهيم رئيسية، ومن أهمها:

***تمثيل النسق représentation de système:** هناك عدة طرق لتمثيل النسق، لكن الطريقة الأكثر شيوعاً هي تمثيل النسق في علاقته بمحيطه، وتصوير تبادلات الطاقة، والمواد والمعلومات، ويسمى هذا النوع من التمثيل بالصندوق الأسود، الذي يظهر فيه النسق بمثابة محول لمتغيرات المدخلات إلى متغيرات المخرجات، حيث لا نهتم في البداية بمعرفة ما يحدث داخل الصندوق. ويفترض هذا التمثيل من جهة أن النسق هو نسق مفتوح، ومن جهة أخرى أن حدود النسق محددة بشكل واضح، وبما أن الطبيعة المفتوحة للنسق تثير كثيراً من التساؤلات، فهناك

اقترح آخر لتمثيل النسق يقوم على التمييز بين ثلاثة مستويات مركزية لفضاءات التفاعل في علاقة النسق بمحيطه، وهي:

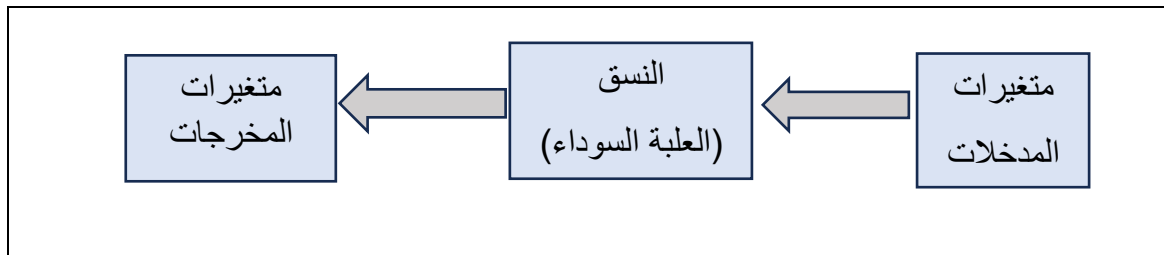
- البيئة الداخلية، والتي تغطي مجال العلاقات التي يمكن وصفها بالداخلية.
- البيئة الخارجية، والتي تتعلق بالعلاقات المعتادة التي يمتلكها النسق مع بيئته، وتتم هذه التبادلات عبر الحدود.
- البيئة المحيطة، والتي تشير إلى البيئة بمعناها الواسع.

ويتجسد تمثيل أي نسق في خطاطة شائعة يستخدمها النسقيون systémiciens قصد تمثيل الأنساق التي درسوها وفق المقاربة النسقية في الصورة التالية (الشكل 1):

محيط النسق

البيئة الخارجية للنسق

البيئة الخارجية للنسق



محيط النسق (الشكل 1)

***متغيرات التدفق variables de flux، ومتغيرات الحالة variables d'état:** يتكون كل نسق، مهما كان تعقيده من نوعين من المتغيرات، متغيرات التدفق وتعكس تدفق مقدار معين، ويقاس ذلك المقدار بكميته التي تتدفق بين لحظتين، وتتضمن، أي المتغيرات الزمن في تحديدها، أما متغيرات الحالة فهي تعكس الوضعية الحالية لأحد أجزاء النسق، وهذان النوعان من المتغيرات مرتبطان في كل لحظة.

***التغذية الراجعة كآلية أساسية rétroaction:** تعتبر التغذية الراجعة من المفاهيم الأساسية في المقاربة النسقية، ففي كل نسق تتحول المدخلات إلى مخرجات بواسطة المحولات، فالمدخلات تنتج عن تأثير المحيط على النسق، أما المخرجات فتنتج عن تأثير فعل النسق على المحيط، إن حلقة التغذية الراجعة إذاً هي الآلية التي تعيد إرسال نتائج تحويل، أو فعل بناء على المخرجات إلى مدخلات النسق على شكل بيانات (Diemer, 2014, 22).

لكن في إطار المقاربة النسقية يوجد ما يسمى "التحليل النسقي" Analyse Systémique، وهو جزء منها، ويتكون من مراحل من أجل الوصول إلى المعرفة التي تسمح بها مقارنة النسق:

✓ **الاستكشاف النسقي Exploration:** في هذه المرحلة يكون دارس أو ملاحظ النسق معرفة أولية حول النسق المدروس، ولذلك فهو مطالب بتحديد حدود النسق الذي يريد دراسته، وأن يضعه في سياق محيطه، كما ينتظر منه أن يفهم طبيعة النسق، وهدفه، والعلاقات المتبادلة بينه وبين المحيط الخارجي.

✓ **النمذجة النوعية qualitative:** يعد تحديد البنية الداخلية للنسق جزءا هاما من العمل الذي ينبغي القيام به في هذه المرحلة، ويتضمن ذلك تحديد العناصر الأكثر أهمية، والتفاعلات الموجودة بينها، وتحديد متغيرات التدفق، ومتغيرات الحالة، والتغذية الراجعة، وفي نهاية هذه المرحلة، يلزم دارس النسق أن يلم بتاريخه ليفهم تطوره. وتتكون هذه المرحلة أيضا من التحليل النسقي للنسق بنمذجته La modélisation بناء على المعرفة المكتسبة خلال مرحلة الاستكشاف، وفي هذه المرحلة يجب بناء تمثيل يسلط الضوء على بنية النسق، اشتغاله، وتبعا للمسلمة البنائية التي تقوم عليها المقاربة النسقية، فإن ذاتية دارس النسق لا يمكن فصلها عن بناء نموذج، فهذا الأخير يمنح للنسق تمثيلا على شكل خطاطة توضح العناصر التي يتكون منها النسق، وهي متغيرات التدفق والحالة، والعلاقات بين تلك المتغيرات، والمؤشرات الخارجية، والفترات الزمنية... إلخ.

✓ **المحاكاة simulation أو النمذجة الدينامية dynamique:** بعد الانتهاء من النمذجة النوعية للنسق كما شرحناها أعلاه في المرحلة السابقة، وأثناء مرحلة النمذجة الدينامية، يكون لدى الدارس نموذج قابل للمحاكاة، أو للتشغيل بواسطة مقدار العلاقت القياسية التي تم إنشاؤها سابقا، وبالأخص عن طريق إقحام متغير الزمن، وتؤدي هذه الطريقة، حسب الحالة، إلى تخطيطين:

• في الحالة الأولى يكون النموذج المحصل عليه صعبا في المحاكاة، وهنا يمكن لدارس النسق أن يستمر في النمذجة الدينامية بواسطة القياس، فيستبدل النموذج الأولي بنموذج مماثل له من حيث البنية، وطريقة العمل، لكن يبدو أقل تعقيدا في التنفيذ.

• في الحالة الثانية يجري الدارس عددا من عمليات المحاكاة، فيقوم بتنويع المؤشرات التي يبدو له أنها تلعب دورا أساسيا. إضافة إلى البيانات الأولية من أجل تعميق معرفته بكيفية عمل النسق، وخلال ذلك يتم بناء تصورات بديلة ذات أهداف استشرافية على سبيل المثال، فالمحاكاة ستسمح له برسم احتمالات لتصور ما هو غير ممكن، وقبل كل شيء لتخيل حلول للمشاكل المطروحة في وقت عمله، أي دارس النسق، أو من المحتمل أن تطرح مستقبلا (Cambien, 2007: 29-30).

وللمقاربة النسقية أدوات أساسية، بحيث تقابل كل أداة مرحلة من مراحل المقاربة النسقية، وتتمثل فيما يلي:

■ **التثليث النسقي** **Trangulation**: يعد التثليث النسقي من أبرز أدوات المقاربة النسقية، ويناسب بشكل مثالي مرحلة استكشاف النسق، وتستند هذه الأداة على أن ملاحظة النسق المعقد بصورة عامة ممكنة من ثلاث زوايا مختلفة، ولكنها متكاملة في الوقت نفسه، وترتبط كل زاوية بوجهة نظر لدى مراقب النسق بالتركيز على ثلاثة مظاهر، وهي المظهر التاريخي، ويفسر الطبيعة التطورية للنسق، ويسمى أيضا المظهر الجيني، أو الدينامي (سعدي وولهي، 2018: 445)، والمظهر البنائي، ويتطابق تنظيم مختلف العناصر في المكان، ثم المظهر الوظيفي ويهتم بشكل أكثر تحديدا بتوصيف العناصر المعتمدة على الزمن، ومن ثم فإن أهم السمات البنوية للنسق هي حدوده، وعناصره المكونة له، ومخزونات، وشبكة الاتصال الرئيسية، أما أهم سماته الوظيفية فهي تدفقات الطاقة والمادة، أو المعلومات، وحلقات التغذية الراجعة (Cambien, 2007: 21).

■ **التفكيك النسقي** **Découpage**: تستخدم هذه الأداة في مرحلة مقارنة الجانب البنائي في النسق، ولا يعني هذا الإجراء كما توحي به تسميته، إعادة إنتاج ما تم تفكيكه نسقيا، فالتفكيك هنا لا يعني النزول إلى أدنى مستوى من عناصر النسق، كما هو الأمر في التفكير التحليلي، ومن ثم، فإن التفكيك النسقي يتمثل في تحديد الأنساق الفرعية قبل أن يميز، كما هو الحال بالنسبة للنسق الكلي، حدودها، وأهدافها، والعلاقات التي تربط بينها، لإنجاز هذه المهمة، يمكن لدارس النسق أن يعتمد على عدة معايير، منها معيار الهدف، والبنية، ومستوى التنظيم، وتاريخ النسق.

■ **التناظر** **Analogie**: لقد كشف التطور التاريخي للنسقية عن وجود حوار بين المجالات العلمية المختلفة من حيث شكلها، إذ أثبت أن المفاهيم المنبثقة عن النتائج التي تم الحصول عليها في إحدى تلك المجالات ذات صلاحية وقابلية للنقل إلى مجال آخر، وقد أعاد هذا التجزيء للخصائص المرتبطة بالتفكير النسقي، بطريقة ما، قيمة الاستدلال بالقياس في الخطاب العلمي، وهناك ثلاثة أساليب مستوحاة من ثراء التفكير النسقي، وهكذا يمكن لدارس النسق أن يستعمل الاستعارة *la métaphore* لإقامة تناظر بين نسقين من طبيعتين مختلفتين، أو التشابه *L'homomorphisme*، لاستبدال نسق متنزف للغاية، لا يمكن تشغيله بنسق مشابه، ولكن أكثر قابلية للتشغيل، وأخيرا، هناك التماثل، وهو صالح في حالة الأنساق ذات التعقيد الضعيف، بحيث يحدد مطابقة بين كل خصائص الموضوع قيد

الدراسة، وبين سمات النموذج المنتظر أن يعيد إنتاج صورة الأصل الذي لم يحذف منه أي عنصر من حيث البنية والوظيفة (Cambien, 2007: 31-32).

المبحث الثاني: الإطار النظري للمقاربة النسقية لديدكتيك النص القرائي

سوف نعمل في هذا الإطار النظري المقترح على تكييف المقاربة النسقية بمفهومها العام مع الممارسة الديدكتيكية، بحثاً عن نموذج لمقاربة نسقية لديدكتيك النص القرائي، وملاءمتها مع منهاج مادة اللغة العربية وفق مدخل الكفايات الذي مازال خياراً بيداغوجياً وديدكتيكياً في تدريس مادة اللغة العربية في نظامنا التعليمي، وبناء على ذلك سوف نحدد جملة من المفاهيم التي ستعيننا على ملاءمة المقاربة النسقية في صورتها العامة بديدكتيك النص القرائي الذي نسعى إلى بناء نموذج نظري حوله.

1- المقاربة النسقية للوضعية البيداغوجية: نحو مبادئ عامة

1-1- نسقية الوضعية البيداغوجية:

لقد اعتبر كل من "كوي بيرجر" Burger Guy و"إتيان برانسفيك" Brunswic Etienne أي وضعية تعليم وتعلم بمثابة نسق يعود إلى عملية ذات بعد اجتماعي بيداغوجي، وتتمثل مكونات هذا النسق الاجتماعي في مخرجات، وهي عبارة عن المنتج الذي ننشد الوصول إليه، ومدخلات، وهي الموارد، والقيود، واستراتيجية التغذية الراجعة، والتقييم، فالمقاربة النسقية للوضعية البيداغوجية حسب بيرجر وبرانسفيك يمكن أن تلعب عدة أدوار، مثل أن تكون أداة في إنتاج نماذج جديدة، أو اتخاذ قرار ما على مستوى رفيع، أو إجراء بحث ميداني، أو أداة لتشخيص وتحليل، ثم التدخل في نسق موجود (Burger, Brunswic, 1981: 27).

إن المقاربة النسقية للوضعية البيداغوجية هي منهجية تدريس تسمح من خلال تحليل الوضعيات التعليمية التعليمية الفعلية بتحسين فعالية عملية التعليم والتعلم، والاندماج في المحيط المؤسساتي والاجتماعي بشكل أفضل، وهذا يعني أن المقاربة النسقية للوضعيات البيداغوجية ليست نظرية للأنساق التعليمية، ولا نظرية خاصة بالتدريس، أو التعليم، إنها مجرد شكل للتفكير، بمعنى أنه لا مجال لتطبيق المقاربة النسقية في حقل التدريس بصورة آلية، وبما أن المدرسين لا يملكون معلومات عن مجموع العناصر التي تميز وضعية بيداغوجية ما، فإن ما سيحفز دائماً تفكيرهم، ورغبتهم في التغيير، هو إما فشل ما، أو تعارض ما بين الأهداف والواقع، أو بين أهدافهم الخاصة والأهداف المقترحة عليهم من لدن مؤسسة التربية (Burger, Brunswic, 1981: 27).

وتقوم المقاربة النسقية البيداغوجية لأهداف تعليمية على مفهوم النسق، وعلى كل المفاهيم المرتبطة بتعريفه، مثل مكوناته، ومخزونات، وتدفعاته، وحدوده، وتماسكه... الخ، ثم على اختيار

بنية رمزية يتم ملاءمتها مع الممارسة الديدانكتيكية، وعند بناء خطاطة نسقية، فإن عدة تساؤلات تنشأ حول صلاحيتها، وتماسكها، وقيمتها التثمينية، وأهمية وضوح حدودها، ولا يجب أن تختزل الخطاطة في مجرد تعبير آلي لتحليل الأنساق من خلال استخدام وحيد لأداة تقنية واصفة لوضعية ممثلة وملخصة بطريقة ما في خطاطة نسقية، هذه الأخيرة يجب أن تكون دعامة للتفكير قابل للتعديل، والنقد، والتوسيع، وإعادة النظر فيه (Polyxeni, Souchon, 2000: 2-3). وتتكون كل وضعية تعلم نظامية، أو غير نظامية بوصفها نسقا من جملة من العناصر، وقد أشرنا إليها آنفا، وفيما يلي تعريفها:

1-2- عناصر المقاربة النسقية للوضعية البيداغوجية:

***المنتج Produit:** أو المخرجات **Sorties**، ويتحدد فيما يجب تعلمه، وعلاوة على ذلك، فإن استيعاب الوضعية التعليمية التعليمية لعملية الإنتاج هو يسمح بتوصيفها بمثابة نسق، والمنتج هو نتيجة أنشطة الفصل الدراسي، أي التفاعلات التي تحدث بين التلاميذ، والمدرسين، والموارد، والقيود، بفضل الطريقة المستخدمة.

***المدخلات Entrées:** تتكون مدخلات كل نسق لوضعية بيداغوجية قيد الدراسة، على سبيل المثال من نشاط تعليمي تعليمي، ومن التلاميذ الذين سيخضعون لتحول معين أثناء العملية، ولكن يمكن أيضا وصفهم بأنهم نتاج وضعية تعليمية تعليمية سابقة، وتتوافق المدخلات والمخرجات في علاقتين تمييزيتين بين الوضعية التعليمية التعليمية وبين محيطها، فهما، أي المدخلات والمخرجات تظهران من جهة أنها تابعة له، ومن جهة أخرى أنها متأثرة به في الآن نفسه، لكن الحقيقة أن التفاعل بين أي نسق ومحيطه هو تفاعل دائم ومستمر، وهنا تبرز الصعوبة التي ينطوي عليها تحديد ذلك النسق كيفما كان نوعه.

***الموارد Ressources:** تتمثل الموارد في الوقت والجهد الذي يكرسه المدرسون لإعداد عملهم الديدانكتيكي لتلاميذهم، والوقت والطاقة التي يستثمرها المتعلمون في التعلم، أي جهدهم ودوافعهم أيضا، إضافة إلى المعدات، والمواد التعليمية، والدعامات التربوية، وغير ذلك من الموارد التي تدخل في صميم الوضعية البيداغوجية.

***القيود Contraintes:** تتجلى في القوانين والضوابط، وعدد التلاميذ في الفصل الدراسي، ومعايير تكوين المدرسين، والاختبارات، ونقص، أو عدم كفاية الموارد، بمعنى شروط المحيط المؤسساتي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وما إلى ذلك.

***الاستراتيجية stratégie:** تشكل الطرق والأساليب التي يوظفها المدرسون في عملية التدريس، أو التلاميذ في تنظيم الموارد، أو استخدام القيود، أو مقاومتها، باختصار نقول إن الطريقة

والأسلوب اللذين يتم بهما تنظيم المكونات المختلفة في الوضعية البيداغوجية، هي التي تحدد استراتيجية التدريس.

* **التغذية الراجعة rétroaction والتقييم évaluation:** إن الإجابات التي يتلقاها المدرسون من التلاميذ، وردود أفعالهم، وكذلك ردود أفعال أولياء الأمور، أو السلطات الهرمية هي التي تزود المدرسين بالمعلومات التي تمكنهم من معرفة ما يقومون به، وتعديل استراتيجياتهم إذا لزم الأمر. وتسمى التغذية الراجعة آلية تحويل المخرجات إلى مدخلات جديدة، وهذه الأخيرة مجتمعة تمكن المدرسين من مراقبة المراحل المختلفة للعملية التعليمية التعليمية، والتحقق مما إذا كانت النتائج المتوقعة قد تحققت أم لا. وهذا هو الغرض من الاختبارات، والاختبارات القصيرة على وجه الخصوص. أما التقييم، فإنه يركز إما على التلاميذ، أو على العملية نفسها، ومدى ملاءمتها للأهداف المنشودة. (Burger, Brunswic, 1981: 10 - 11)

وتركز المقاربة النسقية على المستوى البيداغوجي على أربعة مداخل أساسية، وهي مدخل المضامين الدراسية، ومدخل التعلم، ومدخل العلاقات، ومدخل العملية والوضعية البيداغوجيتين، وتتسم هذه المداخل، من بين أمور أخرى بالعناصر المختلفة التي تؤخذ في الاعتبار لكل قرار أساسي، وللمستوى الذي اتخذت من أجله، سواء على مستوى النظام التعليمي، أو على مستوى المؤسسة التعليمية، أو على مستوى الفصل الدراسي، وإذا أردنا أن نلائم بين هذه المداخل وبين المقاربة النسقية التي نسعى إليها، فإننا نعبّر عنها في التساؤلات التالية:

-يتعلق التساؤل الذي نقوم عليه المقاربة، والمتمحور حول مدخل المضامين بمفهوم المعرفة المدرسية، ونصوغه في العبارة التالية: ما هو الدور الذي يجب أن تقوم به المقاربة النسقية؟ وبناء على أية أهداف؟ وما طبيعة المعارف التي ينبغي نقلها للمتعلمين من خلالها؟

وينطبق التساؤل القائم على مدخل التعلم على المردود الشخصي لما يجب أن يعرفه المتعلم، وأن يكون قادرًا على فعله، فهل يمكننا تحديد ما يجب أن يتعلمه التلميذ، وما يجب أن يفعله، وبأي ترتيب، وتحت أي ظروف، وبأي وسيلة انطلاقًا من المقاربة النسقية؟

أما التساؤل الذي ينطلق من مدخل العلاقة، فيمكن أن يصاغ في العبارة التالية: بالنظر إلى مجموعة مكونة من مدرسين ومتعلمين، كيف يتم إنشاء وضعية بيداغوجية، أو اختيار موقف تعليمي تعليمي بالاتفاق بين المشاركين فيه؟

والتساؤل الذي يقودنا إلى المدخل القائم على العملية والوضعية، هو: بالنظر إلى بيئة بيداغوجية إجرائية معينة، أي بالنظر إلى الوسائل المتاحة لنا، والقيود التي نخضع لها، ما الذي

يمكننا فعله لتحقيق أقصى قدر من الأهداف التي وضعناها لأنفسنا؟ (Burger, Brunswic, 1981: 89).

1-3- المقاربة النسقية للديداكتيك:

بما أننا نسعى إلى صياغة مقاربة نسقية للديداكتيك النص القرائي في مادة اللغة العربية، نطلق من نظرية الأنساق التي أشرنا إليها في المدخل النظري، وذلك لتجاوز محدودية ومنطية المقاربة النوعية التي تمت صياغتها في التوجيهات التربوية الرسمية، سواء ما تعلق منها بالمدرسين، أو بالمتعلمين، فإننا نحتاج إلى صياغة نسق الديداكتيك وفق المقاربة النسقية باعتباره تنظيم إجرائي لأي وضعية تعليمية تعليمية، فانطلاقاً من وضعية ديداكتيكية معقدة، يمكن إيجاد نموذج تدخل قائم على تفكير ديداكتيكي يتسم بالتنظيم والفصل والربط، ويجب أن يكون هذا التفكير الديداكتيكي تفسيريًا، وتدخلًا ومنمذجًا في الوقت ذاته. يسعى إلى حل مشاكل التعلم، وتحسين عمليات التدريس باستخدام منهجية متعددة الأبعاد، لتطوير برامج ديناميكية، واقتراح استراتيجيات يمكن تكييفها مع مجموعات أو أفراد متعلمين، وتجربة جملة من الأجهزة التي تجمع بين التواصل، والتشغيل، ووضع التصورات (Goutéraux, 2008: 5)، ويمكن في المقاربة النسقية للديداكتيك النظر إلى أي وضعية تعليمية تعليمية إما بوصفها نسقًا، أو نسقًا فرعيًا، أو بمثابة عنصر في نسق ديداكتيكي معين، ولهذا يجب أن نفهم أن الوضعيات الديداكتيكية لا تشكل أنساقًا في ذاتها، وعندما نعتبر وضعية ديداكتيكية بمثابة نسق، فإن ذلك يعني تسليط الضوء على ظاهرتين مختلفتين، إن لم نقل متناقضتين، فإن تكون وضعية ديداكتيكية نسقًا يعني من ناحية أنها تمثل كلا متماسكا نسبيا تتربط عناصره، وتتحدد بصورة متبادلة، ومن ناحية أخرى، فإن تلك الوضعية لا يمكن تحليلها بمعزل عن وضعيات أخرى مشابهة، بعبارة أخرى، لا وجود لأي نسق، أو على الأقل لا وجود لنسق مغلق، مستقل، ومن ثم ينبغي النظر إلى كل وضعية على أنها نسق فرعي لنسق أوسع، وما يدل على ذلك بوضوح هو أن كل وضعية ديداكتيكية، مهما كان سياقها، فهي تعكس النظام السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي لأي بلد في نظامه التعليمي، فضلا عن المفاهيم الثقافية والإيديولوجية، وغير ذلك، وهذا ما يعبر عنه ما يسمى المناهج الدراسية (Burger, Brunswic, 1981: 25-26) التي تشير إلى المبادئ التربوية، من قيم اجتماعية، وثقافية، ووطنية، وإنسانية ... إلخ، والغايات البيداغوجية الأساسية المتمثلة في التوجهات الكبرى التي ينهض عليها كل نظام تعليمي.

2- اقتراح تصور نسقي للديداكتيك:

يمكننا أن نستعين في سياق هذا الاقتراح بالتصور الذي يقدمه جون كلود إيراكيبيل Eyheraguibel Jean-Claude في محاولة له حول صياغة بعض مظاهر المعالجة العلمية لنسق ديداكتيكي.

1-1- النسق الديداكتيكي Le Système Didactique:

يؤكد إيراكيبيل أن المشكلات والصعوبات التي يثيرها العقل البشري، وعلى سبيل المثال ما يتعلق بالوقائع المحيطة به، تؤدي عادة إلى تطوير أنساق نظرية، أو نماذج يجب أن يطبقها بعد ذلك، وفي الوقت نفسه، يجب أن يفي هذا المطلب بهدف ما، ومن هنا تأتي الحاجة إلى استراتيجية تعتمد على الهدف والنسق في كليته، ونعتقد أن مثل هذا الوضع يمكن تطبيقه على أنساق الديداكتيك، وبالرغم من أن مشاكل التعليم تشكل أحد عناصر الأنساق البشرية، فهناك اعتقاد بأن إقحام مفهومي "الصعوبات" و"نظرية الأنساق" سيسمح بإيجاد حل أكثر إيجازاً، وفي اتجاه أكثر ملاءمة (30: 1975, Eyheraguibel) للصعوبات والاختلالات التي يطرحها النقل الديداكتيكي، سواء الخارجي أو الداخلي، وهذه معضلة أخرى لا يتسع المجال لطرحها. وسوف تقتصر ملاحظتنا على جوانب من صياغة تتضمن وضع استراتيجية لضمان الأداء المرغوب فيه للنسق الذي نسعى إلى اقتراحه، وذلك وفق الخطوات التالية:

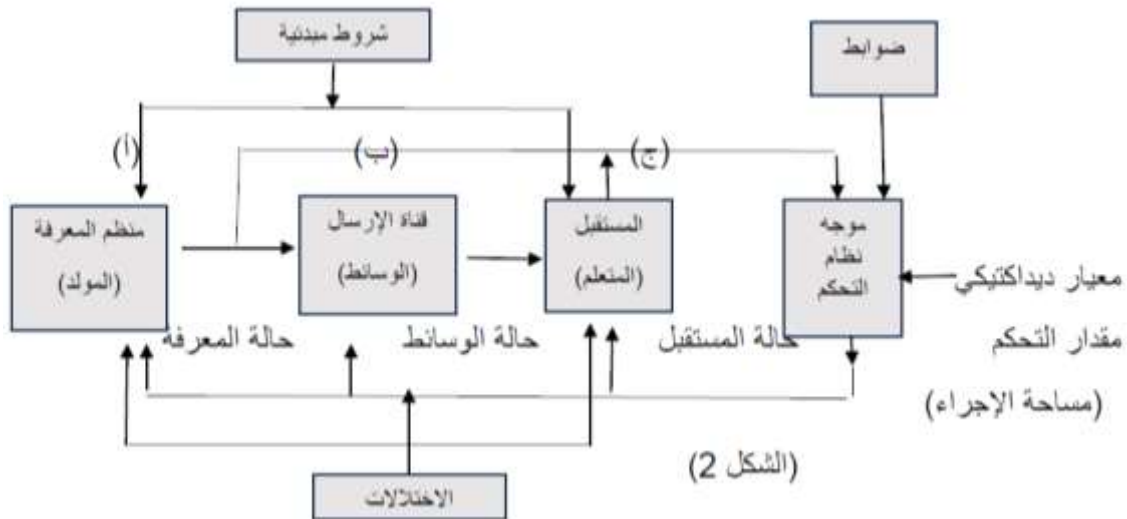
أ- صياغة نسق ديداكتيكي: لصياغة نسق ديداكتيكي، ومعالجة الصعوبات المطروحة في إطار العمليات الديداكتيكية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تحديد نسق الديداكتيك في علاقته بمحيطه.
- تحديد الهدف المراد تحقيقه.
- تحديد العناصر ذات الصلة بالنسق، والعلاقات التي تربط بينها.
- فحص ما إذا كانت الصعوبات المطروحة لها علاقة بالمعطيات، والمناهج، والموارد المتاحة.

أ- **تحديد النسق:** علينا أن نصوغ تصوراً نموذجياً شاملاً، وإن كان لا يرقى إلى المستوى المطلوب للنسق الديداكتيكي الذي نرغب فيه. فنحن ننظر إلى الديداكتيك بوصفه علماً، أو تقنية من أجل تحليل، وحل مشكلات الأنساق الديداكتيكية، ولهذا يجب حصر إشكالية الصياغة في وجهة نظر وظيفية، حيث نعتقد أن أي نسق ديداكتيكي يتكون بدوره من أربعة أنساق فرعية أساسية، وهي:

- المعرفة المنظمة بطريقة ما من قبل الإنسان.

- أدوات، ووسائط نقل هذه المعرفة.
 - المتعلم L'apprenant ومن الأفضل أن يكون متعلما تعلما ذاتيا s'éduquer en soi même، أو متعلما نشطا.
 - المدرس Enseignant الذي يستخدم الاستراتيجيات وأدوات التقويم والمراقبة.
 - ويمكن أن نقابل هذه العناصر الأربعة بما يناسبها وفق مفاهيم نظرية الأنساق، فنحصل على:
 - المولد Le générateur، أو منظم المعرفة الذي يلعب دورا ديناميا.
 - قناة الإرسال Le canal de transmission.
 - المستقبل ذو الدور النشط.
 - موجه نظام التحكم Le système de commande.
- ويعمل مجموع النسق بالصورة التالية، بحيث يتصرف الموجه بناء على تأكده من حالة النسق، من خلال الأنساق الفرعية الثلاثة (المولد، قناة الإرسال، المستقبل)، وبمساعدة حجم التحكم الذي يمارسه، أو ما يسمى فضاء الإجراء على الاشتغال على معالم قابلة للتحكم، وهي بناء المعرفة، وتركيب الوسائط، وإيجاد بيئة ما...إلخ، الخاصة بالأنساق الفرعية الثلاثة، بحيث يمكن تحقيق أهداف تعليمية في ظل ظروف محددة بواسطة قيود، ووفق هذه الصياغة ينبغي إدخال مفاهيم متغيرات التحكم، ومتغيرات الحالة، ومتغيرات مخرجات النسق، كما تتطوي، أي الصياغة على معرفة جيدة بالشروط المبدئية، ومعرفة المعيار الديداكتيكي (Eyheraguibel, 1975: 31)، وبالتالي يمكننا أن نمثل النموذج الوظيفي لنسق الديداكتيك الذي نتوخاه في الخطاطة التالية (الشكل 2):



ومن خلال معرفة حالة النسق (ب)، وبمقارنتها بالمعيار الديداكتيكي المختار، يمكن لموجه نظام التحكم أن يتصرف بشكل ثابت، أو دينامي، مسبقاً أو لاحقاً، وإذا أخذ بعين الاعتبار البيئة، فإن الصعوبات الديداكتيكية ترتبط بصورة كلية أو جزئية بعناصر النسق الديداكتيكي.

ب-الأهداف: يمكن تقسيم الأهداف إلى نوعين:

- أهداف عالمية globaux: وهذه الأخيرة لا يمكن الخوض فيها هنا، فهي تتوافق بشكل عام مع احتياجات ذات غاية محددة، نحو إنشاء نوع من التعليم على سبيل المثال، وللعلم، فإنها تشكل الروابط الاجتماعية والاقتصادية بين الصعوبات الديداكتيكية والمحيط الخارجي.

- أهداف محلية locaux: وهذه يمكنها أن تحدد مشاكل وصعوبات الأنساق الديداكتيكية، مثل صعوبة تمثل مادة دراسية معينة، أو موضوع في سياق تدريس ما، وهي على عكس الأهداف الأولى، إذ تمثل روابط ذات طابع عملي، ومن ثم قابلة لعلاج الصعوبات الديداكتيكية في علاقتها بالنسق (Eyheraguibel Jean-Claude, 1975: 32).

ج-تحديد العناصر الأساسية، وعلاقتها: نحتاج الآن إلى تحديد الصعوبات المرتبطة بالأنساق الثلاثة (أ) و(ب) و(ج)، وهي على الصورة التالية:

- نسق المعرفة: يجب تعريف الصعوبات التي تطرحها المعرفة، وبناءها، نحو المضامين، وطريقة عرضها، حيث سيتطلب بناء المادة معرفة الأهداف المحلية والخاصة، والتحليل المسبق واللاحق لنسق المستقبل (المتعلم)، وأخيراً تركيب الوسائط الممكنة.
- قناة الإرسال: لا يمكن أيضاً في هذه الحالة تحديد الصعوبات، إلا إذا عرفنا حالة المستقبل (المتعلم)، وحالة بنية المعرفة.

• المستقبل: يمكن تحديد الصعوبات المتعلقة ببنية المستقبل (المتعلم) بالعبارات التالية:
بالنظر إلى الأهداف الديداكتيكية المحلية، والمعيار الديداكتيكي، ما هي المظاهر التي
ينبغي فحصها لدى المتعلم خلال تعلم ما، وتتطلب منا هذه الصعوبات الأخذ بعين
الاعتبار العلاقات intercorrelations بين حالة المستقبل، وحالة المعرفة، وحالة قناة
الإرسال.

د- صياغة الحل الأمثل: يمكن أن يصبح السير العادي لنسق ديداكتيكي أمثل، إذا وضعت عدة
استراتيجيات لتحقيق هدف ما، وفي حالة العثور على الحل الأفضل من بين الحلول، وله علاقة
بالمعيار المحدد بشكل دقيق، وتم استخدامه، آنذاك، فإن الصياغة المثلى تتضمن ما يلي:

✓ القدرة على تغيير بنية النسق مثل الأشخاص، والمناهج، والموارد... إلخ.

✓ وضع معيار يمكن قياسه.

✓ أخذ القيود بعين الاعتبار.

✓ استخدام استراتيجيات ذات آثار يمكن التنبؤ بها.

لكن السؤال الذي يجب طرحه، هو: هل يبدو تحديد الصعوبات منطقياً؟ إن هذا يتطلب منا
التحقق مما إذا كانت الصعوبة أو المشكلة منطقية فيما يرتبط بالموارد، والمعطيات المتاحة، فإن
التحليل الضعيف والسيئ للحقائق، والمفتقر إلى المنطق السليم، قد يؤدي إلى صياغة خاطئة،
وغير مقبولة، ويمكن أن نعطي مثالا لهذا الأمر بصعوبة تتجسد في دراسة كيفية إمكان لمتعلم في
السادسة من عمره أن يستوعب معرفة الفرق بين مكونات الجملة في اللغة العربية في سنة واحدة
(Eyheraguibel, 1975: 32).

المبحث الثالث: المقاربة النسقية لديداكتيك النص القرائي

إن الغاية التي نتوخاها من المقاربة النسقية لديداكتيك النص القرائي في الفصل الدراسي لمادة
اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي هي إيجاد بعض الحلول للصعوبات التي تطرحها
المقاربات المنهجية المنصوص عليها في منهاج هذه المادة، والتي ثبت مع مرور الوقت أنها
أصبحت متجاوزة مقارنة مع طبيعة المهارات والكفايات التي يجب تنميتها لدى المتعلمين،
وتستجيب لتطلعاتهم وميولاتهم الوجدانية، والمعرفية، والعلمية، والمنهجية، وموازة مع التطورات التي
عرفتها المعرفة البشرية في جميع المستويات.

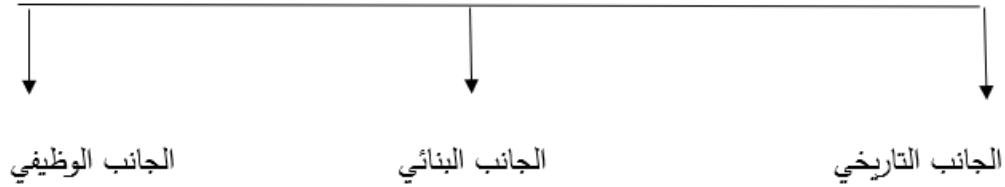
وإذا انطلقنا من التصور الذي قدمناه حول المقاربة النسقية بمفهومها العام، فإن المطلوب منا
هو صياغة مقاربة نسقية ديداكتيكية للنص القرائي الذي يعد وفق منظورها نسقا متكاملا تنطبق

عليه مفاهيم النسق، غير أنه لا يمكن أن نطبق المقاربة النسقية بشكلها العام في الحقل الديدانكتيكي، إذا يجب أن نلائم بينها وبين الجوانب الديدانكتيكية التي تراعي خصوصيات المتعلمين المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، الوجدانية... إلخ، إضافة إلى ما يتميز به الفصل الدراسي من سمات بيداغوجية من حيث مواقع الفاعلين فيه، وأدوارهم المختلفة، ومهامهم المتباينة، وقبل بناء الجهاز المفاهيمي والإجرائي لهذه المقاربة ينبغي مراعاة جملة من الاعتبارات المنهجية، وهي:

1-نسقية النص القرائي:

تتطلب المقاربة النسقية للنص القرائي الاستجابة لمطلبين متكاملين، يتمثل المطلب الأول في ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أمرين أساسيين، أحدهما، هو أن النص القرائي يشكل نسقا معقدا، ومنفتحا في الوقت ذاته على أنساق أخرى من حيث وظيفته، مثل النسق التربوي، والاجتماعي، والقيمي، والمدرسي، والمعرفي، والإنساني... إلخ، كما أنه متعدد يتكون من أنساق فرعية من حيث بنيته، فهو يتكون من نسق مرجعي، ولغوي، ونوعي، وأدبي، وفني، ورمزي، ومعرفي... إلخ، أما الأمر الثاني، فهو أن النص القرائي موضوع الوضعية التعليمية التعلمية ما هو إلا جزء من نسق عام، هو النسق الكلي للثقافة العربية والإسلامية الذي ينتمي إليه، تبعا للحقل الذي أنتجه، ومنحه المشروعية، سواء كان حقلا دينيا، أو أدبيا، أو علميا، أو فكريا، أو فلسفيا، أو تاريخيا، أو بلاغيا... إلخ، وللنمط الذي يندرج في خانته، هل هو نص حكاوي كالقصة والرواية والحكاية والخرافة والأسطورة والمقامة...، أو حاجبي كالرسالة والخطبة والمقالة والمناظرة...، أو شعري مثل القصيدة العمودية وقصيدة التفعيلة وشعر الموشحات...، أو مسرحي، مثل المأساة والكوميديا والمسرحية الشعرية... وبناء على ذلك، نستنتج أن كل نص قرائي كتب باللغة العربية، هو جزء من نسق الثقافة العربية والإسلامية القديمة، أو الحديثة. والمطلب الثاني هو أن المقاربة النسقية للنص القرائي ينبغي أن تراعي مبادئ، وأسس، ومراحل التحليل النسقي بحثا عن نسقية النص القرائي، ورصدا للعلاقات التفاعلية بين عناصره داخل بنيته النسقية أولا، ثم تفاعله هو ذاته مع أنساق أخرى في بيئته النسقية، سواء كانت أنساقا مركزية مهيمنة، أو هامشية، إذاً، لا بد أن نضع في الاعتبار جميع هذه العناصر والخصائص التي تفرضها علينا طبيعة نسق النص القرائي، وهكذا نستطيع أن نمثل للمستويات النسقية لنسق النص القرائي على الشكل التالي (الشكل 3).

مستويات نسق النص القرائي (الشكل 3):



وتتحدد هذه المكونات في كل جانب بالصيغة التالية:

- الجانب التاريخي: ويسمى أيضا الجانب الجيني أو الدينامي، يرتبط بالطبيعة التطورية للنص القرائي من خلال رصد ذاكرته، وقدرته على التنظيم الذاتي، فتاريخ نسق النص القرائي هو الذي يمكن أن يفسر بعضا من مظاهر اشتغاله.
- الجانب البنائي: ويعني أن كل نص قرائي له حيز مكاني، وحدود يشغلها، وتفصله عن أنساق أخرى، ويشكل حيزه المكاني خزانا من المعلومات (أرشيف، هوية نصية، دلالات، كلمات، جمل، أفكار، رموز، إشارات، إحالات، صور، قيم...)، وتعد هذه المعلومات والموارد بمثابة طاقة تتحرك داخل تنظيم النص القرائي، تنتظر من يلتقطها، ويفسرها، ويؤولها، وفي هذا السياق هناك ما يسمى مفهوم "الاتصال"، وهو تبادل المعلومات في شبكة بين المرسل والمستقبل.
- الجانب الوظيفي: يرتبط الجانب الوظيفي بالسمة الأساسية لنسق النص القرائي، وهي تدفق الطاقة المعلوماتية (أفكار، معارف، قضايا، علوم، فنون، تاريخ، لغة، قيم، أخلاق...)، واستثمارها في بناء التعلّيمات، وتكوين استراتيجيات جديدة، وتمثل قيم، واتخاذ مواقف وميولات... (سعدي وحيدة، ولهي حنان، 2018: 444-445).

2- مبادئ المقاربة النسقية الديدانكتيكية للنص القرائي:

يمكن هنا أن نقترح جملة من المبادئ التي ينبغي أن ينطلق منها المدرسون من أجل مقاربة النص القرائي نسقيا وديداكتيكيا، وتتجلى هذه المبادئ فيما يلي:

2-1- المبادئ النسقية:

ينبغي أن تراعي المقاربة النسقية الديدانكتيكية للنص القرائي مبادئ المقاربة النسقية في عمومها، وأن تحترم أسس نظرية الأنساق، وخصائصها، ومن أبرز تلك المبادئ ما نذكره:

*مبدأ الغاية القصوى: ويرتبط هذا المبدأ بتحديد الهدف النهائي، أو الشمولي من مقارنة النص القرائي، حتى تكون الاستنتاجات صحيحة؛ وللتمكن من تحديد خصائصه الجوهرية، ومعرفة جودة مؤشرات التقويم.

*مبدأ القياس: ضرورة تحليل نسق النص القرائي في إطار نسق أعلى منه، بعبارة أخرى، لا يمكن فهم نسق النص القرائي، إلا إذا تم فهمه، وتحليله، وتأويله بمثابة جزء في نسق أكثر عمومية، وينبغي تحليل خصائصه، ووظائفه في علاقته بالنسق العام الذي يتنتمي إليه، ويسمى "النسق الكلي" أو "النسق الثقافي".

*مبدأ الوحدة: ينطوي هذا المبدأ على النظر إلى نسق النص القرائي في الآن نفسه، وبوصفه عبارة عن وحدة متكاملة من الأجزاء المكونة له، ويركز هذا المبدأ على تحليله من داخله، وتفكيكه، لكن مع الحفاظ على تكامله.

*مبدأ التوافق: عندما نأخذ بعين الاعتبار جزءا، كيفما كان من نسق النص القرائي في علاقته بمحيطه الخارجي، أي النسق العام، فإن ذلك ينطوي على تحديد العلاقات بين عناصر نسق النص القرائي، وبين النسق العام الذي يعد النص القرائي نسقا فرعيا ضمن محيطه.

*مبدأ البناء المعياري: أثناء تحليل نسق النص القرائي، يجب تسليط الضوء على وحداته، واعتباره بمثابة مجموعة أو الأنساق الفرعية، أو النماذج، أو الوحدات النمطية، ويشير هذا المبدأ إلى إمكانية فحص مجموع تأثيرات المدخلات والمخرجات، بدل من فحص جزء من النسق.

*مبدأ التسلسل الهرمي: عندما نتناول نسق النص القرائي، ينبغي مراعاة التراتبية الهرمية لأجزائه، وتصنيفها، مما يسهل معرفة كيفية تطور نسقه الكلي، وتنظيم كل الأجزاء المكونة له، ويمكن أن يتخذ التسلسل الهرمي للنص القرائي إما منحى تصاعديا، أي من أنساقه الفرعية نحو نسقه العام، أو منحى تنازليا، أي من النسق الكلي نحو الأنساق المكونة لنسق النص القرائي.

*مبدأ الوظيفة: ويدل هذا المبدأ على تفكير مشترك تجاه بنية ووظيفة النص القرائي، علما أن وظيفته أسبق في التحليل، لأن بنيته مرتبطة بوظيفته، وعناصره.

*مبدأ التطور: يأخذ هذا المبدأ بعين الاعتبار خاصية تنوع نسق النص القرائي، وقدرته على التطور، والتكيف، والتوسع، واستبدال أجزاء بأخرى، ولذلك من المهم مراعاة سياقه، واتجاهات تطوره عند تحليله، وتأويله.

*مبدأ عدم اليقين: يقوم هذا المبدأ على أن نسق النص القرائي نسقاً منفتحاً، فلا شيء فيه حاسم نهائي، ومحدد، فهو قابل للتأويل، وإعادة القراءة داخلياً وخارجياً: Okhrimenko, 2003: (101-103).

2-3- المبادئ البيداغوجية للمقاربة النسقية المقترحة:

من وجهة نظرنا، يجب أن تقوم المقاربة النسقية الديداكتيكية للنص القرائي على مجموعة من المبادئ البيداغوجية مستمدة من النموذج النسقي للديداكتيك الذي قدمناه في الفقرات السابقة من هذا البحث، وذلك لكي تكون المقاربة ناجحة تحقق الأهداف المنشودة منها، ومن هذه المبادئ ما يأتي:

- صياغة معايير ديداكتيكية واضحة: يجب أن يحدد المدرس مواصفات ومؤشرات ما ينبغي أن يتعلمه تلاميذه، ويكتسبه من المقاربة النسقية للنص القرائي، حتى لا يكون إنجازه دون فائدة، وقد أشرنا إلى ذلك في مبادئ المقاربة النسقية الديداكتيكية.
- التدرج البيداغوجي: الذي مفاده الانطلاق من البسيط نحو المركب، ومن المعلوم نحو المجهول، مراعاة للقدرة الإدراكية للمتعلمين التي تختلف من متعلم إلى آخر، ومن فصل دراسي إلى آخر.
- تشخيص المكتسبات والتعلمات السابقة: ينبغي أن لا يغفل المدرسون التعلمات والمكتسبات المعرفية والمنهجية والتواصلية والوجدانية السابقة للمتعلمين، لأنهم لا يتعلمون معارف جديدة من فراغ، بل باستثمار ما تعلموه في السنوات السابقة من مساهمهم الدراسي، كما قد تكون تلك التعلمات مليئة بعيوب واختلالات كثيرة يجب تعديلها وتصحيحها.
- استحضار تنوع النصوص القرائية: فكل نص قرائي يمثل نسقاً له خصوصية معينة تختلف عن نص قرائي آخر، ما يدل على ضرورة ملائمة المقاربة النسقية مع كل نص قرائي لتنسجم، وطبيعته، وخصائصه النسقية، وليس العكس.
- بناء الهدف النهائي من مقارنة النص القرائي: غالباً ما لا يقوم المدرسون ببناء الأهداف المطلوب تحقيقها من مقارنة النص القرائي في عبارات واضحة ودالة، الأمر الذي يقم المتعلمين في حالة من الغموض والإبهام حول ما يطلب منهم إنجازه، نحو فهم وتمثل المفاهيم والأفكار، واستيعاب الخطوات المنهجية.
- اختيار قنوات إرسال مناسبة: يتطلب هذا المبدأ اختيار المدرسين قنوات الإرسال الفعالة للمقاربة النسقية للنص القرائي، واستخدامها حسب ما يتطلبه السياق المعقد للعملية التعليمية.

- اختيار طرق ناجعة للتغذية الراجعة: لكي يتأكد المدرسون من تحقيق الأهداف، أو العكس، فمن اللازم أن يحددوا طرقا بيداغوجية سليمة لتقويم تعلمات التلاميذ، والتأكد من اكتسابهم المعارف، والمهارات اللازمة.
- تحديد بيئة مناسبة للإنجاز الفصلي: يركز هذا المبدأ على دقة بناء الوضعية التعليمية التعلمية، وبناء الأنشطة الصفية الملائمة، وحسن تدبير الخطوات المنهجية، وتوزيعها زمنيا، وربطها بأساليب التقويم الملائمة.
- تفاعل المتعلمين: يعد تفاعل المتعلمين، واندماجهم الوجداني والمعرفي والسلوكي والنفسي مع خطوات المقاربة مؤشرا على بنائهم تعلمات جديدة، ووصولهم إلى الأهداف التي تناسب ميولاتهم، وتستجيب لدوافعهم من أجل التعلم.

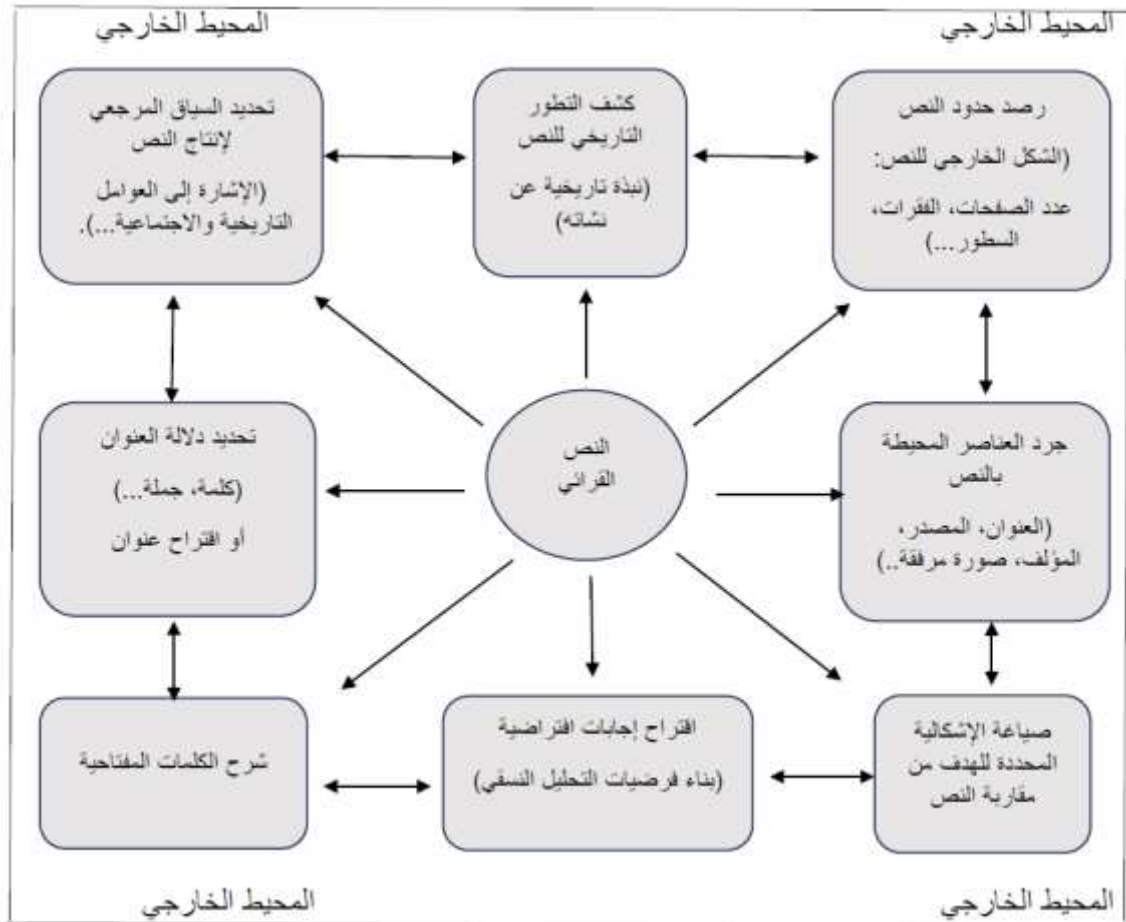
3-مراحل المقاربة النسقية الديداكتيكية للنص القرائي:

إن الهدف من المقاربة النسقية الديداكتيكية، كما أشرنا سابقا، هو بناء منهجية شمولية من أجل تنظيم عملية إنتاج معرفة معينة حول موضوع ما، تسير في اتجاهين متداخلين ومتفاعلين، يتجلى الاتجاه الأول في بناء معرفة حول موضوع الوضعية الديداكتيكية الذي يتمثل في النص القرائي، وفهم خصائصه، ومكوناته المختلفة، وتوصيف طرق وأساليب اشتغاله داخل المنظومة النسقية للثقافة العربية القديمة أو الحديثة، أما الثاني فيتمثل في معرفة، وتعلم مبادئ وآليات المقاربة النسقية لأي موضوع آخر، سواء كان نصا، أو ظاهرة، أو أي نسق آخر في وضعيات جديدة ومغايرة، فالمقاربة النسقية الديداكتيكية تبعا لهذا المنطق تساعدنا على اكتساب فهم صحيح وسليم لأنساق النصوص القرائية لإيجاد حلول ناجعة، واتخاذ قرارات فعالة تجاهها، وتقادي ما يسمى بالمقاربات الخطية Linéaire التي تشكل نوعا من التعسف المنهجي على النصوص القرائية، وتحملها ما لا تتحمل، بل تؤولها بدون فهمها فهما دقيقا وصحيحا.

وهنا لابد أن نراعي مبادئ ديداكتيكية أساسية، أولها هو مبدأ تدرج التعلم، وتنميتها من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، فيجب إنجاز المقاربة النسقية للنص القرائي في الفصل الدراسي وفق خطوات متدرجة تلائم القدرات، والكفايات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ بصورة تصاعدية وتطورية، أما ثانيها، فهو أن المقاربة التي نقترحها لا يجب أن تتطابق بالضرورة مع التحليل النسقي بشكل نمطي، ولذلك يلزمنا بيداغوجيا تقديم خطوات، وتأخير أخرى، تبعا لطبيعة العمليات التعليمية والتعلمية المعقدة والمتداخلة، لكن دون خرق المنطق النسقي الذي بنيت عليه، وأما المبدأ الثالث، فهو صياغة معايير ديداكتيكية تحدد ما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ من مقارنة أي نص قرائي وهو الأكثر أساسا، ويكمن في جعل التلاميذ هم المصدر الرئيس للإجابات

عن طريق توجيههم بأسئلة دقيقة، وواضحة حتى يتمكنوا من تعلم المقاربة النسقية للنص القرائي، وبناء على ما ذكرناه، يمكن أن نبني خطوات المقاربة النسقية وفق المراحل التالية:

3-1- مرحلة الاستكشاف: يقوم المدرس والتلاميذ، ولنسمهم "ملاحظ النسق" بملاحظة النص القرائي، وتشخيصه من خلال طرح جملة من الأسئلة التي يمكنها أن تساعد على تحديد الموضوع قيد الدراسة في علاقته بمحيطه الخارجي الذي ينتمي إليه من خلال تناول الجوانب المقترحة، وقد توازي هذه المرحلة في القراءة المنهجية ما يصطلح عليه بـ"عتبات النص"، وهي خطاب موازي للنص القرائي، يتعالق معه في دلالاته وأبعاده، مما يساهم في بناء أفق انتظار المتلقي الذي هو التلميذ، حيث من المعروف أن عتبات النص القرائي تشكل مكونات فضائه المحيط به، وهي لا تقل أهمية عن مضمون النص القرائي (أخوصحينة، تركي الهزايمة، 2024: 104-102)، ولكن مرحلة الاستكشاف التي نتحدث عنها في المقاربة النسقية الديدانكتيكية لا تتوقف عند رصد العتبات، ووصفها، بل تتجاوز ذلك إلى بيان وظائفها، والأخذ بعين الاعتبار العلاقات التفاعلية بينها، وذلك من أجل بناء صورة شمولية لكيفية اشتغال العناصر بالمشكلة للمحيط الخارجي للنص القرائي، فهي ليست مجرد عناصر توجد في جنبات النص، بل هي جزء من نسقه الخارجي الذي يستمد منه مشروعيتها، ويبرر بها وجوده داخل النسق العام، وسنوضح هذا التصور بواسطة الخطاطة التالية (الشكل 4):



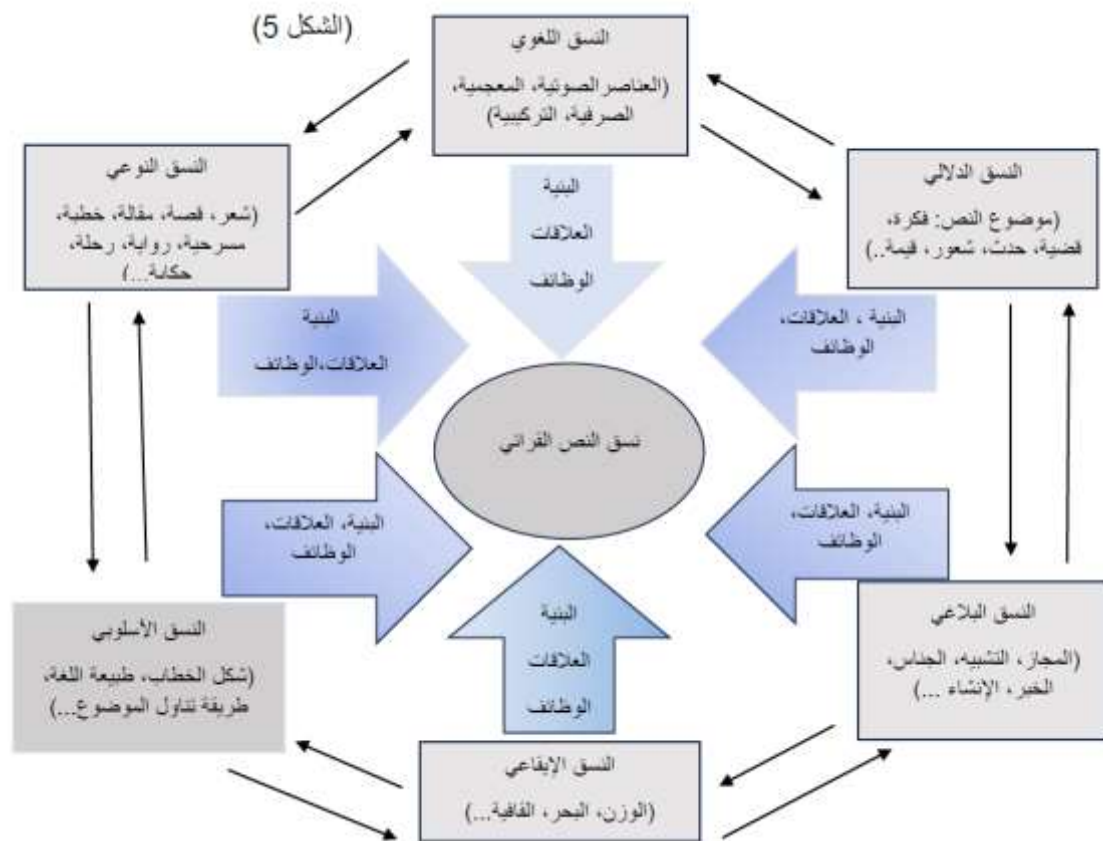
إن ما ينبغي القيام به أثناء إنجاز خطوات هذه المرحلة هو التقاط أهم عناصر المحيط الخارجي لنسق النص القرائي، ومقاربتها عن طريق الربط بينها، لمعرفة العلاقات المتبادلة بينها من أجل تكوين فهم وإدراك أولي حول النسق موضوع الدراسة، ويمكن للمدرسين والتلاميذ في هذا السياق، وعند الضرورة أن يرصدوا عناصر أخرى تربط النص القرائي بمحيطه، وكل ما له علاقة بتاريخه، وتطوره الجيني... إلخ.

3-2- مرحلة التحليل النسقي: يجب أن يراعى فيه الجانب البنائي والوظيفي لنسق النص القرائي عن طريق تحليل منظم للأنساق، وعناصرها التي تتكون منها عبر ثلاثة مستويات أساسية:

أ- المستوى الأول: وفيه تتم عملية النمذجة النوعية لنسق النص القرائي، وذلك عبر تفكيكه، من أجل معرفة عناصر بنيته، وخصائصها، والعلاقات التفاعلية بينها، ووظائفها، وذلك بواسطة مقاربتها في علاقته بأنساقه الفرعية التي يتكون منها، والتي ينبغي تحليلها وتفكيكها إلى عناصرها، وذلك بالتركيز على المظاهر التالية:

✓ بنية النسق الفرعي: وهي حدوده، وعناصره المكونة له.

- ✓ العلاقات التفاعلية: وهي الروابط الدينامية التي تربط بين العناصر المكونة للنسق الفرعي من جهة، وبينه وبين مجموع أنساق النص القرائي من جهة أخرى.
 - ✓ وظيفة النسق الفرعي: وهي الدور الذي يقوم به عناصره في تقديم مزيد من المعلومات والمعطيات والإضاءات لفهم، وإدراك سليم لنسق النص القرائي.
- وسوف نمثل لمجموع المكونات، والعلاقات التفاعلية لهذا المستوى من التحليل النسقي للنص القرائي في الخطاطة التالية (الشكل 5):



وفي هذا المستوى من التحليل النسقي يجب الاهتمام بأحد المبادئ الرئيسة في المقاربة النسقية، وهو مبدأ البناء المعياري، أي النظر إلى نسق النص القرائي في مجموع أنساقه الفرعية التي يتكون منها، والعلاقات المتبادلة بينها داخل النص القرائي، إذ بناء على تلك العلاقات تتحول متغيرات المدخلات، وهي العناصر المأخوذة من محيط نسق النص القرائي قبل بنائه، وإنتاجه من طرف مؤلفه، (عناصر لغوية، أدبية، دلالية، بلاغية، موسيقية، أسلوبية، نوعية...) إلى متغيرات المخرجات بفعل تأثير المحيط الخارجي التي تتدفق منه على شكل معلومات، وكلمات، ومعاني، وصور، وأصوات، وأساليب، وأشكال خطاب...، لكن ليس بالصورة التي دخلت بها إلى النسق في المرة الأولى، حيث تتداخل، وتتفاعل بينها لتتشئ نسقا جديدا، يتجسد في الشكل النهائي الذي يتخذه النص القرائي.

غير أنه توجد جملة من الملاحظات يجب أن نسجلها حول الخطاطة أعلاه، لإزالة اللبس والغموض الذي من المحتمل أن يلفها، وبالأخص الجانب الإجرائي، وهذه الملاحظات هي:

• التأكيد على الأخذ بعين الاعتبار العلاقات التفاعلية المتبادلة بين الأنساق الفرعية، وبينها وبين نسق النص القرائي، ويمكن أن يضيف المدرسون أنساقا فرعية أخرى إذا اتضح لهم أنها من أجزاء النص القرائي.

• اقتراح تسمية "النسق النوعي"، بدل النسق الأدبي، راجع إلى كون النصوص القرائية التي تدرس في المقررات المدرسية بالتعليم المغربي ليست كلها أدبية، فمنها نصوص علمية، وفلسفية، ودينية، ونقدية، وتاريخية... إلخ، ونصوص مجتزأة من دراسات مختلفة، وغالبا ما يعدها المدرسون مقالات نظرا لحجمها القصير.

• ضرورة تجاوز التقسيم الموجود في القراءة المنهجية للنص إلى سردي، ووصفي، وحواري، وإخباري، وتفسيري...، لأن هذه التقسيمات من جهة لا تدل على الانتماء النوعي للنص، ولا تعكس الثقافة النصية العربية، من جهة أخرى قد يكون نص قرائي ما وصفيا، وسرديا، وحواريا، وتفسيريا.

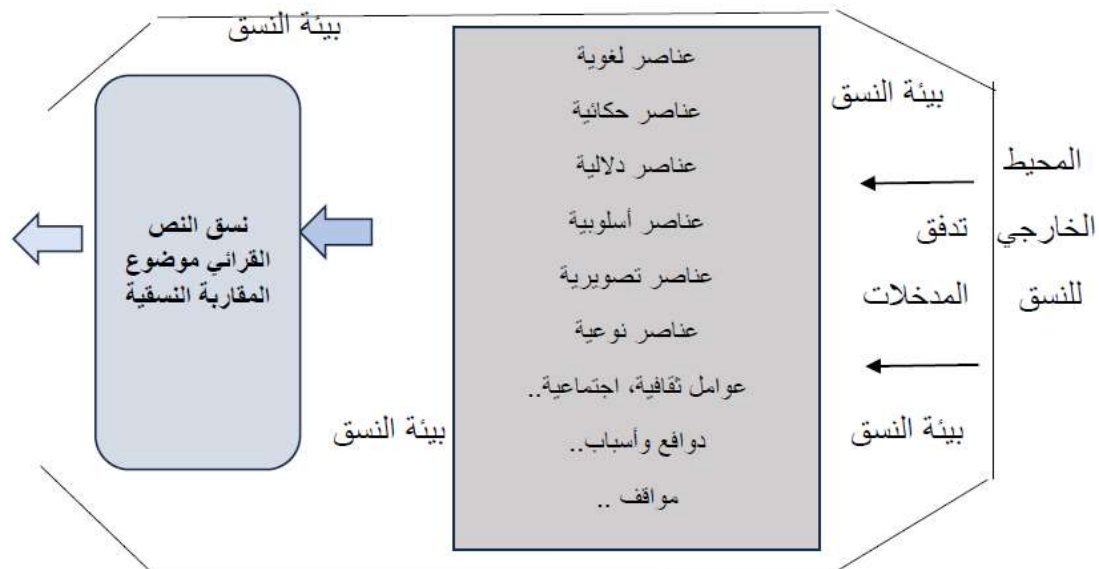
• اعتبار المستوى المعجمي الذي يتعلق برصد الحقل المعجمية أو الدلالية، والمستوى التركيبي أو النحوي الذي يتعلق بالجملة، والضمائر، والأفعال، وأزمنتها، وطول الجمل وقصرها... أجزاء من النسق اللغوي، ولهذا ينبغي مقاربتها في إطار النسق، وليس عزلها عنه.

• إدراج أساليب مثل الخبر وصيغ الإنشاء نحو الاستفهام، والنداء...، ومعاني التوكيد، التضمين، والتقديم والتأخير...، ضمن النسق البلاغي، بينما النسق الأسلوبي يجب أن ينصرف إلى طريقة الكاتب في إنتاج النص، فيستحضر المدرس والتلاميذ الخصائص الذاتية والشخصية، والمزاجية، مثل التعقيد والبساطة في أسلوب الكتابة، وكذلك طغيان النزعة الذاتية أو الموضوعية، وغير ذلك من الخصائص التي تميز مؤلف النص عن غيره من المؤلفين والكتاب الآخرين في تأليفه.

ب- نمذجة النسق: وتنقسم إلى نوعين نمذجة متزامنة synchronique، ونمذجة زمنية diachronique، النوع الأول يتم بعد الانتهاء من تحليل نسق النص القرائي في المستوى الأول، وذلك في إطار علاقته بأنساقه الفرعية، ومعرفة عناصر بنيته، ووظائفها، والتفاعلات الناتجة عنها، أما النوع الثاني فيتم بعد الانتهاء من تحليل النسق في المستوى الثاني، ويقوم المدرس والتلاميذ بوضع تمثيل لنسق النص القرائي الذي أنجزوا مقاربتة ويوضح تمثيله النسقي الجزئي في هذه المرحلة من التحليل للعمل على محاكاته، لكن بعد استكمال تحليله في المرحلة الثانية، ثم يستثمر التلاميذ هذا التمثيل في إنتاج نص مشابه للنص الذي تمت مقاربتة، ويمكننا على سبيل التمثيل أن

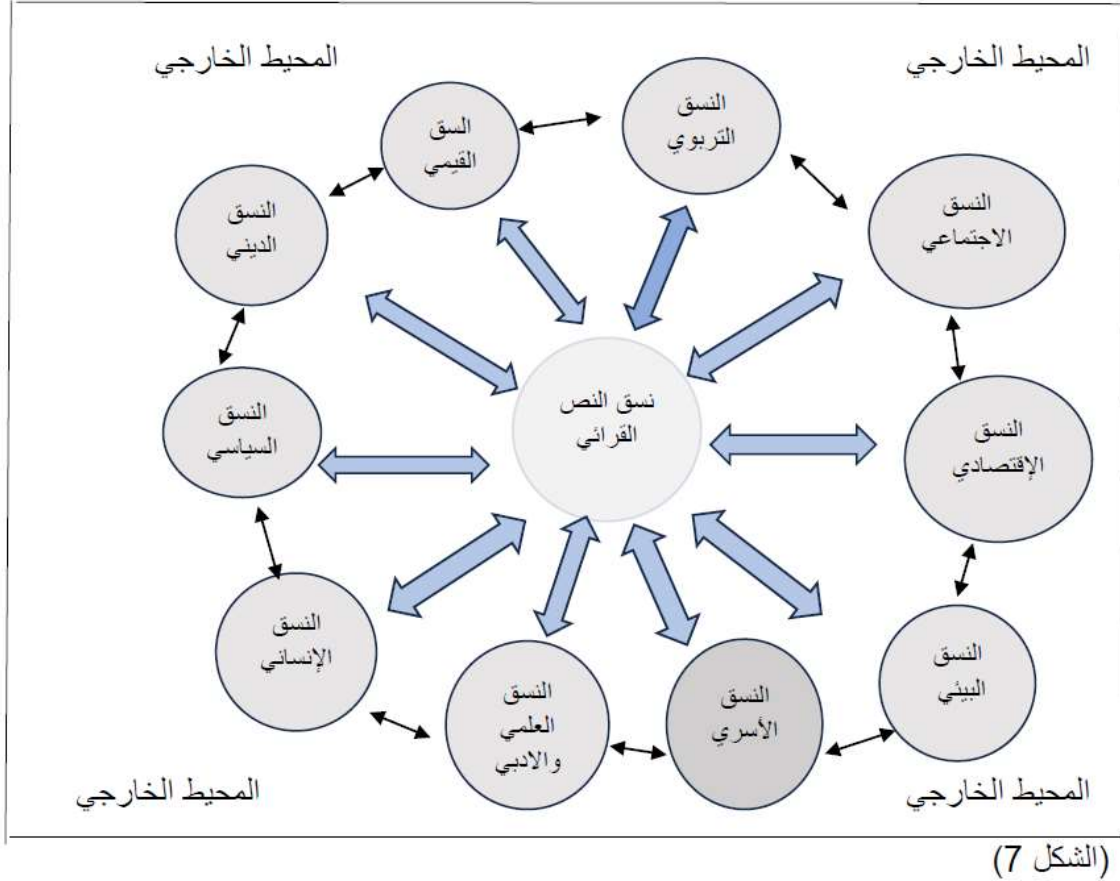
نصوغ تمثيلا نسقيا نموذجيا لنسق النص القرائي في الخطاطة الآتية (الشكل 6)، دون أن نحدد نوعه، حيث سوف نقسمه إلى مرحلتين:

تمثيل جزئي لنسق النص القرائي (الشكل 6)



ج-المستوى الثاني: في هذا المستوى ينبغي الرفع من درجة التحليل النسقي، وذلك بتأويل نسق النص القرائي في إطار محيطه النسقي، أي محاولة فهمه وإدراكه أكثر بواسطة ربطه بالنسق الكلي الذي يشمل أنساقا تحتل رتبة أعلى في الترتيب الهرمي للأنساق، وتسمى مجموع هذه الأنساق "النسق الثقافي"، ويرتبط هذا الأخير في مجال الممارسة النقدية بما يسمى "النقد الثقافي" أو "النقد النسقي"، وهو نقد يعد النص بمثابة نسق يتضمن سلسلة لا متناهية من العلاقات والشفرات codes المولدة لموضوعات فكرية مختلفة في النص، ويذهب هذا النوع من النقد إلى أن النص هو حادثة ثقافية نسقية، بحيث تفتح أنساقه المكونة له على فضاءات متعددة في الثقافة الإنسانية بكل أشكالها، والأيديولوجيا، والتاريخ، وما إلى ذلك، والذي يميز هذه المعطيات هو أنها لا تلحظ على سطح بنية خطاب النص، وإنما هي نموذج للتمثيل، أو للفجوات النصية (عليما، 2015: 20). التي يجب ملؤها، وتعبئتها بناء على العلاقات التفاعلية بين نسق النص بصورة عامة، والأنساق الموجودة في محيطه النسقي، وفي هذه المرحلة من التحليل النسقي تتضح دينامية نسق النص القرائي، لأن هذا المستوى يسمح لدارس نسق النص القرائي أن يفتح على كل الاحتمالات الدلالية، والموضوعية، والفكرية، والرمزية... إلخ التي يضمها، وذلك من خلال حل شفرات النص القرائي، وفك رموزه ذات الأبعاد المختلفة من خلال أسئلة دقيقة تتوخى البحث عن التفاعل الدينامي بين نسق النص القرائي وجملة الأنساق المشكلة لنسقه الكلي الذي يتحرك داخله، ويمكن أيضا البحث عن الدلالات والتأويلات الناتجة عن التفاعل بين هذه الأنساق في علاقته بنسق النص القرائي لإثراء تحليله النسقي، فحينما يتم ربط نسق النص القرائي بنسقه الثقافي، فالنتيجة هي تعدد

التأويلات، وتنوعها، وانفتاح الفعل، أو الممارسة القرائية على آفاق غير متوقعة، مما ينتج عنه إثارة فضول القارئ-التلميذ في معرفة المزيد عن عالم النص، وفهم آليات تشكله، وكيفية بناء وظائفه، وفيما يلي خطاطة توضح اتجاهات، ومسارات التأويل النسقي (الشكل 7):



ويجب أيضا في هذا المستوى من التحليل النسقي بواسطة استخدام آلية التأويل أن يؤخذ بعين الاعتبار مبدأ حلقة التغذية الراجعة، ومعناه أن العناصر (المدخلات) التي شكلت نسق النص القرائي في بداية تكوينه بفعل تأثير محيطه الخارجي الذي يتكون من أنساق متعددة، وهي النسق الديني، والبيئي، والعلمي، والأدبي، والتربوي...، سيتم تحويلها إلى مخرجات بفعل قوانين، ومرجعيات نسق النص القرائي، ووفق نوعه، وشكله، وآليات عمله، وهذه المخرجات، وبناء على مبدأ حلقة التغذية الراجعة دائما ستؤثر على المحيط الخارجي لنسق النص القرائي ذاته، وهنا ينبغي أن يراعي المدرس والتلاميذ في هذه المرحلة نتائج التغذية الراجعة من النسق موضوع الدراسة، وآثارها على المحيط الخارجي، إذ يجب القيام بالإجراءات التالية:

✓ رصد تأثير النص القرائي موضوع التحليل، ونتائجه سواء في الاتجاه الإيجابي، أو الاتجاه السلبي على المفاهيم الثقافية، والتصورات الواقعية.

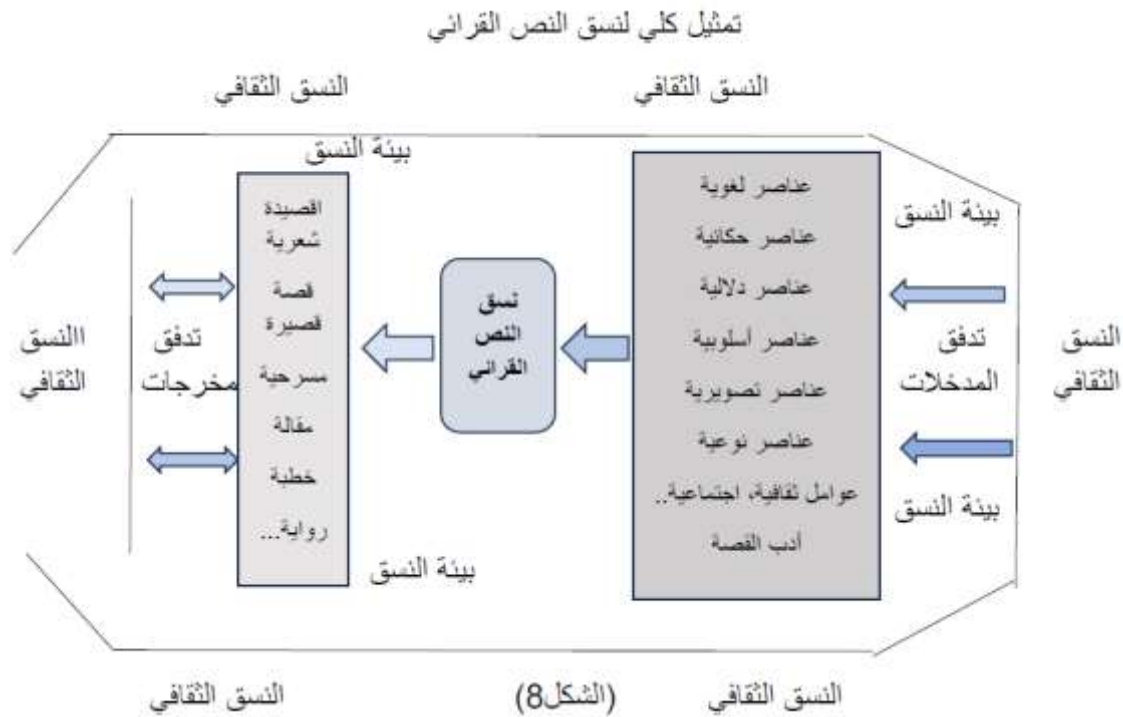
✓ تحديد القيم، والمبادئ والتصورات التي يدافع عنها النص القرائي، والتي يهاجمها ويعارضها.

✓ مساءلة النص القرائي في أبعاده المختلفة، ووظائفه المتعددة في ضوء الواقع الثقافي، والاجتماعي، والإنساني، والتربوي...، والتساؤل عن مدى نجاعته، وفعاليته في بناء معارف ومهارات التلاميذ، وتحقيق أهدافهم، والاستجابة لدفعيتهم... .

✓ إبراز دور النص القرائي في بناء مفاهيم وتصورات جديدة، وعلاقتها بالمجتمع، سواء مجتمع المدرسة، أو المجتمع الموجود خارجها.

وهذه العملية هي الحلقة المفقودة في القراءة المنهجية المعمول بها في تدريس النص القرائي التي قلنا في مباحث سابقة، أنها تركز على الجوانب النوعية للنص فقط، في حين تغفل، أو تتغافل عن ربط النص القرائي بالبيئة الثقافية التي أنتجته، أو النسق الثقافي الذي أقره، وشرعنه، وجعله ضمن أنساقه النصية المعترف بها، كما أن المقاربة النسقية تحدد النص، كيفما كان، بناء على وظيفته، وليس بناء على وجوده المجرد، وهذه الوظيفة لا تتحقق إلا في وضعية محددة، ومقيدة، وخاصة عندما يتعارض نسقان من أنساق الخطاب، أحدهما ظاهر، والآخر مضمّر ومخفي، بحيث يكون النسق المخفي ناسخاً، ومناقضاً للنسق الظاهر (عليما، 2015: 20-21)، ولذلك، فإن المطلوب في مقاربة النصوص القرائية في إطار المقاربة النسقية هو تحليلها في ضوء سياقاتها الثقافية والتاريخية، لأنها تتضمن أنساقاً مختلة، ومضمرة قادرة على التمتع، ولا يمكن كشف دلالاتها، وأبعادها النامية والمتطورة، إلا بفهمها في سياق البنى الثقافية التي أنتجتها في المجتمع، وتوظيف جهاز مفاهيمي ابستمولوجي يمكن دارس النسق، وفي هذه الحالة هو (المدرسون والتلاميذ) من فك جملة من الرموز والشفرات النسقية المفترضة، وفهم الطبيعة الانفلاتية لأنساق النصوص القرائية، وقدرتها على التوليد، وإعادة بناء، وتحويل نفسها، والتمايز عن غيرها، والعبور عبر المرجعيات المتعددة للخطاب، فالنص القرائي يملك تاريخاً من الأفكار المولدة، والخلفيات الثاوية بين سطوره، إنه أشبه بالصندوق الأسود، ولهذا يجب التساؤل عن هويته، ومصدرها، والاحتمالات الموضوعية التي أنتج فيها.

د- إتمام نمذجة النسق: بعد إنجاز المرحلة الثانية من التحليل النسقي، يقوم التلاميذ بمعية مدرّسهم بإتمام نمذجة نسق النص القرائي الذي اشتغلوا به، لمعرفة باقي عناصره، وتدفق متغيرات مخرجاته، وحلقة التغذية الراجعة منه نحو محيطه الخارجي، وإذا عدنا إلى النمذجة السابقة من أجل إتمامها، سوف نحصل على الخطاطة التالية: (الشكل 8)



وسيتضح في نهاية التمثيل الكلي لنسق النص القرائي أن عناصره، وأنساقه المكونة له بعد عملية بنائها، وتفاعلها الدينامي داخله، ستتحول إلى مخرجات متدفقة من النص في اتجاه النسق الثقافي الذي يعد نسق النص القرائي جزءاً منه، لكن في هذه المخرجات هي الأخرى، وبفعل مبدأ التغذية الراجعة ستتحول إلى مدخلات جديدة، سيعمل النسق الثقافي على إدخالها في أنساق نصوص قرائية أخرى، مماثلة لنسق النص القرائي موضوع المقارنة، أو مغايرة، ومختلفة عنه.

هـ-القياس النسقي Analogie والنمذجة الزمنية: يوجد أمام دارس نسق النص القرائي ثلاثة أنواع من القياس النسقي (Cambien, 2007: 31)، وذلك للقيام بالنمذجة التطورية لنسق النص القرائي موضوع المقارنة، حيث يتطلب الأمر مقارنة نسقه بأنساق نصوص أخرى، فالمدرس والتلاميذ بوصفهم دارس نسق النص القرائي، أمامهم القياس الأول، ويسمى "الاستعارة" *Métaphore*، حيث يمكنهم البحث عن التطابق بين أنساق النصوص القرائية موضوع المقارنة النسقية، وبين أنساق مشابهة لها، لكن من طبيعة مختلفة، وعقد مقارنة بينها نحو تشابه نسق القصة القصيرة، ونسق الحكاية، على أساس أن نسق القصة القصيرة ما هي إلا تطور لنسق الحكاية، أو الخارفة... أو تشابه نسق المقالة، ونسق الرسالة، على اعتبار أن المقالة ما هي أيضاً سوى تطور للرسالة في الثقافة النصية العربية... وما إلى ذلك من المقارنات عن طريق الاستعارة بوصفها آلية لفهم تطور النصوص بمختلف أنواعها، وهناك قياس آخر يسمى التماثل *homomorphisme*، حيث يمكن استبدال نسق مرهق للغاية، يصعب استثماره بنسق مماثل، ولكن أكثر فعالية، وقابلية للتحكم فيه، نحو استبدال نماذج من أنساق النصوص القرائية القديمة بأنساق أخرى حديثة مشابهة لها، لكون هذه الأخيرة ترتبط بواقع دارس النسق، فكلما كان النص

القرائي أقرب إلى واقع محله ودارسه، كلما كان فهمه وإدراكه أسهل، وتمثله أسرع، أما القياس الأخير، فهو التشاكل isomorphisme، ويرتبط بأساق نصوص قرائية غير معقدة، حيث تتم المطابقة بين جميع خصائص نموذج نسق نص قرائي قيد الدراسة، وخصائص نموذج آخر يفترض أن يعيد إنتاج صورة عن الأصل، بشرط أن لا يحذف منه أي شيء، سواء من حيث البنية، أو من حيث الوظيفة، ويمكن أن نستدل هنا بقدرة التلاميذ على إنتاج نسق لنص قرائي جديد بناء على خصائص نص قرائي سابق تمت مقارنته، فكل أشكال القياس المشار إليها تمكن دارس النسق من الوصول إلى النمذجة التطورية لنسق النص القرائي، وامتلاك القدرة على إنتاجه عن طريق المحاكاة، أو سميناه "النمذجة الدينامية".

3-3- مرحلة بناء النتائج والتوقعات: مثل جميع المقاربات المنهجية الدقيقة، فإن المقاربة النسقية تهتم بصياغة النتائج والخلاصات، فبعد إنجاز جميع مراحل التحليل النسقي، يسجل المدرس والتلاميذ استنتاجاتهم حول نسق النص القرائي بالتركيز على النقاط التالية:

- استنتاجات تهم بنية النسق، وأهم العناصر المكونة لها، وتحديد العناصر الأكثر بروزا في النسق.
- استنتاجات تهم العلاقات التفاعلية المتبادلة بين عناصر نسق النص القرائي، وبينه وبين أنساقه الفرعية، والأنساق المكونة لمحيطه الخارجي.
- استنتاجات تخص وظائف نسق النص القرائي في علاقته بنسقه العام.

وبعد صياغة هذه الاستنتاجات والخلاصات، يمكن لدارس نسق النص القرائي أن ينتقل إلى اقتراح سناريوهات جديدة، أو تصورات بديلة لإنتاج نص قرائي جديد، مادام أنه يشتغل في مجال يتسم بالاحتمالية والتعددية، وكل شيء فيه قابل لإعادة النظر، مادام أنه يتغير، ويتطور بفعل الظروف المحيطة به، والعوامل المؤثرة فيه، حيث إن أي نص قرائي يظل نسقا مفتحا على جميع التوقعات والاحتمالات الممكنة، لأنه نسق يتميز، كما قلنا آنفا، بخاصية التوليد، والتحويل، وإعادة البناء، وهنا يستطيع المدرس والتلاميذ بناء نمذجة تطورية لنسق النص القرائي بناء على معطيات التحليل النسقي التي تراكمت في جميع مراحلها، حيث المطلوب منهم هو إعادة توليد النسق، أو تحويله، أو تعديله لإنتاج، وبناء نص آخر بعناصر، وعلاقات تفاعلية، ووظيفة جديدة، وبذلك يكون دارس النسق الذي هو في الحقيقة التلاميذ الموجهين من طرف مدرسه قد اتخذوا قرارا تجاه نسق النص القرائي الذي درسوه، وأعادوا نمذجته وفق نتائج تحليلهم النسقي، فقد ذكرنا سابقا أن عملية النمذجة، خاصة النمذجة الدينامية لا يمكن فصلها عن ذات دارس النسق، إذ يمكنه أن يبني نموذجه لأي نسق بعد معرفة متغيرات المدخلات، ومتغيرات المخرجات، وآليات التغذية الراجعة باستخدام آلية التعديل والتصحيح، حتى يحصل على نموذج قابل للإنتاج، وبذلك تكون مقارنة

التلاميذ للنص القرائي ذات معنى، ووظيفة، وليس مجرد مقارنة خطية، تمثل صورة من صور استهلاك النص القرائي المؤلف في الفصول الدراسية، دون إسهامهم، أي التلاميذ في بناء المعرفة التي تقوم عليها النصوص القرائية، وإعادة النظر في بنيتها، ووظيفتها بشكل نقالي، وإيجابي يتيح لهم اكتساب مهارات إنتاج نصوص مختلفة الأنواع.

الخاتمة:

تأسيساً على كل ما تقدم في هذا البحث، يمكن أن نقول إننا وصلنا إلى خلاصتين، الأولى هي ضرورة إعادة النظر في ما يسمى بـ "القراءة المنهجية" في تدريس النص القرائي بالسلك الثانوي من تعليمنا، لأن هذه القراءة تحمل مساوئ كثيرة، وعيوباً متعددة أسهمت في إبعاد التلاميذ عن قراءة كل ما له علاقة باللغة العربية، وأوجدت لديهم نوعاً من النفور من الثقافة العربية المتمثلة في نصوصها المختلفة، إذ إن القراءة المنهجية حينما لا تثير فضول التلاميذ في طرح أسئلة حقيقية تجيب عن انشغالاتهم المعرفية، والثقافية، وتستجيب لميولاتهم، واتجاهاتهم التي تناسب عصرهم، وزمنهم الثقافي، وإشكالاتهم الذاتية والجماعية، بل ترهن أذهانهم إلى سياقات ثقافية بعيدة عن أسئلتهم، ولا علاقة لها بواقعهم، فإنها تفضي إلى نفورهم من القراءة بالعربية، فيعتقدون أن الثقافة النصية العربية أصبحت متجاوزة، ولا طائل منها، فيميلون إلى القراءة بلغات أخرى لا تمتها أي صلة بنسقهم الثقافي الذي ينتمون إليه، ليس لسبب ما، غير أنها تفتح أذهانهم على واقعهم الراهن، وتربطهم بسياقهم الذي يعيشون فيه.

أما الخلاصة الثانية، فهي ضرورة توظيف المقاربة النسقية في تدريس النص القرائي لكونها تجعل التلاميذ، كما بينا ذلك، يفتحون في اشتغالهم بالنصوص القرائية على أنساق متعددة، ويدرسونها في إطار نسقها الثقافي العام الذي أنتجها، ويبحثون عن أبعادها المختلفة والممكنة، ويصوغون نماذجها لإعادة بنائها، وتوليدها من جديد، حتى يكون لتعليماتهم دلالة ومعنى، فيستنبوا المهارات والقدرات الفعالة والناجعة في حياتهم بصورة عامة، ويحققوا أهدافهم التي ينشدها، فالهدف من تعلم التلاميذ مقارنة النصوص ليس بأن يتعلموا آليات التحليل والاستنتاج، وغير ذلك فقط، وإنما هناك أهداف أعمق من ذلك، وهو أن يكونوا قادرين على مناقشة هذه النصوص في ضوء معارفهم، ومكتسباتهم، وأن يعيدوا إنتاجها بناء على الخلاصات التي توصلوا إليها، ونماذجها التي صاغوها، آنذاك نستطيع أن نقول إننا بالفعل كونا تلاميذ قادرين على مواجهة ما يحيط بهم من التحديات المعرفية، والعلمية، والثقافية.

وفي سياق هذه الخاتمة، فإن من أهم التوصيات التي نريد أن نؤكد عليها ما يلي:

- العمل على أجراء المقاربة النسقية في دراسة النصوص القرائية في الفصل الدراسي لمادة اللغة العربية في التعليم الثانوي بسلكيه.
- تطوير منهاج مادة اللغة العربية، وبالأخص في شقه الديداكتيكي المتمثل في منهجيات تحليل النصوص القرائية، وما تقوم عليه من المفاهيم، والخطوات الإجرائية.
- تكيف المقاربة النسقية مع الأطر المرجعية للمستويات الدراسية لمادة اللغة العربية المعنية بالامتحانات الإشهادية في التعليم الثانوي، وبخاصة مسلك الأدب والعلوم الإنسانية.
- إعادة تكوين المدرسين وفق المقاربة النسقية، وتحفيزهم على الاشتغال بها على النصوص القرائية مع تلاميذهم في الفصول الدراسية، وتدريبهم عليها بشكل تدريجي.
- اقتراح نصوص قرائية قديمة أو حديثة ذات جاذبية، تحرك عقول المتعلمين، وتدفعهم إلى طرح تساؤلات جادة حول ما يتعلمونه، ويدرسونه، وتفتح على عوالمهم الذاتية والجماعية، وتستجيب لميولاتهم واتجاهاتهم، وتعزز مهاراتهم المختلفة.
- وفي السياق ذاته، وجب علينا أن نعتذر للقارئ الفاضل لعدم تقديمنا نموذجاً تطبيقياً يبين مراحل المقاربة النسقية للنص القرائي في مادة اللغة العربية في جانبها الإجرائي، ويوضح خطواتها المنهجية بصورة عملية، وذلك بسبب ضيق المجال في هذا المقام الذي لا يسمح بالحديث عن تفاصيل الموضوع، وتشعباته المتعددة، ولكننا فكرنا في الأفق القريب، إن شاء الله تعالى، أن نوسع هذا البحث في صورة دراسة ديداكتيكية تتضمن نماذج تطبيقية لنماذج من النصوص القرائية المختلفة التي تدرس بسلكي التعليم الثانوي، وسوف نبين من خلالها خطوات المقاربة النسقية من الناحية الإجرائية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. المراجع العربية:

- البعلبكي، منير (2005): المورد: قاموس انجليزي عربي، بيروت: نشر دار العلم للملايين.
- مسعود، جبران (1995): معجم الرائد، معجم لغوي عصري، ط7، بيروت: دار العلم للملايين.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت): لسان العرب، بيروت: دار صادر.
- الفراهيدي، الخليل ابن أحمد (2003): كتاب العين مرتباً على حروف المعجم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- العطوي، سليمة (2022): الفهم القرائي للنص المكتوب عند الأطفال المتأخرين ذهنياً تأخرًا بسيطاً، فلسطين: مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد2، العدد9.

- حسن، السعاتي (1988): نسق القيم في المجتمع والتغير الاجتماعي، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- حمداوي، جميل (2016): نحو نظرية أدبية ونقدية جديدة: نظرية الأنساق المتعددة، ط1، تطوان: دار الريف.
- صغير، فاطمة (2020): آلية المقاربة ووظيفتها في الدراسات العلمية، الجزائر: مجلة إحالات، المجلد2، العدد5.
- العفاقي، الفلاح عبد الباري (د.ت): القراءة في درس النصوص الأدبية (الإشكالات المنهجية، المعرفية، والديداكتيكية)، شبكة الألوكة، قسم الكتب.
- سعدي وحيدة؛ ولهي حنان (2018): التنظيمات: تحليل نسقي، الجزائر: دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- أخوصحينة، علي عبد الله ناصر؛ الهزايمة، فاروق أحمد تركي (2024): العتبات النصية: دراسة تحليلية في المفاهيم والتفرعات، فلسطين: مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد4، العدد8.
- حكي، عبد الرحيم (2020): ديداكتيك اللغة العربية، القراءة المنهجية في المستوى الثانوي (دراسة نقدية)، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، مجلد 4، عدد 4.
- منسول، صالح (2022): المقاربة وأهميتها في البحث الاجتماعي، الجزائر: مجلة سوسيولوجيا، عدد 1.
- عليمات، محمد يوسف (2015): النقد النسقي: تمثيلات النسق في الشعر الجاهلي (دراسات)، الأردن: دار الأهلية للنشر والتوزيع.

2. المراجع الأجنبية:

- Diemer, Arnaud (2014): «*L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement*» Éducation relative à l'environnement], Volume 11, 2014, p :5, URL : <http://journals.openedition.org/ere/805>
DOI: <https://doi.org/10.4000/ere.805>
- Burger, Guy et Brunswic, Etienne (1981): «*L'éducateur et L'approche systémique Manual pour améliorer la pratique de L'éducation*», unesco, Paris.
- Cambien, Aurore (2007): «*introduction à l'approche systémique: appréhender la complexité*», Hal Ed: hal 02150426.

- De Rosnay, John (s.d): «*Le macroscope. Vers une vision globale*». Ed Seuil, Paris.
- Descotes, Michael (1990): «*lecture méthodique: un problème de présentation*», le français aujourd'hui, n°90.
- Djordjevic, Michel et Billebaude, Françoise (2003): «*Introduction à La Théorie Des Systèmes, Application Au Système Terre*», Dunod, France.
- Eyheraguibel Jean–Claude (1975): «*De la gestion scientifique des systèmes didactiques*». Revue française de pédagogie, DOI: <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1607>
- Okhrimenko, Viacheslav & Malyarenko, Vitaliy, «*CERTAINS ASPECTS DE L'APPROCHE SYSTÉMIQUE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF*», Zeitschrift Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung,
- Goutéraux, Pascal (2008): «*Approche systémique dans l'enseignement–apprentissage des langues*», Numéro spécial, Ophrys, Cahiers de recherche.hal-01728264f.
- Polyxeni Ragou et Christian Souchon (2000): «*L'approche systémique: une méthode d'apprentissage et un outil d'évaluation pédagogique en éducation relative à l'environnement*», Volume 2, 2000, <http://journals.openedition.org/ere/6868>
DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.6868>
- Poussin, Jean–Christophe (1987): «*Notions de système et de modèle*», Laboratoire d'Économie rurale, INA–PG, 78850 Thiverval Grignon.
- Robert, p Paul (1993), «*Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire de la langue–française*», Edition 1993, Paris.
- Yatchinovsky, Arlette (2020): «*Qu'est-ce que l'approche systémique?*», *L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*. ESF Sciences humaines, «Formation permanente».