المقاربة التّواصليّة من التّنظير اللّسانيّ إلى الفعل التّعليميّ
التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ في السّنة الثّالثّة متوسّط أنموذجا

The Communicative Approach from the linguistic Theorizing to the Educational Act
The Verbal linguistic communication for the 3ed Middle school level

أ. عبد الحفيظ دحماني♥

أ. د. نجيدة ولهاصي♥

تاريخ الاستلام: 7-02-2021 تاريخ القبـول: 18-11-2021

ملخّص: تتناول هذه الدّراسة مقاربة من المقاربات التي أُستثمرت في حقل تعليم اللّغات وتعلّمها وهي المقاربة التّواصليّة، بداية من التّنظير اللّساني لها إلى تطبيقها التّعليميّ. وكان ذلك بالتّركيز على الأبعاد التّعليميّة لنظريّة التّواصل في اللّسانيات من جهة، وعلى المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة من جهة أخرى. أمّا الجانب التّطبيقيّ فعمدنا فيه إلى وصف وتحليل واقع تعليم التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ متمثّلا في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط. ومن النّتائج المتوصّل إليها ضرورة التّركيز أثناء تعليم اللّغة على غايتها الأساسيّة وهي التّواصل؛ حتى لا تبقى اللّغة بالنّسبة للمتعلّم مادّة تعليميّة لا تمتّ إلى واقعه المَعيش بأدنى صلة، ولا تتمظهر في مواقفه التّواصليّة اليوميّة.

♥مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، الجزائر البريد الإلكتروني: abdelhafidh.dahmani@univ-sba.dz. (المؤلّف المرسل).

♥مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، البريد الإلكتروني: nadjida.oulhaci@yahoo.fr.

كلمات مفتاحيّة: المقاربة التّواصليّة؛ اللّسانيات؛ تعليميّة اللّغات؛ التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ؛ السّنة الثّالثة متوسّط.

Abstract: This study looks at one of the many approaches that have been invested in the field of language education and learning, and that is communicative approach, from the linguistic theory to the educational application. This was by focusing on the educational dimensions of communication in linguistics on the one hand, and on the textual reference of the communicative approach on the other. On the practical side, we described and analyzed the reality of verbal communication education in the field of Phonem understanding and production at the third year of middle school. One of the results is that language education needs to focus on its primary purpose.i.e:communication; So that the language does not remain an educational material that does not relate to the living reality and does not appear in his/her daily communicative situations

Keywords :communicative approach; linguistics; language didactics; verbal linguistic communication; third year of middle school.

1. مقدّمة : عرفت مجموعة من المفاهيم والنّظريّات اللّسانيّة طريقها إلى الحقل التّعليميّ؛ والذي بات يستقطب مجموعة مقاربات من حقول معرفيّة أخرى قصد تحقيق الجودة التّعليميّة. ومن ضمن النّظريّات اللّسانيّة التي ازداد عليها الطّلب في الآونة الأخيرة من قِبل المنظومات التّعليميّة العربيّة وحتّى العالميّة نظريّة التّواصل، من خلال مقاربة تعليميّة هي المقاربة التّواصليّة. من هذا المُنطلق: كيف نظّر اللّسانيّون للتّواصل؛ وكيف تلقّف الحقل التّعليميّ هذه النّظريّة للإفادة منها؟ وحتّى تتسنّى لنا معالجة هذه الإشكاليّة الرّئيسة تحتّم علينا اِختيار عيّنة للدّراسة فكانتِ التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط، متمثّلا في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه والذي يرمي إلى تنميّة مهارتي التّحدّث والاستماع عند المتعلّم. وقبل الإجابة على هذه الإشكاليّة وضعنا فرضيّات لها على شكل إجابات أوّليّة ستتكفّل الدّراسة تأكيدها وإثباتها أو دحضها ونفيها، وأوّل هذه الفرضيّات: أنّ عمليّة التّواصل اللّغويّ قد نالتّ

اِهتماما من لدن اللّسانيّين باعتبار أنّ مادّة التّواصل ورسالتّه هي اللّغة من جهة؛ وأنّ وظيفة اللّغة الرّئيسة هي التّواصل من جهة أخرى. وثانيها أنّ الحقل التّعليميّ قد استثمر نظريّة التّواصل في تعليم اللّغة وتعلّمها خاصّة أنّه من عادة التّعليميّات عموما استقطاب كلّ إضافة من شأنها تقديم يد العون، خاصّة إذا كانت هذه الإضافة قريبة الصّلة باللّغة أو متعلّمها أو معلّمها. ومن الأهداف التي نصبو إليها التّعرّف على المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة وعن الطّريق الذي سلكته نظريّة التّواصل من التّنظير اللّسانيّ إلى توظيفها في تعليم اللّغة وتعلّمها. كما نهدف إلى معاينة واقع تطبيق المقاربة التّواصليّة في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط؛ والنّشاط المساعد على ذلك هو نشاط فهم المنطوق وإنتاجه. والعمل على توصيف هذا الواقع وتقويمه . أمّا عن المنهجيّة التي اتّبعناها فقد بدأنا من نظريّة التّواصل في اللّسانيات وأبعادها التّعليميّة وانتقلنا بعد ذلك إلى المقاربة التّواصليّة في حقل التّعليم ومرجعيّتها اللّسانيّة، ثمّ وقفنا على الواقع التّعليميّ للمقاربة التّواصليّة وتجلّياتها على تعليم نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط، وفي الأخير عرضنا جملة النّتائج والتّوصيات التي توصّلنا إليها.

2. نظريّة التّواصل في اللّسانيات وأبعادها التّعليميّة: صار من نافلة القول إنّ اللّسانيات التّطبيقيّة وتحديدا في مجال تعليم اللّغات تستثمر نتائج اللّسانيات النّظريّة في تحديد المشكلات اللّغويّة وإيجاد حلول لها. ومن ضمن النّظريات التي اُستثمرت في مجال تعليم اللّغات نظريّة التّواصل. وفيما يأتي معالجة لهذه النّظريّة وأبعادها التّعليميّة؛ والتي جعلتها صالحة للاستثمار في تعليم اللّغة وتعلّمها.

1.2 نظريّة التّواصل في اللّسانيات: جاء في لسان العرب في مادّة وصل:" وَصَلْتُ الشّيء وَصْلاً وَصِلَةً، والوَصْلُ ضدّ الهجران... ووَصَّلَهُ إليه وأَوْصَلَهُ: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه."[1] أمّا عن التّواصُل فهو "ضدّ التّصارم، والوَصْلُ: الرّسالة ترسلها إلى صاحبك. "[2] والصّيغة الصّرفيّة للفظة التّواصل من التّفاعل، ومن أشهر معاني(تَفَاعَلَ)[3]: المشاركة بين اِثنين فأكثر. أمّا من حيث الاصطلاحُ فيعرّف بول كوبيلي (Paul Cobley)[4] التّواصل بأنّه:" شكل من أشكال النّشاط المتضمّن الإشارات الذي يُعنى بتبادل الرّسائل أيّا كانت؛ من الشّيفرة الجزئيّة والخصائص

المناعيّة للخلايا وصولا إلى الجمل الصّوتيّة."[5] وذلك في إشارة منه إلى أنّ التّواصل بشكله العامّ هو تبادل الرّسائل والإشارات مهما كان نوعها، وهذا من صميم اهتمام علم السّيمياء –حسب رأيه –، أمّا اللّسانيات فهي العلم الذي يهتمّ بنوع من أنواع الإشارات وهي الإشارات اللّغويّة. أي أنّ اللّسانيات هي جزء من علم أعمّ وهو علم السّيمياء. لكنّ البحوث المتخصّصة في نظريّة التّواصل قد اِنطلقت في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في الأربعينات من القرن العشرين، حيث شكّل التّواصل اللّسانيّ فرعا من الفروع المدروسة في نظريّة التّواصل[6]. واللّسانيات بوصفها العلم الذي يُعنَى باللّغة تناولت التّواصل كذلك، فدي سوسير اِعتبر الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل. ومن أشهر اللّسانيّين الذين نظّروا للتّواصل كذلك؛ بل واِرتبط اسمه ارتباطا شديدا بنظريّة التّواصل نجد رومان جاكبسون (Roman Jakobson 1896.1982). والذي بفضله ظهرت المقاربة التّواصليّة أو الوظيفيّة وذلك بعد تحديده لعناصر العمليّة التّواصليّة السّتّ وهي المرسل، المرسل إليه، السّياق، قناة الإرسال، الوضع اللّغويّ، الرّسالة[7]. وهذه العناصر التي حدّدها جاكبسون لا يمكن الفصل بينها أثناء التّواصل الكلاميّ. وحسب رأي جاكبسون فإنّ كلّ عنصر من عناصر التّواصل يولّد وظيفة لغويّة مختلفة، فنجد: الوظيفة التّمثيليّة: ترجع إلى موضوع الحديث أي إلى المحتوى الإرجاعيّ، ومن أسمائها الوظيفة الوصفيّة.

الوظيفة التّعبيريّة الانفعاليّة: وهي تحدّد العلاقة بين المرسل والرّسالة وموقفه منها

الوظيفة النّدائيّة: الجمل التي ينادي بها المرسل المرسل إليه لإثارة انتباهه.

وظيفة إقامة الاتّصال: وذلك حين يقيم المرسل اِتّصالا مع المرسل إليه ويحاول الإبقاء على هذا الاتّصال. وظيفة ما وراء اللّغة: وهي التي تتكلّم عن اللّغة نفسها، حيث تقوم بوصف اللّغة وذكر عناصرها وتعريف مفرداتها.

الوظيفة المرجعيّة: وهي تحدّد العلاقة بين الرّسالة والشّيء أو الغرض الذي ترجع إليه. ومن أسمائها أيضا: التّعيينيّة أو التّعريفيّة.

الوظيفة الشّعريّة: وذلك حين تكون الرّسالة مُعدّة لذاتها كما في النّصوص الفنّيّة مثل القصائد الشّعريّة [8].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الاهتمام بالتّواصل حتّى وإن كان حديثا فإنّ هنالك من علمائنا العرب من أشار بشكل صريح إلى هذه الوظيفة؛ فهذا ابن جنّي في تعريفه للّغة يقول:" أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم." [9] وهذا إنّما يدلّ حسب رأيه أنّ اللّغة وُجدت من أجل التّعبير عن الأغراض، والتّعبير من حيث الموضوع نراه لا يبتعد كثيرا عن التّواصل الذي تناولته اللّسانيات الحديثة.

2.2 الأبعاد التّعليميّة لنظريّة التّواصل: نظريّة التّواصل المنبثقة عن المدرسة الوظيفيّة اِشتملت على جملة من المفاهيم والتّفسيرات للظّاهرة اللّغويّة الحيّة أثناء عمليّة التّواصل اليوميّ، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين ينادي بتوجيه تعليم اللّغة توجيها وظيفيّا، فهذا داوود عبده مثلا يشرح ذلك قائلا:" المقصود بتوجيه تعليم اللّغة توجيها وظيفيّا (Functionally) أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللّغويّة عند التّلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة ممارسة صحيحة."[10]، وجاء هذا بعد فشل المقاربات التّقليديّة في جعل المتعلّم يتمكّن من استعمال اللّغة في المواقف التّواصليّة اليوميّة الطّبيعيّة؛ على الرّغم من تزويده بالكمّ الهائل من المعلومات في المستويات اللّغويّة المختلفة. والمنطلق الوظيفيّ للّغة الذي نادت به المدرسة الوظيفيّة من خلال نظريّة التّواصل يعتبر حلّا معقولا لمثل هذا الإشكال في تعليم اللّغة؛ فيجب أن يسلّط الضّوء على تمكين المتعلّم من التّواصل باللّغة المتعلّمة. وجعل التّواصل منطلقا وهدفا في الآن نفسه. وهذا عينه ما ذهب إليه الدّكتور عبد الله الدّنّان في نظريّته التي أطلق عليها اِسم " تعليم اللّغة العربيّة الفصحى بالفطرة والممارسة"[11]، حيث أنّه ذهب إلى أبعد من أنّ القدرة على التّواصل هي الهدف من تعليم اللّغة حين اِعتبر التّواصل باللّغة وجعل المتعلّم ينغمس في تواصل منظّم بلغة سليمة كفيل بتعليمه اللّغة بشكلها الصّحيح.

كلّ هذه الأبعاد مؤشّرات على أنّ في نظريّة التّواصل ما يؤكّد شرعيّتها وجدواها من الاستثمار في حقل تعليميّة اللّغات.

3. المقاربة التّواصليّة في حقل تعليم اللّغات ومرجعيّتها اللّسانيّة: المقاربة عموما هي:" تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطّة أو اِستراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب

من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنّظريّات البيداغوجيّة."[12] والمقصود بذلك أنّ المقاربة هي الخطّة المعتمدة من أجل الوصول إلى الأهداف، والقائمة على دعامة تنظيريّة فكريّة لجملة العناصر ذات الصّلة بالعمل المنجز من أهداف وطرائق ووسائل؛ ولهذا السّبب فإنّه دائما ما يقترن مصطلح المقاربة بمصطلح أخر تُبنى على أساسه وتوجَّه به، ومن أمثلة ذلك "المقاربة بالكفاءات"؛ "المقاربة النّصّيّة"، "المقاربة بالأهداف"، "المقاربة التّواصليّة"...، أمّا المقاربة التّواصليّة فهي: "مجموع المناهج والطّرائق والاستراتيجيّات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات التي تنطلق من المنظور الوظيفيّ لتعليم اللّغات وتعلّمها."[13] من هذه الإطلالة المفاهيميّة نجد أنّ المقاربة التّواصليّة هي اِستجلاب ما جادت به النّظريّات الوظيفيّة للّغة وجعلها قابلة للتّنفيذ في أرض الواقع، من خلال صياغتها على شكل استراتيجيّات وإجراءات مضبوطة المعالم. أمّا عن المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة فصحيح أنّ المدرسة الأقرب إليها من حيث الفكر وحتّى المصطلح هي المدرسة الوظيفيّة، لكنّ هذا لا يعني عدم وجود جهود لسانيّة من خارج المدرسة الوظيفيّة والتي كان لها إسهام في بلورة هذه المقاربة وإخراجها. خاصّة "بعد انفتاح ديداكتيكا اللّغات على حقول مرجعيّة مختلفة كاللّسانيات وسيكولوجيا التّعلّم والبيداغوجيا واثنوغرافيا التّواصل." [14] وإذا رجعنا إلى اللّسانيات الوظيفيّة التي تُعتبر المرجعيّة الأولى للمقاربة التّواصليّة نجدها قد تأسّست انطلاقا من نتائج العديد من الاتّجاهات اللّسانيّة والتي تشترك في أنّها اِهتمّت بالجانب الاثنولوجيّ والسّوسيولوجيّ والتّداوليّ للّغة؛ حيث يُجمع الوظيفيّون على أنّ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل.[15] فيمكن أن نجمل القول بأنّ المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة هي كلّ المدارس أو النّظريات أو الجهود التي نادت بضرورة الاهتمام باللّغة في سياقها التّواصليّ أثناء الممارسة اليوميّة للكلام. ونقصد بذلك أنّ المقاربة التّواصليّة في الفعل التّعليميّ ينبغي أن تكون مقاربة متجدّدة بتجدّد الإفرازات الفكريّة لتنظير التّواصل.

4. التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ في السّنة الثّالثة متوسّط والمقاربة التّواصليّة: وقع اِختيارنا على ميدان التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ الذي يستهدف تنميّة مهارتي التّحدّث والاستماع، لاعتبارين أوّلا أنّ له علاقة مباشرة بالمقاربة التّواصليّة من النّاحيّة

البحثيّة، وثانيا كون أغلب المواقف التّواصليّة للمتعلّم وخاصّة خارج الصّف تكون شفويّة لفظيّة. يتجسّد التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ في التّعليم المتوسّط عموما والسّنة الثّالثّة متوسّط خصوصا من خلال كلّ الوضعيّات التّواصليّة اللّفظيّة التي يعيشها المتعلّم؛ سواء بشكل أفقيّ مع زملائه المتعلّمين أم بشكل عموديّ مع معلّميه، وهذا يعني أنّه ليس مقصورا على مادّة اللّغة العربيّة وحدها بل يتعدّاها إلى غيرها من الموادّ التي تقدّم باللّغة العربيّة، لكنّ الميدان الذي يُعنى بتنميّة مهارة التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ هو ميدان فهم المنطوق وإنتاجه. ويمثّل نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في ضوء منهاج الجيل الثّاني: "الميدان الذي تستهدف كفاءته الختاميّة «الإصغاء والتّحدّث» «التّعبير الشّفوي» ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجيّ في حجم زمنيّ أسبوعيّ يساوي ساعة واحدة."[16]، كما يهدف هذا النّشاط في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط إلى جعل التّلميذ قادرا على:" التّواصل مشافهة بوعي ويفهم مدلول الخطاب المنطوق، وينتج خطابات شفويّة متنوّعة الأنماط في وضعيّات تواصليّة دالّة."[17]. ومِنهاج الجيل الثّاني للّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط حوى مجموعة من الفقرات التي تشير تصريحا أو تلميحا إلى المقاربة التّواصليّة، إمّا بتعريفها أو إبراز دورها أو سبل تطبيقها. وفيما يأتي جملة من المستخرجات من الوثائق الرّسميّة لوزارة التّربيّة الوطنيّة المتعلّقة بمناهج الجيل الثّاني في المرحلة المتوسّطة:

المستخرج 01: "أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ. ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها (مهما كان المستوى والنّوع)، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل جعل التّلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشّفويّ أم الكتابيّ." [18].

المستخرج 02: "ويمكن القول إنّ ما تسعى إليه مناهج الجيل الثّاني، هو جعل اللّغة العربيّة لغة التّواصل، والخروج بها إلى أفق أوسع، وتحريرها من القيود التي كبّلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مكرّسة كلغة المدرسة فقط، بعيدة عن ميدان التّواصل اليوميّ الذي هو دور كلّ لغة بشريّة." [19]

نجد أنّ المستخرَجَين 01 و02 يشيران إلى أنّ مناهج الجيل الثّاني تدعو إلى تعليم اللّغة باعتبارها وسيلة تواصل، بعد أن كان التّركيز في المناهج التّقليديّة على تعليم اللّغة كمادّة في حدّ ذاتها. وهذا يعني الانتقال من شحن المتعلّم بمعلومات عن متن اللّغة في مستوياتها المختلفة، إلى تعليم التّلميذ التّواصل بلغة سليمة كتابيّا وشفويّا، أي أنّ تعليم القواعد اللّغويّة المختلفة ونماذجها لا يعني شيئا إذا لم يوجّه إلى خدمة وتنميّة للقدرة التّواصليّة للمتعلّم. والمقاربة التّواصليّة المعتمدة في تعليم مادّة اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الثّالثّة متوسّط " تُستلهم من النّظريّة اللّسانيّة التي ظلّت تؤكّد على أنّ اللّغة وسيلة وظيفيّة وحيويّتها الوظيفيّة إنّما تصدر من التّعبير عن الحاجات؛ أي، التّواصل. لهذا كان على العمليّة التّعليميّة أن يكون جوهر فعلها اللّغويّ، الوصول بالمتعلّم إلى التّمكّن من ملكة تواصليّة، يُفعّلها في بيئته، وفي واقعه المَعيش."[20]، فمنهاج الجيل الثّاني يفصح على أنّه يتبنّى المقاربة التّواصليّة التي جادت بها المدرسة اللّسانيّة الوظيفيّة، وأنّ الهدف من ذلك هو تمكين المتعلّم من التّواصل في واقعه المعيش.

5. نموذج سير نشاط فهم المنطوق وإنتاجه في ضوء المقاربة التّواصليّة:

فيما يأتي عرض لسير تعلّمات حصّة من حصص نشاط فهم المنطوق وإنتاجه حسب كل مرحلة من مراحل سير التّعلّمات، كما نصّ عليها منهاج الجيل الثّاني الخاصّ باللّغة العربيّة للسّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط.

المراحل	سير التّعلّمات
مرحلة الانطلاق	القراءة النّموذجيّة الأولى للنّصّ المسموع، تؤدّى بتأنٍّ وهدوء وبتمثيل للمعاني. قراءة النّصّ المنطوق من طرف الأستاذ وفي أثناء ذلك يجب المحافظة على التّواصل البصريّ بينه وبين متعلّميه، ويهيّء الأستاذ الظّروف المثاليّة للاستماع. ـ أسئلة اختباريّة حول مضمون النّصّ.
مرحلة بناء التّعلّمات	ـ القراءة النّموذجيّة الثّانيّة؛ تؤدّى بنفس الأداء. فيها ينبّه الأستاذ التّلاميذ إلى تسجيل رؤوس الأقلام، والكلمات

	المفتاحيّة ويتمّ اِستكشاف الكلمات الصّعبة التي تعوق فهم المعنى. ـ مناقشة لاستنتاج الفكرة العامّة. ـ مناقشة محتوى النّصّ وتحليله وإثراؤه: ـ استخلاص العناصر مرحليّا أثناء تحليل جزئيّات النّصّ. ـ إعادة تركيب النّصّ من خلال العناصر المستخلصة يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج الموضوع شفويّا بلغة سليمة مستعينين بما سجّلوا من رؤوس أقلام.
مرحلة الختام	ـ نقد إعادة الإنتاج بالتّداول في أخذ الكلمة.

المصدر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثّة متوسّط. [21]

من محتوى هذا الجدول نجد أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط ينطلق من إسماع المتعلّمين النّصّ من طرف الأستاذ بهدوء ولغة معبّرة، وجرّ التّلميذ إلى إعادة إنتاجه شفويّا ونقده، وذلك من خلال مناقشته واستخلاص عناصره. فنلاحظ أنّ التّواصل اللّفظيّ العموديّ يتجلّى في المناقشة بين الأستاذ والتّلاميذ حول مضمون النّصّ الذي أسمعه لهم، أمّا التّواصل الأفقيّ بين المتعلّمين أنفسهم فيتجلّى في نقد بعضهم لإنتاجات البعض؛ وكذا في التّداول في أخذ الكلمة.

6. خاتمة: بعد معالجتنا لهذا الموضوع الموسوم **بالمقاربة التّواصليّة من التّنظير اللّسانيّ إلى الفعل التّعليميّ**، وبعد الرّجوع إلى واقع تطبيق هذه المقاربة في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط وتحديدا في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه توصّلنا إلى جملة من النّتائج وهي:

1 ـ نظريّة التّواصل لم تحظ باهتمام اللّسانيّين فحسب، بل كانت حصيلة جهود واِتّجاهات فكريّة تشترك جميعها في أنّها نظرت إلى اللّغة باعتبار غايتها الرّئيسة وهي التّواصل. وقالب هذه النّظريّة أنّه لا يمكن دراسة اللّغة معزولة عن سياقها الاجتماعيّ التّواصليّ.

2 ـ أُستثمرت نظريّة التّواصل في تعليم اللّغات وتعلّمها من خلال المقاربة التّواصليّة، وكان ذلك بعد اكتشاف عيوب المقاربات التّقليديّة التي ركّزت على شحن المتعلّم بالمعلومات عن اللّغة في المستويات المختلفة.

3 ـ يتمظهر تعليم التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ في السّنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط وفق المقاربة التّواصليّة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الذي يرمي إلى تنميّة مهارتي التّحدّث والاستماع.

4 ـ في منهاج الجيل الثّاني الخاصّ بمادّة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثّة متوسّط تركيز واضح على توجيه تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا بما يقتضيه التّواصل اليوميّ للمتعلّم، وهذا التّركيز أكثر وضوحا في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الذي يدرّب التّلاميذ على التّواصل الشّفويّ استماعا وتعبيرا ونقدا وحتى مناقشة وتداولا.

بعد عرض النّتائج المتوصّل إليها لا يفوتنا أن نقدّم مجموعة من التّوصيات التي نرى لها لزوما حتميّا؛ وحتّى تكون هذه التّوصيات أكثر وضوحا وفعاليّة ارتأينا أن نحدد مُستهدَفيها فكانت:

1 ـ المعلّمين: حتى يُأتي تعليم التّواصل اللّغويّ اللّفظيّ أُكله؛ ينبغي الاهتمام بالجانب التّواصليّ للّغة بشكل منظّم ومتوازن، ولا يتأتّى ذلك إلّا بالتّزوّد بما جادت به النّظريّات التي تناولت التّواصل. فالتّواصل ليس هو التّحاور بين شخصين أو أكثر بل هو منظومة من عدّة عناصر: مرسل، مرسل إليه، رسالة، سنن، قناة،...

2 ـ مخطّطو المناهج التّعليميّة ولجان تأليف الكتب المدرسيّة: الذين يتحتّم عليهم مسايرة الواقع المَعيش في اختيار النّصوص التي هي موضوع التّواصل؛ حتى لا تحدث قطيعة بين تعلّمات التّلميذ وبين ما يعيشه فعلا. وكذا حسن اختيار الطّرق والوسائل والأهداف والتّقويمات المناسبة لتنميّة مهارة التّواصل لدى المتعلّمين بوجه يمكّنهم من استثماره في حياتهم اليوميّة موضوعا ومهارة.

3 ـ المَناخ التّعليميّ: والذي نقصده بالمَناخ التّعليميّ كل المواقف التي يتواجد فيها المتعلّم سواء داخل أم خارج المدرسة، من أسرة وشارع ووسائل إعلام،... فلا يمكن أن ينحصر دور تعليم اللّغة وظيفيّا باعتبارها وسيلة تواصل إذا لم يكن هذا المَناخ

يعمل على غمس التّلميذ في مواقف تواصليّة تردم الهوّة بين ما يتعلّمه التّلميذ في المدرسة وبين ما يعيشه في حياته اليوميّة.

7. قائمة المراجع:

1. أبو الفتح ابن جنّيّ، الخصائص، ج1، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت لبنان، ط2، 1952م.
2. بول كوبلي Paul Cobley ، دليل رورواوتليدج لعلم السّيمياء واللّغويات، تر: هبة شندب، مر: المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت، لبنان، ط1، أوت2016م.
3. داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت ط1، 1979م.
4. عبد القادر الغزاليّ، اللّسانيات ونظريّة التّواصل رومان ياكوبسون أنموذجا دار الحوار، اللّاذقيّة، سوريا، ط1، 2003م.
5. عبد الكريم غريب، المنهل التّربويّ، معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسّيكولوجيّة، ج1 A.H، مطبعة النّجاح الجديدة الدّار البيضاء، المغرب، د ط، 2000م.
6. عبد الله الدّنّان، نظريّة تعليم اللّغة العربيّة الفصحى بالفطرة والممارسة المنتدى الإسلاميّ، الإمارات، ط1، 2014م.
7. عبده الرّاجحيّ، التّطبيق الصّرفيّ، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر بيروت، لبنان، د ط، د ت.
8. علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفيّ، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء المغرب، ط1، 1998م.
9. فاطمة الطّبّال بركة، النّظريّة الالسّنيّة عند رومان جاكبسون، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.
10. محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، ط2، 2002م.
11. محمّد بن محمّد بن عبد الرّزّاق الحسينيّ الملقّب بالزّبيديّ، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد العليم الطّحاوي وآخرين، ج31، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ، الكويت، ط1، 1421هـ.2000م.
12. محمّد بن مكرم بن عليّ أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاريّ الرّويفعيّ الإفريقيّ، لسان العرب، ج11، مادّة (وصل) دار صادر، بيروت، لبنان ط3، 1414هـ.
13. وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثّة متوسّط، الجزائر.
14. وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج، الجزائر، 2009م.

15. وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر، مارس2016م.

8. هوامش:

1 : محمّد بن مكرم بن عليّ أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاريّ الرّويفعيّ الإفريقيّ، لسان العرب، ج11، مادّة (وصل) دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414هـ ص726.

2 : محمّد بن محمّد بن عبد الرّزّاق الحسينيّ الملقّب بالزّبيديّ، تاج العروس من جواهر القاموس، تـح: عبـد العلـيم الطّحـاوي وآخـرين، ج31، مؤسّسـة الكويـت للتقـدّم العلمـيّ، الكويـت ط1، 1421هـ.2000م، ص86.

3: ينظر: عبده الرّاجحيّ، التّطبيق الصّرفيّ، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت لبنان، د ط، د ت، ص38. 39.

4: بول كوبلي (Paul Cobley): هو أستاذ محاضر في التّواصل في جامعة لندن غيلدهول (London Guildhall). تتضمّن مؤلّفاته تعريف علم السّيمياء (Introducing Semiotics)، والقصص المثيرة الأمريكيّة: الابتكار الشّامل والتّغيير الاجتماعيّ في السّبعينات (THE American thriller generic innovation and social chang in the 1970)، وكتاب نظريّة التّواصل (محرَّرة) (The communication Theory Reder). ينظر: بول كوبلي Paul Cobley، دليل روراوتليدج لعلم السّيمياء واللّغويات تر: هبة شندب، مر: المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت، لبنان، ط1، أوت2016م، ص18-19.

5: المرجع نفسه، ص38.

6: ينظر: عبد القادر الغزاليّ، اللّسانيات ونظريّة التّواصل رومان ياكوبسون نموذجا، دار الحوار، اللّاذقيّة، سوريا، ط1، 2003م، ص23. 24.

7: ينظر: المرجع نفسه، ص38.

8: فاطمة الطّبّال بركة، النّظريّة الالسّنيّة عند رومان جاكبسون، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص66.67.

9: أبو الفتح ابن جنّيّ، الخصائص، ج1، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط2 1952م، ص33.

10: داود عبده، نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، مؤسّسة دار العلوم، الكويت، ط1 1979م ص9.

11 ينظر: عبد الله الدّنّان، نظريّة تعليم اللّغة العربيّة الفصحى بالفطرة والممارسة، المنتدى الإسلاميّ، الإمارات، ط1، 2014م.

12: محمّد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، ط2 2002م، ص42.

13: عبد الكريم غريب، المنهل التّربويّ، معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسّيكولوجيّة، ج1 A.H ، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء المغرب، د ط، 2000م (A).

14: علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفيّ، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء المغرب، ط1، 1998م، ص23.

15: ينظر، المرجع نفسه، ص38 ـ 39.

16 : وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثّة متوسّط، الجزائر، ص44.

17 : المرجع نفسه، ص34.

18: وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج الجزائر 2009م، ص37.

19: وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، الجزائر مارس2016م، ص30.

20: وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، مرجع سابق، ص23.

21: ينظر: المرجع نفسه، ص64.65.