

مركزية النص التعليمي في العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية

In the Algerian school The centrality of the educational text in the educational process

أد ، صالح غيلوس¹ *¹ جامعة المسيلة (الجزائر)، salah.ghilous@univ-msila.dz

تاريخ الإيداع: 2022/12/01

تاريخ المراجعة: 2022/12/23

تاريخ النشر: 2022/12/31

ملخص:

يلعب النص دورًا مهمًا في العملية التعليمية. اتجه الباحثون في مجال اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة إلى تبني هذا النهج النصي كخيار استراتيجي يعتمد على جعل النص محورًا مركزيًا، ونقطة انطلاق لبناء التعلم في جميع الأنشطة اللغوية (القراءة، والقواعد، والدلالات. والبلاغة). من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الإجراءات، بما في ذلك النهج: (تحليلي، وتواصل، ومنهجي، وميكانيكي، ومفاهيمي)، وفق تخطيط تعليمي واضح المعالم، بحيث يساهم المتعلم بشكل إيجابي في إعادة بناء النص من خلال المشكلة المعدة. مواقف. من قبل الأستاذ، يستثمر خبراته ومكتسباته السابقة ويجمعها مع المعرفة الجديدة التي سيكتسبها. ويتركز الجهد على محتوى النصوص لمعرفة الظاهرة الفكرية واللغوية، وكذلك العناصر التي تساعد في توضيح ماهية النص، مثل: التلوين الذاتي أو الموضوعي، أو إضفاء الوضوح أو الغموض فيه. كما يمنح هذا النهج المتعلم مساحة لاختيار الأسلوب التحليلي للنصوص بجميع أنواعها وأنماطها. حيث يتم تدريبه على التعرف على أسلوب النص واستخراج خصائصه والمقاطع السردية في نص الحوار. تحديد المقاطع التفسيرية في النص التعليمي والمؤشرات والروابط الجمالية فيه واكتشاف وسائل التأثير في المتلقي.

الكلمات المفتاحية: التعلم؛ اللسانيات التطبيقية؛ اللغة؛ النص؛ استراتيجية تربوية؛

Abstract: Text plays an important role in the educational process. Researchers in the field of applied linguistics and language education have tended to adopt this *textual approach as a strategic choice based on making the text a central focus, and

*المؤلف المراسل.

as a starting point for building learning in all language activities (reading, grammar, grammar, semantics, and rhetoric). Through the use of a variety of procedures, including the approach: (analytical, communicative, methodological, mechanical, conceptual), according to a well-defined didactic planning, so that the learner contributes positively to the reconstruction of the text through the prepared problem situations. By the professor, he invests his previous experiences and acquisitions and combines them with the new knowledge that he will acquire. The effort is focused on the content of the texts to know the intellectual and linguistic phenomenon, as well as the elements that help clarify the importance of the text, such as: subjective or objective coloring, or giving clarity or ambiguity in it. This approach also gives the learner a space to choose the analytical method of texts of all kinds and styles. Where he is trained to recognize the style of the text and extract its characteristics and narrative passages in the text of the dialogue. Determining the explanatory passages in the dialectical text, the indicators and the aesthetic links in it, and discovering the means of influencing the recipient.

Key words: Learning, applied linguistics, language, text, strategy

تقديم:

يعتبر النص التعليمي المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع الفعاليات والممارسات اللغوية بحسب المقاطع التعليمية من (فهم المنطوق والتعبير الشفوي ، والكتابي، والنحو والصرف، والمعجم، والموسيقى ، والصوت...). يتم تناول النصوص بأنواعها وأنماطها، وفق الحركية الحلزونية في دفع المعارف والمعلومات في حصص تعليمية مبنية لغرض تحقيق مستوى معين من الكفاءة المستهدفة؛ حيث تكون هذه الحصص متمفصلة فيما بينها على فترات زمنية محددة في البرنامج (السنوي)، و منظمة حول وضعيات تعليمية مختارة بعناية بغية تحقيق أهداف تعليمية مرصودة، وقصد بلوغ المستوى المستهدف للكفاءة، وتتميز هذه الأنشطة والمهام بالترابط بين الأجزاء المتتابعة لإرساء موارد جديدة ، وبناء كفاءة ختامية ، مع الحرص الشديد على إثبات نصية النص التعليمي، وذلك بالوقوف عند معياري (الاتساق والانسجام النصي)، مع التركيز على أهم حلقة إجرائية، وهي التحكم في آليات إعادة بناء النص من لدن المتعلم. في ضوء المقاربة النصية، التي تقوم على تحليل النصوص التعليمية ، وتستند إلى ركنين هامين هما :

- المعرفة بالإطار المحيط لنشأة النص (حياة الكاتب، وظروفه الاجتماعية، والاقتصادية، وعصره...).

- تناول النص التعليمي في حد ذاته، بوصف بنائه وتحليل مكوناته، وفق ممارسة تفاعلية مرهونة بمدى توافر الكفاءات التحليلية للمتعلم، علاوة على ذلك القدرة على توظيف وإدماج المكتسبات القبلية والمعلومات الجديدة في وضعيات دالة.

وتسعى هذه الممارسة التحليلية إلى تقطيع النص التعليمي إلى وحدات قرائية متفاوتة، يلاحظ فيها المتعلم اشتغال المعاني وتفاعل الأنساق الدلالية، فلا يقف إزاءها مكتوف الأيدي متفرجا؛ بل يسعى إلى معرفة إحياءاتها، حتى يصل إلى تمثل معنى النص، فيبوح هذا الأخير بأسراره إلى المتعلم و تنشط و تبتذر معانيه، ثم تتجلى له إحياءاته وتشكل صور حركيته الداخلية، عندها يبدي المتعلم التداعي والإعجاب والتعاطف، فيجد أثر ذلك في ذاته، ومن ثم يتحرر من مرجعيته الأحادية ونمطية تفكيره الساذجة. ويكون ذلك باتباع الخطوات التالية:

- التدرج اللولبي في بناء المعرفة.
- مراعاة توزيع المعارف.
- تحقيق الترابط بين أنشطة اللغة: (التواصل الشفوي، والكتابي، التركيب، الصوت، المعجم، البلاغة، الموسيقى...).

و بهذا يصبح التلقي فعلا إيجابيا مقصودا، ويضحى النص التعليمي فضاء رحبا لتجارب المتعلم، فيعمل على يملأ الفجوات النصية بسواد خبر تأمله، ويكشف غموضه ويهتك ستره متجاوزا إكراهات النص اللغوية والأسلوبية، فينصهر أفقه بأفق النص، وتنشأ المسافة الجمالية، وفي مرحلة متقدمة ينتقل من الإعجاب إلى التملك، ومن ثم يتصرف فيما يملك، فيعيد بنائه من جديد بحسب تصورات.

1 - التلقي والمقاربة النصية (والمقطعية):

-التلقي: هو عملية ذهنية وفيزيولوجية وعاطفية، تفسر من خلالها الكلمات والرموز التي تصل العقل عن طريق العينين، فيقوم المتعلم بربطها منطقيا بدلالاتها لتمثل المعنى المراد، بحسب ما توافر لديه من مكتسبات قبلية، وتتطلب هذه العملية المتشابكة سلامة الأعضاء؛ بيد أن التلقي الجيد " لا يقتصر المتعلم فيه على إدراك الكلمات والرموز فحسب؛ بل يسعى إلى تحديد العلاقات القبلية والبعدية، ومعرفة الحقائق المعروضة، غير أن النص يضبط مسيرة المتعلم إلى حد ما، بسبب احتوائه على مجموعة من عناصر أو العوامل الموجهة التي تسمح له بمراقبة سيرورة التفاعل التواصلية القائم بينهما. (شرفي، 2077).

إنَّ فعل التلقي سواء كان شرحا أو تفسيراً أو تأويلاً، أو كان سطحياً أو عميقاً، فالمتعلم يمارس التحليل النصي، ليعيد بناء النص من جديد وفق إمكاناته الفردية. (كوراي، 2007) انطلاقاً من الدال ليصل إلى المدلول المتواري في بنية النص، وهذا المدلول هو محور البحث أساس الاختلاف في الشرح والتفسير، والتعليل والتأويل.

-المقاربة النصية (المقطعية): يمثل النص دعامة أساسية في العملية التعليمية/ التعلمية بشتى أنواعه وأنماطه لتعلم اللغة، ولهذا توجهت عناية اللغويين إلى الاهتمام بالمتعلم وبناء كفاءته المنتظمة القادرة على التعامل المنهجي والمنطقي للمعارف والمعلومات"، (المرفقة، اللغة العربية وآدابها، 2006) وفق مقاربة نصية (مقطعية) شاملة، فيتم تناول النص من حيث أنه بنية مترابطة (متسقة ومنسجمة) وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية.

وقد اعتمدت المقاربة النصية (المقطعية) في المناهج التعليمية في الجزائر كاستراتيجية فعالة وناجعة، فهي تشمل الأدوات والتقنيات والإجراءات المنهجية والوسائل الإنجازية، وقد ينظر إليها بأنها أضمن استراتيجيات لإعداد المتعلم وإدماجه داخل نسيج المجتمع، حتى يتجاوز مرحلة السلبية إلى الإيجابية. وهي مقاربة لغوية بيداغوجية، وتكمن أهميتها في كونها تربط الفعل التعليمي/ التعليمي بالنصوص في تدرج محوري، وتسهل في الوقت نفسه الجمع بينها في مستوياتها الآتية:

أ- المستوى الأول: يتعلق بتطور الموضوع ونموه.

ب- المستوى الثاني: يتعلق بالدلالة اللغوية والفكرية.

ج- المستوى الثالث: يتعلق هذا المستوى بنحو النص ويمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص، الذي يحقق وظيفة النص التعليمية/ التعلمية. من خلال الممارسة التحليلية للنصوص يقف المتعلم بصورة أفضل على محتوياتها، وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريدا يدرك الآليات المتحكممة في تعالج البنيات النصية. وبمجرد فهم الكيفية التي تتألف منها النصوص، والمنطق الذي يتحكم فيها، يقوم المتعلم بربط العلاقات وإعادة بناء نصه من منظوره. ويكون هذا بفضل قدرة التلقي والفهم والإنتاج، حيث تسمح هذه الأخيرة بإنتاج نصوص مبتكرة، ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر والعمل على ترتيب عناصره ترتيبا منطقيا سليما، وجعله مطابقا للأنماط والنماذج المتعلمة. (الفاربي، 2006) ولا يتحقق هذا إلا بتوافر شروط الإنتاج في النص التعليمي، وهي أن يكون النص:

- مناسباً للمستوى العقلي للمتعلم.

- ذا دلالة تثير اهتمام المتعلم وتحرك فضوله.

- أن يبعث النص المدرس لدى المتعلم الرغبة في الاكتشاف.

- أن يتيح النص المدرس للمتعلم تنمية أفكاره وفق وضعيات تعليمية جديدة.

1-أنواع التلقي في ضوء المقاربة النصية.

- التلقي ذا البعد الواحد:

- التلقي الساذج: يقوم المتعلم بتفحص النص المقترح من الناحية الشكلية بقراءة سريعة أفقية، يلامس فيها السطح ويتعامل مع نظامه تركيبيا وأسلوبيا، ليتمكن من معرفة أنظمة بناء الجمل، ويدرك العلاقات حتى يحصل على المعاني المتوارية خلف السطور. (سجلول، 2001) وحدوث ذلك يستدعي تضافر جملة من القدرات العقلية، والانفعالية لديه، وهذا النوع من التلقي يخضع نفسه للنص، فيبرز ما يبطن، حيث يُقدم التلقي لنا صورة طبق الأصل عن المقروء؛ أي تعبيرا مطابقا لوجهة النظر الطريجة التي يحملها النص، ويطلق عليه التلقي (القراءة). ذات البعد الواحد الذي يتبناه المؤلف.

ولكن مع تقدم المتعلم في التمرُّن على هذه الطريقة، تزداد قدراته على إيجاد مداخل جديدة للنص. (المرافقة، 2006) والملاحظ في هذا التلقي أنّ النص يمارس لعبته المفضلة، وهي التلاعب بالمتعلم وبأعصابه، وهنا تكمن جمالية التلقي "esthétique". فقد يتيه أو يخيب ظنّه، وذلك لقيام النص على ركنين هامين هما: "

أفقية السرد وخطية القراءة، فلولا التلقي الساذج لفقد المتلقي كثيرا من متعة القراءة وسحرها". (سحلول، 2001)

* **التلقي الداخلي:** يهتم هذا النوع بداخل النص، دون مراعاة خارجه من سياق وظروف محيطية؛ بمعنى أنه يفصل المحيط الخارجي وما يتصل به من تصورات، ويركز على النسق (البنية) فقط. ويطلق عليه (التلقي البنوي)، لاهتمامه بالعلاقات الداخلية للنص، والاعتماد على عنصر ما لا يتم بشكل نهائي، وإنما يكون بإخفائه وتلويحه وتحويله إلى الداخل، وبذلك يصبح التلقي الداخلي، حينئذ شرطا للانفتاح والممارسة النقدية التي تتحول إلى إبداع جديد. (مونسي، 2000)

- **التلقي الاستكشافي:** يركز المتعلم في هذا النوع من التلقي على استراتيجية (الاختيار والانتقاء)، ويعمل على تحديد العناصر التي تمكنه من تكوين فكرة معينة على ما بداخل البنية، ثم ينتقل إلى فعل التمحيص والتوقع، ليصل بعد مدة إلى عملية إعادة بناء النص معتمدا على فعل التقاط المؤشرات النصية من جهة، وعلى فعل الاستباق من جهة ثانية، ويتم ذلك بطريقة تدريجية وانطلاقا من ملاحظة العنوان، وتحديد بنيته وعلاقاته الدلالية، أو قراءة بعض جمل النص الاستفتاحية المنتقاة بدقة، أو قراءة فقرات معينة ومقصودة، كل هذا قد يساعد المتعلم على إمساك المعنى المتملص، إذا أحسن توظيف الحدس والكفاءة القرائية.

ويساهم التلقي الاستكشافي بوعي في إنتاج وجهة النظر التي يحملها النص، لو قام المتعلم بالعمليات التالية الذهنية:

- **الاستباق:** ينتقل المتعلم من التلقي إلى استباق مضمون النص، بناء على معطيات سابقة، تبعا لقراءته السابقة ومعرفته بالجنس الأدبي، الذي بين يديه.

- **التبسيط:** يرتبط ارتباطا عضويا بعملية التلقي، إذ يسعى المتعلم إلى تبسيط تعقيدات البنية الدلالية تدريجيا، (مونسي، 2000). ص 71/70 لكن قد يقف عارض ما يصده عن تمثّل المعنى، وفي هذه الحالة يلجأ المتعلم إلى تأويله، بما توافر لديه من خبرات ومعارف ثقافية.

- **التوقع:** يلجأ المتعلم إلى تكهن معنى النص بناء على المؤشرات والشفرات النصية، التي تقوم بتوجيهه نحو المعنى منذ الوهلة الأولى، و- بالطبع- فإنّ التكهن ضروري ولا بد منه في نشاط التلقي، كأن يقترح المتعلم نهاية مأسوية للبطل أو يشاركه أوهامه، وأفرحه وأتراحه، وفي مرحلة بعدية يقوم بفحص تنبؤاته، التي يجب أن يبرهن عن صدقها من خلال تتبع السرد، حتى يصل إلى نهاية القصة، وبعد ذلك يجزم أو ينفي صدق توقعاته.

- **التلقي التحليلي:** ينطلق هذا التلقي من العنوان، الذي يعتبر العتبة الأولى، التي يلج المتعلم منها إلى بقية العتبات، ويشكل نقطة مركزية أو سؤال ينتظر الإجابة عنه من خلال محتويات النص، وهو "مجموعة العلاقات اللسانية التي تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعيّنه، وتشير إلى محتواه الكلي ولتجذب القارئ". (جنيت، 2008). ثم ينصرف إلى بقية العتبات، وفي مقدمتها النص ليفكك شفرته بطريقة ممنهجة، حيث يضطلع بعملية فك البناء لغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا، متخذا مبدأ الشك (منهج)، فهو يشكك في "الأفكار الموروثة عن اللغة والسياق، والمؤلف والقارئ، وأشكال الكتابة النقدية". (حمودة، 2000) وتكون

الرموز والمحطات النصية دليله إلى أعماق النص، وهنا يضحي التلقي التفكيكي فعلاً خلافاً يدفع الذهن دفعا إلى تتبع الآثار والبصمات، وتصوّر وظيفة الأثر "ليبدع المتعلم أفكارا جديدة.

ومنه فالنص في ذاته هو بنية آثار، تؤكد حضور الغائب، وفق المنظور التفكيكي، بل ويمثل "تركيبة لغوية غير متسقة؛ بمعنى تركيبة لغوية تعارض نفسها من الداخل بالكسور، والشروخ والفجوات على نحو يجعل النص قابلا لتفسيرات شتى، وتأويلات لانهاية لها". (حمودة، 2000)

ويركز هذا التلقي على الكيفية التي يقول النص بها، كما يزاوج بين البنية والتاريخ في تفكيك النص، وتقديم تناقضاته ونقائضه، لرصد اللغة في تلا فيف النص، إذ يحكم على هذا التلقي بأنه (إساءة قراءة)، بحسب رؤية (جاك دريدا)، فهو محددة المعالم، وليس له ضوابط تتحكم فيه، حيث ينغمس بشدة في ذاتية القارئ الذي يتحكم بسلطته، بل أحيانا قد يتعسف في استعمال هذه السلطة، فيبتعد عن مقولة النص الأصلية.

غير أن ما يؤخذ عن هذا التلقي، أنه يفتح الباب على مصراعيه " لكل الاحتمالات القرائية، ويدعو إلى نقض النص وإلغاء سلطته، فتتعدد عملية التركيب للنص المقروء وفق مقاييس المتعلم ومعطياته الفنية والقيمية، فالنص الجديد هو- نص القارئ - لا نص الكاتب؛ لأنه هيكلية جديدة للمكتوب وفق تلقي المتعلم و مرجعته المختلفة. (قطوس، دت).

- التلقي ذا البعدين:

- التلقي الدلالي: هو دراسة النص دراسة واعية، يتم من خلالها الكشف عن انسجام النص (الدلالي). وبعض الأحيان يشكل الغموض حجر عثرة في وجه المتعلم، فيلجأ إلى فجوات وفراغات النص ليملاها. (سحلول، 2001)، مستخدما في ذلك بعض آليات التحليل النصي وإجراءات نظرية التلقي للكشف عن العلاقات التي تساهم في تماسك النص بنويا ودلاليا، والوقوف على مظاهر اتساقه.

وعليه فالنص حمّال أوجه ولا يسلم نفسه بسهولة إلى المتعلم؛ بل يعتمد إلى المراوغة حتى يفرض استراتيجيته التي تقوض من سلطته. ومن هنا وجب على المتعلم أن يتفطن لهذه اللعبة، وألاّ ينجر وراء تموهيات الخادعة، فعليه أن يستعين ببياض النص وصمته، وأن يجعل الشفرات والمؤشرات النصية موجهته إلى تمثل المعنى، وألا يتوقف عند ظاهر النص، بل يجب أن يتجاوز إلى عمقه (البنية العميقة). كما لا يتبع مقصدية الكاتب ويلهث وراءها، وهي في الحقيقة لا طائل منها؛ لأنها غير موجودة أصلا في النص.

ويفترض بالمتعلم أن يندمج مع النص لأن " الاندماج في عالم النص يزحزح الذات عن موقعها الوهمي، الذي يقوم على تملك - النص - بالانفصال عنه" (حسن، دت)؛ بل يتعداه إلى إسهام المتعلم نفسه في إعادة بنائه بشكل يرضيه.

وسمي هذا التلقي ذا البعدين؛ لأن البعد الأول يتحدث منه الكاتب، أما البعد الثاني فيتحدث منه المتعلم. وبالتالي فإنّ التلقي الجيد والناجح هو الذي يتيح للمتعلم توظيف البعدين معا، وذلك بصهر أفق النص بأفقه من أجل إعادة بناء النص، الذي يبرز ملكيته للنص.

- التلقي الإبداعي:

ينطلق من " رؤية بلاغية لأنه يتناول لغة النص بكل ظواهرها ومظاهرها، وهو أكثر موضوعية من غيره من التلقينات السابقة، وأرسخ في ميدان التقييم والمفاضلة ". (حامد، القراءة الناقدة، 1996) إذ يسهم بشكل فعال في تهذيب العواطف، وتنمية روح الإبداع، ويدفع المتعلم إلى التمايز على بقية أقرانه، كما يعطيه القدرة على الاندماج في محيطه الاجتماعي.

وللتلقي أهمية خاصة في العملية التعليمية/ التعلمية، فهو وسيلة ناجحة لتعلم متميز، ومن- المسلم به - أن الأنشطة التعليمية الأخرى سواء كانت أدبية أو علمية، تنهل من النص نفسه وتقوم عليه.

2-عوامل نجاحه:

- الاستعداد العقلي: التلقي عملية معقدة والنجاح في تعلم مهاراته، يقتضي قدرا معيناً من النضج العقلي.

- الاستعداد الجسمي: التلقي ليس عملية عقلية فحسب، بل يدخل فيه جميع الحواس من سمع وبصر ونطق وصحة عامة.

-الاستعداد العاطفي: يُولد الأفراد مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم، بحسب تربية كل فرد في بيئته، واختلاف المقومات الثقافية، والاقتصادية والاجتماعية.

- الاستعدادات والخبرات: يمارس الإنسان نشاط التلقي رغبة في الاكتساب المعرفي والفكري، لإثراء مخزونه المعرفي والخبراتي، الذي ينمو ويكبر تدريجياً وتضاعفياً ككرة الثلج.

* الوظائف العقلية: هي تلك العمليات التي يرجع إليها المتعلم عند تفاعله مع النص، وهذه العمليات ثابتة لا تتغير ، حيث يرتب المتعلم على أساسها المعارف، وهي:

- التنظيم: تسبق العملية الواحدة وترتب بعدها الأخرى في أنظمة كلية متكاملة، التلقي الشفوي ثم الإنتاج الكتابي. (سليم، 2002)

- التكيف: هو ميل الفرد إلى الاندماج في وسطه الاجتماعي والمادي، حيث يتم تكيف النموذج تبعاً للخبرات الجديدة التي يكتسبها المتعلم، ثم يعمل على تعديلها على ضوء المكتسبات الجديدة، ويعتبر هذا الإجراء غاية التطور النمائي، وبعد التكيف عملية موازنة بين المحيط والجهاز العضوي، الذي يهدف إلى القضاء على حالات الاضطراب وعدم الانتظام التي تصاحب عملية التلقي.

*الخبرة اللغوية وشروطها: تتمظهر الخبرة اللغوية في إنتاج نصوص ذات طابع (وصفي أو سردي أو حجاجي، وذات علاقة بمحاور تعلم النشاط وذلك في وضعيات دالة، حيث يتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج).ومراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض، ويتحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

وتنشأ خبرة المتعلم من التدريب والممارسة الموجهة من خلال التفاعل مع النصوص التعليمية، أو مع المواقف الحقيقية أو شبه الحقيقية، التي تحيل إلى مرجعيات ترتبط بسلم القيم الاجتماعية، والثقافية والأيدولوجية، ومن ثم تصبح له خلفية معرفية و خبراتية يوظفها المتعلم في فك طلاسم النصوص المقروءة، لمعرفة أحداثها وأسرار شخصياتها التي تتماوج في حركة داخلية منتظمة. وغير منتظمة، وتتجسم الخبرة اللغوية في فهم " الرموز الإشارية فهما صحيحا، والتعامل مع بنية النص ، ومعرفة الإحالات النصية خلال إسناد الفعل

إلى الأسماء أو إلى الضمائر، التي تجعله قادرا على إدراك حركية النص الداخلية، ومتابعة ذبذبات السرد". (سحلول، 2001)

*مواقف الخبرة اللغوية: تعني أن يتعلم متعلم اللغة ويكتسب مهارات يستعملها من خلال مواقف طبيعية حقيقية، يمارس اللغة في موطنها وبين أبنائها والمتحدثين بها، وهذه تسمى الخبرة المباشرة في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها.

أمّا الخبرة غير المباشرة هي: أن يتعرض المتعلم لمواقف تعليمية غير مباشرة، يتعلم فيها اللغة عن طريق مواد تعليمية مختارة ومنظمة في مؤسسة تعليمية متخصصة خارج الوطن.

- شروطها: تصبح الخبرة اللغوية فعالة ومجدية، ومحقة لأهداف تعلّم اللغة وتعلّمها، في أي مرحلة تعليمية، وقادرة على مساعدة المتعلّم على اكتساب معارف ومعلومات جديدة. ولتحققها لابد أن تتوافر على بعض المقومات الضرورية وهي كالتالي:

- الاستمرار: تصاعُ المواقف اللغوية ، وتقدم بشكلٍ متدرج ومستمر، فيكون البدء بتقديم خبرة لغوية بسيطة وضيقة، ثم الانتقال إلى دائرة أوسع وأشمل، ومع تقدم المتعلم في مستويات تعلّم اللغة، تزداد الخبرة اتساعاً وعمقاً.

- التكامل: يعني أن تتكامل جوانب الخبرة اللغوية، ويترابط التلقي بالتعبير الشفوي وبالإنجاز الكتابي، وبذلك يرتبط المحتوى اللغوي بالمحتوى الثقافي، ويتكامل كل ذلك في أنشطة استعمال اللغة والاستعمال الوظيفي لها أثناء ممارسة الفعل التعليمي، وفيه يتم تناول الأبنية الصوتية ثم الانتقال إلى الأبنية التركيبية والصرفية. بحيث يؤثر تعلّم كل جانبٍ من هذه الجوانب على تعلّم الجوانب الأخرى، وتتكامل مهارات اللغة في الموقف الواحد من استماع وحديث، وقراءة وتحليل وكتابة، ومن خلال كل ذلك يتكامل تعلّم اللغة بقواعدها.

- التتابع: يقصد به البدء بتعلّم الجوانب اللغوية السهلة والبسيطة، والانتقال منها إلى الأصعب، فالمعقد بحيث يُبنى اللاحق على السابق، وتمهّد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة، وقد يؤخذ بمداخل التتابع، كأن نبدأ بالجزء وننتهي بالكل أو نبدأ بالكل وننتهي بالجزء وهكذا دواليك [...] تبعا لطبيعة الأنشطة المقدمة والأهداف التعليمية، يستثمر المتعلم مكتسباته القبلية مشافهة أو كتابة في وضعيات فعلية في تتابع منطقي لخبرات التعلم، فينتقل المتعلم من خبرة لغوية إلى أخرى آليا، دون أن يشعر بتلك النقلة.

- الاتزان: ألا يطغى جانب في الموقف اللغوي التعليمي على جانب آخر، ولا ينبغي أن نهتم بمهارة لغوية على حساب مهارة أخرى، أو أن نهتم بمعارف اللغة ومعلوماتها على حساب تعلّم مهاراتها ومواقف استخدامها وتوظيفها.

ونافلة القول أن التلقي هو التفاعل بين أطراف ثلاثة، هي : (الكاتب والنص والمتعلم)، في جدلية ديناميكية تخضع إلى معايير منهجية واستراتيجية تحدد وظيفية المتعلم على مستوى النص، وهي: (تجريبية و تواصلية ونصية). و تحليله إلى مكوناته الأساسية (الذهنية و المعرفية و الوجدانية، والجمالية...) وفق شبكة مقطعية محورية تمديدية بين أنشطة اللغة في ضوء المقاربة النصية، فيها يتدرب المتعلم على الربط بين الأداء

اللغوي والنسق الإبداعي و الجمالي ، ومن ثم يدرك التطور الحاصل في الأساليب الإبداعية ، وحينها يضيف تجربة جديدة لتجاربه المكتسبة، والتي تساعده على اكتشاف ذاته.

المراجع:

- السلسلة البيداغوجية الجزائرية، و. ا. (2006). اللغة العربية وآدابها. الجزائر: المركز الوطني للبحث التربوي.
- الفاربي، ع. ا. (2006). معجم علوم التربية. المغرب: مطبعة النجاح. المغرب
- المرافقة، ا. (2006). اللغة العربية وآدابها. الجزائر: وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
- الوثيقة المرفقة، ا. (2006). اللغة العربية وآدابها. الجزائر: وزارة التربية.
- الوثيقة المرفقة، (2006). اللغة العربية وآدابها. الجزائر: وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
- جنيت، ج. (2008). عتبات، ترجمة بلعابد عبد الحق. الجزائر: منشورات الاختلاف. ا
- حامد، ا. (1996). القراءة الناقدة. السعودية: جامعة أم القرى.
- حامد، ا. (1996). القراءة الناقدة في ضوء نظرية النقد. السعودية: جامعة أم القرى. السعودية
- حامد، ا. (s.d.). القراءة الناقد .
- حسن، ح. ب. (دت). النظرية التأويلية عند بول ريكور. الجزائر: دار الاختلاف. الجزائر
- حمودة، ع. ا. (2000). المرايا المحدبة. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. الكويت
- سحلول، ح. م. (2001). نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها. دمشق: اتحاد الكتاب العربي.
- سليم، م. (2002). علم النفس النمو. لبنان: دار النهضة العربية.
- عبد الكريم شرفي (2007). من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة. الجزائر: منشورات الاختلاف.
- قطوس، ب. (دت). استراتيجيات القراءة التأصيل والإجراء. الأردن: مؤسسة حمادة ودار الكندي.
- كوراي، م. (2007). القراءة واختلاف آليات التحليل النصي. الجزائر: الاختلاف.
- مونسي، ح. (2000). القراءة والحدائث مقارنة الكائن والممكن في القراءة العربية. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

الهوامش:

- 1- عبد الكريم شرفي: من فلسفات التأويل إلى نظرية القراءة ،ص220
- 2 - كوراي مبروك: القراءة واختلاف آليات التحليل النصي، المناصية، والنص السردي، ص174
- 3 - وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرفقة ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللغة العربية وآدابها، ص 2
- 4 - عبد اللطيف الفارابي : معجم علوم التربية ، 2006، ص14
- 5 - حسن مصطفى سحلول: نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، ص 29

6- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص

7- نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها ، ص 3

8 - حبيب مونسي: القراءة و الحداثة مقارنة الكائن والممكن في القراءة العربية، ص 206

9 - نفسه، ص 71/70

10- جيرار جنيت: عتبات ، ترجمة ، عبد الحق بلعابد ، ص 67

11 - عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة، ص 291 / 292

12- محمد حمود: السلسلة البيداغوجية ، 1998. ص 42

13 - نفسه، ص 32

14- بسام قطوس: استراتيجيات القراءة التأصيل والإجراء النقد، ص 31/32

15- نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، ص 221

16- حسن بن حسن: النظرية التأويلية عند بول ريكور ، ص 12

17- الربيعي حامد صالح: القراءة الناقدة في ضوء نظرية النظم، 1996، ص 10

18 - مريم سليم: علم النفس النمو، دار النهضة العربية، ص 43

19- نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، 2007 ص 74