تقييم فاعلية الكتاب المدرسيّ في التحصيل اللّغويّ للغة العربيّة
كتاب "لغتي الوظيفية" للسنة الثانية من التعليم الابتدائيّ

إسماعيل بوزيدي

المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة

تنتمي هذه المقالة إلى حقل تعليميات اللغة العربية وتطبيقاتها في الكتاب المدرسي والإشكالية هي : هل نهض الكتاب المدرسيُ "لُغَتِي الوَظِيفِيةُ" بما تتطلبه المقاربة النصية حسب ما تدعو له علوم اللسان الحديثة ولسانيات النص ؟ أمّا الفرضية الأولى التي يشتغل عليها فهي "لقد أنجز الكتاب المدرسي كوسيلة مندمجة مع كفاءات المنهاج، وعليه من الضروري أن يكون مستجيبا لهذه المقاربة"، أما الفرضية الثانية، تتمثل في "أن كتاب السنة الثانية وسيلة من وسائل تنفيذ المنهاج وبما أن المنهاج تبنى المقاربة النصية، فإنه يفترض أن ينهض بما يتطلبه المنهاج وما تتطلبه هذه المقاربة"، ومن بين الأهداف التي نتوخاها : كشف الصعوبات التي تعترض تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال التعريف بالمقاربة النصية كاختيار لساني ومعرفي، وحتى كاختيار منهجي وتعليمي خاص بتعليمها لاستيعاب الظاهرة النصية، ولقد توصلت من خلال عرض كيفية تناول الكتاب التعليمي "لغتي الوظيفية" للمقاربة النصية ودراستها إلى:عدم ظهور الوظائف التربوية المقاربة النصية (التلقي والإنتاج) وكذا عدم تمثل فرضياتها المتمثلة في نحو

النص (الاتساق والانسجام) باعتبارهما الإجراء التعليمي الكفيل بتحقيق شروط التعلم المتبني للمقاربة النصية، كما حاولت ضبط الآليات التربوية الموظّفة في التحليل النصّي لضمان فعالية القراءة والإنتاج على أساس أن نص القراءة يمثل محورا لتحريك مستويات الدرس اللغوي.

• الوضعية التي كان عليها تعليمنا للغة العربية في مدارسنا

وأقصد بالوضعية كيفية التعامل مع لغتنا العربية في المناهج باعتبارها أداة التربية، وكذا الكتب المدرسية على أساس أنها الحاملة للبرامج، وتمثل الأداة التطبيقية للمناهج التربوية، أما المقصود بمنظوماتنا السابقة فإنني سأتطرق إلى المنظومتين التربويتين السابقتين للإصلاح التربوي الذي شرع فيه منذ 2003 في إطار ورشات الإصلاح الكبرى، وأقصد بالمنظومتين السابقتين: منظومة 1965 م حتى 1980 م والمنظومة التربوية الثانية 1980 م حتى 2003 م. هاتان المنظومتان اللتان يطلق عليهما في أدبياتنا التربوية بالمناهج الموسوعية وكذا المناهج الوظيفية، ولقد تميزت المناهج الموسوعية بمدخل المحتويات وقامت على نظريات تقليدية تتبنى الطرائق الكلاسيكية، وكانت تعتبر المعرفة غاية.

وبعدما عمرت مدة تفوق 20 سنة، وأثبتت اختلال، جاءت أمرية أفريل 76، بمناهج جديدة، طبقت وعممت في 1980، سميت بالمناهج الوظيفية، التي قامت على الأهداف التربوية مدخلا (مجالاتها، مستوياتها، اشتقاقاتها، صياغاتها)، والسلوكية البهافيورية نظرية، وتبنت طرائق جديدة تمثلت في الحوار بنوعيه الأفقي والعمودي، وكذا المهام المغلقة والمفتوحة، وغيرها من الطرائق التي كان يراهن عليها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وبعد تجربة عمرت عما يربو عن 20 سنة أو يزيد، جاءت الاصلاحات التربوية لتعالج الاختلال الواردة في منظومتنا التربوية.

وتبنت هذه الإصلاحات مناهج تربوية عرفت بطبعتي 2003 م في التعليمين الابتدائي والمتوسط، وطبعة 2005 م في التعليم الثانوي، عممت

هذه المناهج وهي مطبقة حاليا في مدارسنا، رغم ما طرأ عليها من تغييرات في سنة 2011 م، إذ انتقلت المناهج التربوية من ماذا نعلم ؟ إلى كيف نعلم ؟ وصولا إلى من نعلم ؟ ولماذا ؟ مناهج تعتبر المعارف وسائل لا غاية، تركز على المعارف الأدائية وعلى منطق التعلم، تهدف إلى بناء العارف وانتاجها، كما يقول بول ريكور : «ليست المعرفة فيما أفكر به، ولكن فيما أفكر فيه».

هذه مقدمة عن التطور الحاصل في نظامنا التربوي منذ الاستقلال، لكن ماذا عن تعليم لغتنا العربية في مناهجنا السابقة ؟ أي كيف تصور القائمون على مناهج اللغة العربية تعليم هذه الأخيرة ؟ وما مدى صوابية وصلاحية تصوراتهم لها ولتعليمها ؟

1- لقد عوملت اللغة العربية في مناهجنا اللغوية وكذا في كتبنا المدرسية بطريقة أقل ما يقال عنها كانت خاطئة، إن لم تكن في مجموعها ففي أغلبها «إن الممارسات كانت خاطئة، إن لم تكن في مجموعها ففي أغلبها لأن التصور كان فاسدا في النظر إلى أنشطة اللغة العربية والعلاقة بينها، والذي انعكس سلبا على الممارسات التعليمية».[1]

وهذا يعني أن أنشطة اللغة العربية لم تكن في الأداء والممارسة مما أدى إلى شرذمة الفكر اللغوي وشرذمة المعارف !

2- تعليمنا للغة العربية في مدارسنا كان تقليديا محتوى وطريقة، فمن حيث المحتوى، «نجد أن أغلب النصوص وصفي، مع الإغفال الكلي لمختلف النصوص التي تدرب المتعلمين على تمثلها وانتاجها، كالنصوص السردية والحوارية والحجاجية، ... مما جعل أبناءنا يفتقرن للقدرة على التعليل والتعليق ... ودليل ذلك عدم توفقهم في استخدام أدوات الربط المختلفة، ويظهر ذلك خاصة في كتب الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي، والتي أسرت تلاميذنا في قالب منمط مشتط، يتجلى في نصوص موضوعة أولها الدخول المدرسي وآخرها العطلة، وتتخللها نصوص حول مواسم الخريف والشتاء وما إليها»[2].

3- كما أن هذه النصوص لا تضيف شيئا جديدا إلى الرصيد العلمي للتلميذ.

4- إن أبناءنا كما يقول الدكتور المغربي أحمد غزال : «لا يتعلمون ما يتعلمه الأجانب، وقد تبين هذا من خلال مشروع الرصيد اللغوي، إذ اتضح أن هناك إفراطا وتفريطا، إذ يوجد رصيد إفرادي جمّ يغطي حقولا ما في يعدم المعلم والتلميذ المفردات الدالة على هذا الحقل أو ذاك، فضلا عن غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم».

5- يرى الأستاذ عبد الرّحمن حاج صالح : «أن الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية، ونلاحظ ذلك أيضا في النص الواحد، وهذا يسبب تخمة أخرى في مستوى البنى».

6- كما أن المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لا يتطابق مع حاجياته الحقيقية (حشو لفظي وخصاصة في المفاهيم) وهذا ما يفسره كثرة المترادف وكثرة المشترك، فالإكثار منهما -رغم ضرورتهما في لغة التخاطب والأدب- يؤدي إلى تعلم لغة مصطنعة لا علاقة لها بالحياة اليومية التي يعيشها الطفل «مع العلم أن أبقى المهارات اللغوية وأرسخها هي التي تحصل في جو من العفوية، يغمره السعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرغبات في وسط تتوفر فيه كل المرئيات والمسموعات، ومختلف المحسوسات التي يتخذها المتعلم موضوعا لحديثه».[3]

7- أما من حيث الطريقة فإن تدريس الأنظمة الفرعية للنظام اللغوي يتم بطريقة مفككة في شكل أنشطة غير متكاملة ولا مندمجة، إذ يتم التركيز على مسائل اللغة لا اللغة ذاتها.

8- لقد عوملت لغتنا العربية كما لو أنها لغة أجنبية وليست لغة أمّا، إذ راهنت المناهج والكتب المدرسية السابقة على تعليمها في شكل قواعد ثم ملكات، وهذه المنهجية تصلح مع اللغة الأجنبية. لذا ينبغي أن يحيّن التصور القائم على الملكات ثمّ الصناعات (القواعد).

9- اللغة ليست قاموسا، والعربية غير الإعراب.

هذه بعض الملاحظات التي تكشف عن كيفيات تكفل منظوماتنا التربوية السابقة باللغة العربية والتي انعكست سلبا على التحصيل اللغوي ومن ثمة المردود الدراسي.

• مكانة اللغة العربية في مناهج الإصلاح التربوي

لقد شيّدت المناهج على مبدأ بيداغوجيا الإدماج (المقاربة بالكفاءات) مدخلا، وعلى المقاربة النصية منهجية، وعلى بيداغوجيا المشروعات استراتيجية، وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تشكل قاسما مشتركا بين المواد، فإن المقاربة النصية تركز على الاستعمال اللغوي انطلاقا من أسس واعتمادا على وظائف تربوية، نحاول الوقوف عليها في مقالتنا هذه.

إن الانتقال في تبني المقاربة النصية (l'Approche Textuelle) في تعليم وتعلم اللغة العربية عندنا أمر طبيعي أملته مستجدات البحوث في علم النفس التربوي اللغوي، وعلم نفس النمو، وكذا علم النفس المعرفي، فضلا عن البحوث اللسانية التي عرفت تطورا كبيرا انتقالا من البنوية، إلى الأسلوبية فالسيميائية التي ترى في النص علامة متكاملة، فلسانيات النص وتحليل الخطاب التي تجاوزت حدود الجملة للوقوف على دلالة النصوص والتحليل الجزئي والميسر والتي ترى أن مفهوم البنية متوقف على السياق، والعلاقات داخل النص، وصولا إلى التداولية وما عرفته بعدها من تداوليات.

إن هذا التغيير الحاصل اقتضته الوضعية التي كان عليها تعليمنا للغة العربية في مدارسنا.

إن الدارس لمناهج الإصلاح التربوي، خاصة المناهج اللغوية ليلمس بأنها أفردت للعربية مكانة وذلك من خلال ماهية النظرة الجديدة في طريقة العمل بها والتعامل معها.

فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكن وسيلة لدراسة المواد الأخرى في مختلف المراحل التعليمية، وغاية يراد تعلمها «وأن يراعى في اكتسابها التعبير والتواصل، وفعل التعبير مع الذات، وفعل التواصل الشفوي مع الغير».[4]

إن مناهجنا إذ توصي بالتقيد بالمقاربة النصية من أجل البناء اللغوي وتحث على ما يلي :

1- أن تتم معاملة اللغة العربية على أنها كل ملتحم، أي تناول النص على أنه كل وأنه ذوبعدينهما المعنى والمبنى، فضلا على أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النص، وبنيته ، وهدفه، والسياق. الزمني الذي ظهر فيه.

2- ترى لسانيات النص أنه يتم الانطلاق من النص و علاقته بالمتلقي وكيفية بنائه (بذاته) وبعلاقة النص بالخارج، وبعلاقة النص بكيفية إنتاجه.

3- كلما ربطنا النصوص بتعليمة اللغة كلما تعددت وظائفها، إذ تصبح المجالات متعددة للتأويل، و بالتالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية لنصل إلى وظائف تعليمية تدريبية يتدرب من خلالها المتعلم على أنماط النصوص المختلفة، والمستهدفة ككفاءت خاصة في كل سنة (كالنصوص السردية الحجاجيةالاخبارية الوصفية... إلى آخره).

4- تستهدف المقاربة النصية أن نصل بتلاميذنا . إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها. حينما يقتضي المقام ذلك.

ويتم بذلك بتعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسية مع التدريب المتواصل عليها ابتداء من السنوات الأولى للتحصيل اللغوي، وذلك قصد ترسيخ الكفاءة النصية لديهم.

5- تتوجه العناية إلى مستوى النص وليس الجملة، إذ تعلم اللغة يعنيالتعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متسق الاجزاء، ومن ثمة تنصب العناية على ظاهري الاتساق والانسجام.

وذلك بالوقوف على مظاهر الانساق كالضمائر، التعريف، ربط السابق باللاحق وكذا أدواته كحروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة

الظروف، الضمائر (الكنائيات) أسماء الشرط، أدوات التشبيه ... فضلا على مظاهر الانسجام : كالترابط بالرابط أو بدونه، أو كما يحددها "الأزهر زناد"في كتابه (نسيج النص) بالروابط الزمانية والدلالية والاحالية توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات، الترتيب الزمني، ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيا.

6- تقتضي المقاربة النصية التحكم في الانتاج الشفوي والكتابي، وفق منطق البناء لا التراكم، إذ تعد النصوص رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته فالنص هو محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا فالمقاربة النصية مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه.

7- بالحديث عن نحو النص، نكون قد تجاوزنا نحو الجملة؛ لأن ما يميز الجملة عن النص أنها تمتاز بالمعيارية والاستقلالية وبالإطلاق وبالاقتصار، من البنية الصغرى (الجملة micro structure) إلى البنية الكبرى (macro structure)، في حين يمتاز النص بالإتساق (cohésion) الانسجام (cohérence)، وغيرها من معايير النصانية التي تحدث عنها "دي بوجراند" : القصدية (intentionnalité) والمقامية (situtionalité)، التناقض (intertextualité)، وكذا الإخبارية (informativité) والاستحسان (acceptabilité).

ولقد ركزت مناهجنا اللغوي على الإتساق والانسجام لان العلاقات المنطقية والنحوية بين الكلمات والجمل هي أهم العلاقات، وترابطهما ضروري لتشكيل الكفاءة النصية فبالاتساق والانسجام يتشكل النسيج الذي هو شرط لقيام النص.

- **مؤشرات كفاءة الملتقي**

- تحديد أهداف النص : ما الهدف ؟
- الكشف عن أبنيته: لم أنتج ؟

حسب ما يقول به "جون ميشال آدم" (J. M. Adam)، فالنص عنده هو وحدة التبليغ والتبادل، ولذلك ينبغي الاهتمام بالنسيج النص ومستوياته التى يحدثها المتكلمون أثناء ممارساتهم اللغوية.

تدعو المقاربة النصية إلى تناول اللغة في مظاهرها الداخلية أي في مستوياتها وأنظمتها، (الصوتية، الإفرادية - التركيبية - الدلالية) وفي ربطها بالسياق -تداوليا- إنتاجا، أي المزج بين عناصر اللغة و عناصر السياق المرتبطة بالمتكلم و المخاطب في كل الظروف لإنجاح العملية التبليغية بحيث تكون اللغة متجددة لا نمطية.

ولقد بينت مناهجنا اللغوية المقاربة النصية لأنها تشكل منهجا علميا يحلل النص من الداخل، إذ يقف المتعلم على خصائص النمط المستهدف ككفاءة ختامية وبالتدريج وبتنامي التحصيل يتوصل إلى إنتاج نصوص ذات طابع شفوي (أخطبة)، ونصوص ذات طابع كتابي سردي أو وصفي أو حجاجي ... لتنصيب الكفاءة النصية وتنميتها (تلقين - اكتساب - تملك).

لقد قامت المقاربة النصية على فلسفة تعليم ونعلم اللغة من منظور جديد، إذ تتعلم المشى بفعل المشى، والتفكير بفعل التفكير وغيرها ... فلملا نتعلم اللغة باستعمال اللغة ؟

والرهان على أن نتعلم التواصل والتفاوض بفعل التواصل والتفاوض وهنا نكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة، أمام لغة لا مسائل لغة، فالتفريق بين مسائل اللغة، ومهارات اللغة (الفهم، الإفهام، القراءة، الكتابة) وكفاءات اللغة (السرد، الحجاج، الحوار، الوصف) ومستوياتها (الصوتية - الصرفية - التركيبية - الدلالية) والربط بينها أساسي لنجاح الدرس اللغوي.

- **الوظائف التربوية للمقاربة النصية**

«إن الانتقال بالتدريس عموما، وبتدريس اللغة العربية خصوصا، من كفاءة التلقي. إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس، والمقصود بذلك

أن يتم تنويع طرائق التعليم بحيث يكون التركيز على إشراك المتعلم في عملية الاكتساب اللغوي من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللغوية، وجعله قادرا على استعمال اللغة عوضا على أن يكتفي بالاستقبال، فالمنهجية القديمة (السمعية البصرية audio visuel) وغيرها تخدم كفاءة التلقي لا الإنتاج حتى أن أغلب متعلميها، وإن أجادوا التعامل مع النصوص، فإنهم يشعرون بالعجز أمام تحرير رسالة مثلا، لذا لابد من تمارين خدمة الإنتاج، وذلك بالتدريب على البحث والنقد وإنتاج النصوص وغيرها».

تتمزى المقاربة النصية بوظيفتي التلقي والإنتاج.

1• قدرة التلقي

لتمكين المتعلمين في التفاعل الايجابي مع نصوص مختارة ومعتمدة للتدريب على أنشطة القراءة والتعبير واستخلاص المعنى أو ما يسمى بدرايته للمعنى (دلالة - تعبير عن مشهد، صور...) أو ما يعبر عنه بالاتساق لأنه يحفل بالبنية الصغرى للنص الذي ينحصر في مستوى التشكيل البنويكما يرى "ايغون فير لشتين".

وتقوم قدرة التلقي على :

- فهم الموضوعات.
- ترابط بيئات فرعية.
- إدراك بنية كلية.

2• قدره الانتاج

وتستثمر في دراسة مبنى النص من خلال أسئلة، كتابه إنجاز المشاريع أو ما يعبر عنه بالانسجام،

وتقوم قدرة الإنتاج على :

- ابتكار الموضوعات (جمل - فقرات - نصوص).
- وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر.

- الترتيب السليم لعناصره.
- بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية.

وإن كانت القدرة الإنتاجية في السنة الثانية ابتدائي تتناول ضمنيا، وليس تصريحا مراعاة للمستوى العقلي والعمريّ لمتعلم هذه المرحلة حتى لا يصابوا بالارهاق الإدراكي.

• التطبيقات التربوية للمقاربة النصية في الكتاب المدرسي ؟

تعتبر النصوص المنتقاة في حصص القراءة هي الرافد الطبيعي لتدريب المتعلمين على خصائص النمط الاخباري، وذلك بغية تدريبهم على خصائصه التى تصب في خدمة. الكفاءة الختامية "الإخبار"، والتي تتناسب مع حاجياتهم واهتماماتهم وقدراتهم على الاستيعاب.

فكل نص معتمد ومقرر في الكتاب يقابله نص يفترض أن ينتج ويظهر على كراس التمرينات إذ لا يمكن تحقيق كفاءة القراءة دون دون تدريب على إنتاج النصوص، كما يشتمل كل نص على روابط تركيبة معينة ستهدف أثناء تناول حصص اللغة العربية، ففي النصوص الثمانية الأولى يتم تدريس المتعلم بالتدريج على ترتيب كلمات جمل وكتابتها مع وضع نقطة في آخرها، ويشكل المنتوج الذي يظهر على كراس التمرينات تجنيدا لموارد المتعلم في وضعيات تستدعي استثمار آليات ربط ثم التعامل معها استباطا واستثمارا في دراسة مبنى النصوص المتلقاة :

ويشرع بدءا من النص التاسع وصولا إلى النص الرابع والعشرين في التعبير عن مشهد بجملة، فبعد التعبير بالمكتوب بجملة يأتي التعبير بالمنطوق بجملة أيضا مع توظيف الروابط التركيب إذ لكل نص متلقى روابط تستهدف تلقيا وإنتاجا كحروف الجر الضمائر، أسماء الإشارة، العطف ...

- ترتيب كلمات جمل من النص الأول إلى النص الثامن.
- التعبير عن مشهد النص التاسع إلى النص الرابع والعشرين.

- ترتيب الجمل لكتابة فقرة من النص الخامس والعشرين إلى النص ستة وعشرين.
- كتابة حكاية ووصف مشهد من النص سبعة وعشرين إلى ستة وخمسين وهذا ما يرى به السعيد يقطين «ينبغي مراعاة الجوانب الفيزيقية في تشكيل النص كما يحددها "باولر" التقسيم إلى فقرات وفصول وصفحات».

• نخلص من كل ما سبق

- جاءت نشاطات اللغة بصيغة المتكلم في تعلم اللغة العربية وتعلمها متجاوزة بذلك المحتويات التي تقوم على الجمل والتعرض لبناها التركيبية لتدفع بالمتعلم إلى تحصيل الكفاءة النصية التي تركز على وحدات ترتبط بالحديث والتبادل الكلامي (الأفعال الكلامية)، التي تمكن من التعبير عن المفاهيم والمواقف في أطر كلامية وظروف تبليغية محددة (التحكم في المقاصد التبليغية).
- المقاربة النصية مقاربة تصحيحه تدعوا إلى تمكين المتعلمين من كفاءات ومعارف يمكن تجنيدها كموارد في مجال الحياة والعمل.
- الخروج بتعلم اللغة من وضعيات مصطنعة والدخول بها في وضعيات طبيعية انطلاقا من نصوص تعتبر بؤرة العلمية التعليمية التعلمية. بكل أبعادها في تعلم اللغة كمقاربة تواصلية؛ فربط القواعد بالنصوص طبيعي وفي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها، وتدرك حكامها، والنص يعتبر الشاهد الواقعي لهذه القواعد.
- تسمح المقاربة النصية للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية في بعديها الشفهي والكتابي.
- إن التناول لم يكن وظيفيا لعدم تلمس واضعي برامج اللغة لأسس المقاربة النصية بشكل صحيح إذ اكتفوا بالحديث عن الإنسان كترابط وتماسك

معنوي داخل النص مثل الإحالة الضمائر أسماء الإشارة ... وأهملوا الحديث عن الاستبدال الذي يعدو وسيلة أساسية في الاتساق النصي على المستوى النحوي والمعجمي في الكلمات أو العبارات. كما أهملوا الحديث عن الحذف الذي يكثر في التعبير الشفهي. وأهملوا الوصل أن التعاقب الخطي بيت الجمل، والمقاطع النصية القائمة على الأدوات المنطقية، والتي لا نجد لها أثرا في المضامين المقترحة للدراسة.

- هذه الوسائل الاتساقية التي تعتمدها النصوص في تماسكها جملة فجملة مقطعا فمقطعا هي وسائل موجودة في النص لكنها غير مقترحة في البرنامج.
- كما لم يتم التطرق إلى المقاطع الوظيفية كلها، إذ أعقل الحديث عن القرائن المحددة والمقاطع الاسنادية، وأفردت الحديث عن وظائف الوحدات وهي كلها مكونات للانسجام.
- لقد التزم واضعو الكتاب باتباع التدرج الحلزوني في بناء التعلمات عند المتعلم انطلاقا من مستويات الدرس اللغوي التي تعد وسائل لتحليل النص والواردة تحت مسميات :
  - "أشرح" وهي تسمية بيداغوجية. تشير إلى "المستوى الدلالي".
  - "صيغ" "أجيب" وهي تسمية بيداغوجية تشير إلى "المستوى التركيبي".
  - "أقرأ وأميز" وهي تسمية بيداغوجية تشير "المستوى الصرفي".
  - "الإملاء والخطّ" وهي تسمية بيداغوجية تشير إلى "المستوى الصوتي".

• الخلاصة

إن توظيف واستثمار مفاهم النص وأسس المقاربة النصية لم تكن متمثلة بشكل صحيح في كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي على عكس ما نلاحظه في كتب السنوات الأخرى كالثالثة والرابعة وغيرها، ففي هذا الكتاب لا نلمس الاستغلال الكافي للمفاهيم والأسس التي تدعو لها المقاربة النصية باعتبارها بديلا علميا للمنهجيات القديمة (السمعية-البصرية والسمعية -الشفوية) وغيرها.

بل لم تعط التمرينات البنويةحقها باعتبارها آلية تربوية فعالة تساهم في ترسيخ موارد المتعلم وتوظيفها في وضعيات دالة وديناميكية تسمح باستثمار مكتسباته وتطوير أدائه.

• مسرد المصطلحات الواردة في المقالة •

عائد	Anaphore
وضع	Code
انسجام	Cohérence
اتساق	Cohésion
اتساق معجمي	Cohésion lexicale
وصل	Conjonction
ر(و)ابط	(Connecteur(s
ربط	Connexion
سياق مقامي أو حالي	Contexte situationnel
وحدة(ات) إحالية	(Entité(s) référentielles(s
نحو النص	Grammaire de texte
"سلامة" نحوية	Grammaticalité

Progression linéaire	تدرج خطي
Référence anaphorique	إحالة عائدية/ ورائية
Référence cataphorique	إحالة أمامية
Référence démonstrative	إحالة إشارية
Référence cont démonstrative	إحالة سياقية
Référence endophorique	إحالة داخلية
Référence exophorique	إحالة خارجية
Référence pronominale	إحالة ضميرية
Référence situationnelle	إحالة مقامية
Structure textuelle sémantique	بنية نصية دلالية
Substitution	استبدال
Substitution nominale	استبدال اسمي
Textualité	نصية
Texture	نسيج
Unité sémantique	وحدة دلالية

الإحالات

1- عبد الرحمن الحاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 26 من مجلة اللسانيات، عدد 7.

2- محمد يحياتن : مداخلة قدمت في ملتقى حول إتقان اللغة العربية بالمجلس الأعلى للغة العربية في 2003.

3- عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص 28.

4- دليل المعلم : السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط الديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية، 2004 م.