جويلية
يوليو
2018

ISSN: 2571-9882
EISSN: 2600-6987

دراسات معاصرة

معامل التأثير العربي لسنة 2017 قدره 0.01

مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية

تنشر الدراسات النقدية والأدبية واللغوية

تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي الونشريسي . تيسمسيلت/الجزائر

السنة الثانية – المجلد 02 – العدد 02

الإيداع القانوني:
جويلية 2018

منشورات مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة – المركز الجامعي الونشريسي.

تيسمسيلت/الجزائر

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت

ISSN: 2571-9882
رقم الإيداع القانوني: جويلية 2018

دراسات معاصرة

مجلة علمية دولية محكّمة نصف سنوية

تنشر الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية

تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي-تيسمسيلت/الجزائر

السنة 02 المجلد 02 العدد 02/ جويلية/ يوليو 2018

منشورات مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة

المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت

ترسل المواد البحثية حصرا عبر البوابة الجزائرية للمجلات العلمية:

www.asjp.cerist.dz

البريد الالكتروني للمجلة

dirassat.mo3assira@gmail.com

المدير الشرفي للمجلة:

أ.د. دحدوح عبد القادر

مدير المركز الجامعي تيسمسيلت

الجزائر

مدير المجلة:

د.بن علي خلف الله

مدير مخبر الدراسات الأدبية والنقدية المعاصرة

المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر

رئيس التحرير:

د.فايد محمّد م.ج. تيسمسيلت.الجزائر.

هيئة التحرير:

أ.د. فريد أمعضشو الكلية المتعددة التخصصات الناظور المغرب.

د. خلف الله بن علي، المركز الجامعي تيسمسيلت.الجزائر.

أ.د. سمر الديوب عميدة كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة البعث حمص سورية.

د. سليمان زين العابدين المركز الجهوي لمهن التربية والتعليم مكناس المغرب.

د. بشير دردار، المركز الجامعي تيسمسيلت.الجزائر.

د. عادل صالح جامعة الملك عبد العزيز السعودية.

د مصابيح محمد، المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.

غربي بكاي، المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.

الهيئة العلمية الاستشارية:

د.روح الله صيادي نجاد إيران

د. تواتي خالد، المركز الجامعي تيسمسيلت.

د. زين العابدين سليمان، المغرب.

د.شريف سعاد، م.ج. تيسمسيلت.

د.عبد العالي السراج، المغرب.

د.فايد محمّد، م.ج. تيسمسيلت.

د.يونسي محمّد، م.ج. تيسمسيلت.

د.رزايقية محمود، م.ج. تيسمسيلت.

د.فارز فاطمة، جامعة تيارت

د.مصابيح محمد، م.ج. تيسمسيلت.

د.كوسة علاوة، المركز الجامعي ميلة

د.بن قبلية مختارية، جامعة وهران

د.الرقيبات محمد، الأردن.

د.مرسلي مسعودة، م.ج. تيسمسيلت.

د.سحنين علي، جامعة معسكر

د.سيدي محمد بن مالك، م. ج. مغنية

د.طير إبراهيم، المغرب.

د.زغودة إسماعيل، جامعة الشلف

د.فريد أمعضشو، المغرب.

د.لرقم راضية، جامعة فسنطينة.

د.غربي بكاي، م.ج. تيسمسيلت.

د.بن فريحة الجيلالي، م.ج. تيسمسيلت.

د.بوشلقية رزيقة، جامعة تيزي وزو

د.حميدي بلعباس، جامعة معسكر.

د.عادل الصالح، السعودية.

د.عبد الحافظ حنان، مصر.

د.مكيكة محمد جواد، جامعة تيارت.

د.بوعرعارة محمّد، م.ج. تيسمسيلت.

د.بومسحة العربي، م.ج. تيسمسيلت.

د.خلف الله بن علي، م.ج. تيسمسيلت.

د.فتوح محمود، جامعة الشلف.

د.بن الدين بخولة، جامعة الشلف.

د.حاج هني محمّد، جامعة الشلف.

د.سمر الديوب، سورية.

د.خضر أبو جحجوح، فلسطين.

د.عمر المغراوي، المغرب.

د.دبيح محمد، جامعة تيارت.

د.هناء محمود الجنابي،

د. نورة الجهيني السعودية.

د. رضوان شيهان، جامعة الشلف.

د.خالد كاظم حميدي، العراق.

د. علي خلف العبيدي، العراق.

د. براهمي فاطمة، بلعياس.

د.بولعشار مرسلي، م.ج. تيسمسيلت.

د.بوشليقة رزيقة، د.بوضياف.

د. محمّد الصالح، المركز الجامعي النعامة.

د.روقاب جميلة، جامعة الشلف.

دراسات معاصرة مجلة علمية دولية محكّمة نصف سنوية تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة بالمركز الجامعي-تيسمسيلت-الجزائر

ISSN 2571-9882 /EISSN 2600-6987 رقم الإيداع القانوني: مارس 2017

معامل التاثير العربي لسنة 2017/ 0.01

شروط النشر وضوابطه

مدير النشر: د.بن علي خلف الله رئيس التحرير: د.فايد محمّد.

تتشرف الهيئة المشرفة على مجلة (دراسات معاصرة)، بدعوة السادة الباحثين من داخل الوطن وخارجه للمساهمة في أعدادها المقبلة بإذن الله، وذلك بإرسال أوراقهم البحثية التي تدخل ضمن اهتمامات المجلة، مع التنويه بضرورة التزام شروط النشر وضوابطه المعتمدة والمبيّنة أدناه:

1--تنشر المجلة الأبحاث ذات الصلة باللغة والأدب والنقد.

2.يشترط في البحث أن لا يكون نشر أو قدم للنشر في أي مكان آخر، و يتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.

3-تخضع البحوث للتقويم حسب الأصول العلمية المتبعة.

4-يكتب البحث باستعمال برنامج2007 Microsoft Word بصيغة doc أو بصيغة docx. وتكتب الهوامش في آخر البحث يدويا.

5-الخط عربي تقليدي حجم 16 للمتن، و12 للإحالات (باللغة الأجنبية خط (times new roman) حجم 14 للمتن و10 للإحالات.

6-أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن 20 ، ولا يقل عن 15.

7العناوين الرئيسة والفرعية: تستخدم لتقسيم أجزاء البحث حسب أهميتها، وبتسلسل منطقي.

8-يقدّم الباحث ملخصا وكلمات مفاتيح باللغتين العربية والانجليزية.

9-لهيئة التحرير حق إجراء تعديلات تتعلّق بالإخراج الفني النهائي لمواد المجلة.

10-قرار هيئة التحرير بقبول إحالة البحث إلى المحكمين أو رفضه مباشرة قرار نهائي مع الاحتفاظ بحقها بعدم إبداء الأسباب.

11-يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة.

12-تدرج الإحالات بصيغة يدوية في نهاية البحث ويستعمل الباحث العلامة: "....." لتبيان بداية ونهاية الاقتباس،

13- الكلمات والمصطلحات وأسماء الأعلام باللغتين تُميّز بعلامة تختلف عن علامة الاقتباس... (.....) مثلا.

14-يزود الباحث بنسخة pdf من العدد الذي نشر فيه بحثه.

***ترسل المواد إلى المجلة عبر البوابة الجزائرية للمجلات العلمية (حصرا): *www.asjp.cerist.dz*

ملاحظة مهمة: يتم استقبال المقالات على مدار السنة، تصدر المجلة مجلّدا واحدا كلّ سنة يتكوّن من عددين يصدر الأول في الأسبوع الأوّل من شهر يناير من كلّ سنة أمّا الثاني فيصدر في الأسبوع الأول من شهر جويلية/ نوقف استقبال المقالات الخاصة بكل عدد قبل موعد نشره بـ 90 يوما

كلمة رئيس التحرير

أصدقاء مجلة دراسات معاصرة..

تسعد مجلتكم بإطفاء شمعتها الثانية، وترنو بفضلكم إلى قادم أجمل بإذن، إن صدور العدد الثاني ضمن المجلد الثاني خلال السنة الثانية من تأسيس مجلة دراسات معاصرة، الصادرة عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة، بالمركز الجامعي تيسمسيلت، يأتي في سياق استمرار جهود الخيرين من أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بمعهد الآداب واللغات بمركزنا الفتي والأساتذة الأفاضل من مختلف الدول، ويأتي كذلك لتأكيد استمرارية المجلة وانتشارها، خاصة مع توسّع شبكة المراجعين إلى أكثر ثمان دول، ناهيك عن استمرار تنوع البحوث، حيث يتضمن هذا العدد ما يقارب أربعين بحثا من مختلف الجامعات الجزائرية والعربية.

نضع بين أيديكم ضمن هذا العدد مجموعة من البحوث العلمية المحكّمة، متنوعة الاهتمامات، وقد توزعت بين البحوث اللغوية اللسانية، والبحوث ذات الصلة بالسرد والنقد، بالإضافة إلى بحوث أخرى عني أصحابها بالشعر ونقده.

إنّ مجلتكم (دراسات معاصرة) تستمر في توجيه الدعوة للباحثين للمساهمة في أعدادها المقبلة، وتضمن لكم أسرة تحرير المجلة، أنّها مستمرة في بذل الجهود عن طريق التواصل مع الباحثين وإخبارهم بالجديد حول بحوثهم، كما تدعوا الراغبين في التواصل معها والنشر ضمن الأعداد المقبلة، التقيد بشروط النشر، المتاحة عبر صفحة المجلة ضمن البوابة الجزائرية للمجلات العلمية (asjp)، لتسهيل عملية القبول المبدئي للبحوث، ثم إحالتها لاحقا للتحكيم.

يصدر هذا العدد بعيد حصول المجلة على شهادة معامل التأثير العربي لسنة 2017، وهو ما نتمنى استمراره والسعي من أجل رفع درجته، في انتظار الحصول مستقبلا بإذن الله على موافقة الوصاية لتصنيف المجلة ضمن الصنف (c)، خاصة وأننا نحاول جاهدين التقيد بالشروط الواجب توافرها قبل تصنيف المجلة ضمنه، ومن بينها اعتماد محررين مساعدين من الجزائر والمغرب والسعودية مبدئيا، في انتظار إضافة آخرين من دول أخرى.

وفي الأخير ترفع أسرة التحرير آيات الشكر للقائمين على المركز الجامعي بتيسمسيلت، وتعبّر بكل المعاني الجميلة عن امتنانها للسادة أعضاء فريق التحكيم، وتشكر لهم جديتهم وصبرهم وجميل تعاونهم، كما تبارك للباحثين الذين يتضمن العدد بحوثهم، وتعتذر للذين لم تنشر بحوثهم، على أمل حدوث ذلك مستقبلا.

عن أسرة المجلة/ محمّد فايد

محتوى العدد:

اشتغال الوعي وعلاقته بالزمن في رواية ذاكرة الجسد لأحلام مستغانمي.....10-19
د. سليم سعدلي. جامعة برج بوعريريج الجزائر.
إشكالية المنهج النقدي البنيوي.....20-25
الباحثة: مداني خديجة الجيلالي ليابس بسيدي بلعباس. الجزائر.
الأشكال التعليلية وأثرها في دلالة الخطاب القرآني.....26-30
د. بوهنوش فاطمة جامعة تيارت الجزائر.
البنيوية التكوينية عند حميد لحمداني (النظرية والتطبيق) 31-40
الباحثة: نادية لخذاري جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر.
التداولية بين الاتجاه اللساني و تحليل الخطاب.....41-49
الباحثة: الباحثة: عرابي غالية جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر.
التشكيل الإيقاعي في بنية القصيدة العربية المعاصرة.....50-59
الباحثة: فايزة مجاهدي جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر.
الزنوجة ودورها في بعث حركة الأدب الإفريقي.....60-68
الباحث زهير دحمور بجامعة الجزائر 02
السّيميائيّات التّعاقبيّة وترهين دلالة الزّمن الرّوائيّ الطاهر رواينية نموذجا.....69-75
د. سحنين علي جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر الجزائر.
الشعر الحر في الجزائر تقليد أم تجديد؟.....76-82
د. لريك حورية المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
اللفظ والمعنى عند إخوان الصفاء وخلان الوفاء.....83-92
الباحثة: خلفاوي صبرينة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي الجزائر.
المرأة و أسئلة الكتابة.....93-98
د. محمد بولخراص جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر.
المقَارَقَةُ وَتَشْكِيلُ جَمَاليَّةِ اللُّغَةِ الشِّعْرِيَّةِ بين القُدَمَاءِ والمولَّدين مُقَارَبَةٌ أُسْلُوبيَّةٌ لمقَارَقَةِ التَّشْبِيهِ.....99-111
الباحث: عبد الهادي جمال الدين المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
المقاربة البنيوية للشعر الحر.....112-124
الباحثة: ناجي نادية جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر.
المنهج النفسي في النقد وَأَثَرُهُ فِي الدِّرَاسَةِ البَلاَغِيَةِ للقُرْآنِ الكَرِيمِ.....125-136
أ.سمير زياني المركز الجامعي مغنية الجزائر.
النقد التنظيري المعاصر في الجزائر (إشارات أوليّة) 137-142
الأستاذة ريمة لعواس جامعة الجزائر2.
أنساق الخطاب الإشهاري قهوة أروما أنموذجا.....143-151

د. مولاي كاملة المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة الجزائر.
إنشائيّة نصّ العتبات في مجموعة بوراوي عجينة "ممنوع التصوير".....152-159
د.زيد عامري جامعة سوسة. الجمهورية التونسية
بلاغة الخطاب الحجاجي وآليات اشتغاله في خطابات محمد البشير الإبراهيمي.....160-171
الباحثة: نبيلة أعدور جامعة برج بوعريريج. الجزائر.
تجليات البنيوية التكوينية في النقد المغاربي وإجراءاتها التطبيقية.....172-181
الباحث: محمد رندي بجامعة الجزائر 02
تجويد عملية تعليم اللغة العربية في ظل هيمنة الوسائط التكنولوجية الحديثة.....182-188
د. قاسم قادة بن طيّب المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالجزائر دراسة موازنة بين كتب الجيلين الأول الثاني.....189-194
د. جميلة روقـاب جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر.
تعليم اللغة العربية وفق المقاربة التواصلية في المدرسة الجزائرية السنة الرابعة متوسط نموذجا.....195-205
الباحثة: مرير خيرة المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
تلقّي الدّرس الأسلوبيّ و اتّجاهاته في النّقد العربيّ المعاصر.....206-214
د.دبيح محمد جامعة ابن خلدون -تيارت الجزائر.
تمثلات الثورة الجزائرية في الشعر الشعبي الجزائري.....215-220
الباحثة: بناني شهرزاد جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 20.
جدلية المعنى واسم العلم قراءة في آراء فلاسفة اللغة.....221-227
الباحثة: شـاري حـورية جامعة الجزائر 2.
جماليات التشكيل العنواني في النص الشعري الجزائري المعاصر.....228-236
د. نوال أقطي جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر
دلالة النون في القرآن الكريم نون العظمة والكبرياء نموذجا.....237-242
د. بلقاسم عيسى جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر.
دور التقييم والتقويم في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر.....243-250
الباحثة:مقداد إيمان المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
دور اللسانيات الحديثة في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية.....251-258
د. عمر المغراوي مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث مكناس المملكة المغربية
دور المتون العلمية في تعليمية اللغة العربية.....259-267
د. حبيب بوزوادة جامعة معسكر
سيميائية التناص الديني في قصيدة "أنا يوسف يا أبي" لمحمود درويش.....268-273
د. جميات منى جامعة ابن خلدون – تيارت الجزائر.
شعرية العتباتفي روايات البشير خريف.....274-300
أ.د/ بوشوشة بن جمعة الجامعة التونسيّة.
فاعلية استخدام استراتيجية التحفيز في عملية الإشراف التربوي.....301-314

د. بوزيدي محمد جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر الجزائر
الفروق في وجوه الخبر في دلائل الإعجاز دراسة بلاغية لسانية.....315-326
د. باديس لهويمل جامعة بسكرة
مُستويات التّحليل اللّساني في نظريّة النّحو الوَظيفي لدى أحمد المتوكل.....327-332
الباحث: ياسر أغا، المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، الجزائر.
أدب الرحلة الماهية، البنية والشكل.....333-338
د. سديرة سهام المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة الجزائر.
قراءة جديدة: القراءة الميديولوجية أو القراءة الوسائطية.....339-349
أ.د. جميل حمداوي المملكة المغربية
التوجيه النّحوي والصّرفي للقراءات القرآنية بعض الآيات نموذجا.....350-363
د.بزاوية مختار جامعة أحمد بن بلة وهران الجزائر
تيمة المسكوت عنه في الرواية النسوية الجزائرية بين الاعتدال و الابتذال.....364-372
أ. مليكي إيمان جامعة باتنة 01 الجزائر

مجلة دراسات معاصرة؛ دورية دولية نصف سنوية محكّمة تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر

تاريخ الإرسال: 19 جانفي 2018 تاريخ القبول: 04 جوان 2018

تعليم اللغة العربية وفق المقاربة التواصلية
في المدرسة الجزائرية السنة الرابعة متوسط نموذجا

الباحثة: مرير خيرة
المركز الجامعي تيسمسيلت
الجزائر
تحت اشراف د .مرسلي مسعودة

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان واقع تطبيق المعلمون للمقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية، ومدى تحكمهم لها، ومدى تمكن المتعلم من إتقان مهارة التحدث باللغة بطلاقة، والذي لا يكون إلا عن طريق ممارستها واستعمالها في المحادثات الفعلية المتعلقة باحتياجات المتعلم دون اضطراره إلى دراسة قواعد نحوها وصرفها ونطقها وأنماط جملها ، ولذلك جاءت دراستنا لتسلط الضوء على هذه المقاربة وذلك من خلال الأنشطة التي يقدمها المعلمون، خصوصا نشاط التعبير الكتابي والشفهي، والقواعد النحوية للسنة الرابعة متوسط، حيث قمنا بدراسة ميدانية في إحدى المؤسسات التعليمية، وملاحظة الكيفية التي يتم فيها تلقين الدروس، وأظهرت النتائج سلبيتها بسبب عدم توفير بيئة للمتعلم تشبه البيئة التي يُعايشُها في الواقع من خلال خلق مشاهد مشابهة لها، ليتمكن من التحدث باللغة العربية مشافهة حسب مقتضى الحال وطبيعة السياق الذي يُعايشه .

الكلمات المفتاحية: المقاربة؛ التواصل؛ اللغة؛ التحدث؛ التعليم؛ المتوسط.

Abstract:

This study aims to show how far the teachers apply the communicative approach in teaching Arabic Language, and how they control it, and the ability of the learners to master the skills of speaking fluently, and that will be by practicing the language and using it in real conversations which concern the needs of the learner without having to learn the grammar, vocabular, conjugation nor spelling or any kind of its phrases. For that our study comes to highlights the approach and that through the activities which is presented by teachers, especially the written and the oral expression, moreover the grammar for the 4th class in the middle school, where we made a field study in one of educational institutions to observe the way of how the classes are given. The results were shown as negative because there was no platform for the learners that simulate the real platform, to make the learner able to speak in Arabic Language orally according to his needs and the real life

***Keywords**: approaching, communication, language, speaking, education, middle school.*

مقدمة:

إن اللغة ضرورة من ضروريات الحياة فهي مثل الهواء والماء لأنها أداة التخاطب والتواصل وتبادل الأفكار والمشاعر بين الآخرين، ولأنها كذلك دعت الضرورة إلى الاهتمام بها اهتماما يؤدي بنا إلى ممارستها ممارسة حياتية، وتوظيفها توظيفا يلبي الحاجات، ويحقق الغايات، ولهذا السبب اهتم التربويون بتعلم اللغة وتعليمها وتوظيفها في المواقف الحياتية، محاولين البحث عن الطرق المثلى لذلك ولعل ظهور مناهج تواصلية لدليل على محاولة

ترقية التعليم والقضاء على الطرق التقليدية، وخصوصا ما يسمى بالمقاربة التواصلية، هذا التيار الجديد الذي انشغل بتعديل التصورات النظرية التي تبنيها الطرائق السمعية البصرية في حقل تعليم اللغات، وقد أولت المقاربة التواصلية أهمية كبيرة لقدرة المتعلم على توظيف اللغة.

ولتحقيق هذا التعليم النوعي للغتنا العربية يجدر بنا أن نتساءل، هل يدرك المعلمون المعنى الحقيقي للمقاربة التواصلية ؟وإذا كان الكثير من المدرسين يشتكي عدم مقدرة المتعلم على التواصل باللغة، فهل يمكن أن تساهم هذه المقاربة في التصرف حيال هذا العجز؟ وهل يعتبر نجاح هذه المقاربة في الغرب دليلا على إمكانية نجاحها عندنا ؟ وما هي أهم الطرق الناجعة لتمكين المتعلم من السيطرة على مهارة التحدث بطلاقة؟ وكيف يمكن تطبيق المقاربة التواصلية من أجل النهوض بواقع تدريس اللّغة العربية في الجزائر؟ .

1ـ مفهوم المقاربة التواصلية :

يقصد بالمقاربة أو المقاربات التواصلية تلك المجموعة من "الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم ... بالإضافة إلى مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية، على العموم تنظم لتحقيق أهداف التواصل من خلال الوظائف (أفعال الكلام) والمفاهيم (أصناف دلالية نحوية مثل الزمن، الفضاء ... الخ) ، هذه الأصناف عرفت ضمن مستوى أقصى (1976) ، ونشاطات التعبير(مشاهد، أدوار حوارية ..) أو عبارة عن مفاهيم تقترب من واقع التواصل " [1]، لعله يصعب علينا تحديد تعريف لهذه المقاربة وذلك لقلتها في الدراسات العربية وكثرتها في الدراسات الأجنبية، ويتحدد معناها الحقيقي في كونها تستهدف تحقيق الكفاية التواصلية للمتعلم من خلال استعماله المناسب للغة وفق مقتضى الحال أو المواقف التي تتطلبها، أي المناسبة للموقف التواصلي والقدرة على تغيير اللغة لتتناسب مع الظرف التواصلي وطبيعة المشاركين الذين يتعاملوا معهم في العملية التواصلية، وفي التعليم تحاول هذه المقاربة خلق وضعيات في حجرة الدراسة تشبه نوعا ما الوضعيات الموجودة في الحياة الواقعية حتى يتفاعل المتعلم معها أثناء استعماله للغة.

2 ــ من القدرة اللغوية إلى القدرة التواصلية:

عمل عالم اللغة الأنثروبولوجي الأمريكي (ديل هايمز dill hymez (ت 1972) على تطوير مفهوم القدرة التواصلية التي كانت بمثابة رد فعل لما جاء به (تشومسكي chomsky)، والتي بين فيها أن اللغة عنده طائفة من المفردات التي تحوي جملا صحيحة نحويا فابتعد بذلك عن حقيقة جوهرية للغة، وذلك بعزلها عن المجتمع، وبالتالي أعاد ديل هايمز صياغتها من جديد من خلال دراسة اللغة في المجتمع ولكن رغم ما جاء به (تشومسكي)إلا أن ديل هايمز لا ينكر المجهودات التي جاء بها ولكنه عد القدرة النحوية (القدرة اللغوية) ، إحدى مكونات القدرة التواصلية، وذلك أن المتعلمين بالإضافة إلى إتقانهم العناصر التركيبية للغة، ووفقا للكفاءة التواصلية، لابد أيضا أن يكونوا الأقدر على استعمالها بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة .

وإذا حوّلنا نظرنا إلى مشكلة المتعلمين اليوم، ونلاحظ مدى العجز الذي يعانون منه في استخدام اللغة بطلاقة سواء في استعمال لغة أجنبية أو اللغة العربية، وإن قيل أن إتقان الحديث باللغة العربية " يتطلب التمكن في نحوها وحفظ الكثير من الكلمات وفهم معانيها لا يصدق هذا القول إلا على قلة منهم، وهم الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية، ومن هنا يأتي دور المعلم في إيجاد إجراءات تعيين المتعلمين على اختلاف مستوياتهم على توظيف حصيلتهم اللغوية في التواصل في مختلف الوضعيات، وبمختلف الصيغ المناسبة لتلك الوضعيات "[2]، كما أن الممارسات التي يقوم المدرس بخلقها وإجراءها في الصف "لا يعني إلغاء الدور المحوري للمتعلم، بل إن الدراسة تهتم بتلك الإجراءات الأساسية الواجبة على المدرس كي ينقل المتعلمين من السلبية في الوضعية التعليمية ويجعلهم عناصر فاعلة خلالها، يتحملون مسؤوليات تعلمهم ويفصحون عن مواطن ضعفهم ويختارون ألوان الأنشطة الملبية لاحتياجاتهم، والمواضيع المتطلبة لإتمام النقص في تعلمهم وغير ذلك"[3]،إن هذه المنهجية التي تفرضها المقاربة التواصلية، جعلها إلى يومنا هذا الأساس المعتمد في العملية التعليمية، والتي تسمى التدريس التواصلي للغة، إذ عمد الكثير من الباحثين إلى توسيع نطاق البحث في هذا المجال وانتشرت حولها الكثير من الكتب والمؤلفات .

2 ــ1 القدرة اللغوية :

يقصد بها" المعرفة الضمنية لقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم. إذن فبفضل الانجاز تنتقل الكفاية من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل"[4] .

ويقصد بها أيضا "تلك المعرفة الضمنية لنظام اللغة وقواعدها، ومفرداتها، وكل أجزائها وكيف تتضام هذه الأجزاء معا"[5].

ويقصد بها " تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة للأغراض الاتصالية جميعها في أوضاع الثقافة المناسبة"[6]، إذن القدرة اللغوية تنحصر

في الكفاءة اللسانية فقط وبالتالي تركز على البعد اللغوي الذي ينحصر في إنتاج عدد غير متناه من الجمل الصحيحة نحويا، فبتمكن من معرفة النظام الخاص باللغة وقواعدها ونحوها وصرفها ودلالتها تظهر القدرة على استعمالها في الأغراض التواصلية المناسبة لها.

يرى تشومسكي أن تصور اللغة قد طغى على الدراسات التقليدية أكثر بظهور اللسانيات البنيوية، التي اعتبرت اللغة بنى وتراكيب يستلزم جمعها وتصنيفها ولعل هذا هو السبب الرئيسي الذي نجم عنه "تحول عناية اللسانيين من دراسة السلوك اللغوي إلى دراسة نسق المعرفة الذي يكمن خلف هذا السلوك، ويمكن من اكتساب اللغة واستعمالها ومما يعنيه هذا الانتقال من دراسة اللغة، باعتبارها موضوعا خارجيا إلى دراسة نسق المعرفة اللغوية المكتسبة والمتمثلة في دماغ المتكلم، وهدف النحو هو تخصيص هذا النسق"[7]، وبالتالي فالأحكام التي يحددها اللساني "بغض النظر عن خطئها أو صوابها أحكام تتعلق بشيء واقعي محدد، وبحالات ذهنية فعلية ومكون من مكونات العقل، أي بالملكة اللغوية، ودلالة هذا الوصف تأكيد تبني التأويل الذهني للغة وتوجيه النظرية اللسانية توجيها ذهنيا طالما أنها تستهدف اكتشاف واقع ذهني يمكن خلق سلوك فعلي"[8]، ونفهم من خلال ذلك أن اللسانيات البنيوية كانت تقتصر على تلقين البنى والتراكيب اللّغوية مع إهمالها الاستعمال اللغوي، وهذا الاتجاه كان متأثرا بالمذهب السلوكي الذي يرى أن متكلم اللغة يتعرض لمثيرات خارجية تؤدي به إلى استجابة كلامية بعيدة كل البعد عن التفكير والعمليات الذهنية، وهذا السبب كان كافيا لإحداث انقلاب فأدى هذا إلى محاولة اللسانيين الانتقال من دراسة السلوك اللغوي إلى دراسة نسق المعرفة المتمثل في دماغ المتكلم، و كان هذا عاملا من عوامل ظهور المقاربة التواصلية.

إن المقدرة على إنتاج الجمل وفهمها في عملية التكلم باللغة تسمى الكفاية اللغوية، إذ لاحظ (تشومسكي) "أن الطفل حين يبدأ اكتساب بعض مفردات اللغة وتعلم قواعد النحو وكيف يبني أنواعا من الجمل، لا يكون قادرا فحسب على تكوين جمل قائمة على القواعد النحوية التي تعلمها، بل نجده قادرا على بناء جمل وتراكيب لم يسبق له تعلمها من قبل، هذه الظاهرة دفعت (تشومسكي) إلى تفسيرها بالتمييز بين ما سماه القدرة اللغوية compétence والأداء اللغوي performance لدى الإنسان"[9] بمعنى أن (تشومسكي) حصر معرفة الفرد بين القدرة والأداء، القدرة التي يقصد بها التمكن من انتاج عدد لا حصر له من الجمل النحوية وكل فرد يمتلك هذه الآلية على الخلق والإبداع بشكل متجدد ومستمر للجمل النحوية ، أما الأداء يقصد به الاستعمال الفعلي لقواعد القدرة في ظروف واقعية، بمعنى هو تطبيق للقواعد الضمنية الموجودة لدى المتكلم أو الفرد.

ومن خلال الإطار النظري للسانيات التوليدية التحويلية، تسمى المقدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل وفهمها واستخدامها في عملية التكلم بالكفاية اللغوية، أما الأداء الكلامي فهو الممارسة العملية لهذه المعرفة، أي الاستعمال الآني للغة في سياق معين ذلك " لأن لأداء الكلامي ، وإن يكن ناجما عن الكفاية اللغوية، فانه يتضمن في الحقيقة عدد من المظاهر التي بالإمكان اعتبارها طفيلية بالنسبة إلى التنظيم اللغوي الكامن ضمن الكفاية اللغوية، وترجع هذه المظاهر الطفيلية إلى عوامل مترابطة خارجة عن إطار اللغة، نذكر هنا العوامل السيكولوجية (الذاكرة –الانفعالية – الانتباه) والعوامل السوسيو ثقافية (الانتماء إلى مجموعة اجتماعية طريقة التدريس اللغوي)"[10]، بمعنى أن الأداء ليس هو دائما صورة مطابقة للقدرة الضمنية، وذلك أن هناك مجموعة من العوامل تتدخل في الانجاز، والمتمثلة في المقام والظروف التي ينجز فيها القول، بالإضافة إلى الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد أو المتكلم التي تجره في بعض الأحيان إلى النسيان، والتفاوت الحاصل بين الأفراد على المستوى الثقافي.

ولهذا فإن (تشومسكيchomsky.) لاحظ أن الإمكانات الموجودة في اللغات الإنسانية يجعل المتكلمين بها قادرين على الإبداع، ويتجلى هذا الإبداع عنده في ابتكار تراكيب جديدة وفهمها، والتي تتيح له أن ينتج وأن يفهم جمل لا حصر لها سواء كان هذا من ناحية عددها أم من حيث عدد عناصرها، وما يجب الإشارة إليه، هو أن وصف قواعد الكفاية اللغوية عند متكلم اللغة تختلف عن قواعد الأداء الكلامي والشيء الذي يقتضي حل هذا الإشكال هو الحدس اللغوي الموجود لدى الإنسان.

حصر (تشومسكي) اللغة في جمل مجردة عن الاستعمال بعزل هذه الأخيرة عن المجتمع وعن العوامل الخارجية الأخرى التي تؤثر فيها ولذلك أصبحت دراسة الجمل المجردة عنده هي السبيل إلى معرفة الملكة اللغوية، وبالتالي حصرها في المظاهر التركيبية والدلالية والصوتية و حصر الملكة اللغوية في القدرة النحوية، حيث حدد (تشومسكي) موضوع النظرية اللسانية في "متكلم –مستمع مثالي ينتمي إلى عشيرة لغوية متجانسة تمام التجانس، ويعرف لغته جيدا، ولا يتأثر –حينما يمارس معرفته اللغوية في

ظروف الإنجاز الفعلي- بقيود غير واردة نحويا بقصور الذاكرة والشرود وتحويل العناية أو الانتباه وكالأخطاء (اللغوية أو النوعية)"[11].

كما أن هذا التحديد يقوم "على قرار منهجي يتمثل في اعتماد التجريد، اعتماده في صياغة فرضيته متكلم مستمع مثالي لا تتأثر معرفته اللغوية في ظروف الإنجاز الفعلي وفرضية جماعة لغوية متجانسة تمام التجانس، وفرضية الفعل بين المعرفة الباطنية وبين الاستعمال الفعلي لهذه المعرفة في ظروف واقعية أو الفعل الفصل بين القدرة والانجاز" 12وبما أن "كل كلام معرض في الواقع لأن يتضمن منطلقات خاطئة، وانحرفا عن القواعد وتحويلا للانتباه ..فان وقائع الإنجاز لا تعكس القدرة اللغوية إلا عن طريق التجريد أيضا .إما أن تدل مباشرة على القدرة اللغوية فأمر غير ممكن إطلاقا (..) ومع ذلك فإن اللساني مطالب بأن ينفذ من خلال وقائع الإنجاز إلى اكتشاف القواعد النحوية التحتية التي يمتلكها المتكلم –المستمع المثالي بإتقان ويستعملها في ظروف الإنجاز الفعلي "[13]، ولكن الإشكال الذي وقع فيه (تشومسكي) هو أن وقائع الإنجاز لا تعكس القدرة اللغوية دائما وذلك راجع إلى عدة اعتبارات .

2ـ2 الكفاءة التواصلية:

لقد كان تعليم اللغات في القديم قائما على إكساب المتعلم كفاءة لغوية باستخدام الطرائق التقليدية، أما التعليم اليوم فيستهدف الكفاءة التواصلية، ولكن ماذا نقصد بالكفاءة التواصلية ؟

نقصد بالكفاءة التواصلية "تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى، وليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل"[14] .

أما الكفاية التواصلية فيقصد بها "مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ويشمل على مفهومين أساس بينهما : المناسبة والفعالية"[15].

وقد نقل (شتيرنchuterne)، عن هايمز تصورا للكفاية التواصلية قائلا "إن الكفاية التواصلية تعني تملك المواطن (أو الناطق باللغة) للحدس أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل في ضوء السياق الاجتماعي :إن الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذا يتكلم حوله ، ومع من، ومتى وأين، وبأي طريقه كان أسلوب الحديث "[16]، إذن فالكفاءة التواصلية هي "قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي معين، مع معرفة الفرد ووعيه بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب، وهي تركز على طلاقة اللغة أكثر من اهتمامها بالصحة اللغوية، وذلك من حيث الأهمية كإستراتيجية تعليمية "[17]، ولا يصل المتعلم إلى كفاءة تواصلية إلا من خلال المحاولات المتكررة للمتعلم أثناء نشاط التواصل، وذلك ليدمج بين الطلاقة والصحة اللغوية.

2ـ 2 ـ 1 مكونات الكفاءة التواصلية:

لقد اقترح كل من (مايكل كانال m.canal)و(ميريل سوين m.swain) أربع مكونات لكفاءة التواصلية وبهذا يكون تحليلا بديلا عن تحليل هايمز المتمثلة في :

2ـ 2ـ 2 الكفاءة النحوية:

وتشمل "المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات"[18] و كل ما هو متعلق بالنظام اللغوي.

2ـ 2 ـ3 الكفاءة اللسانية الاجتماعية:

وهي تُعنى"بالقواعد الاجتماعية لاستعمال اللغة وتوظيفها في التواصل، وتتطلب فهم السياق الاجتماعي الذي يجري فيه التواصل والأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين المتحدثين، والمعارف المشتركة، والغرض التواصلي من التفاعل الحاصل "[19]، أي استخدام اللغة من خلال التفاعلات الاجتماعية

2ـ 2ـ 4 كفاءة الخطاب:

وتتمثل في "القدرة على ربط الجمل لتكوين الخطاب، وتشكيل تراكيب ذات معنى في تتابع لغوي معين، والخطاب يشتمل على أي شيء يتيح الحوار البسيط المنطوق إلى النصوص الطويلة المكتوبة"[20]،

2ـ2ـ5 الكفاءة الإستراتيجية:

التي تعني حسب (كانال canal) و(سوين swain) بأنها الإستراتيجية اللفظية وغير اللفظية التي يعوض بها المتخاطبون عجزهم عن إتمام التواصل بسبب هفوات أو متغيرات متعلقة بالسياق أو نقص في الكفاءة التواصلية ذاتها، فمثلا إذا لم يكن المتعلم على معرفة بكلمة ما فإنه يمكنه أن يستخدم إشارة و إيماءة للتعبير عنها، أو يمكنه التحدث أو الكتابة حول تلك الكلمة حتى يفهم المتلقي ما يريد المتحدث أو الكاتب أن يقول[21].

وكما سبق وتحدثنا أن معارضة (هايمز) كانت في اقتصار (تشومسكي) على الكفاءة اللغوية أو النحوية، دونما للكفاءة التواصلية، ورأى هايمز أن استخدام اللغة لا يتجسد في قدرة الفرد على تكوين جمل تكون موافقة للقواعد النحوية

فحسب بل يتجاوز هذا إلى استعمال اللغة في سياقات مناسبة، أي في إطارها الاجتماعي.

لقد أقر (هايمز) "بالكفاءة اللغوية التي تعني بإتقان قواعد اللغة، لكنه أخذ على (تشومسكي) إغفاله القدرة على استعمال اللغة في التفاعلات الاجتماعية ، ذلك أن المعرفة بالنظام اللغوي (القواعد النحوية، والصوتية، والإملائية، والمفردات ....) لا تجعل المتعلم بالضرورة قادرا على التواصل واستعمال اللغة بفعالية ، ويدعم رأيه الكثير من المدرسين حيث اشتكوا من عدم قدرة المتعلمين على استخدام ما تعلموه للتواصل، رغم تحصيلهم المرتفع في القواعد اللغوية فالطفل حسبه لا يكتسب اللغة كجمل أو معارف لغوية فقط، بل أيضا كتعابير مناسبة لمواقف اجتماعية دون أخرى"[22].

ولهذا فلا بد للفرد أن يمتلك الكفاية الاتصالية "والتي لن تتحقق إلا إذا تحققت الكفاية اللغوية بقدر وفير يمكنه من تطوير مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر عن رسالته تلقائيا وبطلاقة، وتمكنه من تمييز الأنماط اللغوية من بعضها فعلى المتعلم تطوير طرق استخدامه اللغة بحيث يصبح قادرا على نقل معانيه بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف الذي يمر بها، ويصبح ملما بالمعنى الاجتماعي للتراكيب اللغوية ليتمكن من اختيار العبارات المناسبة للمواقف اللغوية والاجتماعية"[23]، وقد نادى الكثير من اللغويين بالكفاية التواصلية ومن بينهم (هايمز).

إذن فالكفاءة التواصلية لابد أن تشمل "المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المتخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام، من طلب واعتذار، وشكر، واحتجاج وفق لمقتضى الحال، بالإضافة إلى تضمنها الكفاية اللغوية، فالكفاية تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها النحوية والصرفية والصوتية، مع القدرة على استعمالها بطرقة صحيحة ومقبولة اجتماعيا"[24]، بالتالي فإن الكفاية اللغوية ليست مستبعدة إنما تعتبر أحد مكونات الكفاءة التواصلية.

و السؤال المطروح إلى أي مدى يمكن أن نكتسب كفاءة تواصلية أمام لغتنا العربية؟ وهل يمكن أن يختلف تدريسها بين الناطق بها وغير الناطق بها؟

كما نعلم أن المناهج التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية في بلادنا تقوم على سلبية التلميذ حيث يقوم المعلم خلالها بحشو دماغه بمجموعة من المعارف طيلة السنة عن طريق الإلقاء، وهذه الطريقة بطبيعة الحال، يستحيل أن تطور كفاءة المتعلم التواصلية، وحتى وإن قلنا أن هذه المناهج التعليمية التقليدية ساهمت بدورها في رفع علامات المتعلم في الاختبارات التحريرية، ولكن المختصين اكتشفوا مع طول الزمن، أن كفاءة المتعلم في التحدث والتواصل أضعف بشكل واضح وملفت، وبالتالي كانت المناداة بتغيير وإصلاح المناهج التقليدية التي تعد ضرورة ملحة، فقد كثر "النقد لضعف الكفاءة التواصلية لمعظم الخرجين الجامعيين بتخصص اللغة العربية منذ سنوات عديدة، لذا أصبح من الضروري الدعوة إلى تطبيق منهج التعليم التواصلي الذي كان سائدا في كثير من الدول العالم"[25].

إن اكتساب اللغة لا يكون إلا بمعايشة الواقع الاجتماعي الذي تربينا فيه كما نعلم ألا ترى أن الطفل في مجتمعه يتعلم لغته مشافهة لأن " مناقشة التراكيب حتى أثناء استخدامها، لا يدعم السيطرة على اللغة، لذلك يتركون الطفل يناقش ويحاور، والمجتمع بدوره يهيء له تغذية راجعة فيصحح ويعدل ويقوم لغته، وهذا دليل على أن الخبرة يجب أن تسبق التحليل، وأن اللغة وتعلمها ينبغي أن تتصل اتصالا وثيقا بواقع حياة الدارسين .

ولعل أبرز ما يساعد الطلبة على امتلاك زمام اللغة التواصلية مشافهة هو وضعهم في مواقف حياتيه طبيعية تحفزهم ، وتجعلهم أحوج إلى إنتاج لغة شفهية مناسبة لمقتضى الحال ولطبيعة السياق الحياتي الذي يعيشونه سواء أكان ذلك معارضة ،أم تأييد، أم شرحا أم تفسيرا ،أم تعقيبا ،أم تعليقا أم تحليلا لمشكلة ما "[26].لأنه يستحيل تعلم لغة في ركن معين الذي هو المدرسة وخارج ذلك ركن يجد المتعلم لغة غير اللغة التي كان يتعلمها في المدرسة وبالتالي ففكرة وضع المتعلم في مواقف حياتية طبيعية الشبيهة بما كان يتعلمه في المدرسة تبقى من أحسن الاختيارات إذا أردنا أن ندفع المتعلم للتحدث باللغة العربية بطلاقة في أي ظرف كان.

إن التواصل الحقيقي لا يتم إلا في واقع اجتماعي، وبالتالي لا بد من الانطلاق بالطلبة من غرفة الصف الضيقة إلى البيئة الطبيعية بالانخراط في كل الأنشطة الاجتماعية وذلك أن الطفل نجده "قد تعلم لغة مجتمعه قبل دخوله المدرسة، فلم يقبع في ركن ليتعلم اللغة، ولم يعتمد منهاجا ولا معلما، فالمجتمع هو مدرستة، والحياة هي منهاجه، و الأقران والأصدقاء هم معلموه ومقاوموه يصاحبهم يلاعبهم ويخاصمهم ويفاوضهم، ويهنئهم، ويعزيهم، ويستقبلهم ويودعهم، فهو في درس لغوي طيلة اليوم، وعلى مدار الساعة، ينتج اللغة دون وعي لقواعدها وقوانينها، بل إنه يمارس اللغة ويبني قواعدها بنفسه من خلال الملاحظة والمقاربة والاستنتاج، فيلاحظ أثر كلامه في الآخرين، وردود أفعالهم، وكيف يتعاملون في سياقات الاتصال المختلفة، فيعدل

من لغته، ويصحح مساره بنفسه ويعزز نفسه ذاتيا"[27]، وهذا ما أكد عليه (بياجه jean piaget)في رؤيته المعرفية وبالتالي فإن الكفاءة التواصلية التي تتضمن كلا من المعرفة اللغوية والقدرة على توظيفها تتمثل في الأبعاد التالية:

2ـ 3 الإمكان القواعدي :

تتمثل في مقدرة المتكلم على تركيب جمل صحيحة من حيث القواعد وهذا ما اهتم به تشومسكي " وتهتم المقاربة التواصلية بتدريس القواعد النحوية لكن بطريقة تواصلية ضمنية، لا منعزلة عن أبعادها وسياقاتها النفسية والاجتماعية وعن كيفية التعبير بها عن المعاني، وهذه تماما حال الطفل، يتعلم النظام اللغوي في الوقت ذاته يمارسه في سياقه فيربط تعبيرا ما بموقف بعينه وبشعور وأشخاص معينين"[28]خلافا للمقاربات التقليدية التي تهتم بطرق تركيب الجمل الصحيحة التي أثبتت فشلها فيما بعد.

2ـ 3ـ 1 الإمكان العملي: وهي وسيلة مكملة للكفاءة اللغوية المتمثلة في العوامل النفسية اللغوية كحجم الذاكرة والدافعية للتواصل .

2ـ 3ـ 2 الملائمة:أو المناسبة التي تتمثل في مقدرة المتكلم على ضبط اختياره في الكلام أثناء عملية التفاعل وفق السياق الاجتماعي كنمط العلاقة بين المتخاطبين (سلطوية، أخوية، صداقة) وبالتحديد هو "تعلم أساليب وقواعد استخدام اللغة في المجتمع"[29]

2ـ 3ـ 3 التداولية : تقبل"صيغة ما من الناحية القوا عدية، لكن الناطقين بتلك اللغة لا يتواصلون بها ولا يتداو لونها في أحاديثهم، فهي غير جارية ولا مستعملة في أي مجال (الحياة اليومية، والكتابة العلمية)"[30]

3 ـــ تقويم نماذج من التعليم المتوسط(الأنشطة)

رغم التطور الذي بلغ أوجه من النضج و الازدهار في المجال التعليمي، و بالخصوص عند ظهور الدعوات التي تنادي بتوظيف المنهج التواصلي، و بالخصوص المقاربة التواصلية إلا أننا نجد المعلمين على حد تعبيرهم، يوظفون هذه المقاربة التواصلية ،و لكن بالشكل التقليدي أي يدمجون الطرق التقليدية التي تعودوا عليها مع هذه المقاربة، و هنا تظهر الإشكالية، هل المشكل في ضعف كفاءة المعلمين في التدريس ؟ أم ضعف المناهج التي كانت قاصرة في توضيح صورة عن هذه المقاربة ؟ أم أن الأمر يعود إلى ضعف كفاءة المتعلمين ؟، كل هذه التساؤلات تقف في الحقيقة عثرة أمامنا في البحث عن الحلول.

و لابد من التذكير أن فهم المقاربة التواصلية يزيد من فرص إمكانية توظيف المعلمين لها، على عكس من عدم فهم هذه المقاربة والخلفيات الأساسية لها " وحسب دراسة (كارافازدوكاس Doukas (Karavas-(1996) التي ردت فشلها في تحقيق أهدافها إلى عدم فهم المدرس لطبيعة المقاربة التواصلية، و أن الوسائل التعليمية المصممة للأنشطة التواصلية يستخدمها المدرسون ضمن ممارساتهم وليست سلوكا ضمن نشاط المتعلمين "[31]، إنّ فهم هذه المقاربة من قبل المعلمين له دور أساسي، لأن ما يعزى فشلها إلا بسبب عدم فهم المعلمين لها.

3ـــ 1 قواعد اللغة:

إن الإشكال الذي يقع فيه أغلب المعلمين، أنهم أثناء إعدادهم لحصة القواعد يقومون بتقديم أمثلة خارجة عن النص الذي تناولوه في نشاط القراءة، وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا أحد حصص القواعد للسنة الرابعة متوسط، إذا يقوم المعلم بكتابة أمثلة لا تتعلق إطلاقا بالنص، ولكن تحوي فقط موضوع الدرس الذي هو المفعول به، و الشيء الذي غاب عن هذا المعلم، هو أن الكتاب المدرسي مبني من خلال النصوص الواردة فيه على المقاربة النصية، و الهدف منها جعل النص هو المنطلق، لأن الاستعمالات اللغوية للقاعدة النحوية موجودة في سياقها اللغوي وهو نص القراءة المشروحة، بمعنى أن الدرس النحوي لم يسبق القاعدة منعزلة أو عارية من الاستعمال بل جاءت في ممارسة لغوية وهو النص.

وبالتالي تعتبر المقاربة النصية من أحسن الاختيارات المنهجية والمعرفية للتدريس وإن جعل المعلم لهذه المقاربة، وإلى ما ترمي إليه من خلال الأنشطة التي يقدمها بين يدي متعلميه يضيع على نفسه وعلى نشئه الكثير.

ومن المهم أيضا أن يركز المعلم في درس النحو على التدريبات والتمارين، و من خلال الأخطاء التي يقع فيها المتعلم يكتشف الصعوبات التي يعاني منها، مثلا أحيانا نحتاج إلى شيء أبدعه السلوكيون مثل التمارين البنيوية وأحيانا نحتاج إلى مقاربة تواصلية في الدرس النحو، ولعله من الطرق التقليدية التي تعودنا عليها هي استحضار أمثلة وكتابتها على السبورة وتسطير بالأحمر على الكلمات المستهدفة التي تتعلق بموضوع درس القواعد سواء كان مفعولا أو مبتدأ ، وكتابة القاعدة على السبورة وحفظها من طرف المتعلم ولكن هذه الطرق ليس لها مفعول على المدى البعيد، لأن الكلمات لوحدها لا يمكن أن تسهم في إجادتنا لدرس القواعد أو بعبارة أخرى ما لفائدة من كتابة القاعدة النحوية وحفظها إن لم أكن قادرا على توظيف الخبر أو حال في الجمل كثيرة من إنشائي، فلا معنى للكلمات إذا لم تكن قادرا على توظيفها في جمل لتعبير عن ذاتك، إذن علينا تركيز في القواعد على الجمل والتركيب من خلال توظيف تدريب المتعلم على استعمالها مثلا الخبر في جمل كثيرة من إنشائه، لأن الذين

يركزون على الجمل سيتمكنون من إجادة القواعد، ألا نرى أن الطفل له قدرة فائقة في سن مبكرة على الحديث دون معرفته للقواعد النحوية ، فكيف تعلم ذلك ؟ طبعا من خلال الاستماع والاستعمال الفعلي للجمل وتركيبها وتحليلها .

وهنا ينبغي أن يقوم المعلم بالكثير من المجهود حتى يركز الدرس النحوي أو القواعد على التدريبات والتمارين وهو "يفعل ذلك لابد أن لا تغيب عنه المقاربة التواصلية وذلك أن الفائدة من الدرس النحوي أو القواعد ليست بمعرفة المتعلم هذا مضاف وهذا مضاف إليه، وإنما الغرض هو أن يبني البناء المناسب للدلالة التي يريد أن يصل إليها، مثلا وقع زيد، كاد يقع زيد وغيرها من الأمثلة، إذا لم نوظف هذه الأبنية لدلالاتها فلا فائدة من أن نقول للمتعلم هذا اسم كان وهذا خبر كان، لذلك لابد أن نوظف الأبنية لدلالاتها التواصلية وأن نُقوم درس النحو لهذا"[32].

3ـــ 2 التعبير الشفهـــي:

لقد اهتم منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بالتعبير الشفهي اهتماما كبيرا إذا هو:" وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره ينقل إليهم من خلاله الأفكار والآراء و المعلومات باستعمال اللغة المنطوقة، إنه نشاط دعامته المطالعة والقراءة ،وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات، ومقدمة للتعبير الكتابي، وخادم له، ووضعيات استخدامه عديدة و متنوعة ."[33]

من خلال ملاحظتنا لسير الدرس في القسم السنة الرابعة متوسط، رأينا أن حصة التعبير الشفهي (مطالعة موجهة)، يعتبرها المعلم كغيرها من حصص القراءة، وذلك من خلال قيامه بطرح جملة من الأسئلة على المتعلم، و المتعلم طبعا يجيب، و في نهاية يكتب التلخيص على السبورة، بعدما ينهض بعض التلاميذ لتلخيص النص شفويا، ومن هنا فقد لاحظنا أن حصة التعبير الشفهي من أكثر الحصص التي لا يهتم بها المعلم من ناحية الإعداد للحصة، رغم أن المنهاج، أولى عناية كبيرة بهذا النشاط.

وبما أن تركيزنا كان حول الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، حاولنا أن نلاحظ إلى أين وصل المتعلم في استعماله للغة؟ فوجدنا أن بعض المتعلمون عندما طُلب منهم القيام والتحدث عن موضوع الدرس كانت هناك بعض الصعوبات التي اعترضتم أثناء الحديث، مثل: قول جملة ثم يصمت، ثم يقول الجملة الأخر وهكذا، لكن دون أن يكون ترابط بين الجملتين، وهناك فئة قليلة جدا، كان حديثهم أو تلخيصهم شفهيا مقبولا دون الوقوع في أخطاء، مع الطلاقة اللغوية الملحوظة عليهم في الحديث.

وعند انتهاء نشاط التعبير الشفهي (المطالعة الموجهة) ، اقتربنا من بعض المتعلمين الذين كان أدائهم جيدا، وأردنا منهم إخبارنا عن طريقة تحضيرهم لنشاط التعبير الشفهي المطلوب منهم من طرف المعلم، فاكتشفنا أن المتعلمين الذين كانوا يتحدثون عن الموضوع بطلاقة ، يقومون بتلخيص النص في البيت، ثم بعدها يحفظونه عن ظهر قلب، وعندما تأتي حصة التعبير الشفهي يلقون على المعلم ما حفظوه، دون أن يدرك المعلم ذلك وهنا وقع الإشكال إذْ أصبحت حصة التعبير الشفهي، كغيرها من الحصص التي تتطلب الحفظ ومن هنا نطرح التساؤل التالي: أين يكمن الخلل ؟.

ولكننا عندما قمنا بسؤال المعلم، وهو بدوره وضح لنا أن هناك بعض النصوص لم يتمكن المتعلمين من تحضيرها وتلخيصها في البيت لصعوبتها عليهم على حد تعبيرهم ، وخصوصا النصوص العلمية، فهل الكتاب لم يوفق في اختيار النصوص التي تلبي حاجات المتعلمين ؟ كما أكد لنا أن هناك نصوص لاحظ إقبال المتعلم عليها مثل : " من هو الأقوى ؟" الموجود في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط.

وبما أن للمعلم الدور القيادي للعملية التعليمية لا بد أن لا يعتمد كليا على ما يقدمه المنهاج وأن يحاول إيجاد طرق أخرى لإشراكهم في كل حلقة من عملية التعليم، حتى يذلل صعوبات المتعلمين لأن"من مسؤوليات المدرس خلق مشاهد التواصل و المناسبات التواصلية للمتعلمين ومساعدتهم في التعبير عن آراءهم وتبادل الأفكار بشكل إبداعي وجريء وعلى المدرس أن يطلب من الطلاب أن يتموا بسرعة وسلاسة التعبير بدلا من الدقة، إلا إذا أدى ذلك إلى سوء الفهم لأن التحبس و التوقف غير المناسب في الكلام، يؤثران سلبا في فعالية التواصل، كما أن التواصل السلس يزيد ثقة الطلاب بذواتهم و نشاطهم و مبادرتهم الدراسية بالإضافة زيادة إلى كفاءتهم في استعمال اللغة "[34] بمعنى أن المعلم لا بد أن لا يركز على الأخطاء النحوية التي يرتكبونها في تعبير متعلميه بقدر ما يهتم بسلالة التعبير باللغة ، وهذا ما يجب أن يوفره المعلم لمتعلميه، حتى يتعودوا السرعة في الحديث باللغة العربية والتواصل بها بشكل جيد وهذا الذي يهمنا.

3ـ3 حصة التعبير الكتابي :

لعل كل واحد منا يدرك أهمية التعبير الكتابي، في حياة المتعلم سواء في قاعة الدرس أو خارجه في الحياة العملية، لأنه " نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية ، المختلفة ومؤشر دال على قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة "[35]بحيث يستهدف من خلال التعبير الكتابي وبواسطة الوضعيات المشكلة و المشاريع إلى كتابة أنماط نصية (سرد، وصف، حوار، إخبار حجاج) ، وذلك باستعمال السندات المختلفة في التعبير مثال (رسالة، خطبة ، قصة، مسرحية).

كما يخصص المعلم " قسطا من حصة التعبير الكتابي للتصحيح الوظيفي، مركزا في كل مرة على جانب إجرائي (هيكلة رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...) ومراعيا حجات التلميذ وأخطاءه"[36] ويتم التصحيح عند تقديم حصة التعبير الجديدة.

من خلال إنجازنا لحصة التعبير الكتابي، واستعارتنا لمذكرة أحد المعلمين ، لاحظنا من أن النصوص المقتبسة هنا خارج عن النص الأصلي الموجود في كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط، بمعنى أن المعلم قد استعان بكتاب خارجي، ولم يتقيد بالنص المقرر في الكتاب المدرسي.

وبالتالي خالف ما ترمي إليه المقاربة النصية، وهي جعل النص محور كل الأنشطة كما ذكرنا سابقا، بالإضافة إلى أنه رغم أهمية حصة التعبير الكتابي نجد أن المعلمون لا يعطون أهمية لهذا النشاط، لأننا من خلال طرحنا لجملة من الأسئلة على المتعلمين تأكدنا أن المعلم يأخذ أعمال المتعلمين، التي كلفهم بها في الحصة بأن ينجزوا عملا معينا، للتحدث عن موضوع ما أو تقليص النص مثلا، ثم يأخذ هذه الأعمال لكن دون تصحيحها وعندما يأتي نشاط التعبير الكتابي، في الأسبوع الأخر يتم التصحيح من خلال قراءة بعض أعمال المتعلمين، وأحسن تعبير يكتب على السبورة، دون تصويب للأخطاء اللغوية، وبالتالي يضيع على الكثيرين الاستفادة من هذا النشاط.

والسؤال المطروح هنا هل الأهداف المسطرة في التعبير الشفوي والكتابي في منهاج السنة الرابعة متوسط تنشد فعلا التواصل مثل ما ذكر المنهاج؟

يركز منهاج اللغة العربية السنة الرابعة متوسط كما نلاحظ على بناء كفاءة التواصل لدى المتعلم، ويكون ذلك من خلال توسيع مكتسباته و إثرائها و دعمها اعتمادا على وضعيات مختلفة، بالإضافة إلى أن المنهاج احتوى كما ذكرنا سابقا مجموعة من الأهداف التي يتوخاها من خلال النشاطين الشفوي و الكتابي، ولكن الشيء المثير هو أن المنهاج يستهدف قدرة المتعلم التواصلية، لكنه" يستخدم مصطلح التعبير عوض التواصل في حديثه عن الشفوي و الكتابي، وهذا مناقض لأسس و المقاربات المبنية على التواصل وذلك أن التعبير كما نعلم هو الإفصاح ،سواء كان لغويا أو غير لغويا كالإشارات، ولكن التعبير لا يشترط المشاركة، خلافا للتواصل الذي يشير إلى حدوث تفاعل بين طرفين حول شيء معين، و بالنظر إلى منهاج السنة الرابعة نلاحظ أن الكفاءة الختامية تنشد في فحواها التواصل لا التعبير، لأن النص الحجاجي هدفه التأثير في المتلقي و الإقناع، وذلك أن المرسل يبحث عن الطرق والأدلة و البراهين لذلك، بالإضافة إلى النص الحواري الذي لا يتم إلا بين طرفين أو أكثر، و له أشكال متعددة مثل الندوات، و المحادثات"[37]

وبالتالي نستنتج هنا أن الصعوبات التي واجهت هذه المقاربة في المنهاج الجديد هو عدم التفريق بين التعبير و التواصل ، فالمنهاج يذكر كلمة التعبير و في نفس الوقت يستهدف التواصل، أما الممارسة الفعلية في غرفة الصف فقد لا نبالغ إذا قلنا، لا نجد ذلك أو ذاك، كما نلاحظ في كتاب المقرر أن المواضيع أو النصوص المقترحة بعيدة كل البعد عن التواصل، والاستعمالات الوظيفية التي تتطلب دمجها في وضعيات تواصلية شفوية ، بالإضافة إلى أن المنهاج يركز على المكتوب على حساب المنطوق "ورغم التركيز على الجانب الإجرائي في المكتوب الذي يعد جزءا مما يسمى بالمقاربة النصية، التي تنضوي أيضا تحت الكفاية التواصلية و التي تضم مجموعة من الخطوات في الجانب الإنتاجي نذكر منها: تصور الموضوعات وتصميم خطة النصوص، و بناء النصوص و فق النوع و التصنيف، والربط بين البنيات ...إلا أن الهدف التواصلي في المكتوب يبقى مفقودا في منهاج اللغة العربية من التعليم المتوسط ،لأن المنهاج مازال أسير النظرة التقليدية التي تحصر المكتوب في الإملاء و سلامة الأسلوب ونقاوة اللغة، وهي نظرة يتبناها كثير من المعلمين، إذْ يركزون على الأخطاء الإملائية، و النحوية، والصرفية، و الأسلوبية في تقويمهم للأعمال الكتابية للمتعلمين"[38].

باختصار إن منهاج اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، يفتقر إلى أمور كثيرة، فهو في حاجة إلى إعادة النظر خصوصا في نشاط التعبير بشقيه الكتابي والشفوي إذ يفتقر إلى الجانب البراغماتي في تصميمها لهذا لا بد التركيز على ما يسمى بالأهداف التواصلية، وذلك أن الدول الغربية تركز في مناهجها على ما يسمى (المراكز الوظيفية في الحياة) التي تتمثل في المحادثة والمناقشة الرسمية ، والمناقشة الجماعية، وقص القصص، و توجيه التعليمات و الإرشادات و التفسيرات، و كتابة الرسائل، و كتابة المذكرات، و كتابة التقارير، "لأن التواصل لا يختزل في إطار المعرفة اللغوية، كما أن معيار اختيار المعرفة أضحى يركز على نتائج البحث اللساني و نظريات الأدب، بدليل أن نصوص الكفايات أغلبها يرتكز على النظريات النصية التي تصنف النصوص و ترصد أنواعها بناء على محددات لسانية واضحة، كما لم يعد النص يقرأ من خلال مجموعة من الوحدات اللسانية بل يقرأ انطلاقا مما يسمى (بموسوعة القارئ المخزنة في ذاكرته)، والتي تتيح له ربط المعلومات و الأفكار بتجارب و معارف سابقة مخزونة في ذاكرته "[39] ، و التي تسمح له باسترجاع معلومات من خلال خبراته و المواقف التي عايشها في حياته.

كما أننا إذا كنا " في التعبير نركز -غلبا- على أن يفهمنا غيرنا، فإننا في التواصل مجبرون على أن نَفْهم غيرنا: من هم؟ ماهي ثقافتهم؟ ماهي موروثاتهم؟ ماهي تمثيلاتهم القبلية ؟ ، فلكي نتواصل مع الآخر يجب امتلاك قدرات لفهم علامات الطرف الآخر، و معرفة استعمالاتها المختلفة ، وكذا الدلالات المختلفة التي تحملها "[40] ولهذا فإذا كان المتعلم يمر بعدة محطات في التعليم، ثم يُطلب منه أن يتحدث بجملتين مترادفتين لا يستطيع فهذا مؤشر على كبر حجم المشكلة وبالتالي فإن عدم التسطير الجيد لهذه الأنشطة يؤدي إلى مطبات كثيرة .

والمشكلة التي تعترضنا حيال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هو مشكلة الازدواجية اللغوية، " إذ لابد علينا أن ندرك أن الطالب يشعر بالبون الشاسع بين ما يدرسه داخل حجرات الدراسة وبين ما يفاجأ به خارج قاعات الدرس، حيث تقف العاميات سدا منيعا أمام تعلم اللغة العربية الفصيحة، الأمر الذي قد يسبب الإحباط واليأس لبعض الدارسين "[41]، وبالنسبة إلى الدكتور (نهاد موسى) فإنه يقترح ما سماه بمشروع **(الحي العربي)**" الذي يتمكن الدارسون من خلاله ممارسة اللغة التواصلية في سياق وظيفي حي، ويرى أن تصميم نموذج مصغر لدورة اللغة في حياتنا يمثل انجازا عمليا جيدا، وفي إطار هذا النموذج يتعلم الدارسون العربية في مناخ لغوي متكامل ، وتتاح لهم فيه فرص التواصل الحقيقي "[42].

لكن هذا الاقتراح الذي اقترحه نهاد موسى حتى وإن كان يستهدف الناطقين لغير العربية، فأنا أقول أن مشروعه هذا يناسب كثيرا المرحلة الابتدائية لأن المتعلم في هذه المرحلة يندفع للأمور الجديدة، خلافا لمتعلم المرحلة المتوسط أو الثانوي لا بد لهم من تطوير أكثر في هذا المشروع الذي اقترحه، لذلك فهذه الفكرة جيدة ولكن تحتاج إلى بعض التعديلات وذلك أن ما يحتاج إليه الناطق بالعربية يختلف عما يحتاج إليه الناطق بغير العربية.

ولهذا نقول أنه لا بد علينا أن نصنع بيئة للمتعلم نفس البيئة التي يُعايشُها في محيطه "وهذا ما أسميته اصطناع البيئة اللغوية التي تعين على تعلم اللغة العربية وممارستها "[43]، وبالتالي نقول أن مجالات الاتصال اللغوي هي مجموعة الأنشطة التي يكون الفرد فيها أحوج إلى استخدام اللغة، والمتعلم لا يمكنه أن يتقن لغة ما مشافهة إلا إذا قمنا بتطبيقها في مواقف وسياقات حياتية حقيقية لا أن تكون مصطنعة تقوم على محاكاة في مواقف نمطية لا يعشها الطالب.

ونستنتج في الأخير أنه رغم الانتقادات التي وجهت للمقاربة التواصلية إلا أنها تعتبر من أحسن الاختيارات وذلك من خلال معالجتنا للموضوع، ولهذا حاولنا اقتراح مجموعة من الحلول من أجل تطبيق المقاربة التواصلية في أعمال التدريس لتكوين كفاءة المتعلمين التواصلية، ونستنتج من خلال هذا أنه بسبب ضعف كفاءة المتعلم التواصلية، كان هذا لازما بتغير الطرق التقليدية، و محاولة تطبيق هذه المقاربة سواء في تأليف الكتب المدرسية، أو نشاطات التدريس في حجرة الدرس وتمثلت الإجراءات لتنمية كفاءة المتعلمين التواصلية فيما يلي:

1ـــ طبق منهج التعليم التواصلي نظرية علم اللغة الاجتماعية في عملية تدريس اللغة الأجنبية، مما وسع آفاق رؤية المدرسين والمتعلمين، وعلى هذا التعريف أن يتخلل كل حلقة من سلسلة عملية تعليم العربية و تعلمها، أن يمتد على حلول مراحل التعليمية التواصلية في عملية التدريس .

2 ـــ زيادة التواصلية في عملية التدريس، ولكن هذا ليس بالتمرينات الميكانيكية و التكرير الممل، بل يجب أن تكون عملية التدريس التي تطابق المقاربة التواصلية في التعليم، عملية تواصل حقيقي، أو تقترب منها بكل الإمكان، حتى توفر كافة الظروف للمتعلمين، ليجعلهم يحرضون على التحدث باللغة العربية ويشعرون بحاجة إلى التعبير عنها.

3ـــ يقوم المدرسون بتحديد موضوع التدريس و تنظيمه وفقا لمستوى الطلاب الواقعي وتصميم المشاهد الملائمة مثل التهنئة و الدعوة والزيارة...لتحقيق الأهداف التدريسية.

4ـــ لا يناقض التعليم التواصلي التعليم النحوي، بل يعارض اعتباره جوهر تعليم اللغة العربية ويدعون إلى تطوير الكفاءة التواصلية لا بد للمتعلمين أن لا يلتزموا بالقواعد النحوية عند استعمال اللغة فحسب، بل يوافقوا أنظمة المجتمع وعاداته هذا من جانب ومن جانب آخر على المدرسين أن يقدموا للمتعلمين مواد لغوية أصيلة مفصحة عملية.[44]

5ـــ تنويع نشاطات التدريس لزيادة الكفاءة التواصلية، إذا يمكن للمدرس تنويع نشاطات التدريس و توفير مناسبات التواصل، وفقا للظروف التعليمية الواقعية لمستويات الطلاب مثلا.

أـــ " إجراء نشاطات متنوعة بعد الدرس، مثل العرض الفني ومسابقة القراءة وركن اللغة العربية، و تخصيص وقت معين كل أسبوع ليتمرّن الطلاب على حكاية ما مرّوا بها أو رأوها أو سمعوا عنها باللغة العربية.

ب ــ استخدام وسائل الإعلام الحديثة، مثل التلفزيون والإذاعة والانترنت، وتنظيم الطلاب ليشاهدوا ويستمعوا إلى برامج حية معجبة وافرة بالصور و الأصوات"[45].

الخاتمة:

استهدفت هذه الدراسة واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وفق المقاربة التواصلية وقد كان نشاط التعبير الشفوي والكتابي والقواعد النحوية سبيلنا في الكشف عن ذلك ، فركزت دراستنا على سؤال مهم وهو ما مدى إدراك المعلمين وفهمهم لهذه المقاربة لأن غياب الجانب المعرفي لهذه المقاربة يأتي بنتائج عكسية ولهذا فقد توصلنا في نهاية البحث إلى النتائج الآتية :

1ــ المقاربة التواصلية تؤكد على أهمية الكفاءة التواصلية في صناعة المناهج و بناء الأنشطة والدروس .

2ــ ضرورة استعمال المتعلم اللغة لغرض التواصل في وضعيات ذات معنى تواصلي فعلي، والتركيز على الطلاقة اللغوية على حساب الصحة اللغوية وذلك لتنمية الكفاءة التواصلية .

3ــ إتقان اللغة العربية لا يكون إلا بمعايشة الواقع الاجتماعي، وذلك أن الطفل في مجتمعه يتعلم لغته مشافهة، ولذلك فإن امتلاك المتعلم زمام اللغة التواصلية لا يكون إلا من خلال وضعهم في مواقف حياتية طبيعية تحفزهم، وتجعلهم أحوج إلى إنتاج لغة مشافهة مناسبة لمقتضى الحال ولطبيعة السياق الحياتي الذي يعيشونه .

4ــ دور المحادثة في تطوير الكفاءة التواصلية للمتعلم من خلال إتاحة الفرص للمتعلمين باستخدام اللغة بكل أشكالها.

رغم هذه المزايا لهذه المقاربة إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت وجود العديد من العيوب والنقائص، إذ أن المقاربة التواصلية لم تؤدي وظيفتها بنجاح ويرجع ذلك إلى أسباب عدة نذكر منها :

أ ــ عدم التزام المعلم بما تنص عليه المقاربة النصية، حيث أنه يستعين بنصوص خارجة عن الكتاب المدرسي، بإضافة إلى الاستعانة بأمثلة خارجة عن النص في نشاط القواعد اللغوية رغم أن هذه المقاربة تنص أو تؤكد على السياق التواصلي .

ب ــ التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي يفتقران إلى الجانب البراغماتي، رغم أن المناهج والوثيقة المرافقة أولت اهتماما بهما إلا أنهما يحتاجان إل تصنيف أدق للأهداف التعليمية حسب الكفاءات المستهدفة في كل سنة دراسية .

ج ــ عدم فهم أغلب المعلمين لما ترمي إليه هذه المقاربة التواصلية و خلفياتها وأصولها جاء بنتائج عكسية .

وفي نهاية الحديث نقول دائما أن المدرس هو الشخص الوحيد الذي يستطيع أن يكييف الوضعيات وفق ما يناسب المتعلم وليس بالضرورة ما تمليه المناهج علينا حرفيا من خلال المقاربات المعروضة في الكتب والمقالات وبالتالي فنجاح المنهاج متوقف على العنصر البشري .

الهومش :

1ــ حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية مذكرة ماجيستر، تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة فرحات عباس بسطيف، 1010م، ص 98

2-خواجة بن عمر فقيه، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجيستر في علوم التربية تخصص علم التدريس معنونة بمستوى تطبيق إجراءات التدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية، ص3-2.

3- المرجع نفسه، ص 18 .

4ــ محمد بن يوسف، لحسن ولحوس ،التواصل داخل الفصل الدراسي، دط، ص07 .

5ــ دوجلاس براون، اسس تعلم اللغة، تر : عبد الرجحي، علي احمد شعبان، دار النهضة، بيروت،1994، ص 44 .

6- محمد أبو الرب ،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ،ط1، دار وائل ،عمان ،الأردن، 2005، نقلا عن النظرية التكاملية، ص 55

7- عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفة، ص: 18

8 ــ المرجع نفسه ،ص 18 -19.

9ــ لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص24 .

10ــ ميشال زكرياء، الالسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ،ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986، ص 7-8.

11ــ عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، ص18 .

12ــ المرجع نفسه، ص: 19.

13 ــ هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل، عمان الأردن، 2008، ص: 16.

14ــ احمد عبد عوض، مدخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، ط1، مكة المكرمة، 2006، ص : 68 .

15ــ رشدي احمد طيعمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ،200، ص: 173.

16 ـــ المرجع نفسه، ص 182.
17 ـــ رشدي احمد طعيمة – المهارات اللغوية – ص 182.
18 ـــ دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 245 .
19ـــ عبد الحليم بن عيسى، الاتصال اللغوي بين الدقة والغموض – مجلة اللغة والاتصال –تصدرها جامعة وهران – العدد الأول -2005-ص 31-32.
20 ـــ ينظر : محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1-دار وائل للنشر، الأردن، عمان ، 2005، ص: 57.
21 ـــ خرمان نايف، وعلي حجاج اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسة عالم المعرفة رقم 126، 1988، الكويت ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص 171.
22 ـــ زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن، 2011، ص: 43.
23 ـــ المرجع نفسه، ص : 43-44
24 ـــ هان تشوع، منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية،2011، ص: 10.
25 ـــ زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد الاردن،2011، ص: 52، نقلا عن الرعي محمد احمد، تقويم للاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة اليرموك –اربد الأردن .
26 ـــ المرجع نفسه ص:51-52.
27 ـــ خواجة بن عمر فقيه، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر في علوم التربية تخصص علم التدريس، معنونة بمستوى تطبيق اجراءات تدريس مهارة التحدث اللغة الانجليزية، وفق المقاربة التواصلية، ص: 77.
28- خرمان نايف وعلي حجاج، اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 168.
29- خواجة بن عمر فقيه – مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر في علوم التربية المرجع السابق – ص19 .
30- خواجة بن عمر فقيه، مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية و فق المقاربة التواصلية، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير ص48 .
31- مداخلة الأستاذ صلاح الدين الشريف، المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية،DVDN°1/2
32- وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ، ص 14.
33- هان تشوع، منهاج التعليم التواصلي و تطبيقه في أعمال التدريس للغة العربية، ص 144.
34- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 15.
35 - المرجع نفسه، ص15.
36- مليكة بوراوي، الشفوي و الكتابي من التعبير إلى التواصل، مجلة الأثر، تصدرها جامعة باجي مختار، عنابة(الجزائر)العدد الأول، ديسمبر 2015، ص 100-101.
37- مليكة بوراوي، الشفوي و الكتابي من التعبير إلى التواصل، مجلة الأثر ، تصدرها جامعة باجي مختار، عنابة(الجزائر)العدد الأول، ديسمبر 2015 ، ص 102-103.
38- -مليكة بوراوي، الشفوي و الكتابي من التعبير إلى التواصل، مجلة الأثر، ص 103 .
39ـ المرجع نفسه، ص: 103
40- المرجع نفسه، ص: 132
41-علي احمد مذكور ـــ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، ص 133.
42- المرجع نفسه، ص 133.
43ـ المرجع نفسه، ص 133.
44- ينظر :هان تشوغ، منهج التعليم التواصلي و تطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية، ص844-846.
45ـ ينظر:الرجع نفسه ص844-846.

جويلية

يوليو

2018