المقاربة التّواصليّة وسبل استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها

د. فيصل بن علي
جامعة الجزائر- 2-

- الملخص:
تعدّ الدّراسات اللّسانيّة المعاصرة بمختلف فروعها مرجعا ومصدرا مهما لميدان تعليم اللّغات وتطويره، ويبرز ذلك جليا من خلال مسايرته للبحوث اللّسانية والاستفادة منها؛ فمع ظهور البنويّة التّي اهتمّت بدراسة بنية اللّغة على حساب وظيفتها، فقد شهدت المقاربة البنويّة في التّعليم تركيزا على البنى اللّغويّة وتراكيبها(الجمل) دون أدائها واستعمالها، حيث كان التّعليم منصبّا على دراسة الجملة ومكوناتها والعلاقات الكائنة بينها، والعمل على تحقيق كفاءة لغوية جمليّة باعتبارها الوحدة الكبرى في التّواصل، وقد أبانت تلك الطّرائق عن قصور في جوانب عدّة لم تستطع الدّراسات البنويّة الإجابة عنها أو معالجتها، وهذا ما جعل مردودها البيداغوجي في تجديد دروس تعليم اللّغات وتعلّمها أدنى بكثير ممّا كان متوقّعا، ومع هذا القصور، وفي ظل تطوّر الدّراسات اللّسانيّة، فقد دعت الحاجة البحث عن مقاربة تعليميّة أكثر فعاليّة، فكانت المقاربة التواصلية المستوحاة من اللّسانيات التّداولية هي السّبيل الوحيد لتدارك النّقائص، وذلك من خلال دراسة اللّغة في الاستعمال؛ أي معالجتها وهي تؤدّي وظيفتها التّواصليّة.

ومن هذا المنطلق، فقد شهد تعليم اللّغات وتعلّمها منعرجا حاسما في مسيرته، حيث أصبحت الكفاءة المستهدفة من تعليم اللّغة العربية وتعلّمها هو إكساب المتعلم كفاءة تواصلية، فما يجب أن يكتسبه الطفل أثناء تعلمه للُّغة ليس معرفة لغوية فحسْب، بل كذلك معرفة القوانين والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للُّغة في مواقف اجتماعية معيّنة.

ومن خلال معاينتنا للواقع التّعليمي نجد أن أساليب تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها حاليا، وكذا الظّروف التّربويّة والاجتماعيّة لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضع " لغة أجنبيّة " يدرسها المتعلم ليحصل على علامة النّجاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة. لذا فمن المؤكّد أنّ ربط اللغة بوظيفتها في الحياة، ألا وهي التّواصل والتّبليغ، من شأنه أن يعطي قيمة للّغة العربيّة ويعيد لها حيويتها ويخرجها من نطاق اللُّغة المكتوبة الضيّق إلى فضاء أوسع وأرحب يشمل كلّ ما له صلة بالحياة العمليّة والعلميّة، لأنّ المتعلّم إذا أحسّ بأنّ تعلّم اللّغة العربيّة لا فائدة تُرجى منه أعرض وأدبر، ولكن إذا أحسسناه بقيمتها ومدى فعاليتها في جميع مجالات الحياة أقبل عليها بكلّ ما أوتي من رغبة وقدرة في تعلّمها.

إذا، يمكن القول إنّ المقاربة الأنجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها حاليا هي المقاربة التواصليّة، والتّي تجمع بين تعليم البنى اللّغوية ووظائفها في المجتمع، وهو ما يمكّن المتعلمين من استعمال ما يتعلّمون بشكل فعّال ومناسب في المواقف الاجتماعيّة التي تواجههم في الحياة اليوميّة. فما هي المقاربة التواصليّة؟ وما هي أسباب نشأتها؟ وما مرجعياتها ومصادرها؟ وما هي سبل استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

1- مـــــفهوم المـقاربة التّــواصــليّة:

كثيرا ما يشكّل فهم المصطلحات عائقا أمام بعض الباحثين والمعلّمين بسبب التّعاريف المتباينة والغامضة لعلماء التّربية، فعندما نأتي إلى تحديد مفهوم مصطلح – المقاربة التّواصليّة- نجد أن ترجمة مصطلح "المقاربة" مثلا شهد اختلافا واسعا فتُرجِم إلى عدّة ترجمات، منها: منهج، اتّجاه، مدخل، طريقة، مقاربة. ولكن يبقى المصطلح الأكثر شيوعا والأقرب إلى الصّحة هو "المقاربة"، والتي تعني: «الطّريقة التّي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع، أو الطّريقة التّي يتقدّم بها في الشّيء»[1]. وهي أيضا: «أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها برنامج دراسيّ»[2].

ويُعدّ الباحث "رشدي أحمد طعيمة" من أبرز الذّين قدّموا تعريفات لهذه التّرجمات وحدّد الفروق بينها[3]، وفي الآن ذاته فضّل في البداية استعمال مصطلح "المدخل" دون غيره من التّرجمات، وبهذا نجده يُعرّف "المدخل الاتّصالي" على « أنّه ذلك المدخل الذّي يركّز في تعليم اللّغة على اللّغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتّصاليّة، وليس على البنى النّحويّة»[4]. وهي كذلك « مجموعة الطّرائق والمنهجيّات التّي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التّواصل لدى المتعلّم، وتتلخّص في المثل القائل:" بفعل التّواصل نتعلّم التّواصل"، وتتمثّل في مرونة التّكيّف والانفتاح على مختلف السّياقات التّعليميّة»[5].

إذا، فالمقاربة التّواصليّة هي تصوّر مسبق وإعداد محكم لوضعية تواصليّة تستثمر كل الاستراتيجيات والطرائق والوسائل بهدف خلق جوّ تواصلي طبيعي يمكّن المتعلّمين من اكتساب كفاءات تواصليّة.

من خلال ما تقدّم ذكره، يمكن القول إنّ المقاربة التّواصليّة هي المقاربة التّي تهدف إلى إكساب المتعلّمين كفاءة تواصليّة، بحيث يتمكّنون من استعمال اللّغة في كافّة المقامات التّخاطبية التّي تواجههم في الحياة اليوميّة، إذ لا فائدة تُرجى من تعلّم أيّ مادّة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للنّاشئ في تفاعله مع المحيط الذّي يحيا فيه، وما دامت اللّغة وسيلة التّواصل والاتّصال بين أفراد المجتمع فيجب تعلّمها بشكل سليم وسلس وبفعاليّة أكبر، وهذا ما يتحقّق من خلال التّطبيق الأمثل للمقاربة التّواصليّة، والتي تهدف إلى« إكساب المتعلّمين المهارات اللّغويّة الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال واستخدام القواعد اللّغويّة من أجل أداء وظائف اتّصاليّة معيّنة في مواقف معيّنة»[6]. ولعلّ المهارة الأولى بالتّعليم والتّدريب هي مهارة المحادثة الشّفويّة، ثمّ تليها باقي مهارات اللّغة مع أفضليّة تكاملها عند تدريسها.

2- نشـــأة المـــقاربة التّـــواصليّة وأســـباب ظـــهورها:

لم يكن ظهور المقاربة التّواصلية في حقل تعليميّة اللّغات من العدم، بل إن الطّرق التي كانت سائدة آنذاك اتّسمت بالانغلاق والأحاديّة في التّعامل مع اللّغة، ممّا خلق فراغا واسعا تجلّى بوضوح بين ما يتعلّمه الفرد، وبين ما يريده الفرد ممّا تعلّمه أو يستطيع فعله بما تعلّمه.

لقد تعدّدت الآراء واختلفت حول أسباب ظهور هذه المقاربة ودوافعها، ولكنّها تصب كلّها في قالب واحد، وهو الوصول إلى الاستراتيجيّة المثلى والفعّالة لتعليم اللّغة وتعلّمها.

بداية، يمكن القول إنّ ظهور المقاربة التّواصليّة جاء كردّ فعل على الطّرائق التّي كانت سائدة قبلها، والتّي غلب عليها الطّابع البنوي والشّكلي المبني على الملاحظة والاستنتاج، ومن أبرز هذه الطّرائق: الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة أو الطّريقة السّمعيّة البصريّة[7]، والتّي اتّخذت من اللّسانيات البنويّة وعلم النّفس السّلوكي قاعدة لها، وفيما يأتي تفصيل لهذه النّقطة.

إنّ عالم اللّغة يلاحظ اللّغة كما يستخدمها النّاطقون الأصليون بها، ومن ذلك يقوم باستنتاج النّظام اللّغوي أو البنى اللّغويّة: الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة، وبالمثل فإنّ عالم النّفس يقوم بملاحظة الإنسان(وحتّى الحيوان)، ويرصد كيفيّة حدوث عمليّة التّعلّم، ومن ثم يقترح القوانين التي يرى أنّها تحكم عمليّة التّعلّم[8].

ومن هذا المنطلق، فقد ركزت كلّ من المدرسة البنويّة وعلم النّفس السّلوكي على ظاهر اللّغة وشكلها(خصوصا اللّغة الآنية المنطوقة)، وبنوا على أساسها قواعد متينة للّغة[9]، إلاّ أنّهم في المقابل أهملوا دراسة المعنى إهمالا كبيرا، ممّا جعل عمل البنويين ناقصا و سطحيّا لأنّهم لم يحاولوا النّفاذ إلى جوهر اللّغة وأهم مظهر من مظاهرها، وربّما كان هذا عيبهم الرّئيس، حيث إنّ ما قاموا به لم يَعْدُ أن يكون تأطيرا للجمل الرئيسة التي تتكوّن منها اللّغة، وقد ساعدتهم النّظريّة السلوكية في علم النفس-وهي النظرية التي اعتمدوها أساسا لاكتساب الطّفل للّغة- على افتراض أنّ الأطر أو الأنماط اللّغويّة سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة فيه الكفاية لإعطاء الصّورة الكاملة عن اللّغة، وقد انبثقت عن هذا التّوجّه الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة التي سادت معظم أنحاء العالم فترة طويلة من الزّمن، حيث بلغت ذروتها في السّتينات[10]، ورغم تركيز هذه الطريقة على اللّغة الشفوية بدلا من اللّغة المكتوبة، فقد أبانت عن قصورها(خصوصا بعد الانتقادات الموجهة لها) النّاتج عن ارتباطها ببعض القوانين البنوية والسلوكية المتعلقة بالتّعلم، فالمتعلّمون أظهروا عجزا كبيرا في توليد الجمل التي يحتاجون إليها في السّياقات أو المناسبات الحياتيّة المختلفة[11]، إذ لا يكفي النّظر إلى التّعلم على أنّه علاقة بين مثير واستجابة، كما أنّ الطّفل لا يولد صفحة بيضاء نطبع عليها ما نشاء من الألفاظ والأنماط اللّغوية، بل يولد ولديه استعدادات فطريّة للتّعلم(الملكة عند تشومسكي) هي التّي تميّزه عن الحيوان.

ونتيجة لهذا كلّه، فقد جاءت ردّة فعل على هذه الطّريقة ومنطلقاتها النّظريّة، وذلك من طرف اللّساني الأمريكي "نعوم تشومسكي"، الذّي قدّم نظريته في القواعد التّوليدية التّحويليّة، والتي كان لها صدى قويّا في عملية تعليم اللّغة وتعلّمها، حيث استطاع أصحاب هذه النّظرية النّفاذ إلى كثير من أسرار اللّغة العميقة وإلى العلاقات التي تربط بين أجزائها، وفي المقابل قدّموا بعض المفاهيم والتّصوّرات الأساسيّة لتعليم اللّغة وتعلّمها تختلف عمّا كان شائعا لدى البنويين وعلماء النّفس السّابقين أو المعاصرين له، ولكن بابتعادهم كذلك عن المعنى وتركيزهم على المتكلّم المثالي واللّغة المثاليّة، فإنّ النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لم تتقدّم بالشّكل الذّي تقدّمت به أفكارها، ورغم ذلك استطاعت أن تهزّ الثّقة بالطّريقة السّمعيّة الشّفويّة من دون الإتيان بالبديل.

وفي ظلّ هذا الصّراع والفراغ، فقد دعت الحاجة إلى البحث عن نظريّة جديدة تأخذ في الحسبان الواقع الفعلي، والمجتمع الذّي يتكلّم اللّغة بعين الاعتبار، وهو ما جسّدته مدرسة علم اللّغة الاجتماعي التّي درست اللّغة كأداة للتّواصل الاجتماعي الفعلي.

ومع زيادة توغّل المدرسة التّشومسكيّة ومغالاتها في إبعاد المعنى، فقد تصدّى لها العالم الأمريكي "ديل هايمز"(Dill Haymes)، وبيّن قصورها باعتمادها على ظاهر اللّغة وعزلها عن مجتمعها ومحيط استخدامها.

وفيما كان يبحث "تشومسكي" عمّا يكوّن "الملكة اللّغويّة"(Linguistique compétence)، فقد دعا "هايمز" زملاءه من اللّغويين وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التّواصل، أو ملكة التّواصل(communicative compétence)، والتّي تشمل القدرة اللّغويّة و تتعدّاها إلى استخدام اللّغة في المجتمع[12].

وفي هذا المجال فقد توالت الأبحاث والدّراسات وفقا لهذا المنطلق، وحُدّدت الوظائف التي تُستخدم فيها اللّغة ودُرست من طرف العديد من الباحثين، أمثال: جاكبسون، هاليداي وغيرهما، حيث أشار "هاليداي" إلى أنّ اللّغة تُستخدم في وظيفة هامّة هي الوظيفة التّربويّة التّعليميّة سواء كانت اللّغة الأم أو اللّغة الأجنبيّة.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ أهمّ الدّراسات التّي هيّأت لميلاد الأفكار الدّاعية إلى ربط بنية اللّغة باستعمالها الطّبيعي في المجتمع هي الدّراسات التّداوليّة بزعامة "فيتجنشتاين"، و"أوستن"، و"سيرل" وغيرهم، والتّي استلهم منها كلّ من "هايمز" و"قمبرز" أفكارهما، وانطلقا ليطوّراها في ظل ما يُعرف بـ "أنثوغرافيا التّواصل"، والتي تعدّ من أهم مصادر المقاربة التواصليّة ومرجعياتها.

وخلاصة القول هو أنّ السّبب الرئيسي في ميلاد المقاربة التواصليّة هو مغالاة لسانيات القرن العشرين بزعامة كل من "دو سوسير" و"تشومسكي" في وصف بنية اللّغة وتفسيرها دون النّظر إلى وظيفتها(دراسة الكلام)، ونتيجة لتطوّر الدّرس اللّساني، فقد اتّجه بعض الباحثين نحو دراسة اللّغة مراعين في ذلك استحضار الوظيفة المنوطة بها، نظرا لتأثيرها عليها، ولأهميتها في فهم بنيتها، وقد تناولت هذه الأبحاث دراسة استعمال اللّغة عوض دراسة اللّغة فقط، فهي لا تدرس البنية اللّغويّة لذاتها ومن أجل ذاتها، ولا تحصرها في بنيتها الدّاخليّة الضّيّقة، إنّما تتجاوزها إلى دراسة أحوال الاستعمال في المقامات التّخاطبيّة المختلفة حسب أغراض المتكلّمين وأحوال المخاطبين ومقاصدهم(على نحو الذي دعا إليه"ديل هايمز"). لذا فتطوّر البحوث الوظيفيّة، الذّي جاء كرد فعل على الدّراسات الشّكليّة البنويّة هو الذّي هيّأ الأرض الخصبة لميلاد المقاربة التّواصليّة على مستوى اللّغة ودراستها، باعتبار مجال تعليم اللّغة وتعلّمها ليس بمنأى عن التّطوّرات الحاصلة في المجال اللّساني[13]، بل هو مرتبط به أيّما ارتباط، خصوصا أنّ المقاربة البنويّة ومبادئ النّظريّة السّلوكيّة هي التي كانت سائدة ومطبّقة في فترة سابقة، حيث كشفا عن قصور واضح في تعليم اللّغة وتعلّمها.

ولعلّ أهم ما ميّز المقاربة التّواصليّة أيضا هو نشأتها في جو معرفي، " ففي الوقت الذي أنتجت فيه نظريات التعلم السلوكية طرائق التدريس السمعية الشفوية والطرائق المشابهة لها، فإن النظريات المعرفيّة هي التي تكمن وراء ما يسمّى بالطريقة الوظيفيّة أو التواصليّة"[14]. وفي هذا الصّدد يجدر القول إن مجيء المقاربة التواصليّة لم يكن كبديل للمقاربات السابقة، بل كمكمّل ومصحّح للنّقائص التي كانت تشوبها، فالمتعلّم يتعلّم القواعد ويحفظها جيّدا، لكنّه يعجز عن توظيفها فيما يواجهه من المواقف في الحياة الاجتماعيّة.

إذا، نتيجة لتطوّر البحوث اللّسانيّة وتواليها لتفادي الأخطاء والنّقائص التي وقع فيها السّابقون في دراسة اللّغة، فقد اتّخذ ذلك منحى نقديّا وصل إلى مراحل متقدّمة في دراسة اللّغة، ووجوب ربط بنيتها بوظيفتها التّواصليّة بهدف استنباط استراتيجيات التّخاطب بها، وهو الأمر الذي استطاعت التّعليميّة استثماره في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها من خلال تطبيق المقاربة التّواصليّة، والتّي اتّخذت من التّواصل المبني على الوضع(البنية) والاستعمال محورا لعمليّة تعليم اللّغة وتعلّمها بدل حفظ وتكرار ألفاظ وتراكيب وأنماط لغويّة منعزلة عن سياق استعمالها.

إضافة إلى هذا الرأي، فهناك رأي آخر يذهب إلى أن المقاربة التّواصليّة قد نشأت ليس بدافع تعليم اللّغات الأصليّة، بل بدافع تعليم اللّغات لغير النّاطقين بها، إذ يُرجع "هووات"(Howatt) الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن التعلم، حيث رأى أن تعلم الناس اللغة كان بهدف التعامل مع المجتمع وتحقيق التواصل بين أفراده، وفي بداية القرن التاسع عشر وعلى وجه التحديد 1864م فقد جذب انتباه المعلّمين المهاجرين إلى أمريكا طرق التعليم بأسلوب اتصالي، والتّي اتّخذت كما يقرّر "هووات" عدّة أسماء، مثل: الطرق الطّبيعيّة، وطريقة المحادثة، والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي..إلخ[15].

أمّا "محمّد مكسي" فيرى أن المقاربة التواصلية لم تظهر لحاجات ودوافع تعليمية، حيث يقول:«دخلت في البداية(أي المقاربة التواصلية) كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة، فالقدرة اللغوية عند بعض الشّرائح الاجتماعيّة مرادفة للرأسمال المهني، ذلك أن المستعملين ينتظرون من التعليم أن يساعدهم على اكتساب قدرات ومهارات تكون قابلة للاستثمار ثانية في زمن محدد وحسب إيقاعات ملائمة لتدبر رأسمالهم الزمني، ولا شك أن هذه المتطلبات تعلل بشكل من الأشكال الضرورة الملحّة لوضع طريقة واقعية يكون من مهامها تقليص تلك الهوّة الشاسعة بين أساليب وطرائق التعليم المدرسيّة وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللّغات»[16]. ولعلّ هذا الرأي فيه نوع من الصواب أيضا، فالحاجة بلا شك أم الاختراع كما يقال، فحاجات الإنسان المتزايدة دفعت به إلى الانفتاح على عوالم أخرى خلقت مجالا للتواصل معها والتنافس بينها، وتطلّب هذا وجوب إيجاد طرق واستراتيجيات تساعد على تعلّم اللّغة في أقصر وقت ممكن، وبكفاءة أكثر، وهو ما جسّدته المقاربة التواصلية من خلال التركيز في تعليم اللغة وتعلمها على الاستعمال الوظيفي لها، حيث يتمكّن المتواصلون باللغة من توفيرهم حاجياتهم التواصلية ضمن سياقات متنوعة ومختلفة.

ولعلّ ما يؤلّف بين الرأيين السّابقين هو ما أشار إليه صاحبا كتاب "اللغات الأجنبيّة"، واللذان أوعزا ظهور المقاربة التواصلية إلى أسباب لغويّة وأخرى حياتيّة، حيث إنّ« ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، خصوصا النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلم اللغات الأجنبية، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك، ثم هناك تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلم هذه اللغات من قبل جماعة معيّنة دون غيرها، وأخيرا ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها. كلّ ذلك جعل من الضّروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللّغات الأجنبيّة»[17].

ورغم اتّفاق الباحثين على أن المقاربة التواصلية قد نشأت في ظروف قد تكون أقرب إلى تعليم اللغات الأجنبية من تعليم اللغات الأم، ومنها العربية، فذلك لا يمنع من تطبيقها لأنها أثبتت نجاعتها وفعاليتها في تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلمها من جهة، كما أنه –وللأسف الشديد- نستطيع القول إن اللغة العربية أصبحت لدى كثير من الناطقين بها كأنها لغة أجنبيّة بحق من جهة أخرى، رغم أن هناك اختلاف بين تعليم هذه وتلك، خصوصا في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي. فضلا عن كلّ ذلك، فإن المقاربة التواصلية قد اتّضح إطارها العام وارتسمت معالمها وتكشّفت مفاهيمها وصارت تستعمل في المدارس لتعليم اللّغة الأم في البلدان المتقدّمة، خصوصا في الأطوار التعليمية الأولى إلى جانب تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلمها.

وما يؤكّد عدم حصر هذه المقاربة في مجال تعليم اللّغات الأجنبية وتعلمها هو أنّ« نظريات تعلم اللّغات الأجنبيّة هي في الأساس نظريات التعلم العامّة ونظريات تعلّم اللّغة الأصليّة الخاصّة، فتعلم اللّغات الأجنبيّة شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما قيل عن النّظريات السلوكيّة والنظريّات المعرفيّة، وامتداد هذه الأخيرة بحيث تشمل الجوانب الإنسانيّة في التّعلّم»[18].

إذا، فتطبيق المقاربة التواصلية ليس محصورا في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلمها فقط، بل هو صالح لكلّ اللّغات بما فيها اللّغة الأم، لأنّ هذه المقاربة تسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصليّة في أيّ لغة كانت، لكن باستراتيجيّة تواصليّة فعالة تقوم على مبدإ أساسي هو "أنّنا نتعلّم التّواصل بفعل التّواصل".

3- مصـــادر المـــقاربة التّـــواصليّة ومـــرجعياتها:

إنّ النّظريّات الوظيفيّة ومقارباتها لم تظهر صدفة ولم تنضج أو يذيع صيتها فجأة، بل هي نتاج جهود فكريّة ذات جذور تعود إلى أصول سبقتها، ومن بين أهمّ مصادر ومرجعيات المقاربة التّواصليّة نذكر:

1.3- اللّـــسانيات الاجتـــماعيّة:

وهو العلم الذي يركّز على دراسة اللّغة في ظل المجتمع وكيفيّة استعمالها من طرف الأفراد، وقد تطوّر هذا العلم بفضل ابتكار "ديل هايمز" مفهوم الكفاءة التواصليّة. ومن بين الذّين اهتموا بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: فيرث(Firth)، ومالينوفسكي(Bronislaw Malinowsky)، وبواس(Boas)، وسابير(Spir)، وغيرهم. ولعل أهمّ ما قدّمه علماء اللغة الاجتماعيون أيضا هو دراسة وتصنيف الأغراض أو الوظائف التي تستخدم اللّغة من أجلها[19].

2.3- أثـــنوغرافيا التّـــواصل:

جاء هذا الاتّجاه نتيجة لتطور البحوث في علم اللغة الاجتماعي، ويعدّ عالم الأنثروبولوجيا "ديل هايمز" أهم أعلامه[20]، حيث أسس منهجه الأثنوغرافي من خلال الاهتمام بالوقائع الاتّصاليّة في مجتمعات وثقافات أخرى، منطلقا في ذلك من أنّ الكلام يتمركز أو يتحدّد نظاميا داخل سياقه الثّقافي الاجتماعي، حيث يدرس أثنوغرافيا التّواصل« السّلوكات وتفاعلات الحياة اليومية والمحادثة العادية، وفي كل تفاعل إنساني يبرز خط سلوكي، وينبثق هذا الخط السلوكي من مبدإ أساسي لكل دراسة في العلوم الإنسانيّة، وهذا المبدأ هو وجود نظام، وأولى نتائجه إدماج هذا النظام فرضيّة الالتزام بين الأفراد في علاقات بعضهم ببعض وبإمكان هذا الالتزام أن يأخذ شكل التعاون والتشارك أو شكل الصراع»[21].

ويتلخّص هذا الاتّجاه في كون عمليّة التّواصل تتألف من ثلاثة عناصر، وهي[22]:

- **العنصر الأول:** وهو الموقف الظّرف الذي يتم فيه التّواصل، كإحدى الحصص في القسم، أو محاضرة في قاعة المحاضرات في الجامعة أو غيرها.

- **العنصر الثّاني:** وهو الحدث التّواصلي، والذيّ يتألّف من الموقف اللّغوي، حيث إن بعض المواقف التّواصليّة تتكوّن من عدد محدّد من الأحداث اللّغويّة، مثل محاضرة جامعيّة، بينما تتألّف مواقف أخرى، كالحوار من أحداث لغوية يصعب التّكهّن بها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدّراسات التواصليّة الحاليّة تركّز على تحليل الأحداث التواصلية من جوانبها المختلفة بما في ذلك الجوانب الغير لغوية، حيث يتألّف الحدث التواصلي من عدّة مكوّنات، وهي: نوع الحدث، موضوع الحدث، غرض الحدث أو وظيفته، المناسبة أو الموقف، المشاركون في الحدث: ويشمل كلّ ما يتعلّق بهم؛ أعمارهم، أجناسهم، أوضاعهم الاجتماعيّة، وغيرها.، شكل أو صيغة الرّسالة اللّغويّة، محتوى الرسالة اللغوية، تسلسل الكلام، قواعد التفاعل اللّغوي، المفاهيم التي يتم على أساسها تفسير الأقوال.

- **العنصر الثّالث:** وهو الفعل التّواصلي، والذي يتألّف من الأقوال نفسها التي يتألّف منها كلّ من تلك الأحداث، فإقامة الصّلاة يوم الجمع حدث تواصلي يتألف من عدد من الأفعال التّواصليّة المعروفة(صيغة الإقامة)، بينما تتألف غيرها من الأحداث من عبارات وجمل وكلمات لا يمكن التّنبّؤ بها مسبّقا.

3.3- التّـــــداوليّة:

تعدّ التّداوليّة من أهم المناهج التي ساهمت بشكل كبير وفعّال في بلورة المقاربة التّواصليّة وتشكيلها، كون هذه الأخيرة قد أخذت عنها مختلف المفاهيم والمبادئ والإجراءات التّطبيقيّة العمليّة، خصوصا أنّهما ينطلقان من مبدإ واحد وينصهران في بوتقة واحدة، وهي " دراسة اللّغة في سياق استعمالها"؛ أي من خلال الحدث التواصلي الذي يتم بين المتكلّمين.

ونظرا لهذا التّقارب الشّديد الذي يصل إلى حدّ التّطابق، نجد أنّه كثير ما يُعبَّر عن المقاربة التّواصليّة بالمقاربة التّداوليّة، وبالمقابل عن الكفاءة التواصليّة بالكفاءة التّداوليّة، بل هناك من يعدّهما وجهين لعملة واحدة-إن صح القول- ألا وهي "التواصل"، والتي يتقاسمانها ويدرسانها وفق أسس واحدة، وانطلاقا من مرجعيات متشابهة ومتقاربة(اللسانيات العامّة، علم الدّلالة، اللّسانيات الاجتماعيّة، اللّسانيات النّفسيّة، السّيمياء،....الخ). لكن ما يجب أن نقف عليه هو أنّ الدراسات والبحوث تؤكّد أسبقيّة ظهور التّداوليّة إلى الساحة اللّسانيّة واستخدامها كمقاربة نقديّة وتواصليّة وتعليميّة. ومن هذا المنطلق فالمقاربة التّواصليّة تعتمد كلّ الاعتماد على التداوليّة ومبادئها، وتحاول تطبيقها في مجالات عدّة؛ أبرزها وأهمّها مجال تعليميّة اللّغات، وذلك لارتباطه الشّديد بهذه الدّراسات التّي تجمع بين العلامات ومستخدميها وتدرس العلاقة بينهما على حد تعبير أحد مؤسّسيها (شارل موريس) من جهة، واقتناعها بأنّها السّبيل الفعّال لتعليم اللّغة وتعلّمها، وهذا ما أثبته الواقع التّعليمي التّعلّمي لعديد من اللّغات من جهة أخرى.

4- خـــصائص المـــقاربة التّـــواصليّة ومبادئها:

إنّ خصائص المقاربة التّواصليّة في عمليّة تعليم اللّغة وتعلّمها عديدة نظرا لاتّساعها في حد ذاتها، وكثرة أطرافها ومكوّناتها، وفي هذا المقام سنحاول أن نعدّ بعضا من خصائصها ولا نعدّدها.

يشير صاحبا كتاب "اللّغات الأجنبيّة "أنّ ليس هناك جديد في الفكرة القائلة بأن هدف التّعليم والتّعلم في المقاربة التّواصليّة هو اكتساب الكفاءة التّواصلية باعتبارها كانت هدف المقاربات السّابقة أيضا، لكنّ الذّي يختلف في المقاربة التّواصليّة « هو تغيّر استراتيجي- إذا جاز التعبير- في النظرة إلى اللّغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أوّلا، وفي النّظرة إلى أساليب التعليم والتعلم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعليم والتعلم ثالثا»[23].

ويضيف "محمد مكسي" محاولا رسم الملامح العامة للمقاربة التواصلية قائلا:« لا تحيل المقاربة التّواصليّة على مواد تعليميّة ولا على إجراءات تربويّة، فهي ليست إلا مبادئ تحضير وإعداد المقرّرات التّعليميّة على شكل جداول وقوائم ومستويات تحدّد مضامينها. ومن هنا تكتسب المقاربة التّواصليّة خاصّيتها الاستراتيجيّة، فامتلاك اللّغة أصبح ينظر إليه كنتيجة لوضعية وتحديد لقدرات متعدّدة: قدرات تفاعليّة، قدرات ذات طبيعة صوريّة، قدرات ثقافيّة... وكلّ قدرة من هذه القدرات تتطلب معرفة باللّغة المستهدفة في نطاقها المحلّي وفي أفقها. وما يقال عن هذه القدرات ينسحب على التحكم في تلك الاستراتيجيّات الموسومة بالعفويّة(وضعيّة حواريّة، تصميم في إطار وضعيّة، إنتاج نص....الخ). وكل وضعية من هذه الوضعيات تفرض اختيار نص مساعد وخطوات منهجيّة ونصوص الإنتاج ونصوص التطبيق والتقويم بشتّى أنواعه، وأشكال تنظيم التعلم هي نفسها وضعيات خاصّة.

وفي هذا الإطار يعد المنهاج التواصلي التّجريبي عمودا فقريا للكل، ويكون هدفه بناء برنامج يرتب التّجارب(علاقات محفّزة ودالة على المحيط المادّي والاجتماعي بواسطة التواصل اللّغوي باعتباره فهما وإنتاجا) بحيث نجد فيه كل عناصر بيداغوجيّة المشروع. غير أنّ عناصر هذه البيداغوجيّة تكون مندمجة في عمليات مبرمجة»[24].

إضافة إلى هذه الخصائص، يمكن القول إنّه في ظل هذا الإطار المتشابك والمتناغم من النظريات اللّغويّة والسّيكولوجيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة قامت المقاربة التّواصليّة في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها، وهو ما جعلها تكتسب عدّة خصائص، وتتميّز عن غيرها من الدّراسات والمقاربات بعدّة مميّزات نوجزها في النقاط الآتية[25]:

- تقوم المقاربة التّواصليّة على نظريات التّعلم المعرفيّة، وبهذا فهي لا تركّز على المعلّم، بل على المتعلّم وقدراته بجعله محور العملية التّعليميّة التّعلّميّة، حيث تتيح له القيام بمختلف الأدوار، سواء كان ذلك فرديّا أو ثنائيّا أو جماعيّا، كما توفّر له وقتا للعمل التّعاوني وآخر للتّوجيه والإرشاد، وهناك اعتراف بالفروق الفرديّة بين المتعلمين، وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلم وفق جهده وإمكانياته.

- يُجمع التّواصليّون الوظيفيّون أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل، ويربطون بين النّظام اللّغوي وكيفيّة استعمال هذا النّظام، كما يُفردون في النّموذج الموضوع لوصف اللّغات، مستوى يضطلع بالتّمثيل للخصائص التّداوليّة[26]، فالوحدة الأساسيّة في اللّغة هي الخطاب وليست الجملة المعزولة عن سياقها النّصي، لذلك يلزم أن يتحكّم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات[27].

- تَحوُّل الاهتمام من الكفاءة اللّغويّة إلى الكفاءة التّواصليّة، حيث إن المتعلم يكون قادرا على التواصل باللّغة الهدف، لذا فالمقاربة التواصليّة تركّز في التّعلّم على الاستخدام المناسب للأنماط التواصليّة انطلاقا من أنّ اللّغة خطاب متكامل، فالقدرة إذا قدرة تواصليّة تشمل القواعد التركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة والتّداوليّة.

- تقوم الطرائق الأخرى على عرض القواعد اللّغويّة بدءا بالأفعال والأسماء والجمل وأنواعها وغير ذلك، أما الطريقة التواصلية القائمة على المقاربة التواصليّة فإنها تعرض المادّة لا على أساس التّدرّج اللّغوي، بل على أساس التّدرّج الوظيفي التواصلي، ويصبح السؤال المطروح ليس: ما هي القواعد اللغويّة التي ينبغي أن نعلّمها المتعلّم؟ بل: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة؟ وهذا يتم بطبيعة الحال من دون إهمال القواعد اللّغويّة.وعلى هذا الأساس فإن عمليّة اختيار المحتوى مرتبط بالتركيز على الوظائف والمواقف الاجتماعيّة، لا على القواعد اللغوية، وفي هذا المجال فإنّ "برين" و"كاندلين" يقترحان معايير اختيار محتوى المادة التعليمية وتنظيمها في الطريقة التواصلية، وهذه المعايير هي[28]:

أ)- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانيّة الهامّة للمتعلّم.

ب)- عرض المادة بطريقة دائريّة، وليس بطريقة خطّيّة، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته التواصلية على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة.

جـ)- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغويّة.

د)- استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة، فلا يتوقف تعلم مهارة ما عند نشاط معيّن، بل يستمر حتّى في النشاطات الأخرى.

ه)- قيام عمليات التعلم على أساس تبادلي بين متعلم ومتعلم آخر أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادّة التعليميّة.

- كما تهتم الطريقة التواصلية بتلك المواقف اللّغويّة والتّعليميّة والاجتماعيّة التي تجعل المتعلم يرغب في تعلم اللّغة؛ وبمعنى آخر فإن تعلّم اللغة مرتبط بمدى توظيفها في الحياة والمواقف الاجتماعيّة واستخداماتها اليوميّة،

فعدم استخدامها يؤدي إلى ضمور مهاراتها، في حين أن استخدامها يحفّز عملية تعلمها، ويمكّن المتعلم من اختبار مدى صحّتها وفعاليتها في الاستخدام اليومي.
- تهتم المقاربة التواصلية بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام اللّغة، مثل: توجيه الأسئلة، تبادل المعلومات والأفكار ومناقشتها، التعبير عن المشاعر والمواقف الحياتيّة،...الخ.
- تهتم المقاربة التواصليّة باستخدام مختلف الوسائل وتكنولوجيا التعليم، مثل:الوسائل السّمعيّة والبصريّة والصّور، والأشرطة المسموعة والمرئيّة(الفيديو)، والألعاب اللّغويّة والحوار، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقيّة والبيئيّة داخل المدرسة وخارجها، والتي تخدم كلّها الهدف المتمثّل في إيجاد الربط الكافي بين اكتساب المهارات اللغوية داخل القسم واستخدام هذه المهارات في الحياة الفعليّة العمليّة.
وعموما، يمكن القول إنّ المقاربة التّواصلية قد اتّخذت بعدا وظيفيّا واجتماعيا يقوم على تعليم اللغة وتعلمها انطلاقا من دورها في المجتمع، وعلى نظريات تعلم معرفية تأخذ في الاعتبار قدرات المتعلم الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات، فهو لا يخضع للمؤثرات الخارجيّة فحسب، ولا يتعلم كالآلة والحيوان من خلال قانون المثير والاستجابة، بل يتعلم اللغة من خلال وضعيات تواصليّة حقيقيّة.

5- سبل استثمار المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها:

إضافة إلى ما أوردناه من أهمية للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، فإنّه يمكن الإشارة إلى سبل استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها:

1.5- من الكفاءة اللّغويّة إلى الكفاءة التّواصليّة:

كثيرا ما قُرِنَ ذكر مصطلح الكفاءة التّواصليّة بمصطلح "الكفاءة اللّغويّة"؛ باعتبار أنّ هذا الأخير ذاع صيته في زمن الدّراسات البنويّة، خاصّة عند "تشومسكي"، حيث يُعرّفها بأنّها(الكفاءة اللّغويّة):«معرفة المتكلّم للغته، أمّا الأداء فهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقّق في مواقف ملموسة»[29]. في حين يعرّفها "ميشال زكريّا" بأنّها:«المعرفة الضّمنيّة بقواعد اللّغة التّي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهّمها في لغته، وهي تجسّد العمليّة الآليّة التّي يؤدّيها متكلّم اللّغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقا لمنظومة القواعد الضّمنيّة التّي تقرن بين المعاني والأصوات اللّغويّة»[30].

لقد أُعتمد مفهوم الكفاءة اللّغويّة من طرف معدّي مناهج تعليم اللّغات مدّة طويلة، ولكن مع مرور الوقت أُثبِت عدم فعاليته، حيث يُفْرَضُ على المتعلّم أن يحفظ مجموعة من القواعد من دون أن يكون هناك جدوى من استعمالها، فالمتعلّم في كثير من الأحيان يعجز عن التّعبير عن المواقف التّي يواجهها في حياته اليوميّة، "فتدريس اللّغة كأداة للتّواصل يحتاج إلى أكثر من مجرّد إتقان تراكيب اللّغة وقواعدها، فينبغي أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدّة منها: هدف المتكلّم، والعلاقة بين المرسل والمتلقي، والموقف والموضوع، والسّياق اللّغوي"[31]، ومن هنا كان لزاما الارتقاء بالمتعلّم وبالعمليّة التّعليميّة، فكانت الكفاءة التّواصليّة هي الكفاءة المستهدفة من تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

لقد عَرَف مفهوم الكفاءة التّواصليّة عدّة تعريفات، وكذا تنوّعا للمصطلحات، فهناك من يسمّيها كفاءة تداوليّة أو تخاطبيّة أو تبليغيّة أو اتّصاليّة، ولعلّ هذا الاختلاف مردّه إلى ترجمة مصطلح "التّداوليّة" المقابل لكلمة "paragmatique" الفرنسيّة، ورغم اختلاف مسمّيات المقاربة التّواصليّة فإنّ معناها يبقى واحدا، ومن هذه التّعاريف اخترنا الأوضح للقارئ على مفهومها، ومنها:

- الكفاءة التّواصليّة عند "ديل هايمز" بعد انتقاده كفاءة "تشومسكي" هي: «المعرفة بالقواعد النّفسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة التّي تتحكّم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معيّن»[32]، حيث يشرحها بقوله: إنّ الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللّغوية لا كمجرد جمل صحيحة من النّاحية اللّغويّة فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعيّة المختلفة. وباختصار فإنّ الطّفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التّعبير السّليم، ويشارك في المواقف التّواصليّة(الشفوية والكتابية على حد سواء)، وهذه القدرة جزء لا يتجزّأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللّغة، وهي جزء لا يتجزّأ من قدرته على استخدام اللّغة وغيرها من وسائل التّعبير في الموقف التّواصليّة المختلفة.[33]
- ويعرّفها "ديتمار" بأنّها: «قدرة الأفراد على أن يتّصل أحدهم بالآخر في ظروف محدّدة موقفيّا ومعياريّا، ولغويّة ونفسيّة واجتماعيّة وتداوليّة»[34].
- أمّا "محمّد يونس علي" فيعرّف الكفاءة التّواصليّة أو كما يسمّيها بالكفاية التّخاطبيّة على أنّها: المقدرة على استخدام اللّغة في سياقاتها الفعليّة التّي تتجلّى فيها.[35]

إذا، فالكفاءة التّواصليّة هي مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما: المناسبة والفعاليّة، وهذان المفهومان يتحقّقان في كلّ من اللّغة المنطوقة والمكتوبة.[36] كما أنّهما مفهومان متلازمان لتحقّق الكفاءة التّواصليّة، لأنّه قد تكون الرّسالة مناسبة للموقف، لكنّها لا تكون فعّالة، وهنا نحكم على نتيجة التّواصل ومدى فعاليته وليس فقط على عملية التّواصل ذاتها.

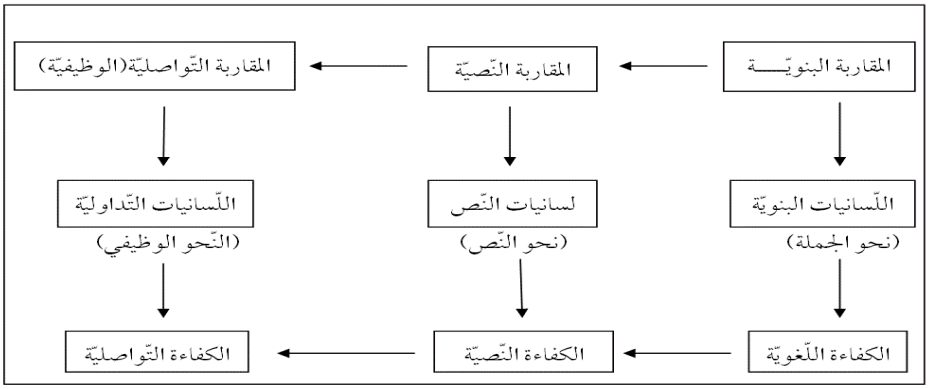
وخلاصة القول هو أنّ الكفاءة التّواصليّة لا يُراد بها استخدام اللّغة بعد استيعاب نظامها، بل إنّها عمليّة فرديّة اجتماعيّة معا، وتكمن فرديتها حين تتعلّق بالأساليب الخاصّة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعيّة حين تتعلّق بالسّياق الذّي يتم فيه التّواصل. كما يمكن توضيح الكفاءة التّواصليّة من خلال طرح بعض الأسئلة نحو:من يتكلّم؟ ومع من؟ ومتى يتكلّم؟ وماذا يتكلّم حوله؟ وأين؟ وبأيّ طريقة وأسلوب يتكلّم به؟

وليكتمل مفهوم "الكفاءة التّواصليّة" نعرض فيما يلي أهمّ خصائصها كما لخّصتها "ساندرا سافْنُجون"، وهي:

- إنّ الكفاية الاتّصاليّة مفهوم متحرّك وليس ساكنا، إنّه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنّها علاقة شخصيّة بين طرفين أكثر من أن تكون اتّصالا ذاتيا؛ أي حوارا بين الفرد ونفسه.
- إنّ الكفاية الاتّصاليّة تنطبق على كلّ من اللّغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرّموز المختلفة.
- إنّ الكفاية الاتّصاليّة محدّدة بالسّياق، إنّ الاتّصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حدّ لها، إنّها تتطلّب المقدرة على الاختيار المناسب للّغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتّصال والأطراف المشتركة.
- إنّ هناك فرقا بين الكفاية والأداء، فالكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التّوضيح الظّاهر أو المكشوف لهذه القدرة، إنّ الكفاية هي ما تَعرف أمّا الأداء فهو ما تفعل، وهو الشّيء الوحيد الذّي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدّد الكفاية وتنميتها وتقويمها.
- إنّ الكفاية الاتّصاليّة نسبيّة وليست مطلقة، من هنا يمكن التّحدّث عن درجات للكفاية الاتّصاليّة، وليس على درجة واحدة.[37]
- الكفاءة التّواصلية هي كفاءة تشمل القواعد التّركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة والتّداوليّة، فالطّفل يتعلّم حسب الوظيفيين النّسق الثاوي خلف اللّغة واستعمالها؛ أي العلاقات القائمة بين الأغراض التّواصليّة والوسائل اللّغويّة التي تتحقّق بواسطتها[38]. ومن منطلق أنّ للعمليّة التّواصليّة مدخلات ومخرجات، فإنّه يمكن القول إنّ الكفاءة التّواصليّة هي القدرة على الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة للمتكلمين(المدخلات)[39] من أجل الحصول على مخرجات معيّنة أو الحصول على مقدار محدّد من المخرجات باستخدام أقل تكلفة ممكنة تتّسم بالمناسبة والفعاليّة، وهذا ما تقوم عليه مبادئ المحادثة عند "غرايس".

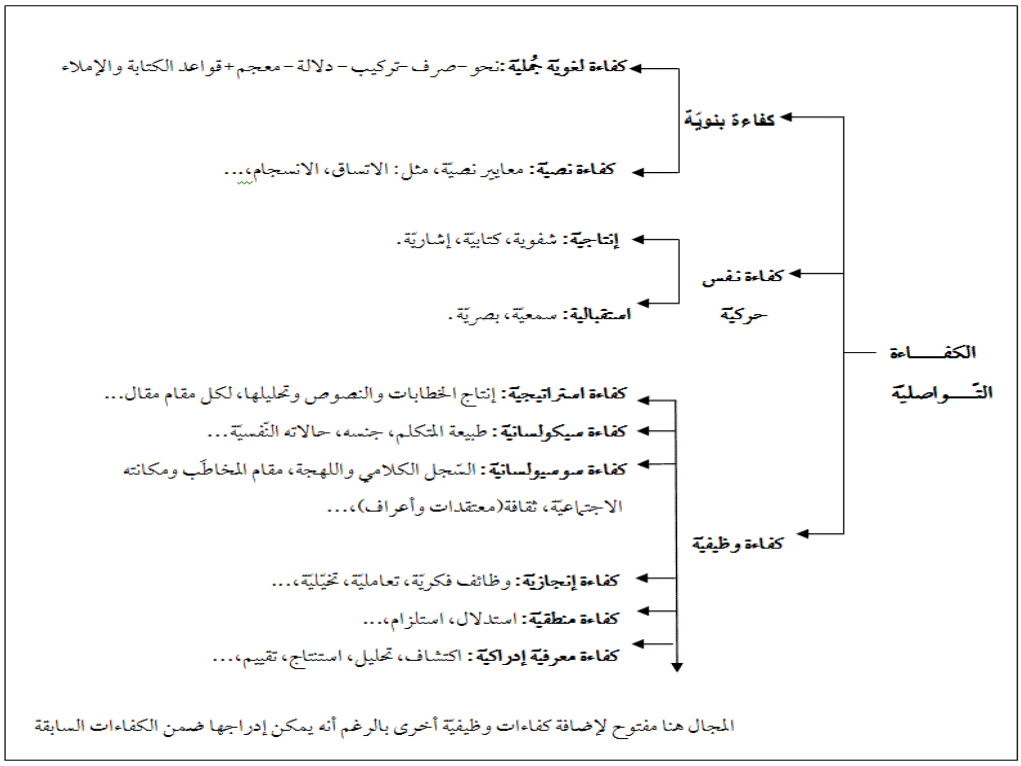
إضافة إلى هذه الخصائص، فإنّ للكفاءة التّواصليّة مكوّنات أساسيّة تضمن نجاحها واكتمالها، وهي كما ميّزها "كانال و سوين" كالتّالي: **الكفاءة النّحويّة، الكفاءة اللّغويّة الاجتماعيّة، كفاءة تحليل الخطاب، الكفاءة الاستراتيجيّة**. وفي السّياق ذاته، فقد حدّد "سيمون ديك" خمسة مكونات للكفاءة التواصليّة، وهي: الكفاءة اللّغوية، الكفاءة المنطقيّة، الكفاءة المعرفيّة، الكفاءة الإدراكيّة، الكفاءة الاجتماعيّة[40].

ولبيان أهمية الكفاءة التّواصليّة، يمكن أن نعرض المقاربات التّعليميّة ومخرجاتها، كالآتي:



يُلخّص هذا المخطّط التّصور الشمولي لأهم المقاربات التّعليميّة وأنحائها وكفاءاتها، ولعلّ فهمه سيسهّل على المعلم إدراك الفروق بين المقاربات ونواتجها، ويتسنّى له القدرة على توظيف المقاربات التّعليميّة المختلفة وفق الكفاءات المستهدفة بدقّة.

هذا، ويمكن أن نختم حديثنا عن الكفاءة التّواصلية بتقديم خطاطة حاولنا فيها تلخيص مكوّناتها وإعادة تنظيمها بشكل يجعلها أكثر إجرائيّة في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها كما هو موضّح في الشكل الآتي:



ـ مخطّط مقترح لمكوّنات الكفاءة التّواصليّة في المجال التّعليمي-

إنّ معرفة المعلّم لأقسام الكفاءة التّواصليّة ومكوّناتها يمكّنه من معرفة مدى نضجها واكتمالها لدى المتعلّم، فلا يطغى منها قسم على الآخر فينتج عنه قصور في التّعبير عن موقف ما في حياته اليوميّة. كما أنّ المعرفة العلمية بنمو الكفاءة عند المتعلم وبمختلف الشّروط السّيكولسانيّة والسّوسيولسانيّة كفيلة بأن تمكّن المعلّم من التّغلب على مجموعة الصّعوبات التّي يلاقيها المتعلّم أثناء اكتسابه للغة عموما والكفاءة التواصليّة على وجه الخصوص.

2.5- طريقة إعداد المادّة التّعليميّة وتقديمها (من خلال العمل بـ "مبدإ التّوازن" وتطبيق طريقة القـــواعد التّواصليّة):

إنّ أهم اختلاف بين المقاربة البنويّة والمقاربة التّواصليّة في التّعليم هو نظرتها للمحتوى التّعليمي وطريقة إعداده واستراتيجيّة تبليغه، ومن خلال المقارنة بينهما يظهر جليا الصعوبات التي تعتري إعداد المحتوى في المقاربة التّواصليّة، ففي المقاربة البنويّة مثلا نجد أن اختيار المحتوى وترتيبه سهل، فهو يقوم على القواعد اللّغويّة المحدودة، وترتيبها وفق أجزاء الكلام، أما في الطريقة التّواصليّة فإنّ الوظائف اللّغويّة والموضوعات والأفكار غير محدودة، ولا يمكن حصرها، ورغم ذلك فقد ارتكز اختيار المحتوى وترتيبه في المقاربة التّواصليّة إمّا على الوظائف، وإمّا على الموضوعات، وإمّا على الأفكار، والتّي يمكن ترتيب المحتوى وفقها، حيث لا بدّ لمعدّي المحتوى وفق المقاربة التّواصليّة أن يعتمدوا على كلام الطّفل المتعلّم في البيت والشّارع والملعب وكلّ المواقف الحياتيّة(السّرديّة، الإخباريّة، الوصفيّة، الحجاجيّة،...)، ومن ثم يتّخذونها موضوعات للتّعلّم ويرتّبونها وفق نظام معيّن وبالتّركيز على جانب معيّن، ويمكن تلخيص المحتوى التّواصلي في السّؤال الآتي: ما هي الوظائف اللّغويّة التي ينبغي على المتعلّم أن يتعلّمها حتّى يستطيع التّواصل مع الآخرين في كافّة المواقف الحياتيّة المختلفة؟

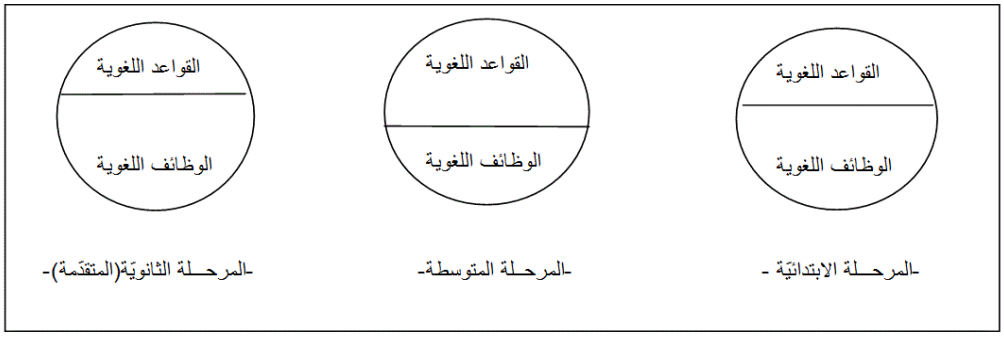
إنّ الإجابة عن هذا السؤال يكمن –بالطبع- في تحديد الحاجات اللّغويّة وتعليمها في موقف مشابه للمواقف التّواصليّة الطّبيعيّة التّي يتعرّض لها المتعلّم في حياته اليوميّة، كأن تقدّم له خطابات ونصوص متعدّدة من الحياة الواقعيّة تعبّر عن طريقة استخدام اللّغة فيها أو على الأقل تحاكي ذلك، بدل تبنّي نصوص أعدّت خصّيصا (أو حوّرت) لتناسب الأنماط اللّغويّة المقترح تعليمها.

إذا، فما ينبغي أن يُراعى في إعداد المحتوى التّعليمي ذات الطّبيعة اللّغويّة هو الجمع بين ما هو نظامي(قواعد اللّغة)، وما هو غير نظامي(طبيعة التّواصل واستراتيجياته) في أسلوب(طريقة) متناسق لا يؤثّر على طبيعة اللّغة التّواصليّة، فالقواعد الواجب تعلّمها هي القواعد التّي نستنبطها من مدوّنة الخطابات التي تمّ جمعها من أفواه النّاطقين بتلك اللّغة، لا تلك القواعد التي تُفرض فرضا دون الحاجة إلى بعضها أو أغلبها. ولكنّ هذا الأمر يضعنا أمام سؤال آخر، وهو:

- كيف يمكن التّوفيق بين التّراكيب اللّغويّة السّهلة البسيطة المتدرّجة، وبين الوظائف اللّغويّة التّي يتطلّب تحقيقها استخدام تراكيب لغويّة مختلفة ومتعدّدة وفق الموقف الاجتماعي الذي تستخدم فيه تلك الوظيفة؟

لعلّ الإجابة عن هذا السؤال تبدو سهلة بسيطة في ظاهرها، ولكن تطبيقها يحتاج إلى استراتيجيّة متكاملة، حيث يمكننا تحقيق ذلك بالمزاوجة بين بنية اللّغة(القواعد) ووظيفتها تحت مبدإ عام هو "التّوازن"، لكن تجسيد ذلك في الواقع التّعليمي للّغة العربية يتطلّب مقاربة متكاملة تقوم على المقاربة التّواصليّة مستثمرة المقاربات السّابقة، خصوصا البنويّة منها، حيث إنّ تقديم القدر الكافي من التّراكيب اللّغويّة المتعلّقة بالوظائف اللّغويّة لكلّ متعلّم أو مجموعة من المتعلّمين حسب حاجاتهم ومواقفهم اليوميّة كفيل بتحقيق ذاك التّوازن، وكذا خلق مقاربة تتّسم بالمرونة الكبيرة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؛ كأن نؤخّر تدريس بعض القواعد اللغويّة لمراحل دون أخرى.

تشير الباحثة "يالدن" إلى كيفيّة إحداث توازن بين الجانب اللّغوي والجانب الوظيفي في تعليم اللّغة وتعلّمها، حيث ترى أنّه في ظلّ الفلسفة الوظيفيّة التّواصليّة يصبح من المستحيل أن نؤجّل تقديم الوظائف اللّغويّة زمنا طويلا في البرنامج الدراسي، وإنّ التّوازن الذي ينبغي إحداثه يتمثّل في البدء في مرحلة بداية تعليم اللّغة بتقديم القواعد اللّغويّة وطريقة نطق الأصوات، في الوقت ذاته الذّي تُقدّم فيه الوظائف اللّغويّة(ثم تضاف استراتيجيات الحوار والحديث في الموقف المناسب)، إلا أنّ تدريس القواعد يظلّ يحظى باهتمام أكبر ممّا تحظى به الوظائف اللّغوية التّواصليّة في هذه المرحلة، أمّا في المرحلة التّالية فيمكن أن يصبح التّوازن بين المكوّنين(الشّكلي والوظيفي) متساويا، وفي المرحلة الثالثة من المتوقّع أن يزداد الاهتمام بالجانب الوظيفي أكثر[41]. ويمكن تمثيل هذا الاقتراح وإسقاطه على مراحل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها كما هو موضّح في الأشكال الآتية:



-المستويات الثّلاثة في الطّريقة المتوازنة-

عموما، يمكن أن نوافق على ما ذهبت إليه الباحثة إلى حدّ بعيد، وذلك في أنّ تأجيل البعد الوظيفي(التّواصلي) في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها عن البعد البنوي غير المنطقي، ففي المرحلة الابتدائيّة لا بدّ أن يكون هناك تغليب للقواعد اللّغويّة على الوظائف اللّغويّة، نظرا إلى أنّ المتعلّم في هذه المرحلة بالذّات وقبل دخوله المدرسة يكون قد اكتسب اللّهجة ووظائفها في بيئته التّي يعيش فيها، وهي نفسها الوظائف التّي يحتاج إليها المتعلّم في هذه المرحلة عموما مع بعض من التّعديل والتّغيير، أمّا بالنسبة للّغة العربيّة ولهجاتها فهما شيئان غير متعارضان، فلا «يقُولَنَّ أحد أنّ الفصحى تختلف عن اللّهجات المحكيّة، فالقواعد الصّوتيّة وقواعد تركيب الكلمة (الصّرف) وتركيب الجملة (نحو) مشتركة إلى حدّ كبير بين الفصحى واللّهجات، بل لا مبالغة في القول إنّ الطّفل لا يتعلّم في المدرسة شيئا جديدا سوى المفردات، وأمّا القواعد اللّغويّة فيتقن منها ما تعلّمه قبل دخول المدرسة ويخطئ في ما عدا ذلك، لأنّه لم يتعلّمه بطريقة وظيفيّة»[42]. وفي السّياق ذاته يقول "عبده الراجحي": « فقد أصبح من المستقر الآن أنّ اللّغة تُكتسب أوّلا قبل فترة التّعليم وأنّ هذه العمليّة تتمّ في الطّفولة في فترة زمنيّة قصيرة إذا قيست بالزّمن المخصّص للتّعليم»[43].

ومن هذا المنطلق يمكن القول إنّ التّعلّم في مراحله الأولى ما هو إلا تصحيح وتصويب لما اعوجّ في الجوانب الصّوتية والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة بالمزاوجة مع الجانب الوظيفي للّغة، وهنا –بالطبع- يأتي دور المعلّم ليحدّد المحتوى والطّريقة المناسبة لتبليغه في ضوء المقاربة التّواصليّة، فهناك مواطن تفرض على المعلّم تغليب الجانب اللّغوي على الجانب الوظيفي أو العكس، لكن يجب أن يتم ذلك كلّه تحت "مبدإ" التّوازن، وذلك من خلال ربط التّراكيب اللّغويّة بوظائفها الاستعماليّة لكي تترسّخ في ذهن والمتعلّم ويستعملها كلّما وجد إلى ذلك سبيلا ومقاما وسياقا يتطلّب منه توظيفها.

إنّ طريقة الممارسة التّي أدّت إلى نجاح تعلّم مفردات اللّهجة وقواعدها كفيلة بأن تؤدي إلى النّجاح في تعلّم الفصحى، لذا فالمتعلم قادر على تعلّم أيّ لغة مهما كانت وكلّ ما يحتاجه هو" إتاحة الفرصة له لسماعها أوّلا

واستعمالها ثانيا"[44] مع تحديد الكفاءات المستهدفة والتّخطيط لها بعناية فائقة بحيث تتناسب مع الوضعية التّعليميّة، فالمعلّم خلال أيّ حصّة تعليميّة يقوم بتعديل عملية التّعلّم وفق ما تقتضيه.

ويرى التّواصليون أنّ اكتساب الكفاءة التّواصلية للمتعلّمين يتطلّب إجراءات ثلاث:

- **أولا:** انتقاء المادّة اللّغويّة التّي ستقدّم للمتعلّمين.
- **ثانيا:** طريقة تقديمها .
- **ثالثا:**التّدرج في تعليمها.[45]

وتتطلّب هذه العمليات كما أشرنا سابقا تخطيطا محكما، فعملية انتقاء المادّة اللّغويّة غالبا ما تطرح إشكالات متعدّدة؛ منها مدى مناسبتها لفئة من المتعلّمين دون أخرى، وخاصة عند وجود الفروق الفرديّة، ومع أنّ هناك إلزاميّة لانتقاء هذه المادّة اللّغويّة وتحديدها في الكتب المدرسيّة وفقا لاحتياجات المتعلّمين إلاّ أنّ الفروقات تشكّل عائقا، وعلى هذا الأساس فإنّ للمعلّم الدّور الأساسي في تكييف هذه المادّة حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين ضمن أفعال ومواقف تواصليّة من أجل اكتشاف تراكيب وقواعد اللّغة المستعملة لدى المتعلّم ومن ثمّ إعادة بلورتها وتأليفها، لأنّ إلغاءها وعدم البناء على أساسها يسبّب تشويشا لدى المتعلّم وصعوبة في التّعلم.

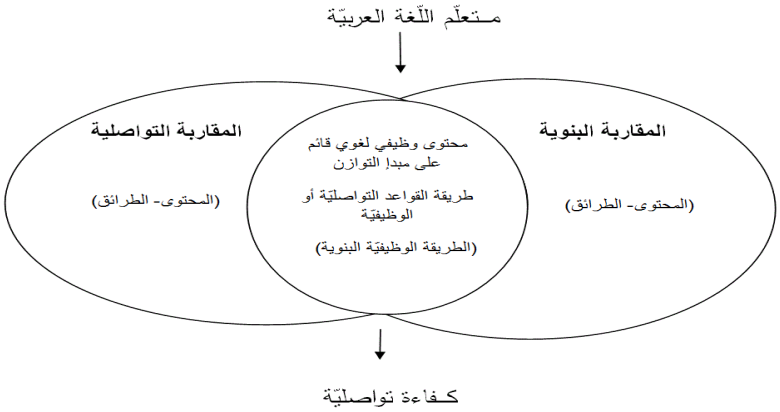
ومن منطلق أن المتعلّم يجب أن يسمع اللّغة أوّلا ويستعملها ثانيا في سياقات تخاطبيّة تمسّ حياته اليومية، فإنّ على المعلّم أن يراعي في تقديم المادّة وإعدادها ما يلي:

- وجوب انتقاء مادّة تعليميّة تُجسّد أفعالا كلاميّة لمواقف تواصليّة لها صلة باهتمامات المتعلّمين واحتياجاتهم، حيث تبعث لديهم الرّغبة في التّفكير والتّحليل والمناقشة ممّا يساعد على اكتشاف قواعد اللّغة واكتسابها.
- وجوب إسماع المتعلّمين مادّة لغويّة مستمدّة من واقعهم لوقت كاف ومن خلالها يستطيعون اكتشاف قواعد استعمال اللّغة تدريجيا.
- عند الانتهاء من إسماع المادّة اللّغوية فإنّ المتعلّمين يشعرون برغبة في محاكاتها وتُكَوّنُ عندهم ردّة فعل حولها، لذا يجب إتاحة الفرصة لهم للتّعبير عمّا يجول بخاطرهم كلّما أحسّوا بذلك.
- أثناء استعمال المتعلّمين للّغة فإنّهم يواجهون بعض الصّعوبات والأخطاء الإملائيّة فيجب على المعلّم أن يوجّهها بكلّ حكمة ولا يجعل من تصحيحها الهمّ الوحيد للتّعلم، لأنّ الأخطاء تتيح للمتعلّم اختيار صحة استعمالاته اللّغويّة.
- يجب تحديد كفاءات وظيفية للتّعلّم والتّخطيط لها والتّدرج في تعليمها، فمثلا لو كنا بصدد تعليم الأداة "لن" فإنّنا لو طرحنا السّؤال التّالي حولها: لماذا نريد أن يتعلّم المتعلّم هذه الأداة أو ما الذّي نريد أن يعرفه عنها ؟ لوجدنا أنّ أغلب معلّمي اللّغة العربيّة سيجيبون: لكي يعرف المتعلم أنّ " لن" أداة نصب للفعل المضارع، وبمعرفتها يتمكّن المتعلّم من أن يقرأ أو يتكلّم أو يكتب الفعل المضارع منصوبا بعدها، لكن هذه الإجابة بعيدة كلّ البعد عن الوظيفيّة واستعمال اللّغة، فالأصحّ هو: أن المتعلّم يتعلم" لن" لكي يتمكّن من توظيفها في لغته؛ أي فهم صيغة النّفي في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يقرأها أو يستعملها بشكل صحيح شفويا أو كتابيّا.

إذا، فالأولى أن لا يهتم المعلّم في بداية التّعلّم بإعراب "لن" والفعل المضارع بعدها، بل الأولى هو إتقان أسلوب النّفي في المستقبل، أمّا الإعراب فيكون في مرحلة لاحقة، ففي حين أنّ المتعلّمين الذّين تعلّموا على يدي المعلّم الأوّل سوف يخطئون في تركيب النّفي في المستقبل فيقولون: "سوف لن أفعل كذا" بدلا من "لن أفعل كذا"[46].

فلتعليم المادّة اللّغوية يجب تحديد كفاءاتها والتّخطيط لها وعلى أساسها يتم اختيار المادّة اللّغوية المناسبة لها فنسمعها للمتعلّمين فيستعملونها محاكين ومناقشين لها، فنتدرج بهم شيئا فشيئا إلى اكتشاف تلك القواعد وترسيخ استعمالها.

إذا، ففي ضوء "مبدإ التوازن" الذي عرضناه سابقا لا بدّ لنا من البحث عن طريقة تجمع بين البعدين(الشكلي والوظيفي)، وفي هذا الصّدد أشار كلّ من "نايف خرما" و "علي حجاج" إلى ما يسمّى بالقواعد التّواصليّة أو الوظيفيّة (communicative grammaire) القائمة على مبدإ الاستخدام الهادف والوظيفي للّغة، ويمكن أن نُعرّف طريقة القواعد التواصليّة بأنّها هي الطريقة التي تعتمد على أساليب مختلفة قد لا تنتمي إلى مقاربة واحدة، بل تجمع بين إيجابيات المقاربات جميعا في انسجام وتناسق فتقدّمها في شكل استراتيجيّة متكاملة تتّسم باتّزان بُعدي اللّغة؛ الشّكلي والوظيفي، والذي يتماشى مع المواقف التّعليميّة المختلفة من أجل تحقيق كفاءة تواصليّة. ويمكن إيراد الرسم الآتي لتوضيح ذلك:



تجدر الإشارة إلى أنّ طريقة القواعد التّواصليّة ناجمة عن التقاء الطّرائق البنويّة والطرائق الوظيفيّة من أجل تعليم المحتوى الوظيفي البنوي الذي أنتجه "مبدأ التوازن"، حيث إنّ ذاك المحتوى قد يغلب عليه الجانب الوظيفي في حصّة أو مرحلة ما أو العكس، وهكذا حسب الموقف التّعليمي التّعلمي. فعلى سبيل المثال يمكن أن تكون سنوات التّعليم الأولى قائمة على المزاوجة بين البعدين الشّكلي والوظيفي مع اعتماد "مبدإ التّوازن" والتّحوير لكلّ الأشكال والوظائف اللّغويّة في كلّ مرحلة من مراحل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث تُقدّم في قوالب خطابيّة ونصيّة تتماشى مع مختلف العلاقات الإنسانيّة، والأدوار التّي يلعبها كلّ فرد أو مجموعة في المجتمع والنّشاطات التّي يقومون بها، وكذا كلّ ما يستطيع المتعلّمون أن يقوموا به بواسطة اللّغة، وذلك عن طريق تسليط الضّوء على الموضوعات والمواقف الحياتيّة التّي تنطلق من ذات المتعلّم وحاجياته، ومن محيطه القريب، وصولا إلى العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة والطّبيعيّة والعلميّة المعقّدة، وبطبيعة الحال فإن تلك التّحويرات تتدرّج تماشيا مع مستوى المتعلّمين ومتطلّباتهم، ومع الموضوعات التي تثير اهتماماتهم في كلّ مرحلة عمريّة.

3.5- تفـــعيل دور السّـــياق في التّـــواصـــل:

يلعب "مفهوم السّياق" دورا مهمّا في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حيث يرى أصحاب نظريّة التّعلّم من السّياق:«أنّه إذا كان معنى الكلمة لا يمكن تحديده تحديدا دقيقا وصحيحا إلاّ بالرّجوع للسّياق الذّي يحيط بها في الجملة، فإنّه أيضا لا يمكن تحديد معناها تحديدا دقيقا وصحيحا إلاّ بالرّجوع للسّياق ككلّ، إذ النّص صراحة لا يمكن إعداده حشدا من الجمل المتجاورة، ولكنّ النّص عبارة عن مجموعة من الجمل المتفاعلة»[47].

لذا فالسّياق يمكّن المتعلّم من اكتشاف معاني الكلمة المختلفة بورودها في سياقات متنوّعة، وهو ما يثري حصيلته اللّغويّة، فيقدر على فهم الخطابات والنّصوص المتعدّدة، ولا يقف عند معنى واحد للكلمات، فيفسّر المواقف التّواصليّة تفسيرا خاطئا.

وتجدر الإشارة إلى إنّ آليّة السّياق تمسّ الأنشطة اللّغويّة كلّها وتستثمره باعتبارها مواقفا تواصليّة يتفاعل فيها المتعلّم مع المعلّم أو المتعلّمين فيما بينهم بوجود خطاب أو نص ما.

إنّ تطبيق المبادئ التّواصليّة على اللّغة العربيّة-وخصوصا السّياق- سيسهم في إبراز أبعادها التّداولية، ورصد خصائصها، وتفسير ظواهرها الخطابيّة التّواصليّة. واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات تشتمل على طائفة من الصيغ، والأدوات التّي يستعملها المتكلّم للدّلالة على القوّة الإنجازيّة التّي يريد تضمينها كلامه. وإذا ما ذهبنا نتتبّع أساليب كثيرة في العربية كالاستفهام، والتّعجب، والنّفي، والإثبات، والحذف، والزيادة، وكذا الحركة الإعرابيّة في بعض الأساليب، فضلاً عن النّغمة الصّوتية، فإنّنا سنجد علاقة لهذه الأساليب اللّغويّة بمستعمليها، وطرائق استخدامها، والسّياقات التّي قيلت فيها، وقد جعلت الخطاب رسالة تواصليّة مناسبة وفعالة من حيث مبناها ومعناها انطلاقا من أن لكلّ "مقام مقال"، وكذا "مراعاة الكلام لمقتضى الحال"، وهي عبارات تزخر بها كتب البلاغة العربيّة رغم وجود اختلافات بينها وبين الدراسات اللّسانية الحديثة(التّداوليّة)؛ خاصة باستحداث مصطلح السّياق(والذي يختلف عن المقام)[48] باعتبار أنّ الأفعال التّواصليّة تأخذ معاني مختلفة باختلاف السّياقات المستعملة فيها.

وبالرّجوع إلى اللّغة العربيّة واستقراء بعض ظواهرها وأساليبها نجد أنّها تجاوزت النّظرة البنويّة الضّيّقة(التي تقف عند حدود الوصف الظّاهري لعناصر الملفوظ أو المكتوب) إلى النّظرة المقاميّة والسّياقيّة(الإفادة، المقاصد،...) التي تهتم بدراسة اللّغة في الاستعمال؛ أي وهي تؤدي وظائفها في سياقات ومقامات مختلفة.

إذا، من خلال ما تم عرضه، يمكن القول إنّ المقاربة التّواصليّة تدرس الجانب الوظيفي والتّداولي والسّياقي في الخطاب أو النّص، وتدرس مجمل العلاقات الموجودة بين المتكلّم والمخاطب، بين الكاتب والقارئ مع التّركيز

على البعد الحجاجي والإقناعي وأفعال التّواصل داخل الخطاب أو النّص؛ وبمعنى آخر فإنّها تهتم بدراسة المعنى وكيفية توليده من خلال تركيزها على العلاقة بين العلامات ومستعمليها داخل سياق معيّن.

وفي السّياق ذاتهن فإنّ أهمية السّياق في العملية التّعليميّة التّعلّميّة تتجلّى من خلال الاختلاف البيّن بين طريقة تعليم المفردات عن طريق النّصوص والخطابات وبين طريقة تعليم المفردات في شكل قوائم منعزلة عن سياق استعمالها، حيث تتميّز الطّريقة السياقيّة بما يأتي[49]:

- تعتمد على نصوص أصيلة وواقعيّة تعبّر عن التّحقّقات الفعلية للنّصوص والخطابات الشّفويّة الطبيعيّة، ومن ثم يحتاج إلي تكييف أو تعديل لأغراض تعليميّة محدّدة، وهذا يتطلّب من المعلّم ومعد المادّة التّعليميّة جهدا وافرا لإيجاد النّصوص والخطابات الخادمة للهدف.
- تعلي من منزلة المفردات وتقدّر أدوارها ووظائفها الدّلاليّة الخاصّة والعامّة؛ أي المعنى الذّي تكتسبه المفردات في سياق الخطاب، وطبيعة تعالقها بالمفردات الأخرى، وكيفية إسهامها في إنتاج خطاب أو نص متماسك المضمون والدلالة.
- تحلّل وظائفها التّركيبيّة من حيث إنّها تعتني باستثمار الوظائف النّحويّة للمفردات وكيفية إسهام هذه الوظائف في إنتاج خطاب متماسك بنويا ومعنويا.
- تستنبطن وظائف للمفردات سوى المعنى، كدلالة المفردات على الخلفية الثّقافيّة للنّص أو منتجه، أو دلالة المفردات على تحيّز ما، أو دلالتها على موقف سياسي أو غيره.
- تركز على منزلة المفردات في تمثيل جهة الخطاب من حيث المرسل والمتلقّي وما يرتبط بهما من متغيرات اجتماعية مختلفة، كالوظيفة والعمر والجنس..الخ.
- تستثمر المفردات للدّلالة على أنواع الخطاب وأنماطه وأغراضه المختلفة.
- يحلّل وظائف مفردات معيّنة في تشكيل بنية الخطاب وسيرورته، فهناك ألفاظ تدلّ على البنى الخطابيّة الصغرى، وهناك ألفاظ تدل على وظائف مقارنة النّص بغيره، وهناك وظائف تُؤذن بانتهاء الخطاب..الخ.
- يستثمر العلاقات الدّلالية خارج النّص لتوظيفها لأغراض خطابية، فالتّرادف خارج السّياق لا يعني إلاّ التّرادف، ولكنّه قد يشير في سياق الخطاب إلى وظيفة معيّنة، مثل: كسر رتابة السّرد، الهروب من التّكرار الممل،...الخ.

إذا، فاستخدام السّياق يعتبر من الوسائل الأكثر فاعلية في استنباط معاني الكلمات الجديدة أو غير المألوفة، حيث يستطيع المتعلّم تكوين ثروة لغويّة تكون فيها المفردات مرتبطة بسياقات استعمالها، وتزيد هذه الثروة كلّما نضج المتعلّم عقليا، لذا على المعلّم أن يستعمل هذه الآلية التّداوليّة لزيادة حصيلته اللّغويّة لأنّه« كلّما زادت حصيلة الفرد اللّغويّة أيضا تطوّرت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتّراكيب والصّيغ اللّغويّة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة، وبالتّالي تمكّن هذا الفرد من اختراق مجاهل لغويّة كثيرة، وهكذا تبقى الحصيلة اللّغويّة في تنام أو تطور مستمر»[50].

ولعلّ من أهم الآليات السّياقيّة التّطبيقيّة التي تنمي الكفاءة السّياقيّة لدى المتعلّم، والتّي تكون قبل قراءة النّصوص أو بعدها، نذكر:

- الاهتمام بعنوان النّص باعتباره البؤرة الدّلاليّة له، لذا يجب على المعلّم شرحه وإدراك دلالالته قبل الدّخول في فهم النّص، ولما لا نقده بعد قراءة النّص وتحليله وفهمه، وذلك بالطّلب من المتعلّمين إعطاء عناوين أخرى قد تكون أنسب للنّص، وهكذا نُفعّل "سياق النّص" وتداوله وفهمه بطريقة أفقيّة عموديّة.
- شرح المفردات الجديدة اعتمادا على السيّاق.
- طرح أسئلة سياقيّة لفهم النّص.
- استخراج حقول دلاليّة للمفردات وتصنيفها.
- اعتماد تطبيقات سياق ملء الفراغات: وقد يستهدف هذا التّطبيق السياقي الجملة أو النّص في جوانب صوتيّة وصرفيّة ونحويّة ودلاليّة، حيث يعتبر من أكثر الأشكال توظيفا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فتوضع أمام المتعلّم عدد من الكلمات ويُطلب منه وضعها في سياقها الجملي أو النّصي المناسب.

إنّ أهم ما نخلص إليه هنا هو أنّ اللّفظ والمعنى في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها صنوان يرتبط أحدهما بالآخر، لذا يجب التّركيز على هذا الرّبط وخلقه من خلال وضع اللّفظ موضعه الصحيح والملائم لسياق استعماله، حيث يؤدي الوظيفة والغرض المطلوب ويحقّقه نطقا وكتابة على أكمل وجه. زيادة على ذلك، فإن السّياق يشكل عصب العمليّة التّواصليّة؛ باعتباره المحدّد الأساسي لاستراتيجيّة التّواصل المناسبة.

4.5- الألـــــعاب اللّـــــغويّة:

يشكّل هذا المفهوم الفكرة الأساسيّة لدى" فيتجنشتاين" خصوصا في كتاباته المتأخّرة، حيث رأى أنّ هذا المحيط المعقّد الذّي تأخذ فيه المراسلات معنى، هو"لعبة اللّغة"، والتي تشكّل نشاطا اجتماعيا منظّما وموجّها في الحياة، إذ تتعدّد استعمال الإنسان للألعاب اللّغويّة بتعدّد أشكال الحياة وبطرق شتّى لا حصر لها، مثل:(الأمر، الشّكر، الدّعاء، التّحيّة، المسرح...)، حيث تعدّ هذه الألعاب طرائق يتعلّم الأطفال بواسطتها لغتهم الأم وكيفيّة الاندماج في المجتمع. لذا فإنّنا إذا قمنا بتمثيل الظّواهر بغير ما هي عليه فإنّ بعض الألعاب تفقد أهميتها في حين تغتني الألعاب الأخرى، وهكذا يتغير استعمال الرّصيد اللّغوي شيئا فشيئا، كما أنّه إذا تغيرت الألعاب اللّغويّة فإنّ المفاهيم تتغير هي الأخرى، وبتغيّر المفاهيم تتغيّر دلالات الكلمات.

ونظرا لأنّ الأساليب السّائدة في التّعليم لا تؤدّي إلى تحقيق الكفاءات المرجوة من تعليم اللّغة وتعلّمها، فقد دفع ذلك المختصين في المجال الدّيداكتيكي إلى البحث عن وسائل حديثة لتعليم اللّغات وتعلّمها، حيث وجدوا ضالتهم المنشودة فيما يسمّى بالألعاب اللّغويّة، والتّي من خلال ممارستها يتمكّن المتعلّم من التّدرّب على استعمال اللّغة في مواقفها الطّبيعيّة.

وفي هذا السياق سنعرض مثالا بسيطا عن الألـــعاب اللّـــغوية التي يمكن أن توظّف فـــي نـــشاط القـــواعد النّـــحوية، وهو **"تصريف الفعل الصحيح بأقسامه مع جميع الضمائر"**، والذي يُعدّ من أصعب الدّروس التي يتناولها المتعلم في المرحلة المتوسطة.

في البداية نعرض اللّعبة التي سنوظّفها؛ وهي "لعبة البطاقات"، والتي يمكن استخدامها في كافة النّشاطات، حيث تقوم هذه اللّعبة على إعداد المعلم مجموعة من القصاصات يكتب على كلّ منها كلمات أو جمل أو أسئلة للتدرّب على عدّة مهارات أساسيّة؛ كالتعرّف على الكلمات أو الفهم، حسن الإلقاء، سلامة النطق، تركيب جمل أو فقرات...الخ.

إنّ المتعامل مع هذا الدرس وشبيهه(تصريف الفعل المعتل) ليجد صعوبة في تعليمه(المعلّم) وتعلّمه(المتعلّم)، حيث يعالج المعلّم مع متعلميه في حصّة واحدة(1سا) تصريف الفعل الصحيح بأقسامه(الصحيح-المهموز-المضعّف) مع جميع الضمائر(المتكلم-المخاطب- الغائب)، وفي مختلف الأزمنة(الماضي- الحاضر(المضارع)- المستقبل(الأمر مع المخاطب))، ولنا أن نتصوّر عدد الجداول(ثلاثة جداول كبيرة) وعدد الأفعال(93 فعلا)، حيث ستختلط على المعلم (بسبب صراعه مع الوقت وإكمال الدرس)، والمتعلّم أيضا(كثرة الأفعال، الرّتابة في تناولها،...)، لذا يحتاج المعلّم أن يستعين بـ "الألعاب اللّغويّة" لكي يستطيع مواجهة هذه الصّعوبات كالآتي:

في البداية يقوم المعلّم بإعداد مجموعة من البطاقات، حيث تتضمّن المجموعة الأولى أسئلة حول إسناد الفعل الصحيح إلى الضّمائر والأزمنة المختلفة، فيما يقف المتعلّمون على محيط دائرة، ومن ثم يأخذ متعلم قصاصة ويطرح السّؤال الموجود فيها على المتعلّم الذي يليه، وإن أخطأ المتعلّم في الإجابة يخرج من الدائرة وهكذا يقوم بهذه الطريقة مع مجموعة أخرى من المتعلّمين، ومع الفعل المهموز ثم الفعل المضعّف.

فمثلا لدينا الأفعال الآتية: رسم(فعل صحيح)، نشأ(فعل مهموز)، خصّ(فعل مضعّف)، فحين يأخذ متعلم قصاصة فيجد فيها: ماذا رسمت؟ فيجيب المتعلم الذي يليه: رسمت زهرة(إسناد الفعل مع ضمير المتكلم في الماضي)، ثم يأخذ المجيب قصاصة أخرى فيها أسئلة متعددة؛ مثل:ماذا سترسم؟ اطلب من المتعلمين أن يرسموا شيئا، ماذا ترسم خديجة؟.. وهكذا .فتكون الإجابات: سأرسم زهرة، ارسموا زهرة، ترسم خديجة زهرة...وهكذا مع أفعال المجموعات الأخرى.

إنّ هذا التّدريب الذي أخذ صبغة الألعاب اللّغويّة يحفّز المتعلّمين على التّركيز والتّفاعل وعلى المشاركة لكي يثبتوا أنفسهم، وهو في الوقت نفسه تدريب وظيفي على استعمال الأفعال(الصحيح، المهموز، المضعّف) في وضعيات تواصليّة حيّة.

5.5- الحـــوار والحـــجاج:

يعدّ الحجاج وسيلة أساسية من وسائل الإقناع وهو يشكّل عنصرا دائم الحضور في أي تبادل حواري، ويمكن القول إن مصطلحا الحجاج والحوار هما مصطلحان متلازمان، فحيثما يوجد حوار فهناك حجاج والعكس صحيح، وفي العمليّة التّعليميّة نجد أنّ الحجاج يعدّ من أهم مكوّنات التّفاعل التّواصلي بين أطراف الحوار، فالمعلّم يناقش مع متعلّميه قضية ما ويحاول إقناعهم بها من خلال الصّيغ اللّغويّة التّي تتدخّل في تحديدها، لذا "يعتبر الحوار في حدّ ذاته مجالا لإبداء الآراء بامتياز، وهو بذلك متنفّس يجد فيه المتحاورون إمكانيّة لقول ما يمكنهم قوله بشأن القضايا الثّقافيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة"[51]. ويهتمّ الحوار بثلاث قضايا أساسيّة هي: موضوع الحوار من جهة وشخصياته من جهة ثانية وأهدافه من جهة ثالثة.[52]

وفي العمليّة التّعليميّة، فإنّ اختيار موضوع الحوار ليس خاضعا للصّدفة، بل إنّ أهميته هي ما يعطي للعمليّة التّعليميّة نتائج لغويّة وفكريّة وثقافيّة لذلك الحوار، وقد يكون موضوع الحوار: نصّا أو خطابا أو فكرة ما يطرحها المعلّم ليناقشها مع متعلّميه، وكلّما كان الموضوع شيّقا وجذّابا ومناسبا للمتعلّمين ومستواهم جذب اهتمامهم واندمجوا فيه فتتحقّق بذلك أهداف الحوار التّي سطّرها المعلّم سابقا، وهي في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة تتمثّل في اكتساب المتعلّم كفاءة تواصليّة.

وبالعودة إلى عناصر الحوار نجد أنّ على المعلّم أن يراعي في تحقيق الكفاءات المستهدفة من العملية التّعليميّة كلاّ من الخطاب التّعليمي والمتعلّم، وهما قطبان يسيران في اتّجاه واحد فبدْءا من المتعلّم وحاجياته اللّغويّة ومستواه وميولاته يُنْتَقَى الخطاب التّعليمي ويُبْنى وليس العكس، وهذا ما تؤكّد عليه المقاربة التّواصليّة، لذا فالأجدر على المعلّم باعتباره عنصرا مهمّا في تشكيل الخطاب التّعليمي أو تحويره أن يسعى إلى اختيار الخطابات التّعليميّة المناسبة لعمليّة التّعليم من جميع جوانبها واضعا نصب عينيه المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

ولنجاح العمليّة الحواريّة، فإنّ التّداوليّة قدّمت مبادئ تسهم وبشكل كبير في تنظيم هذه العمليّة وزيادة فعاليتها، وهي ما يُعرف عند "بول غرايس" بمبادئ التّخاطب، وهي:

أوّلا: مبدأ الكمّ: أ- تكلّم على قدر الحاجة فقط، أي بالقدر الذّي يضمن تحقيق الغرض من التّخاطب.

ب- لا تتجاوز بإفادتك القدر المطلوب.

ثانيا: مبدأ الكيف: أ- لا تقل ما تعتقد كذبه.

ب- لا تقل ما يعوزك فيه دليل بيّن.

ثالثا: مبدأ الأسلوب: أ- تجنّب إبهام التّعبير.

ب- تجنّب اللّبس.

جـ- أوجز كلامك(تجنّب الإطناب الزّائد)

د- ليكن كلامك مرتّبا.

رابعا: مبدأ المناسبة: ليكن كلامك مناسبا لسياق الحال.[53]

إنّ تطبيق هذه المبادئ هو مكمن العمليّة التّواصليّة، فعلى المعلّم أن يقدّم للمتعلّمين حاجاتهم اللّغويّة دون زيادة أو نقصان بما يحقّق التّعلّم الأمثل مع شرح دقيق وموثّق بالأدلّة، لأنّ المتعلّم في تساؤل دائم، فكلّما شكّ في المعلومات المقدّمة إليه، فقد الثّقة في المعلّم وفترت همّة التّعلّم لديه، في حين لو قُدّمت له المادّة التّعليميّة بكلام موجز ومرتّب وغير مبهم بأسلوب يناسب سياق التّعلّم أقبل عليها مستجيبا ومتفاعلا معها، وهذا ما تدور حوله رحى المقاربة التّواصليّة.

ومن المنظور التّعليمي، فإنّ المعلّم يدخل في حوار حجاجي مع المتعلّم حول نص أو خطاب ما(مادّة تعليميّة) وقد يتبادل كلّ منهما الأدوار، فالمعلّم يكون ملقيّا والمتعلّم متلقّيا والعكس، وأثناء هذه العمليّة التّبادليّة يحدث التّعلّم، "فالتّبادل يعطي لكلّ طرف حواري دورا تلفّظيّا للاضطلاع به كاملا، فمن جهة هناك إرادة القول، ومن جهة ثانية هناك القدرة على الفهم، ومن خلال هذين الدّورين تبرز الدّيناميّة الحواريّة الكفيلة بخلق التّفاعل التّواصلي بين أطراف الحوار"[54].فالمعلّم يؤثّر ويعدّل في قرارات المتعلّم تبعا لعمليّة التّعلّم وأهدافها، فإذا كان المعلّم بصدد تعليم النّمط الحجاجي مثلا، فإنّه يختار الموضوع المناسب للمتعلّمين وميولاتهم وثقافتهم بحيث يكون محلاّ للنّقاش، فيترك المتعلّمين بعد التّمهيد للموضوع يتناقشون فيه، فهنا يظهر الاستعمال الفعلي للّغة من طرف المتعلّمين في موضوع يمسّ المواقف الاجتماعيّة التّي يواجهونها، مثل: طلب الذّهاب إلى رحلة ومكانها، طلب النّقود من الأب واستعمالاتها وغيرها.

ومن خلال هذه النّقاشات تظهر مؤشّرات النّمط الحجاجي فيستنتجها المتعلّمون ويسجّلونها، وللمعلّم الدّور المهمّ في توجيه هذه العمليّة بالتّركيز على الكفاءات المستهدفة من أيّ درس وعلى حسب الوقت.وهذا هو مكمن المقاربة التّواصليّة، فنحن نعلّم المتعلّم اللّغة بفعل اللّغة، وهو ما "يؤكّد نجاعة المقاربة التّواصليّة في سبر مكوّنات الحوار لسانيّة كانت أو خارج لسانيّة"[55]، فالمتعلّم يُفعّل كفاءته اللّغويّة والتّواصليّة في آن واحد، فهو يتخيّر اللّفظ الذّي يؤدّي لضبط مسارات المعاني التّي يُراد إيصالها في موقف ما.

ومن هنا فقد دعت الدّراسات التّواصليّة إلى وجوب تدريب المتعلّم على استخدام اللّغة في الحياة اليوميّة، فعلى المعلّم أن يضع متعلّميه داخل مجموعات، حيث تكون الممارسة طبيعيّة، ويجري التّخاطب والتّحاور والتّحاجج فيما بينهم كما لو كانوا في المجتمع، وبهذا تتحسّن وتتأكّد الكفاءة التّواصليّة لديهم من خلال العلاقة الاتّصاليّة التّي

تكون بين المعلّم والمتعلّمين، أو فيما بين المتعلّمين أنفسهم، وفيها يجدون أنفسهم في مواقف تواصليّة لغويّة حقيقيّة.

6.5- أفــعال الكـــــلام:

تعدّ نظريّة أفعال الكلام التّي أسّسها "جون أوستن" من أهمّ المبادئ التّداوليّة في تعليم اللّغة العربيّة، حيث "يراها علماء النّفس أنّ اكتسابها شرط أساسي لاكتساب اللّغة كلّها، أمّا نقاد الأدب فيرون فيها إضاءة لما تحمله النّصوص من فروق دقيقة في استعمال اللّغة وما تُحدثه من تأثير في المتلقّي"[56]، وتتلخص هذه النّظريّة في أنّ بعض الأقوال الصّادرة في وضعيات محدّدة تتحوّل إلى أفعال ذات امتداد اجتماعيّ، واللّغة في نظر أصحاب هذا الاتّجاه هي عبارة عن شكل خاص من النّشاط التّواصلي والذّي يتكوّن من أفعال كلاميّة ينجزها المتكلّمون، مثل: طرح أسئلة، توجيه أوامر، تقديم وعود...إلخ.

ولقد بيّن "سيرل" ومن بعده "أوستن" أنّ تحقّق كلّ واحد من هذه الأفعال في الواقع، يتمّ وفق صيغ لغويّة تختلف باختلاف العناصر المكوّنة للموقف الكلامي الذّي تُنجز فيه(المتكلّمون، مراكزهم الاجتماعيّة، نوع العلاقة بينهم، الزّمان والمكان الذّي يجري فيه التّواصل...).[57] وبعد عدّة تصنيفات، توصّل "أوستن" إلى أنّ الفعل الكلامي مركّب من ثلاثة أفعال، وهي: **الفعل اللّفظي، الفعل الإنجازي، الفعل التّأثيري**.

واستنادا لهذه النّظريّة، فإنّ الخطاب التّعليمي عبارة عن أفعال يحاول المعلّم من خلالها إيصال المعرفة للمتعلّم، والتّي تدخل ضمن تحقيق كفاءة تواصليّة، ولكنّ تأويل أيّ فعل كلامي يخضع للمواقف والوضعيات التّي أُنجِز فيها، وإلاّ لن يأخذ معناه الصّحيح والدّقيق، فصيغة الاستفهام مثلا تحمل في استعمالاها دلالات متنوّعة، فلو طرح المعلّم السّؤال التّالي على متعلّميه: هل بإمكانكم أن تعيدوا المشروع يوم غد. لوجدنا أنّها تحمل معنى الاستفهام الحقيقي، وفي نفس الوقت معنى الطّلب. في حين أنّ الطّلب يأخذ عدّة أشكال لغويّة، مثل: "ناولني الكتاب"، و"هل عندك كتاب"، و"ليس عندي كتاب"، وكلّها صيغ تؤدّي الفعل ذاته.

ولمّا كانت الأفعال الكلاميّة تأخذ حيّزا كبيرا في استعمالاتنا اللّغويّة، فإنّ على القائمين على تدريس اللّغة العربيّة(مؤلّفو الكتب، المعلّمين...) أن يسعوا إلى إجراء عمليّة جرد كامل لمختلف الأفعال، وتحديد الكيفيّات التّي يتحقّق بها كلّ فعل أثناء التّفاعل اللّغوي بين المتكلّمين، ثمّ اعتمادها في تحديد مضامين مختلف الدّروس مراعين في ذلك احتياجات كلّ فئة من المتعلّمين لهذه الأفعال استنادا إلى واقعهم، فمن استعمال الطّفل للّهجة يمكن استقراء الأفعال في الفصحى التّي تؤدّي المنجز ذاته، بل وأكثر من ذلك تبعا للسّياق اللّغوي أو المقام التّخاطبي الذّي وردت فيه، وهكذا نصل بالمتعلّمين إلى اكتساب كفاءة تواصليّة بدل حفظ القواعد والتّراكيب الجامدة المعزولة عن سياقات استعمالها.

ولإبراز أهمية هذه النّظريّة نشير إلى أنّ استعمال الأفعال الكلاميّة التّي لا تدلّ صيغتها على ما تدّل عليه؛ كالاستفهام مثلا أثر بيّن في عمليّة التّعليم، حيث يستعمل المعلّم هذه الأفعال في خطاباته التّعليميّة لأغراض متنوّعة، منها:

- التّشويق.
- لفت انتباه المتلقي إلى ما هو مهمّ في الموضوع.
- لإثارة مجموعة من التّساؤلات التّي يطرحها المتلقّي في ذهنه.
- لدفع الأفكار أو بالأحرى طريقة الحديث والحوار.
- للإشارة إلى أنّه سيتم الحديث عن هذا الموضوع بالذّات.
- لتحديد الإشكاليّات المطروحة في الموضوع.
- تقريب المتلقّي من المادّة باعتباره باحثا و متكوّنا فيها.
- التّقرير.

إضافة إلى ذلك، فتوظيف نظرية أفعال الكلام في التعليم سيفرض على المتعلم أن يتحمّل مسؤولية أقواله(أفعاله)، وكذا يلغي من ذهنه فكرة الكلام الفارغ، ليستبدلها بالكلام الملآن، فكل ما يقوله الإنسان يحقّق فعلا إنجازيا.

6- خاتــمة:

لقد تطرّقنا في هذا العرض الموجز إلى بعض الإشكالات المتعلّقة بتعليميّة اللّغة العربية في الجزائر، خاصّة فيما يتعلّق باختيار المقاربة المناسبة لتعليم اللّغة العربيّة باعتبار أنّ المقاربات المعتمدة حاليّا قد فشلت في تحقيق الكفاءات المستهدفة من تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، لذا فقد حاولنا إبراز فعاليّة المقاربة التّواصليّة المستمدّة من الدّرس اللّساني التّداولي المعاصر، والذّي من خلاله نسعى إلى تأسيس رؤى جديدة في إعداد الدّرس اللّغوي

العربي في بلادنا يقوم على استثمار اللّسانيّات التّداوليّة في تعليميّة اللّغات، فبعد أن أثبتت اللّسانيّات البنويّة فشلها في التّعليم، وذلك ببعدها عن الاستعمال الفعلي للّغة، فلا بدّ لنا من أن نتمسّك بالمقاربة التّواصليّة والتّي يمكن الاستفادة منها لتطوير اللّغة العربيّة ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لساني وظيفي تواصلي.

ولعلّ الواقع يثبت نجاح المقاربة التّواصليّة إلى حدّ بعيد في مساعدة المتعلّم على اكتساب كفاءة تواصليّة في جميع اللّغات من خلال تلبية حاجياته اللّغويّة وذلك بإشراكه في وضعيّات تعلّميّة مستمدّة من واقعه، لذا فهو يتعلّم اللّغة من خلال اللّغة؛ أي استعمالها والتّواصل بها.

وعلى هذا الأساس، يمكن القول إنّ المقاربة التّواصليّة ذي المنظور التّداولي قد غيّرت نمط التّعليم ككلّ، فبعد أن كان الاهتمام منصبّا في تعليم اللّغات على المعلّم والمادّة الدراسيّة التّي تكون موحّدة في كثير من الأحيان، فقد تحوّل الاهتمام عند أصحاب الاتّجاه التّواصلي إلى المتعلّم بجعله محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فلتفادي النّقائص التّي تشوب عمليّة تعليم اللّغات لا بدّ من الارتكاز على المقاربة التّواصليّة التّي تراعي خصوصيّات المتعلّمين مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلّمه على حسب فئاتهم ومستوياتهم وحتّى رغباتهم و ميولاتهم.

- الهـــوامش والمـــراجع:

---

[1]- الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربية –بناء كفاية- (مجزوءة الكفايات)، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، 2006م، ص:27.

[2]- المرجع نفسه، ص:27.

[3]- للاطّلاع على تعريف كلّ من:المدخل ، الطّريقة، الإجراء. ينظر:رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص:169.

[4]- المرجع نفسه، ص:171.

[5] -Jean Pierre Cup : Dictionnaire de didactique du français ,langue étrangère et seconde. Asdifle.CLE. international, Paris, 2003, p :24.

[6]- أحمد عبد عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة(دراسة مسحيّة نقديّة)، سلسلة البحوث التّربويّة والنّفسيّة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، ط1، 2000م، ص:69.

[7]- سمّيت كذلك؛ لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللّغة أوّلا، ثمّ إعطاء الرّد الشفوي مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك(للتوسّع، ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص:176 وما بعدها)

[8]- المرجع نفسه، ص:173.

[9]- للتوسع في أهم مميّزات المدرسة البنويّة وإيجابياتها، ينظر، المرجع نفسه، ص:28-29-30.

[10]- المرجع نفسه، ص:31-32(بتصرف واسع).

[11]- ينظر، المرجع نفسه، ص:34.

[12]- ينظر، المرجع نفسه، ص:41.

[13]- وفي هذا المقام لا بدّ أن نميّز بين تعليم اللّغة وتعلّمها من جهة، ودراسة اللّغة وتحليلها كعلم من العلوم من جهة أخرى، وهذا التّمييز قد يغيب عن ذهن الكثير من المعلمين، إلا أن وضوحه له أهمية كبيرة في اختيار المقاربة التعليمية المناسبة، ومنه تسهيل عملية تعليم اللغة وتعلمها.

[14]- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:185.

[15]- ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص:166.

[16]- محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجيّة(مقاربات وتقنيات)، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م، 27.

[17]- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:184.

[18]- المرجع نفسه، ص:81.

[19]- ينظر، ص:15 وما بعدها من هذا البحث.

[20]- تجدر الإشارة إلى أن هذا الاتجاه قد بدأه "أوستن" و"سيرل"، ثم طوّره نفر كبير من رجال علم اللغة الاجتماعي(ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:45).

[21] - Geneviere Dominique de salins, Role de L'Ethnographie de la communication In le Français dans le monde, janvier,1995,p :183 نقلا عن: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا،(نموذج النحو الوظيفي)، السلسلة البيداغوجية 5، دار الثقافة(مطبعة النّجاح)، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص:42.

[22]- للتّوسّع، ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:45-46-47.

[23]- المرجع نفسه، ص:184.

[24]- محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجيّة، ص:28-29.(رغم طول النّص كان لا بد لنا من إيراده كاملا، لأن أفكاره مرتبطة ببعضها البعض).

[25]- للتّوسع، ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:187 وما بعدها.

[26]- ينظر، علي آيت أوشان، "اللسانيات والبيداغوجيا، ص:39.

[27]- ينظر، المرجع نفسه، ص:44.

[28] - ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:188-189-190.

[29]- ينظر: محمّد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص:16.

[30]- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغويّة، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008م، ص:62.

[31]- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، ص:68.

[32] - Galison, et Daniel. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p :106.

[33]- ينظر، نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلمها، ص:187.

[34]- محمّد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، ص:49.

[35]- محمّد محمّد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، (أنظمة الدّلالة في العربيّة)، دار المدار الإسلامي، بيروت –لبنان، ط2، 2007م، ص:148.

[36]- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، ص:68.

[37] - Sandra J.SAavignon , Communicative competence, Theory and classroom paratice :texts and contexts in second language learning, p :21. نقلا عن : حياة طكوك، نشاط القراءة في الطّور الأوّل، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف، الجزائر، 2010/2009م، ص:123.

[38]- ينظر، أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية(مدخل نظري)، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط2، 2010م، ص:13.

[39]- تتمثل مدخلات العملية التواصليّة في: قواعد لغوية، اجتماعية، معارف، معتقدات،...

[40]- للتوسّع في هذه الكفاءات، ينظر، علي آيت أوشن، اللسانيات والبيداغوجيا، ص:72.

[41]- ينظر، نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص:242.

[42]- داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص:6.

[43]- ينظر، أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية(دراسة مسحية نقديّة)، ص:13.

[44]- المرجع نفسه، ص:6.

[45]- محمّد الأخضر الصّبيحي، اللّسانيات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة، منتدى الأستاذ، قسنطينة، ع:3، 2007م، ص:47.

[46]- داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، ص:10-11.

[47]- عبد الحميد سليمان، سيكولوجيّة اللّغة والطّفل، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2003م، ص:69.

[48]- يعد مصطلح السّياق أوسع من مصطلح المقام، حيث إنّ هذا الأخير خارجي فقط، أمّا السّياق فهو داخلي(لساني)، ومقامي(الظروف الخارجيّة).

[49]- ينظر، وليد أحمد العنّاتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للنّاطقين بغيرها، البصائر، مجلة علمية محكمة، جامعة البترا، 2010م، المجلد13، ع:2، ص:97-98.

[50]- أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللّغويّة(أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ع:212، ص:58.

[51]- محمّد نظيف، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي(دراسة تطبيقيّة في اللّسانيات التّداوليّة)، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2010م، ص:63.

[52]- ينظر: المرجع نفسه، ص:63.

[53] - محمّد محمّد يونس علي، مقدّمة في علمي الدّلالة والتّخاطب، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت-لبنان، ط1، 2004م، ص:49.

[54]- ينظر: محمّد نظيف، الحوار وخصائص التّفاعل التّواصلي، ص:199.

[55]- المرجع نفسه، ص:194.

[56]- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، (د، ط)، 2002، ص:40-41.

[57]- ينظر: محمّد الأخضر الصّبيحي، اللّسانيات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة، ص:49.