مجلة (لغة – كلام) تصدر عن مخبر اللغة والتواصل- المركز الجامعي بغليزان / الجزائر
ISSN : 2437-0746 / EISSN: 2600-6308
رقم الإيداع: 2015 - 3412
مصنفة ج : قرار 1432 بتاريخ 2019/08/13
http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176
المجلد 06/ العدد: 04 (2020) - ص 50- 58

أهمية المهارات اللغوية وفق المدخل التواصلي - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا

The importance of language skills according to the communicative approach - the fifth year of primary education as a model

بسمة سيليني
b.silini@univ-jijel.dz
مخبر اللغة وتحليل الخطاب
جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل / الجزائر - -

تاريخ الاستلام: 2020/06/08 تاريخ القبول: 2020/11/08 تاريخ النشر: 2020/12/10

ملخص البحث

تعتبر المفارقة تقنية أسلوبية تقوم عموما على التّضاد والتّناقض.يسعى الشّاعر من خلالها إلى تغيير منحى الدّلالة أمام القارئ .وتهدف هذه الورقة البحثيّة إلى تتبّع ورصد التّقاطعات التي تحدث بين المفارقة والتناص في نماذج من شعر محمود درويش وعبدالرزاق عبد الواحد ، وكشف الخصوصية والتفرد الذي يكتسبه كلا من التناص والمفارقة في حالات التقطاع بينهما ، من أجل الوصول إلى التشكيل اللفظي واالدلالي الذي اعتمد عليه كل من الشاعرين في تناسل المفارقة والتناص.

الكلمات المفتاحية : التناص ، المفارقة ، البنى اللغوية .الدلالة ، التشكيل

ABSTRACT:

Paradox is a stylistic technique that is generally based on contrast and contradiction, through which the poet seeks to change the direction of significance in front of the reader. This research paper aims to track and monitor the intersections that occur between the paradox and intertextuality in the poetry's models of Mahmoud Darwish and Abdel-Razzaq Abdel-Wahid, and to reveal the privacy and uniqueness that both intertextuality and paradoxism acquires in cases of intersection between them, in order to reach the verbal and semantic formation upon which both poets relied in the reproduction of paradox and intertextuality.

Key words: intertextuality, paradox, linguistic structures, significance, composition

1. مقدّمة:

شهدت اللّسانيات في الآونة الأخيرة تطوّرا معرفيّا هامّا يؤكد على ضرورة عدم إلغاء السّياق الاجتماعي والأحوال الخطابيّة في تفسير الحدث الكلامي، وهو ما أسّس لمختلف النّظريات في اللّسانيات التطبيقيّة باعتبارها استثمارا للنّظرية اللّسانيّة العامّة، وحلّا للمشاكل اللغويّة الّتي تقترحها.

وبما أنّ تعليم اللّغة العربيّة كغيره من اللّغات، يخضع إلى مختلف النّظريات اللّسانية والنّفسية والاجتماعيّة، وغيرها من المباحث الّتي تخدم المبحث التّعليماتي اللّغوي في تعليميّة اللّغات، تعدّ مهارات اللّغة أهمّ المعارف الّتي تخدم عمليّة اكتساب اللّغة بل وأهمّها، في تطوير القدرات اللّغوية واكتساب اللّغة الفصيحة. ورغم كثرة البحوث النّظرية والميدانيّة في هذا المجال لاختبار فرضيّات التّمكُّن من المهارات اللُّغوية وبحث سبل نجاعتها، إلاّ أنّ تعليم اللّغة العربيّة لا يزال يعتريه النّقص وعدم وضوح مفاهيم النّظرية اللّسانية المعتمدة عند معدّي مناهج تعليم اللّغة العربيّة.

فبعدما تمّ تغيير العمل البيداغوجي بالمقاربة بالأهداف عام (2003)، والعمل بالمقاربة بالكفاءات؛ تم تحديث المنهاج التّعليمي سنة (2016)، وفق مناهج الجيل الثّاني[1] وهو تطوير لمنهاج المقاربة بالكفاءات، من خلال ضبط وتحديد المعارف والمصطلحات، بدعوة الإصلاح البيداغوجي للنّظام التّعليمي المسلم به في جميع مناهج العالم، لذلك شهدت المناهج التّعليمية المعاد كتابتها (مناهج الجيل الثاني) عدم الفهم والضّبابيّة في كيفيّة تعليم هذه المهارات مرة أخرى، بالموازاة مع ما تنصّ عليه النّظرية التّواصلية المعاصرة، من خلال أهمّية إدراج المتعلّم كفاعل تعليمي مهم وفعّال في سيرورة التعلّمات داخل القسم، إضافة إلى استحداث ترتيب مهاري لكيفيّة استثمار المعلّم للوضعيّات التّعليمية الحقيقيّة في تعليمها. وهذا لا شكّ يتطلّب أن يكون المعلّم ذا حِنكة عالية وكفاءة مهنيّة، متمكّنا من النّظرية اللّسانية المعاصرة ومفهوم التّواصل الفعّال للمتعلّم، من خلال استثمار المهارات اللّغويّة لتحقيق الملكة التواصليّة لديه، وهذا ما أملى علينا الإشكالية التّالية:

ما المدخل التّواصلي؟ وما مكانة المهارات اللّغوية في منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي؟ وما هي سبل تطوير تعليم اللّغة العربيّة في مناهجنا لتحقيق الملكة التّواصلية؟

ولتحقيق الهدف من البحث، من خلال مناقشة مكانة المهارات اللّغوية في المنهاج، وفق أحدث مداخل تعليميّة اللّغات وهو المدخل التّواصلي، اتّبعنا المنهج الوصفي مدعّما بآليات التّحليل.

2.المهارة اللّغوية:

المهارة في الاصطلاح تعني الدقّة والسّهولة في إجراء عمل من الأعمال، أو هي قدرة الفرد على القيام بسلوك مهاري في أداء مهمّة معيّنة، وهي الأداء اللّغوي سواء كان صوتا أو كتابة، يتميّز بالسّرعة والإتقان والكفاءة، مع مراعاة للقواعد اللّغوية.

والمهارات اللّغوية هي: الاستماع، القراءة، التّحدّث، الكتابة[2]. وتمثّل الأساس في تعليميّة اللّغات والهدف الأساسي الّذي يهدف كلّ منهاج إلى تحقيقه، بغرض اكتساب المتعلمين ملكة تواصليّة وقدرة على الاستعمال التّداولي للُّغة.

1.2. إنتاج المهارة:

تؤسّس مهارة الإنتاج في القدرة على نقل الفكرة، أو الإحساس الّذي يعمل في الذّهن، وقد يتمّ شفويّا أو كتابيّا، فالتّعبير عن الأفكار والآراء هو الإفصاح عمّا تلقّاه الفرد من معلومات ومعارف بالطّرائق اللّغوية، ويتأسّس هذا المفهوم على اللّسانيات النّصيّة، وهو ما توصّلت إليه اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة، بوجود قُدرة نصيّة عند كلّ متعلّم، لإنتاج نصوص تتوافر على عنصري الاتّساق والانسجام[3]، ومهارة الإنتاج هذه ليست مقتصرة على المكتوب فقط إنما الشّفوي أيضا على اعتبارهما مهارتين إنتاجيتين.

3. الاتّجاهات المعاصرة في تعليم العربيّة:

اعتبرت أدبيّات التّربية التّقليدية المتعلّم مستقبلا سلبيّا، وأبعدته عن السّياق التّعليمي، والمعلّم هو الملقّن الّذي يملك بيده ناصية المعرفة، ودونه لن يتمكّن المتعلّم من التّعلّم ولو حاول، ومع بزوغ فجر الدّراسات التّوليدية والتّحويلية الّتي أعطت للإبداع المكانة الهامّة في التّعلُّم، تغيّرت المفاهيم، وسِيقت نظريّات التّعلم حول الاهتمام بالمتعلّم كطرف فعّال ومهم في العمليّة التّعليمية التّعلُّمية، ولمّا كان العمل بالنّظريّات التّعليميّة وفق الطّرائق النّشطة[4]، اللّسانيات أيضا لم تكن غافلة عن هذا الطّرح التّعليمي، فتوالت النّظريات اللّسانية بالتّطور والاندماج حول المقولات التّعليميّة التعلُّمية، لمَ لا؟؛ والمتعلّم أصبح مبدعا ويملك ملكة إبداعيّة على خلق عبارات جديدة لم يسمع بها قبل.

ولهذا لم تكن النّظرية التّوليدية التّحويلية فقط النّظرية التي أعطت للفرد ذاتية التّعلّم والإبداع، بل تطوّر البحث اللّساني عن طريق النّظريّات المعاصرة الّتي تهتمّ بوظيفيّة اللّغة بوصفها واقعا اجتماعيًّا، وهو ما تمثّل في الاتّجاه التّداولي البراغماتي[5]، وهو الجانب الّذي أهملته النّظرية العقليّة لنعوم تشومسكي (**Chomsky.N**)، والّذي يعطي للوقائع الاجتماعية والأحوال الخطابيّة فرصة لتعليم اللّغة وفق مقتضيات الخطاب، ممّا يؤهّل المتعلّم للتّمرين على استعماله للّغة بشكل استعمالي متمكّن، وهو ما تصبو إليه أحدث المقاربات التّعليمية التّواصلّية والّتي انبثقت من رحم اللّسانيات التّداولية، وهي الانطلاقة الّتي استحدثها **ذيل هايمس (Dill HYMES) ذو الاتجاه الاجتماعي** بوجود الملكة التّواصلية، معيبا على تشومسكي إغفاله للسّياق الاجتماعي الّذي يعين على تحصيلها، وهو ما ساعد على ظهور تيّارات ومذاهب تواصليّة تتّخذ من الواقع الاجتماعي أهمّية قصوى في تعليم اللّغات، ومنها المدخل التّعليمي التّواصلي.

4.ما المدخل التواصلي؟: (communicative approche):

1.4. تعريفه:

يعرّف المدخل التّواصلي على أنّه: "استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، ظلّ على الدّوام الهدف النّهائي لتعليم وتعلّم اللّغة"[6]. فالمدخل التّواصلي مجموعة من الطّرائق والاستراتيجيّات لتعليم اللّغة اتّصاليّا، وربطها بالمواقف المجتمعيّة للتّواصل وفق أبنية الكلام، وظلّ هذا هو الهدف المنشود منذ ظهور الدّراسات اللّغوية ونظريّات التّعلُّم؛ من أجل التّمكّن من التّواصل باللّغة المراد تعلّمها، وكانت الطّرائق* الأخرى قبل الطّريقة التّواصلية هدفها هو التّمكّن من القدرة التّواصلية على استخدام اللّغة، لكن التّغيير الذي مسّ الطّرائق التّواصلية في تدريس اللّغة وفق المدخل التّواصلي، هو تغيير "استراتيجي إن جاز التّعبير في النّظرة إلى اللّغة ذاتها والطّريقة التي يصفها بها في المرّة الأولى، وفي النّظرة إلى أساليب التّعلم والتّعليم والأُسس الّتي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلّم والتّعليم ثالثا"[7]، لتأتي بذلك الطّرائق التّواصليّة لتلغي كل ما هو تأثيري تكراري، مثل الطّرائق التّقليديّة الّتي كانت تُعنى بثنائيّة المثير والاستجابة، كما أدّى تطوّر النّظريات اللّسانية إلى المساهمة في تطوّر النّظرية العقليّة لتشومسكي ونظريّات التّعلم، لتأتي النظريّة اللّغوية الاجتماعيّة على يد **ذيل هايمس** لإبراز مدى فاعليّة المدخل التّواصلي في تعليم اللّغات، والتي تركّز على تعلّم اللّغة وفق المنحى الاجتماعي.

5. المهارات اللّغوية في مناهج التّربية الوطنيّة الجزائريّة (المناهج المعاد كتابتها):

إنّ مهارات اللّغة الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، هي أساس كل تعلّم لغوي، ومنهاج السّنة الخامسة ابتدائي احتوى على هذه المهارات، في إطار تطبيق منهاج الجيل الثاني، وعلى الرّغم من أنّه قبل سنة (2016)، لاحظنا غياب تام لمهارة الاستماع في المنهاج، لكن استدرك الخطأ وأُعيد ترتيب مهارات تعليم اللّغة العربيّة وفق ما تنصّ عليه اللّسانيات الحديثة المعاصرة، إلى جانب دراسات علم اللّسانيات التطبيقية، التي تُعطي الأولويّة لمهارة الاستماع كأوّل مهارة تعليميّة، هذا لأنّ اللّسانيات الحديثة تولي أهمية للّغة المنطوقة على اللّغة المكتوبة وما المكتوب إلّا فرع من المنطوق.

حيث جاء في **الكفاءة الشّاملة**: "في نهاية السّنة الخامسة، يتواصل مشافهة في وضعيّات مركّبة من مستواه المعرفي بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبّرة وواعية نصوصا أصليّة، أغلبها مشكولة، ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية."[8]

هذا الخطاب يوحي بوعي واضعي المنهاج بأهميّة اهتمام المحتوى التّعليمي بالمهارات اللّغوية الأربع: مهارة الاستماع في ميدان فهم المنطوق، ومهارة التّعبير الشّفوي (التّحدث)، ومهارة القراءة في ميدان فهم المكتوب، ومهارة التّعبير الكتابي في ميدان إنتاج المكتوب، وهو تجسيد لمهارة التّعبير والكتابة معا، وفي ميدان الظّواهر اللّغوية تتجلّى قواعد الكتابة الصّحيحة المنطوقة والمكتوبة من خلال تعليم القواعد النّحوية والصّرفية، كما يوضّح اهتمام واضعوا المنهاج بإعداد المتعلّم في آخر التعلّمات لمشاريع ذات

دلالة اجتماعية تساير الواقع اليومي الاجتماعي للمتعلّم، وغير بعيدة عن حياته، وهذا ما يسهّل على المتعلّم الاستعمال الحقيقي للّغة في وضعيات تواصليّة.

كما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي: "التّعلُّمات المكتسبة فرديّا أو في إطار جماعي في إطار المقاربة البينوية الاجتماعيّة"[9]. والبينائيّة الاجتماعية تضفي على العمليّة التعليميّة التعلُّميّة البعد الاجتماعي، وفي منظورها يكون المتعلّم مبدعا، بالتّفاعل مع زملائه، ومعلّمه في الوسط الدّراسي، حيث يقوم بتحقيق تعلُّماته عن طريق تفاعل معارفه مع موضوع التّعلم، في وضعيّات مشكلة، أمّا بالنّسبة للمعلّم، فيكمن دوره في الملاحظة، والتّشخيص وممارسة التّقييم التّكويني وعدم إعاقة المسار الدّاخلي لنمو المتعلّم[10].

1.5. ميدان فهم المنطوق (مهارة الاستماع):

الاستماع أوّل مهارات اللّغة، ويمثّل مفتاح بقيّة المهارات الأخرى، لأن اللّغة سماع قبل كلّ شيء، ومن المهارات التي ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا، فالإنسان في حياته يكون مستمعا أكثر منه متكلّما، وأنّ إهمال مهارة الاستماع يقود إلى عدم إتقان الكلام[11]. وقد أعطت المناهج الجديدة أهمّية بالغة لمهارة الاستماع من خلال ميدان فهم المنطوق، الّذي يقوم على الطّريقة التّواصلية في التّعليم في إطار مقاربة التواصل اللّغوي وأجرأته، بمعنى إجراء تحليل للنّص وتحليل فقراته وفهم جزئيّاته بعد العمليّة السّابقة عليه وهي عملية الاستماع والفهم للنّص المسموع، وهو ما يكسب المتعلّم القدرة على الفهم والتّلخيص، وإعادة إنتاج النّص في مواقف تواصليّة دالّة، عن طريق التّعبير الشّفوي الّذي هو مصاحب لميدان فهم النّص المنطوق وإعادة صياغته بأسلوب المتعلّم.

ولتدريس مهارة الاستماع بالمدخل التّواصلي يستلزم توفير موقف طبيعي مستخلص من الحياة، وهذا ما من شأنه توفير التّجربة الحيّة للمتعلّم، وهو ما يطلق عليه في مناهج الجيل الثّاني، استخلاص القيمة التّربويّة، وبالتّالي تصبح القيم المستخلصة قد مرّت على نقاشات وافتراضات وحوارات من طرف المتعلّمين، الغرض منه هو تمرين الاستماع الفعّال للوصول إلى القيمة التّربويّة المستخلصة من الواقع الحقيقي والقريبة من حياة المتعلّم. وقد احتوت نصوص فهم المنطوق على نصوص حيّة من الواقع الحقيقي للمتعلّم الجزائري.

فمعدّو المناهج على دراية بمهارات اللّغة الأربع، وأهمّيّتها في صقل المعرفة اللّغوية للمتعلّم في المراحل الأولى من تعليمه، وهذا ما توضّحه نصوص الكفاءة التي رافقت دليل الكتاب المدرسي، بخصوص أهمّية الاستماع في تزويد المتعلّم بمهارات التّواصل الشّفوي من خلال محطّة **أتذكّر وأجيب**، وهذا ما نستشفّه من التّعليمة الآتية: "فمحطّة **أتذكّر وأجيب**: تتيح لك فرصا لتنمية مهارة اللّفظ والتّواصل، فتتناول الكلمة وتعبّر عن أفكارك وآرائك مخاطبا، ومتفاعلا مع مجموعة أقرانك في القسم، مستلهما من النّص المنطوق ومحاكيا إيّاه في مرحلة أولى، لتتجاوزها لاحقا إلى الإبداع الفردي"[12]، فيصبح النّص المسموع دعامة للإنتاج الشّفوي وسندا للاستئناس به في التّعبير الشّفوي،

لكن من جهة أخرى، هنا لفظة "**محاكيا**" تنوّه إلى النّظرة التّقليديّة الّتي لا زال واضعوا المناهج يستخدمونها، قد يكون مقصودا أو غير مقصود، وقد يعود ربّما لعدم تشبّعهم بالمفاهيم اللّسانية المعاصرة في تعليميّة اللّغات، فالمحاكاة تعني التّقليد، والتّقليد تجاوزته أدبيات التّربية ضمن مقاربات التّعليم وفق الأهداف والمحتويات، نحن لا نريد محاكاةً بالمفهوم التّقليدي إنّما نريد إنتاجا وإبداعا، صحيح أنّ المتعلّم في المرحلة الابتدائية قد يكون في بعض الأحيان مفتقرا للثّروة اللّغوية اللاّزمة للتّعبير عن نصِّ الاستماع، لكن، للقضاء على هذا النّقص، علينا استثمار المفاهيم اللّسانية المعاصرة كما أسلفنا القول، والاستثمار هنا يقتضي وعي المعلّم نفسه بالنّظريّات اللّسانية المعاصرة خاصّة التّداولية، إذ ليس كل موقف لغوي هو تقليد، بل علينا أن نصنع لهذا المتعلّم المواقف الطّبيعية الّتي تمكّنه من تجاوز المحاكاة والتّقليد إلى ما هو أبعد من ذلك، من قبيل المناقشة وطرح الأسئلة والتّأويل والتّأمّل في المعاني والأفكار، والتدرّب على فنون التّلخيص وهذا يجوز، والتّلخيص إبداع، فإذا تمكّن المتعلّم من تلخيص الأفكار الأساسيّة من النّص المسموع، وأعاد إنتاجه بلغة سليمة خالية من الأخطاء، واكتسب مفردات جديدة، كلّما استطاع التلّفظ بالنّص المسموع المصغّر[13].

وجاء أيضا في دليل الأستاذ أن المتعلّم: "يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة."[14] والسّياقات هنا توحي بوعي واضعي المنهاج التّعليمي بأهميّة عدم إغفال السيّاقات الخارجيّة في التّعليم، كما نوّه إلى شتى الوسائط التّعليمية والتّكنولوجية الّتي تحفّز المتعلّم على التّشارك الفعّال في اكتسابه المهارات اللاّزمة.

فالملاحظ من ميدان فهم المنطوق هو تعزيز لمهارة التّعبير الشّفوي، أي هو ميدان يعزّز مهارتين متكاملتين، مهارة الاستماع+ مهارة التّعبير الشفوي (الحديث).

2.5. فهم المكتوب (القراءة):

والقراءة هي المهارة الّتي تسمح للمتعلّم بترجمة الرّموز المكتوبة في الخطاب المكتوب إلى أداء مسموع، فهي مهارة ناتجة عن فهم مسموع نموذجي بمستوى جيّد من الأداء، ويراد بالقراءة: "إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابيّة"[15]، بحيث تتيح للمتعلّم تحويل المكتوب الصّامت إلى أداء ملفوظ وجيّد وفق ما تقتضيه عمليّة القراءة والأداء الجيّد. وقد تضمّن منهاج السّنة الخامسة ابتدائي مهارة القراءة من خلال ميدان فهم المكتوب، فجاء في مقدّمة الكتاب المدرسي: "كما أعدّت لك أنشطة تحملّك على اكتشاف النّص وبناء معناه تدريجيًّا، ثم التّوغّل فيه والتّفاعل معه وحوله مع زملائك، وإبداء الرّأي في بعض أحداثه وقضاياه، والعودة إلى النّص في قراءات صامتة، وجهرية لتحليله، إلى مكوّناته والتّصرف في مبناه ومضمونه، انطلاقا من مكتسباتك السّابقة ودعمها، لتيسير تمثّلك الظّواهر اللّغوية بالتّدريج: من التّعرف إلى المحاكاة، ثم التّدريب والمحاولة والإعادة من جديد، لتتمكّن لاحقا من توظيف القواعد اللّغوية، لحفظ لسانك من الزّلل وقلمك من الخطأ"[16]. هنا ليصبح النّص محور كلّ التّعلّمات، في القراءة بنوعيها الصّامتة والجهريّة، ويستثمر النّص في ميدان

فهم المكتوب (مهارة القراءة) درسا آخر للظّواهر اللّغوية (أي القواعد النحوية والصرفية)، وهي إشارة لتبيان تطبيق مفهوم المقاربة النّصية بالعودة إلى النص واستخراج الظّاهرة اللّغوية المراد دراستها.

لكن، كلّنا نعلم أن المتعلّم لن يقرأ إلا لهدف معيّن، لذلك تم تسطير الكفاءات اللّازمة الّتي يروم تحقيقها من كلّ ميدان تعليمي، حتى يتبيّن للمتعلّم ما يقرأه ويدرك المقصد الّذي ترومه عمليّة القراءة، كما جُعل لفهم عمليّة القراءة مدخلان تعليميّان أساسيّان: الأوّل أن يقتصر الأمر على مساعدة الدّارس فكّ الرّموز وفهمها، وفي هذا المدخل يعطى للدّارس نصّا تتبعه أسئلة، تقيس مدى فهمه للنّص، أيا كان شكل هذه الأسئلة، ولا يهتمّ هذا المدخل التّعليمي بما وراء النّص كثيرا، (approach Pedagogical)، في مقابل المدخل التّواصلي (Communicative approach) وفيه يتأكّد المعلّم من الأهداف المرجوّة من مهارة القراءة، إذ أنّ الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليسدّ فراغا تسمّى في علوم الاتّصال بفجوة المعلومات[17]. وفجوة المعلومات هي المعتمدة في مدخل تعليم المهارات اللّغويّة اتّصاليّا، هذا يدفع المتعلّم للتّفكير في أنواع أخرى من أداء الأنشطة ذات العلاقة مع القراءة، من استماع وتفكير وتعبير، وتحفّزه على الإنتاج اللّغوي، وهذه العملية هي عبارة عن ربط بين الرّموز اللّغوية وأشكال التّواصل الأخرى لأنشطة تعليميّة لاحقة.

3.5. إنتاج المكتوب (تعبير كتابي: مهارة التعبير + مهارة الكتابة):

الكتابة كالقراءة نشاط اتّصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتّصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجيّة، والكتابة عمليّة يقوم بها المتعلّم بتحويل الرّموز من خطاب شفوي إلى خطاب مكتوب[18]، وفي ظلّ المدخل التّواصلي يتولّى المعلّم كيفيات ضبط معيار القدرة على توصيل الرّسالة أوّلا، ثم معيار الدّقة اللّغوية ثانيا، وعلى توفير الظّروف المجارية للموقف الطّبيعي للتّواصل بالكلمة، وهذا ما نلحظه من نص تعليمة الكفاءة الشّاملة: "ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة تتكون من (80) كلمة إلى (120) كلمة مشكولة جزئيّا من مختلف الأنماط، بالتّركيز على النّمطين التّفسيري والحجاجي في وضعيّات تواصليّة دالّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[19]، بحيث يسعى المنهاج إلى إعطاء فرص للمتعلّمين لكي ينتجوا كتابة نصوصا متنوّعة، انطلاقا من إثارة وضعيّات مشكلة بهدف خلق لديهم تحفيزا للتّواصل كتابيّا، في وضعيّات ذات دلالة ومن واقعهم الاجتماعي.

وبما أنّه تقف أهمّية الكتابة في المناهج التّقليدية على الدّقة اللّغوية وعدم الوقوع في الأخطاء، لكن في ضوء المدخل التّواصلي تقويم المتعلّم يقف على مدى القدرة على توصيل الرّسالة، بحيث تصدُق هنا الإشارة إلى فجوة المعلومات، مثلما سبق الحديث عنها في مهارة القراءة، إذ أنّ الموقف الطّبيعي في الكتابة يتمثّل في أنّ فردا لديه ما يقوله ممّا لا يعرفه القارئ كاملا، أو لا يتوقّعه عادة بالطّريقة الّتي كتبت به، والمشكلة الّتي تواجه المتعلّم هي اصطناع مواقف للكتابة بحيث لا يشعر فيها المتعلّم بالهدف الحقيقي من عملية الكتابة، فيكتب إرضاءً للمعلّم وفقط، لكن في ضوء المدخل التّواصلي على المعلّم أن يوفّر الموقف الطّبيعي على توفير الاتّصال بالكلمة المكتوبة، يدفع فيها المتعلّم

لإنتاج نصوص ذات دلالة، مع مرافقته وتوجيهه إلى الوسائل اللّغوية اللّازمة من تراكيب وأدوات لغوية مناسبة.

6.خاتمة: وفي الختام نخلص إلى ما يلي:

- إنّ تعليم اللّغة العربيّة وفق المدخل التّواصلي، يتطلّب الاهتمام الكامل بالمهارات اللّغوية ووضعها موضع الاستعمال، حتّى يكتسب المتعلّمون كفاءة/ملكة تواصليّة تمكّنهم من الاستعمال اللّغوي في مختلف المواقف التّعليمية منها وحتّى الاجتماعيّة.

- إنّ المهارات اللّغويّة تربطها علاقة تكامل واتّصال وثيق، تؤدي إلى التّواصل الفعّال وإكساب القدرة على التّواصل. ولا يمكن الاهتمام بمهارة على حساب مهارة أخرى، فبالاستماع تتحدّد للمتعلّم أساسيّات النّطق السّليم، في القراءة والتّعبير الشّفوي والكتابي، وعلى المعلّم أن يلتزم في قراءة النّص المنطوق في ميدان فهم المنطوق بالقراءة الصّحيحة حتّى تتمثّل للمتعلم حركات المفردات وفهمها.

- ضرورة وعي المعلّمين وواضعي المنهاج بأهمية المدخل التواصلي، الذي يسعى إلى تحقيق الملكة التّواصلية، وهذا المدخل أصبح ضرورة ملحّة لتحسين مردود تعليم اللّغة العربية.

- على المتعلّم نفسه أن يعي أهميّة التّواصل الّذي ينضوي عليه التعلّم بالمهارات اللّغويّة في ظلّ المدخل التّواصلي، وتشجيعه على الإنتاج والإبداع اللّغوي والحوار والنّقاش الفعّال، الذي ينمّي من ملكته التّواصلية.

- تزويد المتعلمين بأساسيات التّواصل الفعّال، والتّشارك والقدرة على إبداء الرّأي والحوار، وتوظيف خبراتهم ومكتسباتهم القبلية، خاصّة في مهارتي التّعبير الشّفوي والكتابي، على اعتبارهما مهارتي إنتاج ضروريّة.

- على المعلّم أن يعي أهميّة استحضار المواقف الطّبيعيّة الحقيقيّة في تعلّم مهارات اللّغة تكون مشابهة للمواقف الواقعيّة، وهذا يدخل ضمن قدراته التّكوينية الّتي لابدّ من توفّرها في مهامه.

- تقبُّل مستويات التّعبير المختلفة الصّادرة عن المتعلّمين، ومحاولة تصويبها، واستحداث مواقف تعلّم نشطة، تنشّط القدرة الابداعيّة اللّغويّة عند المتعلّم على الإنتاج التّواصلي للنّصوص.

7. الهوامش:

[1]: يطلق عليها أيضا المناهج المعاد كتابتها، تم استحداث منهاج تعليمي يتماشى مع المسلمات التعليمية في العالم، فالمناهج متجددة باستمرار، تم تطبيق العمل بها انطلاقا من العام الدراسي (2016-2017) في التّعليم الجزائري.

[2]: ينظر: اليوسفي سعاد: (2018)، إشكالات التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلم – من التلقي إلى الإنتاج- دواة، مجلة فصلية محكمة، تعنى بالبحوث والدراسات اللغوية والتربوية، العراق، مج4، ع16.ص.186.

[3]: ينظر: اليوسفي سعاد: المرجع نفسه، ص195.

[4]: هي طرائق تعلّم تقوم على طرح الأسئلة، والتّجربة، والجهد الفردي، والعصف الذّهني والمطالعة وغيرها، وهو تعلّم يقوم على تعديل مرغوب فيه في سلوك المتعلّم، من خلال تلبية حاجات ورغبات المتعلّمين، ضمن قدراتهم الفردية بما يحقّق ذاتهم، مع توافر العوامل

المساعدة على التعلّم النّشط، من ظروف بيئية ووسائل وأدوات معيّنة، للوصول إلى مخرجات وأهداف مخطّط لها من خلال طرائق وأدوات مختلفة: ينظر: حسين محمد حسين: (2003)، التعلم النشط: دار مجدلاوي للنشروالتوزيع، عمان، الأردن، ص58.

[5]:اهتمّ هذا الاتجاه بالخطاب التداولي، وهو ما يمكن إسقاطه على طرفي العملية التّعليمية التّواصلية، من (مرسل) و(مرسل إليه)، فيتبادل الأدوار كل من المعلّم والمتعلّم. لذلك تبنّت التّعليمية المفاهيم التداولية، التي من شأنها الإسهام في تعليم اللغات بفاعلية وتعليم مهاراتها التواصلية على وجه مخصوص.

[6]: خرما نايف، حجاج علي:(1988)، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص183

[7]: إنّ تطور النّظريات التّواصلية كان في إطار قِصر الطّرائق البينوية عن بلوغ الغايات في تعليميّة اللّغات، عندما استندت في مرجعيّتها اللّسانية على النّظرية السّلوكية والمدرسة البينويّة، عن طريق فرض طرائق تعليم اللّغة بالنّحو والتّرجمة والّتي اعتمدت خاصّة في تدريس اللّغات الكلاسيكية كاللّاتينية والإغريقية، على أنّه يتمثّل العيب في قصور هذا الاتّجاه في تعليم اللّغات في إعطاء الأسبقيّة للمبنى ثم المعنى، أي ترسيخ البنى اللّغوية في ذهن المتعلّم، عن طريق الحفظ والتّكرار ،وسؤال المعلّم وجواب المتعلّم، لتأتي المقاربة التّواصليّة لإعطاء السّمة الابداعيّة والخلّاقة للمتعلّم، في ابتكار مفاهيم وتراكيب لغويّة جديدة لم يسمعها قبلا، وفقا لمقتضيات الأحوال الخطابيّة وليصبح دور المعلّم مقتصرًا على التّوجيه والإرشاد.

[7]:نايف خرما وآخرون: المرجع السابق، ص184.

[8]: بن الصيد بورني سراب حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف: (2020-2019) دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم لابتدائي: : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، ص05.

[9]: الإطار العام للوثيقة المرافقة: (2016)، لمناهج التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية للمناهج، ص02.

[10]: تزروتي حفيظة : (2014)، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم: دار هومة، الجزائر، ص97، 98.

[11]: ينظر: عيساني عبد المجيد: (2011)، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط1، ص108.

[12]: بن الصيد، بورني سراب، حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف: (2019، 2020)، كراس النشاطات في اللغة العربية: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: وزارة التربية الوطنية، ص02.

[13]: اعتمدنا في إطلاق لفظة "النّص المسموع المصغّر على النّص المسموع الّذي تم إجراء عليه عمليّة التّلخيص من طرف المتعلّم، وإعادة إنتاجه محترما لآداب الكلمة، والتّعبير المسترسل، ومجتنبا بعض التعثّرات الّتي توافق عملية التّحدث.

[14]: بن الصيد بورني سراب حلفاية داود وفاء، بن عاشور عفاف:(2019، 2020)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي: : الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، ص05.

[15]: ابراهيم عبد العليم: (1978)، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص57.

[16]: بن الصيد بورني سراب وآخرون:(2019، 2020)، اللّغة العربية، السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي: ص03.

[17]: طعيمة رشدي أحمد: (2004)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، ص188-189.

[18]: طعيمة رشدي أحمد: المرجع نفسه، ص189.

[19]: التعليم الابتدائي: (2016)، منهاج اللغة العربية: وزارة التربية الوطنية، 2016، ص35.