الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة - يحي فارس - المدية
كلية الآداب واللغات

العنـوان:

المقاربة المعرفية للنصوص العلمية

"السنة الخامسة إبتدائي أنموذجا"

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص-تعليمية اللغات -

إعـداد الطالبتيـن:

- صبرينة بن عزيز
- خديجة جرادنية

إشـرافالأستـاذ:

د- كمال بخوش

السنة الجامعية 2019-2020

مقدمة:

تسعى مختلف الدول في عالمنا المعاصر إلى دخول عصر الر قمنة والمعلوماتية وبناء اقتصاد المعرفة وخلق نماذج حضارية واقتصادية رائدة، ولم تياني لها ذلك إلا من خلال علمنة المدرسة وعصرنة المناهج والطرائق التعليمية، وبناء منظومة مدرسية عصرية تستجيب لتطلعات وأمال الشعوب وذلك باستثمار أقصى الموارد المادية والمعرفية والمنهجية والاستفادة القصوى مما تقدمه النظريات الحديثة في علوم التربية وعلم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي والبحوث اللسانية والبيداغوجية.

لطالما قامت المدرسة الجزائرية بإصلاحات متواصلة سعيا لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء التربوي والبيداغوجي وتطوير مخرجات العملية التعلمية التعليمية بما يتوافق مع الغايات المحددة في الدليل المرجعي لبناء المناهج.

وانطلاقا من احساسنا بحجم المسؤولية الملقاة على عاتق كل القوى الحية الأمة وضرورة مشاركتها بما أمكن في التأسيس لمدرسة عصرية تستجيب للتطلعات وتكوين في مستوى تحديات العالم المعاصر، ارتأينا أن نسهم بهذا البحث المتواضع في إطار تعليميه مادة اللغة العربية –لغة التعليم في الجزائر، هذا البحث الموسوم بـ:

"**المقارنة المعرفية للنصوص العلمية في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**"

وقع الاختيار على المستوى الابتدائي لأن التعليم الابتدائي هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية للغة العربية بحيث يسعى إلى تمكن المتعلم تمكناً فعالاً من اللغة عبر أطواره المختلفة، ولأن تعليم العربية في السنة الخامسة الابتدائي يعتبر دعماً وتعزيزاً لمكتسبات المتعلم السابقة، وترسيخاً للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة وذلك قبل انتقاله إلى التعليم المتوسط ولا يتم ذلك إلا من خلال نصوص متنوعة تدخل ضمن حاجات المتعلم، ولا بد كذلك من تقديم معطيات لغوية ومعارف جديدة تأتي ضمن صياغات غير متكلفة، والجدير بالذكر أن النصوص المقدمة للمتعلم هي منبع هذه المعطيات والمعارف، أي أنه الأساس لكل النشاطات اللغوية (النحو والصرف والتراكيب والتعبير...) إذا فالنص هو محور كل التعليمات فهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة.

من هنا بالذات تنبثق الإشكالية المركزية للبحث ومفادها:

كيف يقوم النص العلمي انطلاقا مما توفره البحوث المعرفية؟

بالرجوع إلى أهم ما قدمته المقارنة المعرفية نجد أنها تعتبر عملية التعلم تغير في معرفة المتعلم مخالفة بذلك النظرية السلوكية التي ترى أن التعلم هو تغير في سلوك المتعلم من هنا بالذات تنبثق الإشكالية المركزية للبحث:

كيف يقدم النص العلمي في كتاب السنة الخامسة ابتدائي انطلاقا مما قدمته البحوث المعرفية؟

أو بعبارة أخرى كيف يمكن تطبيق مقولات المقارنة المعرفية من خلال النصوص العلمية في كتاب السنة الخامسة ابتدائي؟

لمقارنة هذه الإشكالية تأسس البحث وفق الهيكلية التالية:

مقدمة يليها مدخل تطرق لبعض أهم قضايا اللسانيات المعرفية، تلاه نص نظري خصص للمقارنة المعرفية انقسم لثلاث مباحث:

المبحث الأول تطرق إلى نظرية الحصافة، والمبحث الثاني تناول قضية تصنيف النصوص أما المبحث الثالث فتطرق إلى قضية النص العلمي.

ثم فصل (تطبيقي) تناول قضية تقديم النص العلمي من خلال المنهاج والكتاب وانقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تصور تقديم المنهاج للنص العلمي.

المبحث الثاني: تصور تقديم الكتاب للنص العلمي.

المبحث الثالث: اقتراح تقديم النصوص العلمية في منظور المقاربة المعرفية.

وتكلل البحث بخاتمة جمعت أهم النتائج والاقتراحات التي توصل إليها البحث.

ذا وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي مشفوعا أحيانا بالتحليل والنقد حسب ما تفرضه القضايا المطروحة للمناقشة.

على الرغم من لذة البحث ومتعة الدراسة إلا أن البحث لم يخل من صعوبة أحياناً وتشعبات في قضاياه أحيانا أخرى، لعل مرد ذلك تعدد المنطلقات والمبادئ الفلسفية والتوجهات والنظريات العلمية والتجارب التعليمية التي انصهرت كلها في "**المقاربة المعرفية**"، هذا من جهة ومن جهة أخرى صعوبة استثمار هذا الرقم النظري والاستفادة منه في اختيار وبناء نصوص علمية تقوم بمقتضيات تعليم وتعلم التلاميذ خاصة في مرحلة عمرية هامة وخطيرة في آن واحد هي مرحلة التعليم الابتدائي.

وفي الأخير، نأمل أننا قد وفقنا في فتح نافذة صغيرة تشكل دعوة واضحة إلى استثمار مقولات أهم النظريات العلمية وتوظيفها في اختيار نصوص ناجحة وملائمة لمختلف المراحل التعلمية.

– والله الموفق وهو يهدي

إلى سبيل الرشاد.

مدخـــل

مدخل:

يشهد العالم اليوم تطورا هاما واضحا في مجال العلوم المعرفية، هذه العلوم التي ترتبط بدراسة الذهن (الدماغ) على المستوى الوظيفي والمستوى المادي، كالذكاء الاصطناعي وعلم النفس واللسانيات المعرفية والعلوم العصبية والفلسفة العقلية... فكلها مباحث وعلوم معرفية تهتم بالدرجة الاولى بتوضيح الكيفية التي ترتبط بها اللغة والعالم ببعض في الذهن البشري، ولعل من أبرز هذه العلوم المعرفية التي تسعى إلى تبيان الصورة التي يتعلق بها التمثيل الذهني للعالم هي اللسانيات المعرفية التي أصبحت في حقول البحوث الانسانية مركز استقطاب بلا منازع، وموجة الحركة التأسيسية في المعرفة الإنسانية، وكل العلوم المعرفية أصبحت تلتجئ إليها سواء في مناهج بحثها أو في تقدير حصيلتها العلمية لأن جميع التخصصات تتخذ اللغة وسيلة لها وبدورها اللسانيات المعرفية Linguistics cognitive تتبين دراسة العالم واللغة من جهة، والفكر من جهة أخرى، باعتبارها مجموعة من النهج المتداخلة لدراسة اللغة كظاهرة عقلية.

- تتمثل اشكالية اللسانيات المعرفية في دراسة علاقة اللغة بالفكر، حول كيف يتواجد العمل الذهني في اللغة؟

- يقول بوفيريس" Bovveresse يتعلق الأمر بتفسير الأعمالاللسانية انطلاقا من الحالات الافتراضية لنموذج ذهني حيث يفترض تواجدها سببيا[1]".

إن اللسانيات المعرفية بالإضافة لدراستها العلاقة بين الشكل والمعنى، فإنها تضيف تفكير حول الدلالات اللسانية في علاقتها بالمفاهيم يقول لازارد" Lazard إن الفكر الإدراكي مرتبط دائما باللغة"[2]، وكانت اشكالية علاقة اللغة بالفكر قديمة الظهور مع الفلاسفة اليونان فتباينت الآراء وتعددت بين من يرى بأنها علاقة اعتباطية وهناك من يرى بأنها علاقة ضرورية، ولكن الذي يهمنا هو موقف اللسانيات المعرفية من العلاقة؟

بالنسبة للنحو العام فإنها تعتبر اللغة جهازا حسابيا بسيطا للربط التركيبي بين الصيغة المنطقية والصيغة الصوتية حيث تربط بين هذه الصيغ مع إحدى الوحدات الخارجية أي الوحدة الادراكية المعرفية[3]".

أما بالنسبة للنحو المعرفي فإنها تنظر للغة على أنها الوحدة الأساسية التي تقوم بالتمثيل الرمزي للوحدات المنطقية والصوتية من أجل تركيبها وربطها مع الوحدات الخارجية لحصول التمثيل الذهني وبالتالي توليد وحدة إدراكية معرفية.

---

[1]Bovversse L. « psyhologie et lingustique, qu'à-t-il de proprement mental dans la signilication et la comprehension ? » in De Mattia M al Edictions 2001 p32.

[2]حمو الحاج ذهبية، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الكترونية العدد 14، تيزي وزو، ص 29.

[3]المرجع نفسه، ص29.

في محاولة ربط اللسانيات المعرفية الجانب اللساني بالجانب بالذهني، اقترحت طريقتان مختلفتان، يصفهما راستييهRastierبالطرق التمثيلية (طريقة تشومسكي في إطار النموذج المعرفي) والطرائق الاجرائية (طريقة الدلالة الاجرائية للذكاء الاصطناعي...).

نستخلص في الأخير أن اللسانيات المعرفية بالإضافة لدراستها علاقة الشكل بالمعنى فإنها تضيف جانبا آخرا وهو ربط العالم بالفكر عن طريق اللغة، التي تعبر بدورها عن أساس وكيان الإنسان، فاللسانيات المعرفية تعتبر علم معرفي يسعى إلى دراسة الذهن وربطه بالجانب الوظيفي والجانب المادي لتحصيل المعرفة.

بما أن اللسانيات المعرفية هدفها الأساس هو دراسة اللغة كظاهرة عقلية ومن أجل تقديم هذه الظاهرة اللغوية العقلية للمتعلم يجب وضعها في قوالب لغوية تتمثل في النص بإتباع مجموعة من الأسس المعرفية الممنهجة علميا والمتوافقة مع مستوى المتعلم الإدراكي وتتمثل في المقاربة المعرفية.

الفصل الأول:

المقاربـة المعرفيـة

الفصل الأول: المقاربة المعرفية

1- تعريف المقاربة المعرفية

المقاربة

1-1 لغة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله (قارب) وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن وقد ورد في لسان العرب في مادة (قرب) بالضم.

"القرب نقيض البعد، وقرب الشيء بالضم، وقربانا أي دناه فهو قريب... واقترب الوعد أي تقارب، والتقارب ضد التباعد... وقارب الشيء دناه"[1].

في المعجم الوسيط

"قرب الشيء قرابة، وقربا وقربه قربى، ومقربه، دنا فهو قريب، ويقال قرب منه وقرب إليه"[2].

[1] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي كبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهشام شادي، دار المعارف القاهرة ط1 ص 3566.

[2] مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء وإحياء التراث ج1 ص 777.

1-2 اصطلاحا:

يقصد بها الكيفية أو الخطة المستعملة لنشاط ما، مرتبطة بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وصفية أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما"وقد استخدمت في هذا السياق لمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي قع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية"[1].

والمقاربة هي "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب(الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، الخصائص، المتعلم، الوسيط البيئي، النظريات البيداغوجية، الكفاءات المستهدفة...)[2].

إذن فخلاصة القول أن المقاربة هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات البيداغوجية التي يتم من خلالها تصور المنهاج الدراسي وتخطيطه وتقديمه للوصول بالمتعلم إلى غايات وأهداف معينة.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005، ص 101.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي ص 202.

المعرفة

1-3 المعرفة لغة:

نجد في لسان العرب

المعرفة (اسم) جمعها معارف، وهي مصدر ميمي من عرف/عرف بـ

المعرفة هي إدراك الشيء على ما هو عليه، حدث هذا بمعرفته واطلاعه والمعرفة حصيلة التعلم عبر العصور...[1]

1-4 المعرفة اصطلاحا

العلم مرادف المعرفة، أي ادراك الشيء بحقيقته ونقيضه الجهل، فيقال فلان على علم بالأمر أي يعرفه ويعلمه قال تعالى {أعنده علم الغيب فهو يرى} **النجم 35.**

[1]ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي كبير ومحمد أحمد حسب الله وهشام محمد شادي، دار المعارف القاهرة ط1 ص

2- المقاربة المعرفية

هي الطريقة التي تقود وتوجه المتعلم في تلقي وبناء وتنظيم المعلومات الجديدة ترتكز هذه النظرية على سيرورات الاكتساب المعرفي بما في ذلك النمو الذهني للفرد، كما ركزت هذه النظرية على التفاعل بين الفرد والمحيط أثناء التعلم وهو تفاعل متبادل إذ أنه لا معارف دون سياق واقعي تنتج وتستعمل فيه ولا محيط دون معارف تنظمه وتمنحه معنى« تقوم هذه المعرفة على مبدأ إقامة الفرق بين تكديس المعلومات واكتساب المعرفة[1]»فالفرد يقوم بتكديس المعلومات والخبرات وفقا لمدلولاتها وتصوراته عن الأمور لتتطور وتتحول بذلك إلى معرفة، فالمعرفة تكون على شكل معلومات ثابتة سواء أكانت فطرية أو منظمة.« لذلك يعتبر علم النفس المعرفي أن اكتساب المعرفة يتم تدريجيا وفق خطة غير معلنة، ضمنية من شأنها أن تشكل أساسا ثابتا لأي تعلم سواء أكان فطريا أم منظما [2]».

هذه المقاربة تهدف إلى للوصول إلى المعرفة وتفعيلها داخل المحيط الاجتماعي للفرد من أجل ترسيخها وتحويلها إلى ملكة معرفية ثابتة.

---

[1] جورج ن. نحاس، تأثير المقاربة المعرفية على مستوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية ب ط، ص 7.

[2] المرجع نفسه.

بما أن اللسانيات المعرفية تهتم بدراسة العلاقة بين اللغة والفكر من جهة والعالم من جهة أخرى، فإن هذه العلاقة تتجلى بوضوح في عمليات التلقي والتأويل عند المتعلم وللنص دورا هاما وأساسيا في عمليات التأويل التي تتم على مستوى النظام المركزي، فالسياق يتميز بعدم الثبات يتوضح بالقراءة والتأويل فهو يتركب من معلومات مفهومه يقدمها النص/الخطاب عن طريق الأنظمة المدارية بالإضافة إلى معلومات من النظام المركزي ومقام النص والذي يحدد السياق هو مبدأ الحصافة (الإصابية) prtinece.

المبحث الثاني: نظرية الحصافة (prtinece)

نظريـة تداوليـة معرفيـة فـي مجـال التـداوليات وعلـم التواصـل المعاصـر، يبنـى علـى نظريتين هما **النظرية الذهنيـة لفوكولي- والقابليـة لفودور**، ترتبط أساسا بتفعيل السياق في نظريـة التلقي وحكم المتلقي علـى مـا يتلقـى فحينمـا يتحقق تـأثير قول مـا أو فرضـية مـا فيمـا بلوره المتلقي من فرضيات سابقة نقول حينئذ أن هناك حصافة[1].

اعتمد صاحب نظرية الحصافة على مستويين للتحليل هما:

1- **المستوى الذهني:** كل ما يتعلق بالفهم الحرفي والمنطقي.

2- **المستوى المعرفي:** كل ما هو مرتبط بالأنظمة المركزية الغير متخصصة (التأويل)[2].

وعليـه فإن نظريـة الحصـافة انطلقت من الأنظمـة المركزيـة كمرجـع أساسـي فـي فهم وتحليل الوحدات اللسانية، وتراكم المعلومات بشكل عام (لغة، صوت، وحدات لسانية...) أي دراسة مداريـة للنظـام اللسـاني واعتبر أنـه يقدم تحليلا لسـانيا أوليا للقول باعتبـاره متواليـة مبنيـة من المفاهيم وكل مفهوم هو عنوان ذاكرة النظام المركزي، وتحت هذا العنوان تتراكم المعلومات المنطقية لموسوعته المعجمية[3].

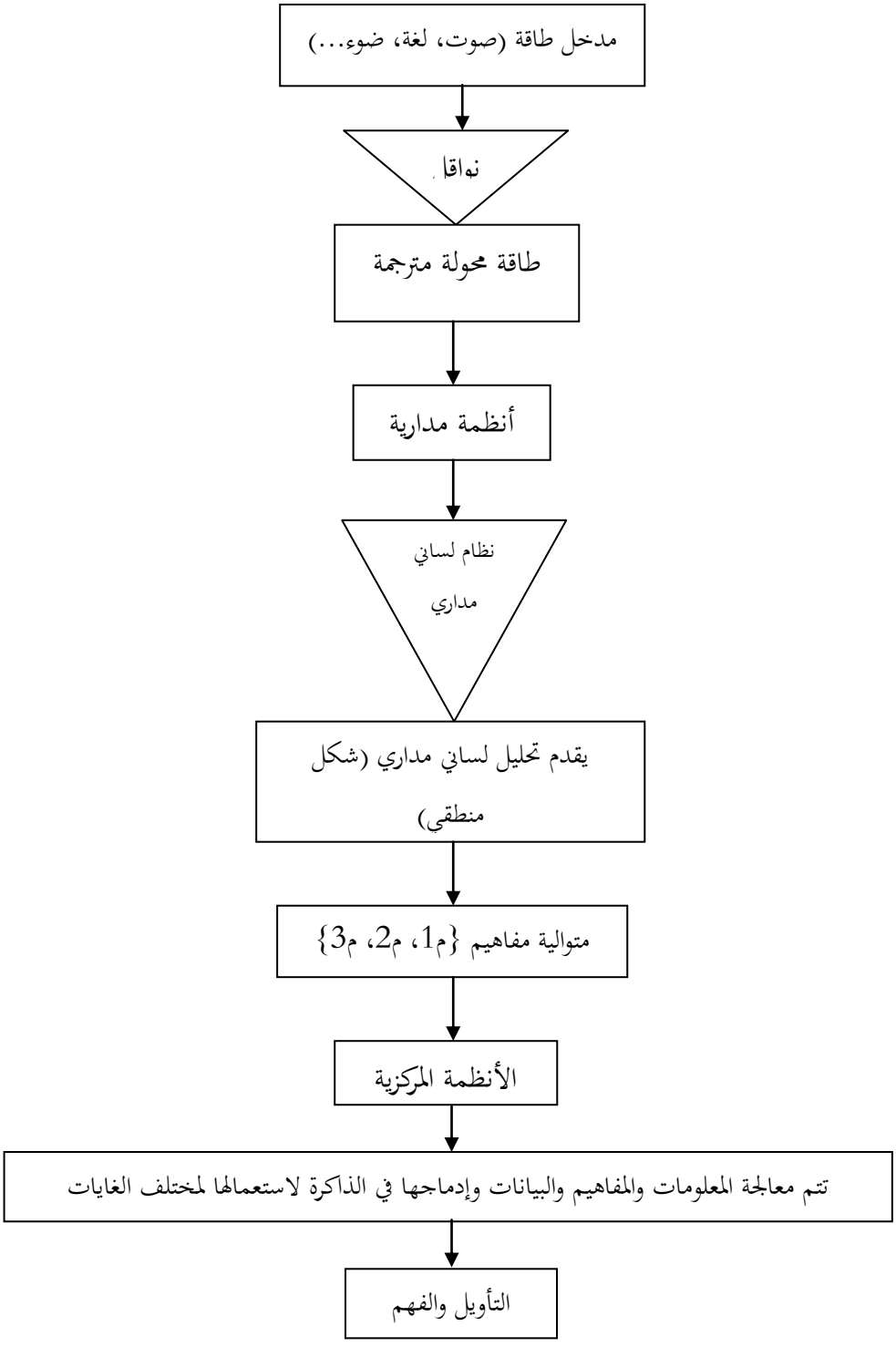
---

[1] مفتاح بن عروس، الانسجام في القرآن الكريم، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص لسانيات النص، الجزائر 2007-2008، ص 15.

[2] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نتغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، افريقيا، الشرق ص32.

[3] نفس المرجع ص 33 بتصرف.

إن نظريـة الحصـافة هـي نظريـة التأويـل تنـدرج فـي إطـار علـم الـنفس المعرفـي وتعـد تطورا للنظرية التداولية ويتم ذلك عبر المخطط التالي:[1]



[1]عز الدين بن عزيز، تعليمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير سنة الجزائر2012 بتصرف.

مما نستنتجه أن الأنظمة المركزية تقوم أساسا بجمع المعلومات من مختلف الأنظمة المدارية واستقبالها وذلك بمعالجتها ومراقبة انسجامها، ثم العمل على إدماجها مع المعلومات المخزنة في الذاكرة وسياقات النص التي تساعد في عملية التأويل والفهم حسب الحقول و المؤشرات المقدمة فالنظام المركزي له دور كبير في عملية التأويل واختزال جهد تحليل ومعالجة النصوص لأنه لا يؤول كل كلمة ومفهوم على حدى ولا يقوم بتجميع التأويلات بل يقدم تأويلا شاملا يكون فيه مبدأ الإصابية حاضرا بقوة[1].

وعليه فإن النظام المركزي له دور كبير في عملية التأويل وخدمة النص من خلال معالجته انطلاقا من السياق، ثم تقديم تأويلا شاملا له ليضع القارئ في إطار الفهم والتأويل الصحيح للنص حيث يكون مبدأ الإصابية حاضرا.

إن مبدأ الحصافة هو المبدأ الذي يسمح باختبار التأويل المناسب للنص كما أنه يجعله مجالا لاختيار المعلومات الملائمة لفئة المتعلمين في المرحلة الابتدائية لكن تعددت نصوص مرحلة التعليم الابتدائي بتعدد أنماطها من جهة وأنواعها من جهة أخرى، هذا ما أزاحنا إلى إشكالية تتعلق بالنص في ذاته وعلى أي أساس يقوم تصنيفه؟

[1] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نفير ص 37.

المبحث الثالث: تصنيف النصوص

تعد اشكالية تصنيف النصوص اشكالية محورية في الدراسات اللغوية تولدت مع ظهور لسانيات النص، هذا العلم الذي حاول توضيح بنيات النص، إلا أنه واجهته مشاكل وعراقيل تتمثل في تنوع الأنماط وتداخلها في النص الواحد أغلب الأحيان وهذه الاشكالية خلقت خلافا بين علماء النص وعلماء تدريس اللغات، فكل يعتمد على معايير وقواعد تنميطية متجانسة لدراسة العينات النصية، مما أدى منذ البداية إلى ظهور أنماط عديدة وكثيرة، وبذلت جهود كبيرة لا تزال من أجل بيان وضبط أصناف النصوص، فعلى أي أساس يتم التصنيف؟

وقبل تطرقنا للتعرف على بعض تصنيفات النصوص لابد لنا أن نعرف مفهوم النص باعتباره بنية لغوية يدرس من جوانب لغوية متعددة.

1- مفهوم النص

1-1 لغة: (texte)في المفهوم العربي

جاء في لسان العرب في مادة (ن، ص، ص) جملة من المعاني منها:

النص: رفعك الشيء – نص الحديث ينصه نصا، رفعه وكل ما أظهر فقد نص.

نص الناقة: أي استخراج أقصى سيرها، ونص الشيء منتهاه.

نص الرجل نصا: إذا سأله عن الشيء حتى يستقضى كل ما عنده

نص القرآن ونص السنة أي ما ذل ظاهره لفظها عليه من أحكام[1]

1-2 مفهوم النص اصطلاحا

إن النص ظاهرة لغوية متداولة بكثرة في الدراسات اللغوية الأدبية الحديثة ورغم ذلك إلا أنه لم يفصل مفهومه بعد، ويرجع ذلك إلى تعدد جوانب دراسته وتحليله من باحث لآخر، فيرجع بعض الدراسين من الباحثين العرب أن أصل معنى النص في الثقافة العربية يرجع إلى معناه اللغوي الرفع والإظهار، وأن مصطلح النص يطلق على الشكل الصوتي المسموع من الكلام أو الشكل المرئي منه عندما ترجم إلى مكتوب[2]. ويرجع البعض إلى أن النص هو الظهور والانكشاف سواء أكان مكتوبا أو ملفوظا.

مما سبق من تعاريف العرب للنص، يتضح أنهم لم يميزوا بين ما هو مكتوب وما هو منطوق، وأقروا بأن النص إما يأتي على شاكلة ما هو منطوق أو ما هو ملفوظ لا غير، ولم يعطوا أهمية للجملة وما فوقها فقد يكون النص جملة، كما أنهم لم يتطرقوا في تعريفهم للنص إلى علاقات الجمل والتراكيب التي تحكمه.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، ج 48، س1979 ص 1441.

[2] الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 12.

1-3 تعريف النص عند الغرب

إن دلالة مصطلح نص texte في الثقافة الغربية تحيل إلى نسيج وهي في أصلها اللاتيني تحيل إلى شدة التنظيم وبراعة الصنع، وكلمة النسيج تعود في منشئها إلى الحقل الصناعي المادي: النسيج الاقتصادي، ونسيج الخلايا إلى استعارات في هذا الحقل.[1]

فتشير الإحالة إلى النسيج باعتباره خيوط متماسكة متكونة من ألياف وأنسجة قوامها التداخل والالتواء بشكل منظم، كذلك النص يتألف من كلمات وحروف يتم نسجها بالكتابة بطريقة منسجمة ومنظمة، تحكمه معايير نصية فالنص حسب بارت "نسيج عنكبوت لبراعة نسجه وتماسكه بحيث يتعلق بعضه ببعض ويلتقي أول خيط نسج به بآخره، وهنا تبرز خاصية جوهرية للنص تتمثل في ترابط وتشابك مكوناته على نحو كلي"[2]

فالأصوات والكلمات يجب لها أن يكون داخل قالب لغوي خاضع لمعايير نصية حتى تأخذ معنى النسيج وهذا ما يؤيده بول ريكو "لنطلق كلمة النص على كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة"[3]فهو يعتبر أن الخطاب لا يطلق عليه مصطلح النص، إلا إذا ثبت

---

[1] نهلة فيصل الأحمد، التفاعل النصي، المتناصبية والنظرية والمنهج، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2010، ص 29.

[2] ليندة قياس، لسانيات النص بين النظرية واتطبيق، مكتبة الآداب للطباعة والنشر، ص18،2009.

[3] بول ريكو، من النص إلى الفعل، تحقيق محمد برادة، حساب بورقية عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، ط1، الاسكندرية، 2001، ص 105.

بواسطة الكتابةوالمراد بالكتابة هنا هو إعطاء صفة الاستمرارية والثبات، لأنها صفة أساسية للنص، كما أنها تسهل التواصل والتتابع والترابط بين الأجزاء المكونة للنص.

ويقول هاليداي **halliday** بأن للنص وظائف منها الوحدة والانسجام كما يضيف لهم الوظيفة التواصلية **interpersonel** والوظيفة التجريبية **ideational** والوظيفة النصية **textual** ويقول "**إن كل قطع لغوي مشغول وفق هذه الوظائف أو المكونات وله وحدته الدلالية وانسجامه في سياق ومقام معين**"[1]

مما سبق ذكره فإن تعريف النص عند الغرب تطرق إلى معايير وأسس محددة تتحكم فيه مثل الاستمرارية، الثبات، الترابط بين وحدات النص... كما تطرقوا للعلاقات بين الجمل والتراكيب.

لعل من أهم تعاريف النص التي لم تلغي أحد أطراف الحدث الكلامي في التحليل ما جاء به **روبرت ديبوجريد** الذي يرى أن النص حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر له شروط سبعه تعرف بالمعايير النصية.

- السبك أو الربط اللغوي
- القصد هو الهدف من ميلاد هذا النص
- القبول يتعلق بموقف المتلقي
- الاعلام

[1] نهلة فيصل الأحمد، التفاعل النصي التناصية النظرية والمنهج ص 30.

- المقام متعلق بمناسبة النص للموقف والمقام
- التناص هو تقاطع عدة نصوص ببعض[1]

إن تطرقنا لمفهوم النص باختلاف اتجاهاته ومشاربه ما هو إلا باب يعبر بنا ويحيلنا إلى اشكالية حاول العديد من اللغويين قديما وحديثا إعطاء فرضيات لها وهي اشكالية تصنيف النصوص، فعلى أي أساس يتم التصنيف؟ هناك الكثير من الباحثين اللغويين الذين تطرقوا إلى إشكالية تصنيف النصوص أمثلة **اجينفايلدEigenwoldوجروسيه وهنيه ريهبوك**الذين يصنفون النصوص على حسب مجالات النشاط ووظيفة النص أو مجالات المحادثة العامة اجتماعيا، فنجد **اجينفايلد** ينظم النصوص في خمسة أنماط هي:[2]

نمط النص	أمثلة نصية
نص صحفي	نص خبري، نص تقريري، افتتاحية تعليق
نص اقتصادي	الجزء الاقتصادي في صحيفة
نص سياسي	خطة سياسية، قرار، منشور، بيان تنديد
نص قانوني	رسالة محام، نص دستوري، حكم قضائي، نص معاهدة
نص علمي	- نص من العلوم الطبيعية، نص من العلوم الاجتماعية

[1]لونيس عدودة، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر للآداب واللغة العربية تخصص علوم اللسان، المقاربة النصية ودورها في تنمية الكفاءة اللغوية، بجاية، 2015، ص 14.

[2]فولفحانج هانية من، دتير فيهفجير، ترجمة فالح بن شيب العجمي، مدخل إلى علم اللغة النصي، الرياض 1991 ص186

مما يلاحظ في هذا التصنيف أنه ركز على وظيفة النص وهذا غير كاف لأن وظائف النص كثيرة ولا تقتصر على وظيفة واحدة كما لا يمكن حصرها فالسرد مثلا يخدم جميع النصوص ولا يمكن حصره في حكاية أو تهيئة...

2- التصنيف على أساس وظيفي تواصلي

ركز هذا التصنيف على الوظيفة اللغوية في النص، والمرجع الأساسي لهذا التصنيف هو (رومان جاكيسون).

- نصوص تهيمن عليها الوظيفة المرجعية (La Fonction rélérentielle) وهي التي يأتي فيها عرض المعلومات أو الأخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية بالدرجة الأولى.

- نصوص ذات طابع تأثيري وهي التي يكون فيها التركيز على المتلقي من أجل اقناعه والتأثير فيه وتكثر فيه صنع الخطاب والطلب.

- نصوص ذات طابع تنبيهي (phatique) تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التواصل ومراقبة مدى فعاليته ونجاعته كما تولي عناية خاصة إلى تسلسل النص وترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.

- نصوص ذات طابع معجمي لغوي صرف (La fonction métahgustique) هي نصوص يأتي التركيز فيها على وسيلة الاتصال من حيث وضوحها، وحسن آداء وظيفتها وتتجسد في شرح المتكلم وتبسيطه لبعض الكلمات أو العبارات.

- نصوص ذات طابع انشائي (La fonction poétique) تعتمد على الجانب الشكلي تحسين التراكيب وانتقاء الكلمات بما يكسبها طابعا عماليا وفنيا مميزا.[1]

3- التصنيف السياقي أو المؤسساتي:

ذو طابع اجتماعي، باعتباره يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص، وتتبع عنه ما هو متداول حاليا من التمييز بين النصوص الاعلامية والدينية والإشهارية والدينية وغيرها فكل نوع من هذه الأنواع بالإمكان رده إلى المؤسسة الاجتماعية التي يصدر عنها.[2]

يبين هذا النوع من التصنيف للنصوص مدى ارتباط النص بالمهمة المنوط له داخل المجتمع، فكل نص ينتمي ويرد إلى المؤسسة الاجتماعية التي صدر وينبثق منها.

4- التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:

أكثر التصنيفات وضوحا ودقة، إذ يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العملية التي توظف في النص، كالاستدلال أو الشرح أو العرض أو السرد أو غيرها وعليه فهم يميزون بين الأنواع التالية:[3]

---

[1] JaKobson (Roman) Essaidelingwastique général, paris etitions de wnist 1963 p214-220.

[2] محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف،ط1، مجاد1 2008، ص 108.

[3] المرجع نفسه، ص 108.

أ- **النص الحجاجي:** يعتبر وسيلة من وسائل الاقناع والتعبير عن الرأي، حيث يتضمن مجموعة من الحجج والقضايا المثبتة أو النافية، إما لتأكيد على صحة رأي أو بطلانه.

ب- **النص الاعلامي:** غايته تقديم معلومات للمتلقي على أساس جهله بها تتطلب الشرح و تقديم أمثلةتوضيحية.

ت- **النص السردي:** نص يتضمن أحداث معينة في مكان وزمان معين له ثلاث مراحل الحالة الأولية، التحولات الطارئة والحالة النهائية (الحل).

ث- **النص الوصفي:** يشمل على مؤشرات مكانية ووصفية لحالة ما وصفا دقيقا بحيث يضع المتلقي داخل الحدث للتفاعل معه.

أهداف تصنيف النصوص:

يمكننا محاولة تحديد أهداف التصنيف فما هي فائدة من وراء ذلك؟

- محاولة الاستفادة من الامكانات التي يتيحها الكلام والتحكم فيها واستعمالها بوعي وتبصر في ممارسة التعبير والتواصل مشافهة وتحريرا.

- توجيه المتعلمين حتى إن كانوا في الجامعة، إلى المعرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة، وكذلك بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص ولماذا تضع هذا النص ضمن هذا التصنيف ولا تضعه في ذلك فنرى أن ذلك سيعود بالفائدة على النص الأدبي كذلك، فعندما يعرف المتعلمون خصوصيات النص العلمي مثلا سيقارنون بينها وبين خصوصيات النص الأدبي، إن الوردة عند الكيميائي تختلف عنها

عند الشاعر وإن القلب عند الطبيب عضلة تؤدي وظيفة محددة بينما هو عند الأديب عالم من الخيال والحلم والرمز.

- التفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التوجه نحو التحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها بالنظر إلى مقتضيات التواصل والظروف والمقامات التي يحدث فيها والملابسات التي تحيط به.

- محاولة الافلات من سلطات البلاغة النظرية وممارستها الكلاسيكية الرتيبة وذلك بالبحث في العلوم الإنسانية الحديثة وما بوسعها أن تقدم من فوائد حميمة ينتفع بها في النهوض بمستوى ممارسي العلمية التعليمية في مؤسساتنا.[1]

مما سبق يتضح لنا أن لكل نص غاية ووظيفة يوصلها للمتعلم، وكل نص يشتغل حيز وظيفي خاص به، فالنص الأدبي بصفة عامة يحمل نسخة من العلاقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية... التي يقدمها للمتلقي كما يكسبه جملة من المعارف والمكتسبات اللغوية، أما بالنسبة للنص العلمي وهو ركيزة بحثنا الذي يقوم أساسا على أحكام وضوابط مقننة هدفه اكساب المتعلمين حقائق ومعارف علمية.

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث اريد، ط1، 2007 م، ص 109.

المبحث الرابع:النص العلمي

1) تعريف النص العلمي:

"النص العلمي يختلف عن النص الأدبي باعتبار أن العلم له أحكام وضوابط مقننة لا يختلف فيها إثبات (على الأرجح) وهو يعمل على تقديم معلومات ومعارف وأفكار، وعلى ما يقوم به الطالب بنفسه، من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها".

فالنص العلمي يعتمد على لغة علمية دقيقة تحدد من خلالها دلالة المصطلحات والأدلة اللغوية تحديدا دقيقا.

من هنا يتضح لنا أن الهدف من النص العلمي هو اكتساب المتعلمين حقائق ومعارف علمية قصد الاعتماد والعمل بها في المستقبل.

مفهوم النص العلمي عند بشير إبرير:

"يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين

الأفراد وإنما تكتسب معاييرها صفة علمية لما لها من واقية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية"[1].

يعتمد النص العلمي على وصف الواقع والأشياء وصفا مباشرا دقيقا، ولذلك فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات والأبحاث العلمية المختلفة في الميادين العلمية.

ان أهم ما يميز النص العلمي هو أن معجمه خال من الإيحاء لا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف ودلالته محددة ليست مجازية لأن الكتابة العلمية الجيدة هي تقديم المختص والمركز على معرفة معلومة متعلقة بموضوع علمي ويستمد هذا النوع من النصوص من الموسوعات اللغوية والعلمية ومن المجلات المتخصصة[2].

يقدم النص العلمي حقائق مدعمة بالأدلة والبراهين والتجارب والإحصاءات بحيث تتوافق مع مبادئ العقل المتمثلة في السببية وفي الغاية فلكل ظاهرة سبب ولكل ظاهرة غاية.

كما يعتمد أيضا على وصف الواقع والأشياء وصفا دقيقا و أهم ما يميزه معجمه أنه خال من الإيحاء ولا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف ودلالاته محددة ليست مجازية.

---

[1] أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، اللسانيات، العدد 200216، ص 105.

[2] بشير إبرير، المرجع نفسه، ص 115.

خصائص النص العلمي:

للنص العلمي خصائص تميزه عن غيره من النصوص:

- النص العلمي يعمل على تنمية العقول.
- يقدم لنا النص العلمي حقائق قد نكون نجهلها.
- النص العلمي يحدث فينا قناعة.
- النص العلمي يعد أسلوبه هو القالب المناسب للأفكار.
- النص العلمي يقدم الحقائق المدعمة بالأدلة والبراهين والتجارب والإحصاءات بحيث تتوافق مع مبادئ العقل المتمثلة في السببية وفي الغاية وفي الحرية (عدم التناقض)، فلكل ظاهرة سبب ولكل ظاهرة غاية.
- النص العلمي فيه تحديد ودقة واستقصاء فتسمية الشيء يسمى باسمه الحقيقي الذي وضع له في أصل اللغة، فعلى الكلمة أن تكون على قدر المعنى، فلا مجال في النص العلمي المجاز والكناية والاستعارة.
- خلو النص العلمي من التكرار فالفكرة الواحدة تؤدي مرة واحدة، بأسلوب واحد مباشر.
- في النص العلمي لا تظهر شخصية الكاتب.

الفصل الثاني

معالجة تقديم النص العلمي (المناهج، الكتاب)

الفصل الثاني: معالجة تقديم النص العلمي (المناهج، الكتاب)

تضم مدونة البحث المكونات التالية:

- منهاج اللغة العربية.

- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

- لقد حضرنا عرضنا على النصوص العلمية والعناصر التعليمية المكونة للمادة المتعلمة من خلالها، وهذا امتثالا للحدود التي رسمها البحث في معالجتها ولذلك سنتطرق إلى دراسة محتوى النصوص العلمية وكيفية تقديمها في كل من المناهج والكتاب التعليمي، لأن البحث يعتمد على نوعية تقديم (تعليم) النصوص العلمية وتحلييها "**النصوص تعبر عن أصل مرجعي موجه يتحكم في تشكيل لحمتها المعرفية واختياراتها المنهجية ونفي بالأصل منظورها للنص**"[1].

وبناء على ما سبق سوف نقوم بتقديم تصور تقديم النصوص العلمية في كل من المنهاج والكتاب التعليمي **(كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي)**.

[1]- محمد حمودة، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر و التوزيع 1998 ص67، بتصرف.

المبحث الأول: تصور تقديم المنهاج للنصوص العلمية

1-1- تعريف عام بالمنهاج

المنهاج هو وثيقة بيداغوجية تصدر عن الهيئة الوطنية والمتمثلة في وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وهو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري أو المعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنية والمنهاج التعليمي هو الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية في إقرار البرنامج وتحديد النشاطات التعليمية الاستراتيجية لتقديمها للمتعلم وكيفية تقديمها بشكل يساعد كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن كذلك مقررات المواد والغايات التربوية وأنشطة التعليم والتعلم والطرائق المتبعة في تطبيقها.

2-1- المحتوى العام للمنهاج

يحتوي منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على مكونات أساسية يمكن توزيعها كالآتي:

- تقديم تصور عن المادة المدرسة **(اللغة العربية وآدابها)** وتحديد غاياتها في مرحلة التعليم الابتدائي ص8-9.

- تحديد ملمح التخرج من المادة الدراسية (اللغة العربية) التي يجب ارساؤها لدى المتعلم، ومن ثم تحديد ملمح التخرج من اطوار التعليم الابتدائي، والكفاءات القاعدية لنشاط

المطالعة والتواصل والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي والقراءة وضبط الأهداف التعليمية من ص 10 إلى ص 16.

- تقديم البرنامج السنوي للسنوات الخمس بتحديد مختلف الموارد المعرفية والمنهجية الضرورية لبناء الكفاءات المستهدفة مفصلة حسب مركبات الكفاءات الختامية في الميادين الأربعة للمادة (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي) من ص 17 إلى ص 23.

على هذا الأساس قسم الكفاءة الشاملة، إلى أربعة ميادين (فهم المنطوق، فهم المنظور، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي).

ويقر بأن جميع الكفاءات التعليمية المنطوية تحت هذه الميادين تمكن من تنمية الكفاءات العرضية في مجال الفكر والثقافة والمنهجيات والتواصل الاجتماعي والفردي[1].

إذن المنهاج يقر بأن جميع الكفاءات التعليمية تتحكم فيها أساسا لغة التدريس (اللغة العربية) وهذه الكفاءات ماهي إلا كفاءات وظفت في نصوص ووضعيات مناسبة وعليه يجب على المدرس تغيير أساليب ممارسة التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق التعلم عوض التعليم، وهذا يقضي منه تحسين معارفه في مجال تعليمية اللغات[2].

[1]– منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2016 ص 09.

[2]– المرجع نفسه.

وهذا اشارة إلى وجوب اعتماد المدرس على طرائق التدريس النشطة التي يعتمد عليها ميدان تعليمية اللغات **(كطريقة حل المشكلات، طريقة المشروع، العصف الذهني...)**.

3-1 تصور تقديم المنهاج للنصوص العلمية:

يبنى المنهاج على فكرة أساسية مفادها أن اللغة العربية أداة لاكتساب جميع العناصر التعليمية "**اكتسابملكتها ضروري لاكتساب تعلمات كل المواد الدراسية والتفاد بها**"[1]، فاللغة العربية هي مفتاح الدخول إلى كل المواد الدراسية الأخرى، كما أنه تنظر للمتعلم على أنه يمتلك موارد شخصية تتمثل في مهارات وقدرات خارجية وموارد ثقافية متنوعة "**فلم تعد المدرسة المصدر الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلمبل يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، لا سيما وسائل التواصل الحديثة، وعلى هذا الأساس فهو يمتلك موارد شخصية ومهارات وقدرات، فالموارد الخارجية هي بمثابة روافد تساهم في بناء كفاءات وتنميتها، ولتفعيل ذلك يجدد المتعلم موارده اللغوية من نحو وصرف وإملاء، وكذا موارد ثقافية متنوعة تهيكلها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القدم والمفاهيم المقررة في المنهاج**[2].

[1]- منهاج اللغة العربية ط 2016 ص 08.

[2]- المنهاج ص 09.

إذن المنهاج يعتمد على الخلفية المعرفية للمتعلم ليربطها بالمواد الدراسية المقررة من أجل استثمارها وتعزيزها، وذلك بتوظيفها في نصوص مناسبة **(إخبارية، وصفية، سردية، حجاجية...)**.

بالرجوع إلى جميع المعطيات التي سبقت وبالنظر إلى ما قدمه المنهاج، يمكننا ضبط تصور تقديم المنهاج للنصوص العلمية على النحو التالي:

-توظيف التفسير والاخبار بالدرجة الأولى لخدمة النص العلمي

- الاعتماد على طرائق التدريس النشطة في العملية التعليمية

- جميع الكفاءات التي يكتسبها المتعلم **(ثقافية، معرفية، اجتماعية...)** ماهي إلا كفاءات عرضية ناتجة عن تعلم اللغة العربية.

- الاعتماد على الموارد الشخصية للمتعلم **(ثقافية، لغوية، معرفية...)**في بناء النص العلمي.

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية بحيث تدرج نصوص علمية تتماشى والمستوى الفكري والمعرفي له وكذا ميوله واهتماماته

- تبني المنهاج لنظريات العلوم المعرفية الحديثة **(اللسانيات المعرفية، السميائيات، نظرية القراءة الحديثة، علم النفس المعرفي...)** في تقديمها للنصوص العلمية.

المبحث الثاني: تصور تقديم الكتاب للنصوص العلمية

2-1-تعريف الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب التعليمي أحد المكونات الضرورية في التعليم "**ووسيلة من الوسائل الفردية التي ينبغي توفرها تجسيداً لتصور المنهاج**"،[1]تكمن أهميته في كونه الوسيلة المسؤولة عن عملية تنفيذ التصورات التي احتواها المنهاج والوسيط الذي تجسد فيه هذه التصورات عمليا لاختيارها.

والكتاب المدرسي (Manuel scolaire) يعمل على تقديم الدروس المصحوبة بالبيانات والرسوم والصور والقواعد والتعاريف والأمثلة والشروح والتمارين.... و لابد أن يتوفر فيه مقاييس مثل جودة الورق، نوعية الحجم والمقروئية، هوية المؤلف، كما أن توفر الكتاب المدرسي على شكل قرص مضغوط أو ملفات منفصلة قد لا يعتبر كتاباً[2].لكن يمكن لهذه الوسيلة أن تتحول من مقومة أساسية، إلى مقومة سلبية في غياب معايير واضحة تتحكم في محتواه واخراجه وطريقة استعماله.لذلك نقوم بتقديم منطلقات مبدئية تتعلق بكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بتقديمه للنصوص العلمية.

2-2- عرض مضمون مقدمة الكتاب

---

[1]- المنهاج ص 23، بتصرف.

[2]- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات الالفاظ و المفاهيم ز الاصطلاحات، الكتاب السابع،ط1 2006 ص 230، بتصرف.

يعتبر عرض محتوى المقدمة التي صدر بها الكتاب ضرورة منهجية، لأن المقدمة تشكل ركنا أساسيا يجب دراسته ومعالجته عند التطرق لدراسة أي كتاب تعليمي من خلال ما تقدمه من تعريف بوسيلة التعليم وبالطريقة التعليمية والمقاربات المختارة المطبقة فيها، وتعطي فكرة على ملمح الدخول إلى هذه السنة والهدف الختامي لها، كما أنها توضح مدى انسجام الكتاب مع ما جاء به المنهاج والأسس والمنطلقات...إلخ.

جاءت المقدمة في الصفحة الثانية من الكتاب، دون أن ترفق بترقيم مناسب تضمنت التعريف بنوع الكتاب والمستوى الدراسي المخصص له، وذكرت أن هذا الكتاب امتداداً للطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي **وأن اللغة العربية وحدة مترابطة الفروع**[1]وبمحاولتنالقراءة هذه العبارة يجعلنا نرصد أن اللغة العربية تنقسم بين استماع وقراءة وتعبير وتحليل وقواعد، كما أن النصوص المقدمة في الكتاب تؤدي إلى الملاحظة والتساؤل والتركيز وأعمال العقل.وتعطي فكرة أن الكتاب مقسم إلى ثمانية مقاطع متنوعة، تعالج قضايا وموضوعات فكرية وعلمية وثقافية[2]، تناسب ميول وسن المتلقي **(المتعلم)**.كما تنقسم النصوص إلى مقاطع وكل مقطع يركز على اهتمام واحد.

تبيان الحرص الكبير على انتقاء النصوص التي تغذي عقل وسلوك وأخلاق المتعلم واكتسابه الثقة والإرادة والمعرفة، والجدير بالذكر مما لاحظناه أن المقدمة لم تتطرق إلى

[1]– كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات، الطبعة الأولى 2019–2020. المقدمة.

[2]– المرجع نفسه.

المقاربة المعتمدة في هذا الكتاب، أو الطريقة البيداغوجية التي قامت عليها عملية التعلم، إلا أنه تم الإشارة إليها من خلال المناهج، ولكن المقدمة قامت بالتلميح والاشارة إلى اعتماد الطرائق النشطة "**أعدت لك أنشطة تحملك على اكتساب النص وبناء معناه تدريجياْ، ثم التوغل معه وحوله مع زملائك، وابداء الرأي في بعض أحداثه وقضاياه**[1]، وكما اشارة إلى اشتراك المتعلم في عملية التعليم من أجل ترسيخ المعلومة لديه واكتسابها، أما بالنسبة للمقاربة المتعمدة وهي المقاربة النصية والتي تحتوي على عنصرين، هما الشمولية وادماج المكتسبات والادماج في صورة وصفيات مشكلة ذات دلالة من واقع المتعلم.

وبعد تحديد عينة المتعلمين الذين سيوجه إليهم الكتاب، ومعرفة مجالهم وميولهم وصفاتهم من خلال ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تأتي مرحلة تحديد الأهداف المرجوة في العملية التعليمية المتمثلة في فهم المنطوق، فهم المكتوب والقدرة على انجاز التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

إن التقديم الآنف الذكر يبين لنا المواصفات العامة التي جاء عليها الكتاب بتحديد طريقة التدريس، تحديد المقاربة المعتمدة في العملية التعليمية، تحديد الفئة التي سيوجه إليها، وكذا تحديد الأهداف العامة له.

[1]– المرجع نفسه.

يوجب كل هذا اختيار نصوص وفق مقاييس محددة ومدروسة بغيابه وعليه يمكن حصر هذه المقاييس في:

أ-أن تتميز النصوص التي يحتوي عليها بالتنوع والانفتاح

ب- أن تراعي النصوص عينة المتعلمية وخصوصيتهم وميولاتهم

ت- الالتزام بالتوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية

إن مقياس تنوع النصوص الذي يعتمد عليه الكتاب، يوجهنا إلى إشكالية مرتبطة مباشرة بمبحث تصنيف النصوص الذي تطرقنا إليه سابقاْ[1]، ولصعوبة تطرأ لتعدد الآراء واختلاف الدارسين اللغويين في المنطلقات المنهجية والأسس النظرية المعتمدة في التصنيف، فإننا قمنا بوصف النصوص المقدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

3-2 وصف نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

جاءت النصوص على النحو التالي:

1- ينقسم الكتاب إلى ثمانية (8) مقاطع أساسية

2- ينطوي تحت كل مقطع محور يحمل عنوان خاص به

[1]- أنظر المبحث الثاني، تصنيف النصوص، ص 12.

3- يحتوي كل محور على ثلاثة (3) نصوص غالبا، ذات صلة بعنوان المحور

أ- **المقطع الأول: المحور (القيم الإنسانية):** يتكون من ثلاثة نصوص:

النص الأول:"**رفاق المدرسة ص10**"، يخبرنا فيه الكاتب عن مواصفات الرفيق الحقيقي وكيف يعامل رفقاء المدرسة بعضهم بعضاً.

النص الثاني: تحت عنوان "**التعاونية المدرسية**" **ص14**، يسرد من خلال هذا النص قصة تعرفه عن معنى التعاونية المدرسية، وذلك حينما كان يدرس في المرحلة الابتدائية.

النص الثالث:"**طريق السعادة**" **ص18**، يخبرنا الكاتب في هذا النص عن تجاربه في الحياة وماذا تعلم منها في كيفية تعامله معها وكذا تعامله مع الغير للوصول إلى السعادة والنجاح.

ب- **المقطع الثاني: عنوان المحور**"**الحياة الاجتماعية والخدمات**"

النص الأول: من أشرف المهن ص27، جاء هذا النص في قالب قصصي، حيث يحكي الكاتب عن حياة عمي بشير، لينتقل إلى إخبارنا بالمهنة التي يقوم بها عمي بشير **كعامل نظافة**، يكون بذلك قد استعمل السرد في خدمة الأخبار مع إعطاء بعض الحجج التي تبرهن أن مهنة عامل النظافة من أشرف المهن.

النص الثاني:الإخلاص في العمل ص31، جاء هذا النص في قالب سردي قصصي، فيسرد لنا عن حياة الطبيب خالد وكيف كان يعامل سكان منطقة تيمياوين بكل اخلاص وتقان.

النص الثالث:مهنة الغد ص35، استهل الكاتب نصه باستعمال الأخبار فأخبرنا بنجاح وردة في شهادة البكالوريا، ليواصل نصه بالحوار بين عصام وخالته وعمته من أجل أن يطلعنا على المهنة التي يريدها عصام في المستقبل.

المقطع الثالث: عنوان المحور "الهوية الوطنية"

النص الأول: تاكفار يناس يتحدث ص40، النص ذا قالب اخباري حواري فالحوار... عدم الاخبار، للتعريف بتاكفار يناس حياته ونضاله من أجل وطنه.

النص الثاني: "كلنا أبناء وطن واحد" ض48، ينقسم هذا النص إلى مقطعين، المقطع الأول سردي، بحيث يسرد لنا الكاتب قصة عودته إلى قريته ومدرسته القديمة لينتقل إلى المقطع الثاني ويصف فيه معلم مدرسته الذي كان من سلالة الغازين وينقد تصرفاته ومعاملته مع تلاميذه، ويرجع ليسرد لنا كيف كان يعيش أطفال أهل القرية في تآخ وتفاهم.

النص الثالث: أرض غالية ص52، يسرد الكاتب حياة جدته لالة مسعودة "**تانا**" قديما حين كانت تسلكه في القرية التي كبرة وترعرعت بها واعتبرها جزء من حياتها ولا يجب الاستغناء عنها، فالسرد هنا يتخلله بعض من الوصف لهذا المكان "**القرية**".

المقطع الرابع: عنوان المحور "التنمية المستدامة"

النص الأول: سر الحياة ص61، موضوع هذا النص يتحدث عن أهمية الماء، فيخبرنا عن دوره في استمرارية الحياة بطريقة حجاجية عن طريق عرض ميزاته، كما يضم نوع من النصح والإرشاد من أجل المحافظة عليها.

النص الثاني: حين تصير النفايات ثروة ص65، يحاول كاتب النص أن يفسر لنا ويشرح كيف تتحول النفايات من قمامة إلى ثروة ومصدر للرزق وذلك بتحويل مركز الروم إلى مصانع تتولى فرز النفايات.

النص الثالث: الحصاد والكلب وقطعة الخبز ص69، وظف في هذا النص الحوار بين الكلب والحصاد، ولكن هذا الحوار الذي دار بينهما ما هو إلا تفسير وشرح لخطوات تبذير القمح، وفلاحة الأرض، ثم جني القمح لصناعة الخبز ليختم نصه بتساؤل:

كيف للإنسان أن يرمي الخبز في أركان الشوارع، وهو يشقى ويتعب من أجله؟

المقطع الخامس: عنوان المحور "الصحة والتغذية"

النص الأول عنوانه: وادي الحياة ص78 يخبرنا هذا النص عن الدم، ومصدره، مما يتكون وكيف يفيد الجسم وتصنيعه.... ويخبرنا عن أهميته ودوره.

الـنص الثـاني "ممنـوع الـدخول" **ص82** يمكـن اعتبـار هـذا الـنص نصـا اخباريـا تفسـيريا، بحيث يخبرنـا الكاتـب عن جسم الإنسان، ويفسر لنـا كيفيـة تصـديه للبكتيريـا والجراثيم عن طريق الأجهزة المناعية التي يحتويها كالجلد واللعاب والدم .....

النص الثالث "أحسن الأطباء عصير الخضروات والفواكه" **ص86**، يخبرنا فيه عن فوائد عصير الخضروات والفواكه على جسم الإنسان كعصير الرمان وفعاليته في الوقاية من سرطان الجلد وغيرها من العصائر، وذلك بهدف التوعية.

المقطع السادس عنوان المصور "**عالم العلوم والاكتشاف**"

الـنص الأول "عبقريـة فذة" **ص95**، يحكـي لنـا الكاتـب من خـلال هـذا الـنص عن حيـاة البيروني ونشأته، أهم اختراعاته واكتشافاته، أعماله، فيعتمد على السرد في بناء نصه

الـنص الثـاني "قصـة البنسلين" **ص99**، من النص يتضـح لنـا أن النص عبـارة عن قصـة يـروي فيهـا الكاتـب كيـف تـم الوصـول إلـى اكتشـاف البنسـلين علـى يـد "**الكسـندر فلمـنج**" معتمدا في المقطع الأول على الأسلوب القصصي لينتقل في المقطع الثاني إلى السرد.

النص الثالث "الربوت المشاغب" **ص103**، بدأ الكاتب بإخبارنا عن الأجواء الرائعة التي كانت تسود أسرة كمال وذلك بحصوله على شهادة التعليم الابتدائي بتقدير ممتاز، كما أخبرنا عن الربوت الذي جاء به والده كهدية منه، لينتقل إلى استعمال الحوار الذي بدوره خدم الوصف، بحيث وصف سلوكاتالربوت وطريقة تصرفاته.....

المقطع السابع "**قصص وحكايات من التراث**"

من خلال العنوان الذي يحمله هذا المقطع، يتضح جليا أن النصوص الثلاثة التي تنطوي تحته **(عزة معزوزة، جحا والسلطان، وفاء صديق)** كلها نصوص ذات طابع قصصي سردي.

المقطع الثامن "**الأسفار والرحلات**"

النص الأول "رحلة إلى عين الصفراء" **ص129**

يسرد لنا الكاتب في هذا النص عن سوق عين الصفراء الذي ينتقل إليه البدو والقوافل كل يوم أحد، فيخبرنا عن البضائع المعروضة للبيع، ووصف لنا لباسهم ويحدد صفاتهم، ويصف كذلك ليلة لقائهم وتجمعهم مع بعض

النص الثاني "حكي ابن بطوطة" **ص133**، يحكي الكاتب على لسان ابن بطوطة حكاية إسلام سكان جزيرة "**المالديف**" على مغربي يدعى "**أبي البركات البربري**".

يظهر لنا من خلال وصفنا لنصوص هذا الكتاب أن عامل التنوع الذي أعتمد عليه، قد ساهم بإثراء الكتاب بنصوص قصصية **(سردية)** إلى نصوص وصفية إخبارية، بالإضافة إلى نصوص تمكن المتعلم من التعرف على عادات وتقاليد بلاده، وكذا نصوص تفسيرية.

إذن لا بد أن يراعي في تقديم النصوص عامل ملائمتها للمتعلمين والتماشي مع مستواهم اللغوي والمعرفي ومراعاة الكفاءات التي يمتلكونها "**لأنه ينبع من الواقع الذي يعيشه**

المتعلم، وقضايا التشويق والترغيب التي يجب توفيرها في النص لكي يثير التلاميذ ويجلب اهتمامهم، وذلك بأن يكون محتوى النص منوعا يشمل كل ما يمكن أن يقدم معرفة للمتعلم في مختلف الميادين الفكرية والعملية"[1].

غير أن القضية الأساسية التي يجب التطرق إليها تتمثل في كيفية تقديم **(تعليم)** الكتاب المدرسي للنصوص العلمية، وهل شبكة تقديم خاصة بها؟

بالرجوع إلى النصوص التي وصفناها سابقا، نلاحظ أن التفسير والإخبار قد خدما النصوص العلمية بالدرجة الأولى، فنجد في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنه يحتوي على عينات من النصوص العلمية جاءت كالتالي:

المقطع	المحور	القراءة (النص)
الخامس (05)	**الصحة والتغذية**	1- وادي الحياة 2- ممنوع الدخول 3- أحسن الأطباء عصير الخضروات والفواكه
السادس (06)	**عـــالم العلـــوم والاكتشاف**	1- عبقرية .... 2- قصة البنسلين

[1]- بشير ابرير، تعليمة النصوص، ص150.

4-2- تصور تقديم الكتاب للنصوص العلمية

إن قضية تعليم (تقديم) النصوص العلمية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تطرح إشكالات لا بد من التطرق إليها ومعالجتها انطلاقا من الإجابة على عدة إشكالات.

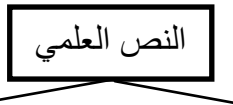
1- كيف قدم الكتاب المدرسي النصوص العلمية؟ وهل قدم للنص العلمي معايير تختلف عن تلك التي يتبعها في تقديمه للنصوص الأخرى؟

2- ما هي المقاربات البيداغوجية التي اعتمدها صانع الكتاب المدرسي في تقديمه للنص العلمي، وهل استفاد مما قدمته العلوم المعرفية في ظل المقاربة المعرفية؟

3- هل راعي صانع الكتاب في تقديمه للنصوص العلمية مستوى المتعلم (المتلقي) الإدراكي والمعرفي؟

إذا كان الكتاب يدعي أنه مبني على تصور تقديم هذه النصوص بما قدمته العلوم المعرفية الحديثة، فإن البحث يفترض أن النصوص العلمية ستعالج انطلاقا مما قدمته هذه المعارف (**اللسانيات المعرفية، علم النفس المعرفي، الذكاء الاصطناعي ....**) كما يفترض أن للنصوص العلمية شبكة تعليم خاصة بها، لذلك وبناء على ما سبق فإن المقاربة المعرفية هي الأقرب في تقديم هذا النوع من النصوص.

وبما أن النص العلمي هو ركيزة بحثنا، فإننا قبل الخوض في دراسته ووصفه يجب الإشارة إلى المنحنى الدراسي الذي سوف نعتمده والذي يتمثل في تناول النص العلمي من جانبين هما:



1-كيفية تقديمه (تعليمه) من خلال الكتاب **2-كيفية تقديمه (تعليمه) منمنظور المقاربةالمعرفية**

لقد قمنا سابقا بالإشارة إلى النصوص العلمية التي يحتويها الكتاب، وجاءت كالتالي:

1- وادي الحياة، 2- ممنوع الدخول، 3- أحسن الأطباء عصير الخضروات والفواكه، 4- عبقرية ....، 5- قصة البنسلين.

ومن أجل تحليل ووصف كيفية تعليم هذه النصوص في الكتاب التعليمي، قمنا باختيار نص "**وادي الحياة**"[1]كنموذج للنصوص العلمية، ولذلك سوف نقوم بتحليله ودراسته من عدة جوانب.

أولا: البناء الموضوعي للنص (التدرج الموضوعاتي)، نقوم في هذه المرحلة بدراسة التدرج الموضوعاتي للنص، على ضوء الدراسات التي قدمتها مدرسة براغ، وكخطوة أولى نقوم بتحديد مفهومين لسانيين أساسيين هما (**الموضوع Théme، المحمول Rhéme**) لأنهما ركيزة بناء تدرج النص " **حيث يلاحظ داشن بدقة أن الموضوع، يلعب دورا أساسيا في بناء النص من راوية الاتساق، ينظم النص كسلسلة من المواضيع، وإدراج محمولات**

[1]- وادي الحياة، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص78.

جديـدة يكـون لضـمان التـدرج[1]فالموضـوع والمحمـول يتحـددان حسـب موقعهمـا ودرجـة تبليغهما من بداية النص إلى نهايته.

إذن فالموضوع هو الشيء الذي نتحدث عنه بينما المحمول Rhéme هو ما نقوله عن هذا الشيء **(الموضوع)**، وعلى هذا الأساس "فإن المحمولات داخل الجملة تقدم أكبر قدر مـن المعلومـات أي أنـه أكثـر ديناميكيـة مـن الموضـوع"[2]، فـالنص يتكـون مـن سلسـلة الموضوعات المخبر عنها بواسطة سلسلة من المحمولات المتلاحقة.

وللتدرج الموضوعاتي في النص عدة نماذج تبعا لما قدمه دانش[3].

1. مو1← مح1

↓

مو2 (= مح1) ← مح2

↓

مو3 (= مح2) ← مح3

↓

.....

[1]– متى يكون نحو النص أكثر ملائمة من نحو الجملة، ايوالدانغ، تر مفتاح بن عروس ص15.

[2]– أمين بوشبوط، الروابط الحجابية في اللغة العربية، مدخل إلى الروابط الحجابية السببية والاستنتاجية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، الجزائر 2008–2009 ص41.

[3]– متى يكون نحو النص أكثر ملائمة من نحو الجملة ص16، بتصرف، (بحث مقدم لنيل شهادة الماجيستر) جامعة الجزائر 2008، 2009، ص63–ص64، بتصرف.

مثال: في المدينة يوجد حي، في الحي يوجد منزل في المنزل يوجد غرفة في الغرفة يوجد سرير.

2- التدرج الموضوعاتي بموضوع مستمر[1]

مو1 ~~محـ1~~

↓

مو2 (= مح1) ←محـ2

↓

مو3 (= مح1) ← محـ3

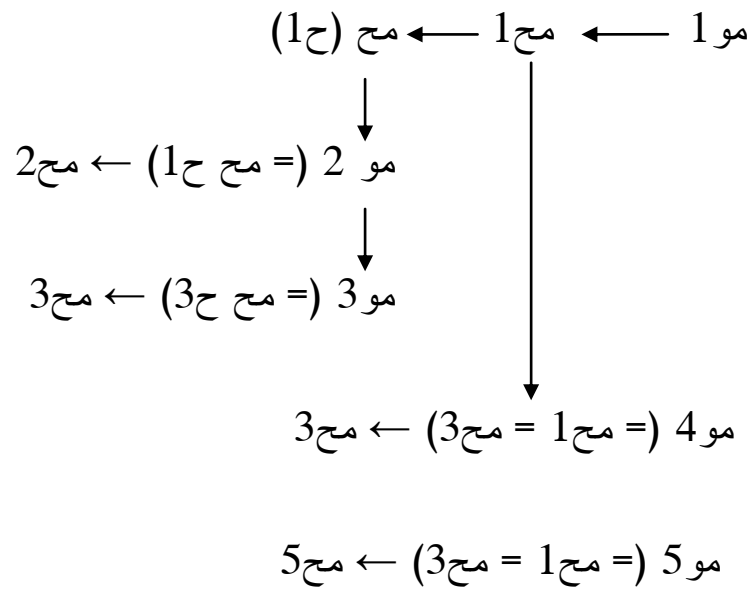
↓

مو4 (= مح1) ← محـ4

مثـــال: فـــي المدرســـة كانـــت هنـــاك معلمـــة، المعلمـــة كانـــت تقـــوم بالتـــدريس وتربيـــة التلاميذوتوجيههم.

[1]- المرجع نفسه ص16، بتصرف.

3- التدرج الموضوعاتي بموضوع متجزئ[1]



مثال: خلال نصف القرن، غنيان بون ليفيك يحسدون السيدة أوبين **(مـح1)** في خادمتها فليستي **(مح1ح1)** فبما أن فرنك في السنة **(موح)**.

هي **(مو = محـح1)** كانت تقوم بالطهي والتنظيف (.....) وبقيت وفية لسيدتها التي ام تكن انسانة لطيفة **(محح = مو1)**.

[1]- المرجع نفسه ص17.

* مح (ح) = يقصد به محمول حقيقي يحمل قيمة إعلامية (معلوماتية) أكثر من المحمول.

أما بالنسبة للتدرج الموضوعاتي المعتمد في النص "**وادي الحياة**" قد جاء على النحو التالي **في المقطع الأول:**

الدم (مو1) ← مح1 (هو وادي الحياة)

↓

مو2 (أنه) ← مح2 (سائل ..... باستمرار)

↓

مو3 (هو) ← مح3 (يحمل ..... الحياة فيها)

المقطع الثاني:

مو1 (الدم) ← مح1 م (بلازما، الكريات البيضاء)

↓

مو2 (الكريات البيضاء) ← مح2 (أقل ..... الحمراء)

↓

مو3 (هذه) ← مح3 (كريات ..... الصغيرة)

↓

مو4 (هي) ← مح3 (إذ تحتوي ..... مليونا منها).

↓

.....

من الملاحظ أن النص: اعتمد على النمو بموضوع منفجر، بحيث أن الموضوع الحقيقي هو (الدم) ثم تفرغ إلى مجموعة من المحمولات التي تعتبر من نفس جنس الموضوع، وبدورها المحمولات تحولت إلى موضوعات.

وبعد عرض طريقة البناء الموضوعاتي للنص تأتي مرحلة خاصة بنشاط القراءة تتمثل في "**فهم، تحليلوتعمق في النص**" فمن خلال هذا العنوان يتضح أن تصور هذه الطريقة التعليمية مبنية على ماتم التواصل إليه في نظرية القراءة والتلقي الحديثة، حيث تسعى إلى نشاط تفاعلي بين القارئ والنص، ثم الوصول إلى المعنى وهذا رهين بمدى توفر المتلقي "**المتعلم**" على الكفاءات التحليلية القرائية الملائمة لنوعية النصوص المدروسة والقدرة على استثمار المعارف الخارجية والمعارف الداخلية.

ثانيا: أتعرف على معنى المفردات

يعتمد الكاتب في هذا العنصر على شرح الكلمات الصعبة التي يحتويها النص حسب سياقها فيه، لغرض تسهيل مهمة تحليل النص انطلاقا من المفردات المكونة للعنوان فيفهمه، ينتج تفاعل بين الملتقي والنص بالإضافة إلى انتاج حقل دلالي للنص، وذلك من أجل بناء فرضيات قرائية لدى المتعلم "المتلقي" واحالته إلى المعنى العام أو ما يسمى "**البنية الكبرى**"، فيقوم المتلقي بعملية التذكر لمعارفه ومكتسباته السابقة بالرجوع إلى الذاكرة الطويلة المدى وربطها مع العنوان وما يحمله من دلالات لأن مفتاح كل نص عنوانه.

بالرجوع إلى نصنا "**وادي الحياة**" يفترض المتلقي عند قراءته للعنوان أن النص يتحدث ربما عن واد من المياه أو يتحدث عن الماء بصفة عامة وأهميته في الحياة، فينتقل من عملية التذكر إلى عملية الترقب وذلك ببناء فرضيات وأفق انتظار للنص "**ففي عملية**

التلقي يحدث انصهار بين أفق النص وأفق توقعات المتلقي وينجم عن انصهار هذين الأفقين توسيع أفق المتلقي وانماؤه[1].

لأن تحديد دلالات النص وتأويلها يعود للتفاعل الحاصل بين ما يحمله المتلقي من قدرات تأويلية وما يحمله النص من إمكانات دلالية.

لكن عندما يقوم المتعلم بقراءة محتوى النص يلاحظ أن العنوان لا يحقق أفق انتظاره، ولا يحمل دلالة تتناسب والفرضيات المكونة له ف"**وادي الحياة**" كعنوان مجرد "**استعارة مكنية**". لأن الدم يتحدث في سياقه العام عن "**الدم**" مصدره، مكوناته، دوره... إلخ، فيحدث هذا عند المتلقي تضارب وتشابك بين المعلومات فيلغي بدوره الفرضيات الأولى التي كونها انطلاقا من العنوان ويقوم بوضع تأويلات جديدة استناداً على المعطيات والمعارف التي يحملها النص وذلك اعتماداً على ملكته التأويلية.

وبعدم حصافة فرضيات المتلقي (المتعلم) السابقة المبينة على ما قدمه العنوان من دلالات تؤدي بذلك أن تصبح أكثر حصافة "**قد يحدث أن تكون الفرضية التي يحملها القول لا تؤثر سياقيا في الفرضيات السابقة وليست حصيفة من منظور هده الفرضيات، ومن الممكن أن تكون لعدم الحصافة هذه أكثر حصافة**"[2]، فهي تعمل على ضبط حدس

---

[1]– فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مجلة علم الفكر، المجلي الوطني للثقافة وفنون الأدب، الكويت، المجلد 28، العدد1، سيتمبر1999م ص293.

[2]– مفتاح بن عروس، الانسجام في القران الكريم، ص169.

المتعلم وتوقعاته **(الفرضيات القرائية)** وتحفزه وتجبره على متابعة القراءة وتعديل فرضياته وملأ الفجوات والفراغات الموجودة في النص.

ب – الرصيد الجديد : يقوم هذا العنصر على شرح الكلمات الصعبة والجديدة التي تصادف المتعلم عند قراءته للنص، ومن الملاحظات الهامة التي يجب الإشارة إليها أن هذه المفردات مشروحة حسب سياقها في النص، كما يمكن إعطاء مرادف لها أو ضدها، بحيث يكون هذا العنصر مميز بمفرداته، ذا علاقة مباشرة بالموضوع المطروح للدراسة "النص"، فيشرح الكلمات المفاتيح في النص تساعد المتعلم على الانغماس مع مدلولاته.

وبالعودة إلى نص "**وادي الحياة**" نجد قد قام بشرح المفردات التالية:

قدب: تسري **الحيوي:** لا حياة بدونه

المضخة:محرك**عينة:** مقدار محدد

يدفع السائل للشريان بقوة الضغط

الغرض: الغاية **معقمة:**خالية من الجراثيم

غير أن هذا العنصر لا يتميز بالخصوصية للموضوع المطروح في النص، بحيث أنه لم يتطرق إلى شرح الكلمات المفاتيح فيه التي تعمل على مشاركة الطالب وتحفيزه على التفاعل مع النص وتحصيل المعرفة، إذا كان لزاماً شرح الكلمات الأساسية والمحورية للنص على ... الأعضاء، البلازما، كريات الحمراء والبيضاء، الجراثيم، النزيف، الصفائح الفصيلة، الميكروبات...، قد يؤدي بالمتلقي إلى التفكير المنطقي ووضع تصور عام للنص **(المعنى الكلي)**.

بالنظر إلى تسميته هذا العنصر "**فهم، تحليل وتعمق في النص**" فإنه لم يؤدي المهمة الموكلة إليه، بحيث لم يوصل المتعلم إلى مرحلة الفهم السليم للنص، بل اكتفى بالشرح السطحي لمفردات النص على أساس لغوي بحت. ملقيا بذلك الجانب المعرفي والعلمي له، بحيث يتعارض مع المنهاج في مبدأ أنه " عن طريق اللغة العربية يستوعب المتعلمون المفاهيم الأساسية ويعبرون عما لديهم من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة ومن ناحية ثانية فإن المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في اثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وصفيات مناسبة[1].أي تفاعل مزدوج بين اللغة العربية والمواد الدراسية المقررة، فهذه الأخيرة تساهم في إثراء الرصيد اللغوي عند المتعلم، وبدورها اللغة العربية تعمل على مساعدة المتعلم على فهم مختلف المفاهيم والمفردات الموظفة في النصوص باختلاف اتجاهاتها فيصبح المتعلم في هذه الحالة يثري رصيده اللغوي بمصطلحات ومفاهيم جديدة بالإضافة إلى تنمية الجوانب الأخرى لديه **(معرفية، ثقافية، اجتماعية، علمية...)**.

بالعودة إلى نظريات المعرفة نجد "**جون لوك**" يقول "**إذا أردنا أن نفهم طبيعة الفكر والمعرفة، فلا بد قبل ذلك من أن نفهم طبيعة اللغة التي بها نفكر ونوصل أفكارنا إلى الغير، والكلمات هي إشارات اصطلح إليها، تنوب عن الأفكار القائمة مقام**

[1]– المنهاج ص9، بتصرف.

الأشياء"[1].فالكلمات هي المنطلق الرئيسي في فهم الفكرة وبتجاهلها أو وجود لبس بها يؤدي بدوره إلى الغاء الفكر لدى ذهن المتعلم.

ومن هنا نستنتج أن صانع الكتاب قد تجاهل شرح الكلمات المفاتيح التي تعمل على تهيئة مسار الفهم السليم لدى المتعلم وبناءه المعنى العام للنص.

ثالثا: أفهم النص

تأتي هذه الخطوة في الكتاب التعليمي للغة العربية بعد الخطوة التعليمية السابقة، وهي ثابتة في كل الدروس، والمساس بها يعتبر مساس بالطريقة التعليمية، وهو نابع من الالتزام منفذ هذه الطريقة بما جاء في نظريات التعلم الحديثة.

تهدف هذه الخطوة إلى مساعدة المتعلم على فهم النص ومقارنته بفهم زملائه واجتهاد المعلم في تحديد عقبات الفهم لدى المتعلم ..... ويكون ذلك بأسئلة متدرجة للتأكد من فهم النص وتجاوز المعنى السطحي إلى المعنى العميق، تتضمن هذه الخطوة مجموعة من "**الأسئلة تتنوع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلم على إجاباتها بتتبع**

[1]– محاضرات في علم النفس اللغوي، د. حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع بن ط ص31.

النص تتبعا خطيا، وبين أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عنها"[1].

كملاحظة أولى نسجلها ، هي تقسيم الأسئلة إلى ثلاث مجموعات وحصص لكل مجموعة لون يميزها عن غيرها، فعلى أي أساس تم هذا التقسيم؟.

كما أن لون الإطار المخصص للمجموعة الأولى من الأسئلة هو نفس اللون **(الأصفر)** الذي خصص لعنصر "**أستعمل الصيغ**" الموجودة في النصوص الشفوية، فهل لهذا التشابه دلالة معينة؟، وهل وظفت سيمائيات اللون في هذا التقسيم؟.

إذا قمنا بالرجوع إلى عنصر التقسيم الموضوعاتي للنص الذي تطرقنا إليه سابقا والمعتمد في تقديم ووضع النصوص، يمكننا وضع فرضية أنه تم الاستناد إليه في تقسيم الأسئلة للتماشي مع تسلسل الأفكار المطروحة داخل النص، فنجد السؤالين الأولين حول الموضوع الرئيسي في النص **(الدم)** جاءت على النحو الآتي:

1- ما هو السائل الذي يتحدث عنه النص؟

2- ما هو المصدر الوحيد لهذه المادة؟

[1]- شريفة غطاس، دليل الكتاب "اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2006- 2007، ص7-8.

تكون الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة مباشرة وبسيطة، لينتقل إلى موضوع المجموعة الثانية من الأسئلة المتعلقة بالمحاميل، فتكون أسئلة توضيحية تحمل أكبر قدر من المعلومات المخبرة عن الموضوع الرئيسي (**مكوناته، تركيبته، سبب التسمية، فائدته، عمله**، ....)، وتتدرج هذه الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب "**الأسئلة تتنوع من أسئلة مباشرة يستطيع المتعلم الإجابة عليها بتتبع النص تتبعا خطيا، وبين أسئلة تبتعد عن الخطية وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عنها**[1]. ففي هذه المجوعة كانت الأسئلة كالتالي:

- **لماذا سمي الدم وادي الحياة؟** =، الإجابة مباشرة بتتبع النص خطيا.

- **مما يتركب الدم؟.**

كما هناك الأسئلة التي تبتعد عن الخطية وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص لبناء الجواب نحو

- **هل يمكن أن ينتقل الدم إلى جسم آخر إذا ما تلوث؟ لماذا؟**

الإجابة عن هذا السؤال لم يكن صريحة في النص، لذا وجب على المتعلم استغلال النص لإعطاء إجابة مناسبة.

[1]– شريفة غطاس، "دليل الكتاب" اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائر 2006، 2007، ص7–8.

– إن المتعارف عليه أن فن صناعة الكتب المدرسية دائما ما يعتمد على مقاييس ومعايير شكلية وموضوعة في برمجته وتقديمه للأنشطة اللغوية، ولما يتعلق الأمر بسيمائية اللون فإن لها دور في تحديد مجال كل نشاط ليسهل على المعلم والمتعلم بدرجة أكبر التعرف على النشاط الذي هو بصدد ممارسته.

ولئن كان كذلك فإن أهم ما لوحظ في كتاب موضوع الدراسة، أنه لم يستغل سيمائية اللون كما هو مطلوب فكان الاستعمال شبه عشوائي **(اعتباطي)** إذ أنه استعمل اللون الأصفر في ثلاث أنواع من الأنشطة **(الجزء الأول من الأسئلة المرافقة للنص، وأستعمل الصيغة في النص الشفوي و نموذج الإعراب في النشاط اللغوي)** وحينها سيحدث خلط وارتباك في فهم وإدراك مجال موضوع الدراسة.

رابعا: النشاط اللغوي

أما فيما يخص النشاط اللغوي لنص "**وادي الحياة**" وكنظره أولى فإنه انقسم إلى جزئيين، جزء خاص للصيغة الصرفية **(جمع المؤنث السالم)**، وجزء خاص بالظاهرة الإملائية **(همزة الوصل)** وقد قدما بشكل واضح وبسيط، فقد اعتمد الكتاب على ذكر أمثلة توضيحيه ذات علاقة بالدرس اللغوي، لينتقل إلى الأسئلة التي تصاحب هذه الأمثلة، وفي نفس الوقت يعمل على تفاعل المتعلم والمثال..... من أجل الوصول إلى القاعدة وترسيخها في ذهنه، وبدوره يقوم واضع الكتاب بالتصريح بالقاعدة ليقدم نموذج إعرابي له.

-إن عنصر "النشاط اللغوي" في هذا النص ركز على نحو الجملة وأهمل نحو النص (كقضايا الاتساق والانسجام داخل النص، وسائل الاتساق، التكرار المعجمي...)، فنجد في نص "وادي الحياة" العائد "هو" قد استعمل بكثرة من أجل تفادي التكرار، لذا كان من الضروري الإشارة إليه في النشاط اللغوي، من أجل استغلال المتعلم للمعارف المكتسبة في النشاطات اللغوية للنص والتي تساعده على بناء النص من منظوره الخاص وذلك بتداخل أفق المتعلم مع أفق النص.

لقد اعتمد الكاتب على المقاربة النصية لكنه لم يتقيد بمبادئها ففضل النشاط اللغوي عن بقية الأنشطة الأخرى ولم يستغله، فكان من الأفضل في نهاية النشاط اللغوي وضع سؤال شامل لجميع أنشطة النص ككفاءة شاملة له.

المبحث الثالث: اقتراح تقديم النصوص العلمية من منظور المقاربة المعرفية

- لقد افتقر الكاتب في تقديمه للنص لمجموعة من المعايير والأسس التي تعمل على تقديمه كمادة معرفية، إذ أن بناء النص وتقديمه ليس أمراً عرضياً أو منعزلاً عن قواعد وأسس تحكمه، وإنما يركز على المتلقي كشخصية ذات خصوصية (**اجتماعية، ثقافية، معرفية...**) فتقديم النص اليوم يخضع لمجموعة من النظريات العلمية الحديثة والتي تساعد على بناءه، ونظرا لنوعية النصوص التي اخترناها للدراسة (**النصوص العلمية**)، فإن المقاربة الأنسب في رأينا هي المقاربة المعرفية، التي تعتمد بالأساس على "**اكتساب**

المعرفة تدريجيا وفق خطة ضمنية من شأنها أن تشكل أساسا ثابتا لأي تعلم"[1]، فعلم النفس المعرفي يؤكد على أهمية اتباع منهجية مثالية تعمل على اختيار آليات قرائية وديداكيكية تتناسب مع المستوى الذهني والعمري للمتعلم وتعمل على تحقيق الانسجام بين أسس المنهاج والأهداف المسطرة للعملية التعليمية.

فيقترح محمد حمود في كتابه مكونات القراءة المنهجية للنصوص، أربع لحظات نوعية تمر بها القراءة والهيكلة لها عبر اشتغالها في حيز الزمن

أ- لحظة ما قبل القراءة.

ب- لحظة القراءة الاستكشافية.

ج- لحظة القراءة المنظمة.

د- لحظة انفتاح القراءة.

3-1- لحظات القراءة المنهجية :

أ – لحظة ما قبل القراءة:

-يجب وضع هذه اللحظة قبل تقديم أي نص، لبعدها الديداكتيكي، فهي لحظة تفصل بين زمنيين للتعليم "**زمن معرفي عام تشغله التمثيلان والانطباعات والتجارب الحياتية**

[1]- جورج ن. نحاس، تأثير المقاربة المعرفية على محتوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية ب ط، جامعة بيروت لبنان 1997، ص07 بتصرف.

للمتلقي، وزمن معرفي خاص تؤسسه المعارف المدرسية المحاثية للوضعيات التدريسية المعطاة"[1].

– إذن فهي لحظة منهجية هامة علينا استغلالها بيداغوجيا لتهيئة المتعلم لاحتواء النص لاحقاْ، ويتطرق من خلالها أيضا إلى (النوع والجنس، السياق، المقام...) غالبا ما تكون عبارة عن تمهيد بسيط للنص أو أسئلة حوله، فتكون عبارة عن مفاتيح قرائية، تعمل على حصول تفاعل بينها وبين المتلقي ليرتسم لديه آفاق انتظار تساعده في ولوج النص، كل هذا يتوافق مع ما ذهب إليه أصحاب نظرية التلقي والبحوث المقدمة في مجال التداولية والسميائية والدراسات النفسية الحديثة، وهذا ما تتبناه المقاربة المعرفية، إذ تضع بداية الفهم قبل قراءة النص وخاصة المكتوبة منها، **ذلك لأن القارئ يتجه إلى تلقي النص وذلك من خلال العنوان أو المعلومات الجانبية حول النص المقرر[2].**

وهذا ما ينشئ لديه توقعات حول النص، لأن القارئ لا يدخل خالي الوفاض، بل يدخل عالم النص مزوداْ "**بمعارف مسبقة**، وأفاق انتظار محددة، ذلك لأن العوامل السياقية والنصية لها أهميتها في بناء التوقعات، زيادة على ذلك فموقع النص داخل الصفحة واللون المكتوب به والصورة المرفقة له، والمحور والوحدة التعليمية التي ينتمي إليها النص

[1]– فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كتاب النصوص، المجلة الوطنية للثقافة، الكويت، مجلد 28 العدد 1، 1999، ص358.

[2]– المرجع نفسه ص358.

تعطي توقعات محددة لمعنى النص والتي تشكل فراغات وهياكل نصية تملأ عند قراءة النص فعلياْ، وهذا ما يسهل القراءة للمتعلمين المبتدئين.

– يكون هذا التمهيد أو التوطأ بواسطة إشارات سياقية أو نصية كالعناوين أو عناوين الوحدات التعليمية والمحاور التي ينتمي إليها، كما يلعب المعلم دور في تقديم هذه النصوص لدمج المتعلمين وتهيئتهم لقراءة النص، لذلك تقترح الباحثة **(Francine cecurul)** التقنيات الثلاثة التالية:

– **تقنية استحضار التجربة:** تتم بتحريض المتعلمين بأسئلة من خلالها يتم استحضار المعارف التي سبق وأنجزوها ولها علاقة بالنص "موضوع الدراسة"، ليتم توظيفها واستثمارها قرائياْ[1].

– **تقنيات سيناريو التوقعات:** انطلاقا من العنوان الرئيسي أو العناوين الفرعية، تمكن المتلقي من ملأ الفراغات انطلاقا من هذه المؤشرات، لتأتي في المركز الثالث تقنية الكلمات المفاتيح فهي تعمل على استحضار:

– معارف تخص السياق

– معارف لسانية، أو لسانية نفسية

– معارف تهتم بالخصائص البنوية

[1]– محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص ص40، بتصرف.

– معارف سيميائية تداولية مرتبطة ببعض المؤشرات النصية (العنوان، اللون، الترقيم)

– ويمكن تلخيص هذه التقنيات في عمليات الانسجام التي قدمها العالمان يول وبراون في دراستهما لإشكالية الانسجام وعلاقته بالتأويل، إذ يعتبر عملية المعرفة الخلفية التي يدعمها راسبيك بتحديد الفهم على أنه عملية ذاكرية ونظرية لمينيسكي والمدونات لروجي تشاك والسيناريوهات لسانفرودوكارود ونظرية الحصافة لفو كولي وفودود.

هذه النظريات تتشابه في تصوراتها "إذ تهيأ المتلقي قبل قراءة الخطاب (النص) لتأويله بطريقة موضوعية رزينة"[1].

ب– لحظة القراءة الاستكشافية: تعتبر القراءة الاستكشافية لحظة ممهدة للفهم وهي مجرد فرضيات أفقية مرحلية، ولكن لها وظيفة تحفيزية ترمي إلى توريط المتعلم ووضعه وجهاً لوجه أمام تحديات النص "ويمكن اعتبارها فرضيات صغرى مرحلية تتسم بعفويتها ونظاميتها تنتج عن ملامسة النص الأولى فهي وليدة عملية الملاحظة الممهدة للفهم لا غير[2].

– ليأتي بعدها لخطتي القراءة المنظمة ولحظة انفتاح القراءة.

[1]– للمزيد أنظر كتاب لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، الفصل الثالث المبحث (3–21).

[2]– نفس المرجع، ص49، بتصرف.

– إن هذه المقاربة تقوم على فكرة أساسية، مفادها أن العقل لا يتعلم بطريقة سلبية من خلال تسجيل المعلومات وحفظها، بل بواسطة محاولة تنشطة لجعل ما يتعلمه الفرد من معلومات ذات معنى بالنسبة له، ليتحول المتعلم بذلك إلى ناشط فعلي عن طريق بناء ارتباطات وعلاقات داخلية أو علائقية بين الأفكار والتي يتعلمها والواقع، بالإضافة إلى بناء ارتباطات خارجية بين المعلومات الجديدة من جهة والمعلومات السابقة المكتسبة من جهة أخرى، هذا ما نجده عند **غادامير**، الذي انتقد الآراء التي تطالب الذات بالتخلي عن المفاهيم المسبقة وجعل الفهم دينامية من التفاعل الدائم والمستمر بين أفق النص الماضي وأفق الحاضر لكل ذات مسؤولية "**إن معنى النص الذي ندركه ما هو إلا حدث نتج بالضرورة من تدخل الآفاق التي يجلبها القارئ إلى النص والتي يأتي بها النص إلى القارئ**"[1].

بهذا التصور نصل إلى ما يلي:

أفكار مسبقة (**أفق المسؤول الحاضر**) + أفق الماضي (**النص**) ←الحاضر ما هو إلا استمرار للماضي

[1]– ميجان الرويلي وسعد البازغي، دليل الفاقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، مجلد 3 بيروت لبنان ص52.

3-2 الحقل المفاهيمي

يبنى هذا العنصر في إطار المقاربة المعرفية على مبدأ تكامل المفاهيم "**من وضعيات وثوابت في بنيان واحد يشكل حقلا مفاهيميا واحدا**"[1]، فيجب على القارئ أن يمتلك الملكة النصية التي تأهله للقراءة، وللتعرف على مختلف الظواهر النصية (**تركيبية، نحوية، صرفية، دلالية، سياقية.....**) وامتلاكه لثقافة أدبية (**النوع، الجنس الأدبي، السياق ...**)، ويجب أن تكون لديه مكتسبات أو تصورات معرفية سابقة عن الموضوع، فتكون وضعيته الانطلاق هي مفردات المحور التي بني عليها النص، والتي وجب شرحها في الكتاب أو من طرف المعلم، ليحصل التفاعل بين كل الوضعيات السابقة، فتتوفر لدى المتعلم مفاتيح قرائية خاصة بالنص للولوج إليه.

- كما يجب توظيف سمائية اللون سيمائية الصورة في النص من أجل إعطاء لمحة شاملة عن الموضوع.

- أما فيما يخص عنصر الأسئلة المرافقة للنص، فتعتمد المقاربة المعرفية في بناءه وتدرجه على منطلقين أساسيين هما "**نظرية القابلية لفودور**" في إطار علم النفس المعرفي "**ولحظات القراءة لمحمد حمودة**"[2]فتكون كالآتي.

---

[1]- جورج نحاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، جامعة ..... لبنان، 1997، ص06.

[2]- أنظر المبحث الثالث، الفصل الثاني، لحظات القراء المنهجية ص54-55.

أ/ **لحظة ما قبل القراءة:** تكون لحظة تمهيدية للوضعية المشكل ذات دلالة تواصلية، من أجل خلقها يجب أن يتوفر السياق والسند والتعليمة، تتعلق الأسئلة في هذه اللحظة حول العناصر الغير اللغوية (**الكاتب، المكان، الزمان ...**) لتكون لدى المتلقي معرفة سطحية بالنص، هذا ما يتوافق في مخطط **فودور**مع عنصر **مدخل الطاقة (النص).**

2- **لحظة القراءة الاستكشافية:** تتطرق هذه اللحظة "المرحلة" إلى البنية الأنطولوجية **(الشكلية)** للنص، بحيث تتولد فيها عملية التكيف لأن المعرفة المستخلصة من لحظة ما قبل القراءة السطحية تتوسع وتتعمق بالتعرف على عتبات ومفاتيح النص **(العنوان، نمط النص، الأفكار التي يحملها كل مقطع،الصورة المرافقة....)**، فتطرح أسئلة على أساس هذا المنوال نجدها عند فودور بمصطلح "**الأنظمةاللسانية المدارية**" تقدم هذه الأنظمة تحليل لساني أولي ومنطقي لمدخل الطاقة "النص".

3 – لحظة القراءة المنظمة: ويتم فيها التعمق في البنى الفردية والتركيبية للنص، فتطرح أسئلة عن الدلالات الكبرى للجمل التركيبية، كما تطرح أسئلة تخص المقاطع الصغرى المكونة للبنى والمقاطع الكبرى، ففي هذه المرحلة يتم التفاعل بين كل هذه العمليات المعرفية والعقلية واللسانية، كما يتم بناء المعرفة في هذه المرحلة من خلال نماء متواز للغة والادراك، كبناء متراص يشكل في النهاية مخزونا معرفيا متكاملاً لدى المتعلم.

ونجدها عند فودور، تأتي بعد التحليل اللساني، فتقدم متوالية مفاهيم يتم نقلها إلى الأنظمة المركزية ليتم التلاحم بين اللغة والمعرفة كحصيلة نهائية لهذه العملية.

4 – لحظة انفتاح القراءة: يتم في هذه المرحلة عملية الإنتاج **(التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، وضعيةالادماج، التقويم...)**، فهي المرحلة النهائية التي تبرهن عن تكيف المتعلم وقدرته على بناء ارتباطات وعلاقات علائقية بين الجانب اللساني والمعرفة التي قدمها النص والمعلومات المكتسبة سابقا.

فالأنظمة المركزية تعمل على مركزة المعلومات الأتية من مختلف الأنظمة المدارية ومعالجتها ومراقبة انسجامها، بإدراجها مع المعلومات المخزنة في الذاكرة.

– كما أن المقاربة المعرفية تستثمر كل الأنشطة المرافقة للنص، وحتى الدرس اللغوي وتجعله أحد ركائز العملية "الديداكتيكية" التي تنتهجها للوصول إلى الكفاءة الشاملة المستهدفة.

– مما سبق يتضح من وجهة نظر هذا البحث أن المقاربة المعرفية تعتمد في طرحها على النظريات المعرفية **(علم النفس المعرفي، السميائيات، اللسانيات المعرفية، التداولية...)** وتقوم على الاهتمام بالعمليات المعرفية لدى المتعلم مثل: **الفهم، الاستقبال، تجهيز المعلومات...**، فهذه النظرية تحاول تقديم عملية التعلم في إطار منظور معرفي متصل بالمتعلم ليتحول بذلك إلى ناشط فعلي، فتمكنه من اختيار قانون العمل وتحديد الأهداف التعليمية وتقييم ذاته وكذا إدراك نقاط القوة والضعف التي تساعده على تعزيز الذات، بالإضافة لقدرته على تطوير الثقة والجدير بالذكر أن هذه المقاربة بعيدة عن التلقين.

خاتمة:

-بعد الدراسة والتحليل توصل البحث إلى النتائج التالية:

1 – من الناحية المنهجية والتطبيقية لم يعط المنهاج للنصوص العلمية خصوصية سواء في معالجتها أم في تقديمها.

2 – المنهاج لم يتقيد ولم ينضبط بالخطوط العريضة التي ادعاها، فلم يعتمد مقولات النظريات المعرفية ولا طرائق التدريس الحديثة.

3 – افتقار المنهاج إلى خطة استراتيجية ديداكتيكية، تعمل على الدمج بين الجانب اللغوي والجانب المعرفي، وتركيزه فقط على الجانب اللغوي على حساب الجوانب الأخرى وخاصة المعرفية وإن ادعا اهتمامه بها.

4 – افتقار الكتاب المدرسي لمجموعة من الثوابت البيداغوجية التي تعرضها الدراسات الحديثة والعلوم المعرفية في تقديمها لمختلف النصوص وللنص العلمي بشكا خاص فهو لم يهتم بوضع شبكة تقديم خاصة بكل نوع من أنواع النصوص لا من حيث التقديم ولا من حيث الأنشطة المرافقة له.

5 – لم يعتمد في بناء النصوص العلمية على مخطط النمو الموضوعاتي بشكل دقيق.

6 – لم يطرح عنصر "رصيدي الجديد" مفردات مميزة ذات علاقة بمحتوى النص، بل ركز فيه على إثراء الجانب اللغوي على حساب الجانب المعرفي، وتم تجاهل الكلمات المفاتيح ذات الدلالة المعرفية.

7 – لم يوظف في طرح الأسئلة ذلك التسلسل المنطقي الذي يعمل على نقل المتعلم من مرحلة فكرية إلى أخرى، بحيث يتم استثمار جوانب الدرس جميعاْ (فكرية، لغوية، لسانية، معرفية، نحوية...) فتساعده على بناء قاعدة لغوية معرفية.

8 – إن غياب التصورات النصية الحديثة وتصورات النظريات المعرفية جعلت من المنهاج والكتاب يبتعدان عن الطريقة التعليمية الحديثة بحيث أعتمد التصور التقليدي للنص (الهدف الوصول إلى قصد الكاتب وإقصاء دور المتلقي) والاعتماد على الجملة في الدرس اللغوي (نحو الجملة) وتجاهل نحو النص وبهذا حصرا في قفص الطريقة التعليمية التقليدية (التلقين بالدرجة الأولى)

9 – رغم ادعاء المنهاج والكتاب الجديد والإصلاح في التصورات والطرائق التعليمية فإن ما توصلنا إليه دليل على هذا .... ويخص بكل دعوة وادعاء للتجديد في المنهاج والطرائق التعليمية.

لذلك وضع البحث مجموعة من الاقتراحات التي تخدم النص بصفة عامة والنص العلمي بصفة خاصة تمثلت فيما يلي:

1 – اعتماد المقاربة المعرفية في تقديم النصوص العلمية مما يقتضي استثمار نتائج الدراسات اللسانية واللسانيات النصية ونظريات التعلم الحديثة والعلوم المعرفية الحديثة (اللسانيات المعرفية، علم النفس المعرفي، التداولية، السميائية...)

2 – اعتماد تعليمية القراءة الحديثة التي تنطلق من تصورات ترى أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ وهي نشاط إبداعي يعيد صياغة النص عند تلقيه، هذا النص يشكل وحدة دلالية كبرى ولا يمكن بناء معناه إلا بتدخل القارئ، هذا التدخل غير اعتباطي بل موجه من طرف البنية الانطولوجية للنص.

3 – يجب تكييف تعليم القراءة بأنواع النصوص المختلفة بحيث يصبح لكل نوع نصي شبكة قراءة خاصة به مما يكسب المتعلم استراتيجية خاصة يطورها تدريجياً للتعامل مع النصوص التي يواجهها مستقبلا.

4 – النص ليس تتبعا عشوائيا للألفاظ والجمل، بل ان الترابط والاتساق والانسجام هو ما يعطي النص ماهيته كنص، لذلك وجب اعتماد نحو النص في بناء تصورات الطريقة التعليمية واختيار محتوى ونشاط لغوي يتلاءم مع هذه المعطيات.

5 – التقيد بمراحل ولحظات القراءة المنهجية للنصوص، ووضع شبكة أسئلة خاصة لكل مرحلة.

6 – العمل على وضع استراتيجية بيداغوجية لاستثمار النص العلمي من جميع جوانبه (اللغوية، المعرفية، اللسانية...) ليتشكل عند المتعلم رصيداً متكاملا من المعارف

7 – يتميز النص العلمي بخصوصية في مفرداته ومصطلحاته لذا وجب مراعاة ذلك في عنصر رصيدي الجديد.

8 – وضع شبكة قراءة وتقديم خاصة للنص العلمي باستثمار جميع الدراسات الحديثة التي قدمتها العلوم المعرفية وذلك بتعديل طريقة تقديم النص العلمي وكدا ضبط وتعديل جميع الأنشطة المرافقة له.

9 – وضع المتعلم محور العملية التعليمية ودراسة جميع الظواهر المرتبطة به (نفسية، اجتماعية، معرفية، فكرية....).

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب

- الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، بيروت، المركز الثقافي العربي، قسم اللغة العربية، ط1، 1993.
- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، الألفاظ و المفاهيم و الاصطلاحات، منشورات جريدة حقوق الانسان، الكتاب السابع، ط1، 2006.
- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي كبير و محمد أحمد حسب الله، وهشام محمد كمادي، دار المعارف القاهرة، جزء 48، 1979.
- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.
- جورج نحاس، تأثير المقاربة المعرفية على مستوى الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية، ب–ط.
- ليندة قياس، لسانيات النص بين النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، مجلد1، جانفي 2009.
- عبد السلام عشير، عندما نتواصل تتغير المقاربة تداولية معرفية لأليات التواصل والحجاج، إفريقيا الشرق 32.
- أيوالدلانغ، تر مفتاح بن عروس، متى يكون نحو النص أكثر ملائمة من نحو الجملة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 2008–2009.
- مفتاح بن عروس، الانسجام في القران الكريم، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص لساتيات النص، الجزائر 2007–2008.
- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1 1997.
- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب.

- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، ط1، مجلد1، 2008.
- نهلة فيصل لأحمد، التفاعل النصي، المتناصية والنظرية والمنهج، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ط1، 2010.
- ميجان الرويلي وسعد الباغي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المجلد 3 ط 2002.
- جورج نحاس، تعليمية اللغة من منظور معرفي، جامعة بيروت لبنان، 1997.
- د. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990.
- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2019-2020.
- خير الدين هني مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1 ، 2005.

جول ريكو، من النص إلى الفعل، التحقيق محمد برادة، حساب بورقية عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1 الإسكندرية، 2001.

- فولفجانج هانية من دتيرفيهفجير، ترجمة فالح بت شبيب العجمي مدخل إلى علم اللغة النصي، الرياض، جامعة الملك سعود، المجلد 1، 1999.
- Jakobson (Ronan) essjidelingustiquegeuéral, paris etitious de Wnist 1963, p214- 220.

المعاجم

- مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، ج 1.

المقالات

- أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة و تعدد الألسن، جامعة وهران العدد 200216.

- فالح شبيب العجمي، العلاقة بين فهم القارئ وفهم كاتب النص، مجلة علم الفكر، المجلة الوطنية للثقافة و فنون الأدب، الكويت مجلد 28 عدد 1، سبتمبر 1999.
- حمو الحاج ذهيبة، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الكترونية العدد 14 تيزي وزو، أطلع عليه في 14-07-2020 سا 14.

الرسائل

- عزالدين بن عزيز،تعليمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، الجزائر 2012.
- لونيس عدودة، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر للآداب واللغة تخصص علوم اللسان، المقاربة النصية ودورها في تنمية الكفاءة اللغوية بجاية، 2015.
- أمين بو شبوط، الروابط الحجا جية في اللغة العربية، مدخل إلى الروابط الحجا جية السببية والاستنتاجية، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، الجزائر 2008-2009.

الوثائق

- شريفة غطاس "دليل الكتاب" اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائر 2006-2007.
- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الاساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2006.

مصادر الانترنت

مصدر شبكة الانترنت، الموقع: httpsi//www.almrsal.com

- Bourevsse j. « psyhologieetlingustique, qu'a –t- cl de proprement neutal dans la signiluation et la comprelension ? in de mattien M pal Editions 2001 p 32.