الملكة اللغوية ودورها في العملية التّعليميّةفي ضوء المقاربة التّواصليّة

The linguistic queen and her role in the educational process
In light of the communicative approach

صالح طواهري1،*

1جامعة قالمة ، (الجزائر)، touahri.salah@univ-guelma.dz

تاريخ الإيداع: 2022/09/01 **تاريخ المراجعة**: 2022/09/10 **تاريخ النشر**: 2022/09/30

الملخص:

تسعى المناهج التّربوية في ضوء المقاربات التّعليمية الحديثة إلى إحداث دينامية تواصليّة تفاعليّة، تمكّن المتعلم من أن يكتسب قدرا معرفيا لسانيا ولغويا، يمكّنه من امتلاك قدرة لسانيّة وملكة لغوية تتيح له استيعاب المعارف في مرحلة أولى، ثم استعمالها وتوظيفها في مختلف المواقف التّواصلية؛ توظيفا دقيقا يُراعى فيه ضوابط اللغة وقوانينها من جهة، مع ضرورة مراعاة حاجات المتلقي وقدراته، وملابسات الكلام والسّياق الذي تتم فيه عمليّة التّواصل من جهة ثانية، ترى إلى أي مدى حققت المناهج التّعليميّة - بمختلف مقارباتها بما في ذلك المقاربة التّواصليّة- أهدافها الديداكتيكية و أبعادها المعرفية ؟ وما هي الآليات والأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لتحقيق الملكة اللغويّة في بعدها التّواصلي؟**الكلمات المفتاحية:** الملكة اللغويّة، التّواصل، التّداولية، الاستعمال اللغوي، التّعليمية.

Abstract

Educational curricula, in light of modern educational approaches, seek to create an interactive communicative dynamism that enables the learner to acquire a linguistic knowledge, which enables him/her to possess a linguistic ability and a linguistic competence that allows him to absorb knowledge in a first stage, and then use and employ it in various communicative situations. This careful and sound use takes into account the rules and laws of the language on the one hand -with the need to take into consideration the recipient's needs and abilities- and the circumstances of speech and the context in which the communication process takes place, on the other hand. To what extent have the educational curricula - with its various approaches, including the communicative approach - achieved its didactic goals and cognitive dimensions? What are the mechanisms and methods that can be relied upon to achieve the linguistic competence in its communicative dimension?

***Keywords**: linguistic competence, communication, pragmatics, linguistic use, didactics*

* المؤلف المراسل

مقدمة:

يُعدّ موضوع الملكة اللغويّة موضوعا مهما وحيويا؛ كونه يُسهم في النّهوض بمستوى المتعلّمين من خلال الحرص على ضرورة التّحصيل العلمي و إثراء الرّصيد اللغوي وتنمية الملكة المعرفيّة لدى المتعلمين، بالاعتماد على المقاربة التّواصليّة، وموضوع الملكات تناوله الباحثون قديما وحديثا، وإذا كنّا نتطرق إليه اليوم بالدّراسة فإنّنا نريد أن نربط الوصال بين موضوع الملكة اللغويّة ودورها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بالمقاربات الحديثة خاصة المقاربة التّواصليّة التي تعدّ هدفا بيداغوجيا وغاية سيسيوليسانية ينبغي أن نسعى إلى تحقيقها وبلوغها، لذلك رأينا ونحن نخوض غمار هذا البحث أن نفرد عنصرا نتحدث فيه عن الملكتين اللغويّة والتّواصليّة؛ فنعرّف بالملكة أولاً ثمّ نتحدث عن شروط تحقّقها ثانيًا، إلى أن نصل إلى الحديث عن كيفية بلوغ المتعلّم للملكتين، وطريقة اكتساب آلياتها وشروط تحقّقها، واستعمالها مسترشدين في كلّ ذلك بالأسئلة الآتية:

- كيف تُسهم الملكة اللغويّة في تنميّة المعارف اللّغويّة في العملية التّعليميّة التّعلمية في ضوء المقاربة التّواصليّة؟
- هل تُعرض أنشطة قواعد اللّغة العربيّة من حيث هي روافد لغويّة بشكل صحيح سليم بعيدا عن الدّراسة اللّغويّة المعزولة؟ و هل يمكن من خلال لملكة اللغوية الوصول بالمتعلّمين إلى توظيف اللغة واستعمالها استعمالا سليما وصحيحا في مختلف المقامات التّواصليّة؟.
- كيف يمكن لمستعمل اللغة بشكل عام، والمتعلمين بشكل خاص امتلاكهم القدرة اللغويّة بمكوناتها الأساسة ومستوياتها المتنوّعة من إحداث دينامية التّواصل في أبعادها التّداولية؟ أم أنّ الأمر يحتاج بالإضافة إلى ذلك إلى قدرة تواصليّة تؤطرها النّظرة البراجمتية القائمة على البعد التّداولي؟ هذا عن فكرة الموضوع والإشكالية التي يطرحها، أمّا عن أهداف الدّراسة فنسعى من خلال هذه الورقة البحثية إلى تحقيق الآتي:
- الكشف عن دور الملكة اللغوية في العمليّة التّعليميّة.
- إبراز مدى استفادة برامجنا التّعليميّة من المعرفة العلمية الديداكتيكيّة في الخطاب التّربوي في ضوء المقاربة التّواصليّة؟ كما نهدف إلى لفت الانتباه إلى ضرورة تأطير المعلمين وتكوينهم في مجال المعرفة اللغوية حتّ يتمكّنوا من تبليغها وتفعيلها.
- تقديم اقتراحات عمليّة في كيفيّة اختيار الطرائق التّربوية انطلاقا من الدّراسة الشّاملة التي تُعنى بالنّظرة الكليّة للغة.
- المساهمة في البحوث المتعلّقة بمجال التّعليميّة .

أمّا عن منهج البحث؛ فقد رأيت أنّ أفضل منهج يمكن اتّباعه في معالجة هذا الموضوع هو المنهج الوصفيّ القائم على الرؤية النّقدية الهادفة إلى وصف واقع العمليّة التعليميّة في مختلف أبعادها معتمدًا في ذلك على آليات التّفسير انطلاقا من المعطيات المتوفّرة وصولا إلى الحكم وإعطاء الحلول والبدائل.

أولا:مفهوم الملكة (performance).

تُعرّف الملكة في البحث اللساني الحديث على أنّها القدرة على استعمال اللّغة من خلال المعرفة الضمنيّة لقواعد اللّغة ونظام الكلام، فقد عرّفها مجموعة من الباحثين بأنّها: "صفة راسخة للنّفس وتحقيقه أنّه يحصل في النّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتُسمى حالة مادامت سريعة الزّوال، فإذا تكرّرت ومارست النّفس حتّى ترسخ تلك الكيفيّة فيها صارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة"[1].

يبدو أنّ تحقّق مفهوم الملكة مرهون بعاملي الاستعمال والتّكرار؛ ذاك أنّ الفعل إذا لم يتكرر كان مجرد حالة ويتحوّل إلى ملكة عندما يتكرّر أكثر من مرة يقول ابن خلدون في تعريفه للملكة : "والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرّر فتكون حالا ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة "[2].

من المفيد التّأكيد على أنّ الملكة صفة راسخة تتمّ نتيجة استعمال الفعل وتكراره مرات كثيرة حتى تصير كأنّها سليقة في الإنسان أو سجيّة فيه، وهذا أمر قد تناوله ابن خلدون وتوسّع فيه عندما أراد أن يوضّح مفهوما أو اعتقادا ظلّ يخطئ فيه كثير من النّاس عندما قال : "يظنّ كثير من المغفّلين ممن لم يعرف شأن الملكات أنّ الصّواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي، ويقول كانت العرب تنطق بالطبع؛ وليس كذلك وإنّما هي ملكة لسانيّة في نظم الكلام تمكّنت ورسخت فظهرت في بادئ الرّأي أنّها جبلة وطبع؛ وهذه الملكة إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلميّة"[3].

إنّ المتأمل في قول ابن خلدون يمكنه أن يسجّل بعض التّحفظات تجاه القوالب الجاهزة والأنماط التّعبيرية والأحكام شبه القطعية التي اعتدنا ذكرها والتي مؤدّاها أنّ العربي في العصر الجاهلي كان يتحدث على السّليقة؛ عندما يرفع الفاعل وينصب المفعول به دونما وجود قاعدة نحويّة، أو خلاصة بلاغيّة، والواقع أنّ ذاك الذي تمكّن العربي وتفنن فيه ليس سجيّة أو سليقة فحسب؛ وإنّما هي ملكة اكتسبها بالتّمرن، وقدرة تحصّل عليها بحسن الاستماع إلى كلام العرب والتّدقيق في معرفة خواص التّراكيب فيه، وذلك بالتّقيد الصّارم بالنّظام العام للغة .

1. **مفهوم الملكة اللغويّة (compétence linguistique):** الملكة اللسانية هي القدرة على إنتاج عدد غير محدود من الجمل وفهمها وتمييز الصّحيح فيها من الخاطئ، وتقابل مصطلح الأداء عند تشومسكي، وهي عند ابن خلدون تلك القدرة الكامنة التي يتمّ اكتسابها بالممارسة وفق المراحل التّالية؛ معرفة الكلمات ومعانيها، ثم معرفة تراكيب الكلمات لإنتاج جمل؛ مع مراعاة التّأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال.[4]

إنّ القدرة على استعمال اللغة نحويا وصرفيا وصوتيا؛ بالإضافة إلى القدرة على إنجاز أفعال الكلام هي من صميم الملكة المعرفيّة؛ ذاك أنّ الملكة المعرفيّة في أبسط تعريف لها هي قدرة مستعمل اللغة على أن يكوّن رصيدا من المعارف المنظّمة، بحيث يستطيع أن يولّد معارف من العبارات اللغويّة، كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشّكل المطلوب وأن يستحضرها لاستعمالهافي تأويل العبارات اللغويّة بما يقتضيه السّياق أو المقام الذي ترد فيه ..

2. **خصائص الملكة اللغويّة عند المتعلم:** حتّى يكتسب المتعلم الملكة و تتحقق لديه هذه القدرة اللغوية ينبغي أن تتوافر العديد من الصفات التي تُعدّ – في نظري - شروطا ضرورية نذكر أهمّها في الآتي:

أ. **أن تتحقق عند المعلم.** من الطبيعي أن يتصف المعلم بملكة التّصرف في العلم والمعرفة قبل المتعلم؛ فعلى قدر ما يتوافر للمعلّم من معارف ومهارات لغويّة وغير لغويّة، وما يمتلكه من قدرة في التّواصل مع غيره، يكون حظ المتعلّم، وفي غياب ملكة معرفيّة أو تواصليّة عند المعلّم فإنّ حظّ المتعلّم من هذه الملكة يكون ضعيفا؛ إذ فاقد الشيء لا يعطيه، يقول ابن خلدون:

"إنّ الحذق في العلم والتّفنن فيه، والاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بميادينه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[5].

فحتى يحصل المتعلّم على ملكة العلم والمعرفة يشترط في المعلّم أن يكون قد اكتسبها قبل المتعلّم، حيث يتأسس " حذق المتعلّم ومهارته في الصّناعة وحصول ملكته على جودة التّعليم وملكة المعلّم؛ وهو مشروط بهما، فإذا كانت ملكة المعلّم ضعيفة فإنّ جودة التّعليم لا تحصل؛ وإنّما يكون التّعليم ذا نوعية رديئة على قدر ملكة المعلّم، و عليه فلا تحصل ملكة المتعلّم"[6].

إنّ مسؤوليّة المعلّم في إعداد النشء نبيلة وعظيمة في آن لأنّ " الذي يصنع الرجال -كما يقول جون جاك روسو- يجب أن يكون أكثر من رجل"[7]. وهنا لنا أن نتساءل هل المعلم اليوم يملك هذه الملكة وتتوافر عنده القدرة العلمية والمعرفية ؟ أم أنّ بعضهم بحاجة إلى تأطير حتى ينعكس كل ذلك على المتعلمين؟

نطرح هذا التّساؤل لأن مسؤولية المعلم في إعداد المتعلمين كبيرة مهما كان مستوى هؤلاء المعلمين، لكن يبقى من غير المقبول إصدار الأحكام التي من شأنها تحميل المعلم كل النقائص التي قد تظهر في العملية التعليمية ؛ ذاك أنّه توجد العديد من العناصر التي ينبغي أن تتفاعل و الجهود التي يجب أن تتكاثف وتتظافر من أجل تحسين مستوى المتعلمين وتنمية مختلف الملكات عندهم ليبقى المعلم -في نظري- هو من أهم هذه الأطراف التي من شأنها أن تسهم في تحسين هذه العملية التي يمكن من خلالها تأطيرهم والنهوض بمستواهم، وهي من أهم الأولويات و أوكدها إذا أردنا تحقّقها أن نعمل على تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات اللغوية والملكات اللسانية والمعرفية .

ب-الانغماس اللغوي: (linguistiquebain)

يُعدّ الانغماس اللغوي أولى خطوات اكتساب الملكة اللغوية و أهمّها، كون المنغمس في بحر اللغة لا يكاد يسمع إلا أصواتها ونحوها وصرفها ونظامها من خلال تدريب السمع؛ لذلك أكّد علم اللسان التّربويّ الحديث على ضرورة الاهتمام بملكة السمع حيث تُسمى عند علماء اللسان التّطبيقيين في تعليم اللغات بالانغماس اللغوي وتأتي في المرتبة الأولى؛ ذاك أنّ الإنسان يسمع قبل أن يتكلّم؛ وقد اعتبر السّماع قديما أبا الملكات جميعها، "فلا شيء أجدى على من يريد تعلم لغة ما من الاستماع إليها،والقراءة الكثيرة في تراثه "[8].

من المفيد التّنبيه إلى أنّ الاستماع الذي نقصده ليس ذاك الذي يترك مجال الشرح أو التّعليل أو التّعليق أو التحليل أو النقد للمعلّم؛ ويظلّ المتعلّم صامتا واجما مضيّعا عمره في حفظ الشكليات، ويتخرج بعد سنوات شبه أمي كأنّه لم يتعلم شيئا[9]، وإنّما المقصود بالاستماع هو ذاك الذي يكون من أجل الفهم بحيث يَعقبُه نقدٌ أو شرحٌ أو استفسارٌ أو دحضٌ أو تثمينٌ وغيرها من المهارات التي تعبّر عن قدرة معيّنة من شأنها أن تسهم في تحقيق الملكة اللسانية والقدرة على الممارسة اللغوية .

ج. الممارسة الاستعمال

إنّ أهمّ ما يفيد المتعلّم هو أن يكتسب قدرة التّصرف في العلم والمعرفة من خلال الممارسة العمليّة و يجب على المعلّم أن يسهم في تنميتها، لا أن يصرف كلّ جهده في تحفيظ القواعد النّظريّة والاكتفاء بها كما لو تكون هي

غاية العلم، خاصّة إذا علمنا أنّ هذا الأسلوب هو من عيوب ونقائص الطرائق السّابقة التي "اهتمّ المدرّسون فيها بتلقين المتعلّمين المعرفة النّظريّة وأهملوا الجانب الأساس من تعليمها، وهو إكسابهم الملكة اللغويّة "[10]

جدير بالتّنوير أنّ المعرفة النّظرية لها أهميّتها بالنسبة للمتعلّمين؛ لكن ذلك أمرٌ غيرُ كافٍ؛ لأنّ هؤلاء المتعلّمين بحاجة إلى امتلاك أساليب اكتساب المعرفة وطرائق تحصيلها؛ بغية استعمالها وتوظيفها في مختلف المواقف التي تصادفهم؛ فاللغة " تحكمها أصول وقواعد لا يمكن الخروج عنها، لكن هذه الأصول والقواعد ليست كافية لخلق متكلم أو كاتب جيد، إنّما بها حاجة إلى الممارسة والاستعمال؛ فقواعد اللغة وأحكامها تترسّخ في الأذهان من خلال الممارسة العمليّة، وعلى هذا الأساس يجب أن لا ينصرف جهد المعلّم نحو قواعد اللغة وأحكامها، والتشديد على حفظها من دون وضعها موضع التّطبيق بالممارسة الفعليّة؛ فتعليم القواعد في اللغة يجب أن يتكامل بالاستعمال والدربة والتّمرس" [11]. .

عموما لقد أتت أهميّة المقاربة التواصلية في العملية التعليمية عندما ركّزت الاهتمام على قواعد اللّغة التي لا تُقصد لذاتها على الرغم من أهميتها في تحقيق الملكة اللغوية ، بل جعلها وسيلة يُدرك بها نظام اللغة وطريقة استعمالها، وذلك بالكشف عن الدّور الذي تؤديه القواعد النّحويّة في مختلف المواقف التّواصلية

إنّ أهمّ ملمح يُبرز قيمة المقاربة التّواصليّة أنّها جعلت المتعلّم محورا أساسا وشريكا حقيقيا في إحداث دينامية التّواصل وتحقيق مبدأ التّفاعل في العمليّة التعليميّة؛ وذلك بالتّركيز على المقاربة اللغوية التي تعدّ شرطا ضروريا .

تجدر الإشارة إلى أنّ المناهج التّعليمية في الخطاب التّعليمي قد ركّزت كثيرا على أهداف تعليمية النّحو والصّرف في بعدها التّداولي من خلال السعي إلى تحقيق الملكات اللغويّة والمعرفيّة والإدراكيّة و الإنتاجيّة، [12] لذلك بات من الضّروري ألاّ نقف عند حد تمكين التّلميذ من اكتساب القدرة على تكوين جمل سليمة أو فقرات قصيرة، بل يجب العمل على إكسابه القدرة على إنتاج نصّ متماسك وذي بناء سليم ويهدف إلى تبليغ رسالة؛ وهذا ما يجعل عمليّة التّعليم تتمثل في التّمرّن على توظيف المكتسبات اللّغويّة-على المستوى المعجميّ والتّركيبي- وفق المقاربة التّواصلية في بعدها التّداولي.[13].

محصول الحديث في هذه المسألة أنّ استعمال المتعلم للغة والقدرة على التّصرف في العلم هي من أسمى غايات العملية التّعليمية، فالقدرة اللغوية والملكة المعرفية تتيحان للمتعلمين إمكانية التّواصل والتّعبير عن مختلف الأغراض الأدبية و المسائل الاجتماعية؛ إذ " يمثّل التّعبيرنشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطّريقة الّتي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل، و هو الغايةمن تعليم اللّغة، ففروع اللّغة كلّها وسائل للتّعبير الصّحيح بنوعيه الشفهيّ والكتابيّ، يجب أن تسخر كلّ فروع اللّغة العربيّة كروافد تزوّد الطّالب بالثّروة اللّغويّة اللاّزمة»[14].

ينبغي أن يحرص المعلم على خلق آليات وطرائق تتيح للمتعلم سانحة التّعبير عن أفكاره بما يملكه من قدرة تبليغية«، إذ لابدّ أن يتكلّم المتعلّم أكثر ما يمكنه أن يتكلّم، ويعبّر في حرية كاملة عن فكره وخبراته" [15]حتى نخلق فيه روح المبادرة وننمي فيه مبدأ ملكة النقد وقيمة التّعبير عن الرّأي.

ثانيا: عناصر العملية التّواصليّة:

قبل الحديث عن عناصر العملية التّواصليّة ومايمثله كلّ عنصر من هذه العناصر في هذه العملية تحسن الإشارة إلى أنّ قيمة كلّ عنصر تكمن في ما يؤديه من وظيفة يضطلع بها أثناء العملية التّواصليّة التي حدّدها جاكبسون في معرض الحديث عن عناصر الاتّصال اللغوي، أو ما يسمّى بالدّائرة الكلاميّة، مع الإشارة إلى أنّ التّواصل هو " «عملية يقوم بها الشخص في ظرف ما ينقل رسالة ما تحمل المعلومات أو الآراء أو الاتجاهات أو المشاعر إلى الأخرين عن طريق الرموز لتحقيق أهداف معينة».[16]

إنّ نجاح عناصر العملية التّواصليّةمرهون بمدى قدرة هذه الأطراف على حسن استخدام الأساليب والإمكانات المتاحة لديها؛ بالاعتماد على الملكة اللغوية خاصة بالنّسبة لطرفي العمليّة التّواصلية (المرسل والمرسل إليه)، ذاك أنّه في غياب ملكة لسانية لا نحصل على شيء ذي بال، ثم إنّ المقاربة التّواصليّة لا تحصل في غياب ملكة لغوية التي تُعدّ غير كافية لبلوغ أهداف التّواصل الذي يسعى الجميع إلى تحقّقه.

من المفيد ونحن نتحدث عن الملكة اللغويّة في بعدها التّواصلي أن أشير إلى أنّ التّواصل الذي نقصده هو التّواصل اللغوي الذي يتمّ بين مستعملي اللغة الطبيعيّة في بداية الأمر، ثم بين المتعلّم وغيره من عناصر المجموعة التي ينتمي إليها؛ أو أي مجموعة أو موقف يمكن أن يصادفه في الحياة.

غني عن البيان أنّ الاتّصال اللغوي يتكوّن من عناصر تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف الاتصال وهذه العناصر هي: (المرسِل، و المستقبل،و قناة والإرسال، والرسالة اللغويّة، وجهاز الالتقاط)[17]، وهي في العمليّة التّعليميّة كالآتي:

1. **المرسِل:**وهو مصدر الرسالة اللغويّ، والمقصود هنا هو المعلم الذي يقوم بتبليغ الرسالة .
2. **الرسالة اللغويّة:** وهي المحتوى الذي يعمل المرسِل على توصيله إلى المستقبَل، وينبغي أن تتضمّن معاني وقيما نبيلة تلامس واقع المتعلمين، وتعبّر عن حاجياتهم وطموحاتهم؛ على أن يكون ذلك بأسلوب جذابٍ حتى يستطيع التّأثير في المتلقي (المتعلم)ويتفاعل معه.
3. **قناة الإرسال:** وهي في العمليّة التّعليمية التّعلميّة اللغة أو الألفاظ المستعملة لنقل المحتوى من المرسل إلى المستقبل وقد تكون مكتوبةً أو منطوقةً، المهم أن تؤدي غرضها الأساس و هو إحداث دينامية التّواصل .
4. **المستقبَل:** هو الطرف الآخر المقصود بعمليّة الاتّصال أو الشريك المستهدف في العمليّة التّعليميّة، مع الإشارة إلى أنّه قد يتحول إلى المرسل ، بل ينبغي أن يتحول وذلك في إطار إحداث مبدأ التفاعل الذي تسعى المقاربة التّواصلية إلى بلوغه.
5. **جهازالالتقاط :** وهو عند الإنسان الجهاز السمعي (الأذن) .

يبدو أنّ عمليّة الاتصال والتّواصل لا تسير باتجاه واحد في مختلف المواقف التّواصليّة،"وإنّما هي عمليّة دائريّة تبدأ من المصدر (المرسل) حتى تصل إلى المستقبل، فيتحوّل المرسِل إلى مستقبَل، إذ لابدّ أن يبدي رد فعل لما حملته الرّسالة من إشارة، وعند ذلك يكون المصدر الأوّل مستقبلا، وهكذا يتمّ التّفاعل في عمليّة الاتّصال بين المرسل والمستقبل بالأخذ والعطاء"[18]، وهنا نؤكّد على ضرورة امتلاك الملكة اللغويّة والقدرة التّواصليّة.

ولكي تتمّ عمليّة الاتّصال بشكل صحيح؛ ويكون الاتّصال فعّالا، لابدّ أن تتوفّر شروط في كلّ عنصر من عناصر الاتّصال المذكورة ومن هذه الشروط:

- أ ن يكون المرسِل ذا معرفة كبيرة ودقيقة بموضوع الرّسالة ملمّا بتفاصيله، فعلى قدر نجاح المعلم في تبليغ التّواصل ونقل المعارف يكون نجاح العمليّة التّعليميّة.
- أن يكون قادرا على إثارة دافعيّة المستقبل نحو تلقي الرسالة وتفاعلها معها طوال عمليّة الاتصال حتى يحدث التّفاعل والتّواصل بينهما؛ أي العمل على دفع المتلقي من أجل أن يبدي رد فعل نحو ما تلقاه من محتوى الرّسالة، وما تحمله من دلالات وأبعاد متنوّعة.
- ضرورة مراعاة حاجات المتلقي وقدراته؛ وكذا السّياق الذي تتم فيه عمليّة الاتصال.[19]

ثالثا: المقاربة التواصليّة (approche communicative) :

هي مقاربة تُعنى بإحداث دينامية التّواصل التي تنطلق من الملكة اللغويّة و ترتكّز على الملكة التّواصليّة (Compétence Communicative) التي تعني القدرة على استعمال اللغة نحويّا وصرفيّا وصوتيا وتتعداها إلى الملكة التّواصليّة التي تفيد القدرة على إنجاز أفعال الكلام ومعرفة مقتضى الحال، لأنّ القدرة التّواصليّة قدرة شاملة " لا تنحصر في معرفة القواعد الصرفيّة التركيبيّة والدّلاليّة، بل تتعداها إلى معرفة القواعد التّداوليّة؛ القواعد التي تمكّن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج وفهم عبارات لغويّة سليمة في مواقف تواصليّة معيّنة قصد تحقيق أغراض معيّنة"[20]

يبدو من خلال هذا التّعريف أنّ الملكة التّواصليّة تتضمّن العديد من الملكات الأخرى منها الملكة اللسانيّة والملكة الإدراكيّة والملكة الاجتماعيّة و الملكة المعرفيّة.. وغيرها من الملكات غير أنّ الملكات الثلاث الأولى (الملكة اللسانية والملكة الإدراكيّة والملكة الاجتماعيّة) يمكن ضمّها إلى الملكة المعرفيّة؛ لأنّها تشمل جميع الجوانب المذكورة(الجانب اللساني، والإدراكي والاجتماعي..) .

1. مرتكزات الملكة التّواصليّة:

تتأسس الملكة التّواصلية على عديد الجوانب لعلّ أهمّها الجانب اللساني "الذي يعني القدرة على استعمال نماذج صوتيّة ومعجميّة ونحويّة ونصيّة لنظام اللغة وجانب خطابي؛ أي القدرة على استعمال القوالب الخطابيّة المختلفة تبعا لما يقتضيه المقام، بالإضافة إلى الجانب المرجعي الذي يعني المعرفة بموضوعات العالم وعلاقتها المختلفة، ثم الجانب الاجتماعي الثّقافي وما يقتضيه من معرفة بالقواعد الاجتماعيّة ومقاييس التّفاعل الاجتماعيّ ومعرفة التّاريخ الثقافيّ والعلاقات بين الموضوعات الاجتماعيّة".[21]

يتّضح مما سبق أنّ الملكة التّواصلية تقتضي العديد من الجوانب و الأبعاد التي ذكرت في القول السّابق والتي نحاول التّوسع فيها فيما يأتي:

أ. **البعد اللساني:** يعدّ الجانب اللساني أو البعد اللغوي من أهمّ المرتكزات التي يستعين بها مستعمل اللغة في تكوين عبارات لغويّة ذات بنيات وأنماط مختلفة، ويؤولها في العديد من المواقف التّواصليّةالمختلفة التي يمكن أن تصادفه في مختلق المواقف التي تتأسس عليها الملكة التّواصلية في بعدها التّداولي.

ب. **البعد المعرفي :** يتمثل هذا البعد في معرفة المتكلم بمضامين المعارف والمفاهيم العلميّة في شتّى التّخصصات وحقول المعرفة وصنوفها التي تشكّل ملكة معرفية وقدرة ابستمولوجية تكون بمثابة دعامة أساسية ومرتكزا رئيسا في تشكّل الصرح المعرفي الذي يسهم في إنجاح الملكة التّواصليّة. .

ت. **البعد الاجتماعي:** المقصود به معرفة المتكلم بطريقة الحديث إلى مخاطب معين في موقف تواصلي معين، بغية تحقيق أهداف تواصليّة معينة، فلا ينبغي أن يعرف المتكلم ما يقوله فحسب؛ بل يجب أن يعرف متى يحسن الكلام؟ ومتى يكون الصمت أبلغ؟ ولماذا يقول هذا الكلام؟ وهل المقام مناسب له؟ وغيرها من الملابسات الأخرى التي يجب أن يحيط بها .

ث. **البعد الثقافي:** المقصود به الرصيد الثّقافي والفكري الذي يستند عليه أطراف العمليّة التّواصليّة، بما يتقاسمون من مرجعيات فكريّة وتراكمات ثقافيّة تيسّر سبل التّواصل الثّقافي في أبهى تجلياته .

ج. **البعد المرجعي:** يكتسي هذا العنصر أهميته في كون مستعمل اللغة بإمكانه أن يشتقَّ معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي؛ باعتبار أنّه سبق وأن اكتسب معارف معينة قد تكون متشابهة أو غير متشابهة؛ خاصة وأنّ " الإنسان ليس مالكا لدولاب اللغة فحسب، فعند التّحدث لا يكتفي بإعادة الجمل، بل يخلق جملا جديدة ربما لم يسمعها من قبل، وبالتّالي فالحديث ليس إعادة الجمل التي سمعت،بل هو عملية إبداع" [22] ولعلّ هذا ما يفسّر معنى القوالب الخطابيّة التي جاء ذكرها في التعريف السّابق للملكة التّواصليّة.

يقول سعيد حسن بحيرى حول هذه المسألة: " وينبغي أن نؤكّد هنا أنّ النّصوص تقوم على معايير قابلة للتّجريب، وأنّ عمليات فهمها وتفسيرها لا تقلّ عن عمليات إنتاجها مرة أخرى" [23].

فبتأملنا لمفهوم الملكة المعرفيّة، وما تهدف إليه الملكة التواصليّة، نستنتج أنّ الثانية فيهما متضمّنة للأولى؛ بحيث لا يمكن أن تُؤدى الملكة التّواصليّة بشكل جيّد إلاّ إذا كانت الملكة سليمة صحيحة؛ متضمّنة بدورها كلّ الجوانب المعرفيّة الأخرى، والقدرات التي يحتاج إليها المتكلّم بدءا بالمعرفة اللغويّة وصولا إلى معرفة عناصر المقاربة التداوليّة، كمعرفةعنصري السّياق والمقام فضلا عن المقاصد التي يستهدفها المخاطب من الخطاب، انطلاقا منمبدأ أنّ لكل مقام مقالاً؛ ذاك أنّ الاكتفاء بجانب واحد كالجانب اللغوي -مثلا - لا يمكن أن يؤدي دوره في العمليّة التّواصليّة خاصّة في العمليّة التّعليميّة .

ولعلّ هذا الذي أشار إليه عبد القاهر الجرجاني في نظرية النّظم بقوله: " اعلم أن ليس النّظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها، وذلك أنَّا لا نعلم شيئا يبتغيه النّاظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه، ".[24]

لقد تطرّق الجرجاني في النّص السّابق إلى مسائل في غاية الأهميّة نحاول أن نبرز أهمّها في الآتي:

عدم الاكتفاء بالجانب اللغوي (النّحوي)؛ بل يجب أن يتعداه إلى معرفة التّفاصيل الّدقيقة؛ فمعرفة الخبر في الجملة الاسمية مثلا؛ تقتضي معرفة الفروق الدقيقة بين جملة وأخرى وما تقتضيه من فروق في وظيفة الخبر بين تركيب وآخر ؛ لأنّ معرفة مقاصد المتكلم تتوقف على هذه الفروق؛ ذاك أنّ الخبر قد يرد نكرة كما قد يجيء معرفة؛ وقد يكون مؤخرا حسب ترتيبه الأصلي وقد يتقدّم إمّا نكرة أو معرفة؛ ويَردُ مفردا كما يأتي جملة فعلية. وربما جيء بضمير الفصل بين المبتدإ والخبر؛ وفي كلّ مرة له معنى يختلف عن الآخر؛ قليلا أو كثيرا كذلك الشّأن بالنّسبة للشّرط الذي له أشكال متعدّدة تختلف بحالات جملة فعله وجملة جوابه؛ بحيث قد يكون كلاهما فعلين مضارعين أو ماضيين، كما قد يأتي جواب الشّرط اسم فاعل؛ وقد يسبقه ضمير المتكلّم، وهو في

كلّ مرة يعطي معنى يوافق مقتضى الصّيغة الشرطية في تلك الجملة نماذج دقيقة منها، وغيرها من النمّاذج الأخرى التي ذكرها الجرجاني[25] ، والتي تكشف على ضرورة الاستعمال الدّقيق للأنماط التّعبيرية والأساليب اللغوية التي تنماز بها لغتنا العربية.

وممّا تجدر الإشارة إليه في هذه المسألة أنّ المعرفة بقواعد اللغة العربيّة في العمليّة التعليمية أمرمهم، بيد أنّه غير كافٍ للوصول إلى المعنى المراد؛ وإنّما بالإضافة إلى ذلك، فالمسألة بحاجة إلى معرفة أعمق؛ " إذ من المبالغة والإسراف أن تسند لمادة واحدة (القواعد)،وهي فرع من فروع اللغة جملة عريضة من الغايات والمرامي، وعلى رأسها ملكة التّبليغ والتّواصل، التي لا تتحقّق إلاّ بتضافر مجموعة كبيرة من الإجراءات والأنشطة الشّفاهية والكتابيّة والعناصر والمهارات اللغويّة"؛ [26]فضلا على ضرورة مراعاة السّياق والمقام وملابسات الخطاب وقوة التّفكير وحضور البداهة، وكلّ ما من شأنه أن يُسهم في الوصول إلى القصد من مستلزمات الحوار ومقاصد المتكلم وأغراض الكلام، ثمّ إنّ مستعمل اللغة "لا يتعامل معها كأجزاء وإنّما وحدة متكاملة، فعندما نتكلم، أو نكتب لا بد أن نستحضر قواعد النّحو والصّرف وحسن الإلقاء وأسس تراكيب الجمل.. وأسس تنظيم الفقرات، ومراعاة عناصر البيان وعلم المعاني، وما يقتضي المعنى من ذكر وحذف، وإيجاز و إطناب أو تشبيه واستعارة وكناية وتصريح وتعريض حسب ما يقتضي الحال."[27]

إنّ الحديث عن مستعمل اللغة، وما يجب أن يدركه وأن يتحلى به من خلال معرفة أساليب النظم،وما يقتضيه من معرفة ظروف الحديث وملابساته، ومهارات المتكلّم وقدراته ينسحب تماما على المتعلم إذ إنّ تعليم اللغة وتعلّمها "لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابدّ أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغويّة وفهم مدلولاتها؛ وعلى هذا فإنّ التّبليغ التّعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغويّة، وهي الآليات التي تحصّلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع، وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة)، ثمّ الآليات التي تتحصّل بالقدرة على التّعبير في هذين المستويين أيضا، وهما التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي."[28].

يتّضح من قول الأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح أنّ إكساب المتعلم الملكة التّواصليّة مرهون بإكسابه للملكة المعرفيّة التي تتأسس على مجموعة فرعية من الآليات، كالاستماع والكلام والقراءة والتّحرير.

ومن المسائل التي يحسن التّنبيه إليها هو أنّ مستعمل اللغة، وما يجب أن يدركه وأن يتحلى به من خلال معرفة أساليب النظم، وما يقتضيه من معرفة ظروف الحديث وملابساته، ومهارات المتكلّم وقدراته ينسحب تماما على المتعلم إذ إنّ تعليم اللغة وتعلّمها "لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابدّ أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغويّة وفهم مدلولاتها؛ وعلى هذا فإنّ التّبليغ التّعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغويّة، وهي الآليات التي تحصّلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع، وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة)، ثمّ الآليات التي تتحصّل بالقدرة على التّعبير في هذين المستويين أيضا، وهما التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي" [29].

يتّضح من قول الأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح أنّ إكساب المتعلم الملكة التّواصليّة مرهون بإكسابه للملكة المعرفيّة التي تتأسس على مجموعة فرعية من الآليات، كالاستماع والكلام والقراءة والتّحرير والتي سنحاول بيانها في الآتي :

أ : الاستماع : يرتبط الاستماع عادة- بالفهم ارتباطا وثيقا، لذلك يتطلب تركيزا واضحا لحديث المتكلم، قصد فهم دلالاته واستيعاب معانيه، فالمستمع (المتعلم) حين يكون أمام المعلم يتابع عرضه للتّعلمات و طريقة شرحه إيّاها ينبغي أن يكون شديد التركيز لما يُقال حتى يفهم و يستوعب بشكل صحيح، وبالمقابل وجب على المعلم أن يحرص على حسن عرض المادة اللغوية، لأنّ سوء عرضها "يسبب الملل والعزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها" [30]

من المفيد التّنبيه إلى أنّ الاستماع الذي نقصده ليس ذاك الذي "يترك مجال الشرح أو التّعليل أو التّعليق أو التحليل أو النقد للمعلّم؛ ويظلّ المتعلّم صامتا واجما مضيّعا عمره في حفظ الشكليات، ويتخرج بعد سنوات شبه أمي كأنّه لم يتعلم شيئا" [31]وإنّما المقصود بالاستماع هو ذاك الذي يكون من أجل الفهم بحيث يَعقبُه نقدٌ أو شرحٌ أو استفسارٌ أو دحضٌ أو تثمينٌ، وغيرها من المهارات التي تعبّر عن قدرة معيّنة من شأنها أن تسهم في تحقيق الملكة اللسانية والقدرة على الممارسة اللغوية "فلا شيء أجدى على من يريد تعلم لغة ما من الاستماع إليها، والقراءة الكثيرة في تراثه ".[32].

تجدر الإشارة إلى أنّ للاستماع فوائد عديدة يمكن إبراز أهمّها في الآتي:

- اكتساب المعارف والمعلومات.
- الإطّلاع على أفكار مستعملي اللغة.
- حسن الاستماع يكسب احترام الآخرين.
- تنمية الملكات اللسانية والمعرفية.

ب الكلام :

من المفيد الإشارة إلى أنّ المناهج الشكلية لم تول كبير اهتمام للظّواهر الكلامية باعتبارها مسائل عارضة، وبالتّالي لا تصلح في نظرهم أن تكون موضوعا للبحث اللغوي، ولعلّ هذا أحد أسباب ظهور التداولية التي " نشأت كرد فعل للتّوجهات البنوية فيما أفرزته من تصورات صورية مبالغ فيها خاصة عند اللساني تشومسكي و أتباعه، وكذلك الغلو في الاعتماد عند وصف الظواهر اللغوية في التّقابل المشهور الذي وضعه دي سوسير بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام وهو الذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها"[33] ومهما يكن من أمر فالكلام يعد من آليات تحقيق الملكة اللسانية لأن تحقق اللغة بين المتكلمين يتحقق بهذه الآلية المهمة .

ت:القراءة:

يعد مصطلح القراءة من المواضيع التي تحظى باهتمام وعناية كثير من الدّارسين، وذلك بالنّظر لقيمتها الفكرية، ودورها في تنمية الملكة المعرفية، ومع ذلك لا يزال مفهومها يكتنفه الكثير من الغموض ، غير أنّ الإتّفاق يكاد يكون حاصلاٌ في كون القراءة لها مظهران؛ مظهر ذو طبيعة ميكانيزمية يتمثل في "التّعرف على الحروف وتركيبها لفهم العلاقة الرّابطة بين المكتوب والمقول، أو هي بعبارة أخرى إذاعة نص مكتوب بصوت مرتفع والانتقال من المكتوب إلى المقول مع افتراض معرفة القوانين المتحكمة في عملية الانتقال هذه" [34]

إنّ هذا المظهر القرائي لا يحتاج إلى مدارك عقلية عالية، لأنه يعتمد على الجانب الحسي الحركي و حسب طبيعة هذا الجانب يكفي مستعمل اللغة أن يملك قدرة تحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق أومسموع، مع اتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها "[35] أمّا المظهر الثاني للقراءة فهو ذو طبيعة ذهنية يحتاج إلى مدارك عالية تسهم في تكوين الملكة المعرفية "يتجلى في مهارة القراءة التّأملية المتفحصة ، وهي عملية

سيكولسانية ذهنية معقدة تعتمد كمنطلق العمليات الإدراكية السيكولوجية ، كما تعتمد على ميكانيزمات التذكر والتعرف والإدراك ، قصد التّركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوي ومضامينه" [36]

من المفيد التّذكير إلى أنّ هذا المظهر القرائي أمر مهم لا مندوحة عنه ، كونه يُسهم بشكل كبير في تحقيق الملكة المعرفية، حيث يعتمد على آليات التّذكر والفهم و الإدراك، كما أنّه يكشف توضيح عن دلالات النصوص والخطابات وما تتضمّنه من معارف و مفاهيم ، "تحفّز التّلميذ على صياغة الفرضيات إبّان الاحتكاك الأولي بالنّص، ثمّ تدعوه إلى تدقيقها، وتوضيحها من خلال الاستعانة ببعض المؤشرات النّصيّة الدّالة هي تأويل مُبرهنٌ يراهن على المواءمة بين الموقف الشخصي، وصراحة التّحليل وعلى مقاربة النّص بمفاهيم إجرائيّة متعددة وبسبل استدلالية متنوّعة". [37]

تجدر الإشارة إلى أنّه وبتنوع المقاربات النّصيّة، وما رافقها من تعدد الأدوات والتقنيات فقد تمّ زحزحة دور المعلّم الذي لم تعد قراءة النّصّ ملكا له(للمعلّم)، وربّما لم يعد النّصّ ملكا لصاحبه لأنّ القارئ (المتعلّم) في ضوء الدّراسات اللّسانية المعاصرة بات يفرض نفسه شريكا حقيقيا في فهم النّصّ وتحليله ثم إعادة بنائه بما له ملكات لغوية ومعرفية؛ لذلك تسعى طريقة القراءة المنهجية للنّصوص إلى"تركيز الاهتمام على مدّ المتعلّمين بالأدوات التّحليليّة، الّتي تضمن لهم ممارسة استقلالهم في الفهم والتّذوق، وهم أمام نصوص القراءة.... لذلك تنطلقهذه القراءة من هدف ضرورة تمثل واستيعاب المتعلّم، لإجراءات وخطوات طريق التّحليل، والوعي بمختلف مكونات وأدوات المنهجيّة"[38]؛ إذ القراءة المنهجيّة وسيلة ديداكتيكية تعمل على ترسيخ مجموعة من الآليات والملكات؛ لذلك فهي تساعد المتعلّم على تقديم أدوات التّحليل دون أن تصادر فكرته أوحريته.

إنّ القراءة التي تعنينا في هذه الدراسة هي تلك الّتي"يمارسها المتعلّم بالاعتماد على قدراته العقليّة المختلفة، وخبراته ومخزونه المعرفيّ بهدف الوصول إلى كشف خبايا المقروء وتقويمه، والاستفادة في التّحصيل العلمي وحلّ المشكلات ". [39]

إنّ هذا المفهوم المتعلّق بالقراءة المنهجيّة يحيلنا إلى مفهوم القارئ(المتعلم) الجيد الذي هو قارئ ناقد إيجابي، لا يكتفي بتحليل المقروء؛ وإنّما يتعداه إلى النّقد والكتابة والتحرير والإبداع؛ وهذا هو المتعلّم الذي نسعى إلى تكوينه؛ متعلم لا يقبل بالقراءة التقبلية " التي تكتفي فيها عادة بتلقي الخطاب تلقياسلبيا، اعتقادا أنّ معنى النص قد صيغ نهائيا وحدد ، فلم يبق إلا العثور عليه كما هو ، أو كما كان نية في ذهن الكاتب ، إنّ القراءة عندهم ، أشبه ما تكون بقراءة الفلاسفة للوجود ، إنّها فعل خلاق يقّرب الرمز إلى الرّمز ويضمّ العلامة إلى العلامة، ويسير في دروب ملتوية جدا من الدلالات "يحدث ذلك عندما تُسهم القراءة في تحقيق الملكات اللسانية والمعرفية [40]

يبقى من المفيد أن نشير إلى أنّ القراءة تمكن المتعلمين من الآتي:

- تنمية الملكات اللسانية والتّواصلية .
- التّحصيل العلمي والمعرفي .
- الإطّلاع على التراث الأدبي للشعوب والأمم.
- تهذيب الذّوق والسلوك .
- بناء شخصية علميّة .

- اكتساب القدرة على المناقشة والنقد والحوار.
- نشر القيم الانسانية والجمالية .
- الكشف عن القدرات الأدبية والإبداعية .

التّحرير:

إنّ الحديث عن أهمية القراءة ودورها في تحقيق الملكة المعرفية لا ينبغي أن يحجب عن أبصارنا دور الكتابة وما تكتسيه من أهمية بالغة في تشكيل الملكة اللغوية؛ ذاك أنّ الاكتساب الحقيقي للغة يقتضي –حتما- ممارسة لفعل للكتابة، لأنّ هذه الممارسة تتيح للمتعلمين فرصة للتعبير عن مختلف المعارف والمفاهيم، خاصة وأنّ القراءة والكتابة من المهارات الأساسية، حيث تجمع فيما بينهما علاقة تفاعل وترابط وظيفية وطيدة، ذاك أنّ التّفاعل بينهما هو الكفيل بضمان نمو متدرج في القدرات والملكات اللغوية للمتعلمين" [41]

ومهما يكن من أمر فالتحرير له أهمية بالغة يمكن بيانها في الآتي:

- المحافظة على الموروث الثقافي والحضاري .
- التّعبير عن المشاعر والأحاسيس .
- الإتصال والتّواصل مع الآخرين .
- النّهوض بالمستوى الفكري .
- تنمية الملكة اللسانية والمعرفية .

الكشف عن القدرات العقلية والذهنية .

- عموما يمثّل التّعبير " نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطّريقة الّتي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللّغة، ففروع اللّغة كلّها وسائل للتّعبير الصّحيح بنوعيه الشفهيّ والكتابيّ، يجب أن تسخر كلّ فروع اللّغة العربيّة كروافد تزوّد الطّالب بالثّروة اللّغويّة اللاّزمة". [42]

وممّا ينبغي أن يحرص المعلم على تحقيقه هو البحث عن أساليب خلق آليات وطرائق تتيح للمتعلم سانحة التّعبير عن أفكاره بما يملكه من قدرة تبليغية" إذ لابدّ أن يتكلّم المتعلّم أكثر ما يمكنه أن يتكلّم، ويعبّر في حرية كاملة عن فكره وخبراته" [43] حتى نخلق فيه روح المبادرة وننمي فيه مبدأ ملكة النقد وقيمة التّعبير عن الرّأي.

خاتمة

تبيّن لنا ونحن نعالج موضوع الملكة اللغويّة ودورها في العمليّة التّعليميّة في ضوء المقاربة التّواصليّة العديد من القضايا لعلّ أهمّها أنّ تحقّق الملكة اللغويّة أمر مهم وشرط أساس في تنميّة المعارف وتحسين في الأداء التّواصلي أثناء العمليّة التّعليميّة التي تتطلب العديد من القدرات والمهارات التي تؤدي إلى التّحكم في أدوات اللغة العربيّة والتي تفيد بضرورة ألا نكتفي بالقواعد وحفظ الأحكام النّحويّة والصرفيّة والبلاغيّة منها، وإنّما تتعداها إلى إحداث التّواصل أو التّفاعل بين أقطاب العمليّة التّعليميّة، وهو ما تجسّد في واقع الأمر على مستوى المنهاج و أهدافه النّظرية.

أمّا على مستوى الممارسة التّطبيقيّة، فتكشف الأبحاث على أنّ المتعلمين لم يصلوا بعد إلى مستوى الممارسة التّطبيقيّة،حيث أوضحت الدّراسة أنّ العمليّة يكتنفها الكثير من النّقائص؛ إذ لازال نحو الجملة يهيمن

على العمليّة التّعليميّة من خلال الاعتماد المفرط على الملكة اللغويّة بكل مكوناتها، وهو ما يدفعنا للبحث عن آليات أخرى وطرائق تمكّننا من إحداث التّواصل والتّفاعل بشكل أفضل.

هذا وننصح بضرورة العمل على تنميّة الرصيد المعرفي والفكري للمتعلّم،بتنميّة المهارات الأساسيّة في التّعبيرين الشّفوي و الكتابي، و الوصول به إلى مرحلة يكون فيها قادرا على أن يتواصل مع غيره في مختلف المواقف (الاجتماعيّة – العلميّة – و الثقافيّة) التي يمكن أن تصادفه في الحياة، و الارتقاء به من مستوى الفهم إلى مستوى البناء، ثم بلوغ مرحلة الإبداع من خلال الإنتاج الكتابي و الشّفوي وذاك هو الهدف والمبتغى .

الهوامش:

[1]مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، مخبر اللسانيات واللغة العربية جامعة عنابة، 2009، ص202.

[2]ابن خلدون،المقدمة، الدّار التونسية للنشر، تونس-المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر1984، ص 416

[3].نفسه، ص 421

[4]انظر مفاهيم التعليمية، مرجع سابق ،ص203.

[5]نفسه، ص307.

[6]بشير إبرير، توظيف النّظريّة التبليغيّة في تدريس النّصوص بالمدارس الثانويّة الجزائري، دكتوراه الدولة، مخطوط، جامعة عنابة، 2000 م ،ص39.

[7]انظر عيسى بودة، دليل المدرّس الهادف، دار تلانقيت للنشر والتوزيع، الجزائر،1997،ص11.

[8]رمضان عبد التواب،فصول في فقه العربيّة،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ط3، ،1987،ص422.

[9]انظر بشير ابرير ، المرجع المذكور سابقا، ص203.

[10]شريف بوشحدان، دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين بها ، مخطوط عنابة 1990،ص6 .

[11]محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، القاهرة ،ط ،1 ،2008 ،ص97

[12]انظر وزارة التّربية الوطنيّة - منهاج السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي - لغة عربيّة - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة- الجزائر -2006م .، ص8.

[13]ينظر محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر ، ط1، 2008 م

[14]راتب قاسم عاشور، ود /محمد فؤاد الحوا مدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، لبنان ، 2008 ، ص122.

[15]محمد أحمد السّيد،اللسانيات وتعليم اللغة،دار المعارف للطباعة والنشر،تونس،1998،ص167.

[16]فهد عبد الرحمن الشميمري: التربية الإعلامية ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض، ص 48.

[17]انظر خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر ،2006 ،ص27.

[18]محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، القاهرة ،ط ،1 ،2008 ، ص 70-71.

[19] انظر محسن عطية مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ،ص 72.

[20]علي آيت أوشان،اللسانيات والديداكتيك،نموذج النّحوالوظيفي، من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة،دار الثقافة،الدّار البيضاء،2005،ص55.

[21]انظر مجموعة من الأساتذة ،مفاهيم التعليمية، مرجع سابق ،ص203 .

[22]عبد السلام المسدي،اللسانيات من خلال النّصوص، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس ، ط2، 1986،ص110.

[23]سعيد حسن بحيرى، علم اللغة النص، المفاهيم والاتّجاهات، مؤسسة المختار للنّشر والتّوزيع ،القاهرة، 2004م.، ص79.

[24]عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ،تقديم علي أبو زقية،سلسلة الأنيس، موفم للنشر،الجزائر ،1991 ص94-95.

[25]انظر عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، مرجع سابق،ص95.

[26]محمد صاري ،محاولات تيسير النحو،دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات،قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة،الجزائر،2003،ص301.

[27]محسن علي عطية ، مذكور سابقا، ص88.

[28]عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات، الجزائر عدد4 ،1974م ،ص65

[29] نفسه ص65.

[30]نبيل عبد الهادي و آخرون ، مهارات في اللغة العربية والتفكير، دار الميسرة، عمان ،الأردن، ط1، 2003.، ص165.

[31]ينظر بشير ابرير ، المرجع المذكور سابقا، ص203.

[32]رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربيّة، مرجع سابق ، ص.422

[33]خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع مذكور سابقا. ص 177.

[34]ينظر حمد محمد، د ت، ص17.

[35]ينظر ابن عبد الله بوشك، المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ط.الرباط الهلال العربية للطباعة والنشر، 1990.ص270)،

[36]نفسه، ص271.

[37]محمّد الدّاهي، دينامية الإقراء، وليلي للطباعة والنشر، ط1، مراكش، المغرب ، 1996.، ص5)

[38]محمّد حمّود، "مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات،تقنيات التنشيط"، دار الثقافة،البيضاء،1998ص8..

[39].لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصلية في القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، عمان،2008، ص 19-20

[40]ينظر الواد حسين، قراءات في مناهج الدراسات الأدبية. تونس سراس للنشر ،1985.، ص70

[41]لمصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مرجع سابق ، ص270

[42]راتب قاسم عاشور، ود /محمد فؤاد الحوا مدة، مرجع سابق ، ص122

[43]محمد أحمد السّيد، محمد أحمد السّيد،اللسانيات وتعليم اللغة،مرجع سابق ، ص167

قائمة المصادروالمراجع:

1. ابن خلدون،المقدمة، الدّار التونسية للنشر، تونس-المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر1984.
2. ابن عبد الله بوشك، المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ط.الرباط الهلال العربية للطباعة والنشر، 1990.
3. بشير إبرير، توظيف النّظريّة التبليغيّة في تدريس النّصوص بالمدارس الثانويّة الجزائري،دكتوراه الدولة، مخطوط، جامعة عنابة، 2000م .
4. جامعة من الباحثين، فاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، مخبر اللسانيات واللغة العربية جامعة عنابة، 2009.
5. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر ،2006 .
6. راتب قاسم عاشور، ود /محمد فؤاد الحوا مدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، لبنان ،
7. رمضان عبد التواب،فصول في فقه العربيّة،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ط3، ،1987.
8. سعيد حسن بحيرى، علم اللغة النص، المفاهيم والاتّجاهات، مؤسسة المختار للنّشر والتّوزيع ،القاهرة، 2004م.
9. شريف بوشحدان، دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين بها ، مخطوط عنابة 1990.
10. عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات، الجزائر عدد4 ،1974م .
11. عبد السلام المسدي،اللسانيات من خلال النّصوص، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس ، ط2، 1986،ص110.
12. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ،تقديم علي أبو زقية،سلسلة الأنيس، موفم للنشر،الجزائر ،1991 م.
13. علي آيت أوشان،اللسانيات والديداكتيك، نموذج النّحو الوظيفي، من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة،دار الثقافة،الدّار البيضاء،2005.
14. عيسى بودة، دليل المدرّس الهادف، دار تلانقيت للنشر والتوزيع، الجزائر،1997.
15. فهد عبد الرحمن الشميمري: التربية الإعلامية ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الريالطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصلية في القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، عمان،2008
16. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، القاهرة ،ط ،1 ،2008 .
17. محمد أحمد السّيد،اللسانيات وتعليم اللغة،دار المعارف للطباعة والنشر،تونس،1998
18. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر ، ط1، 2008 م.
19. محمّد الدّاهي، دينامية الإقراء، وليلي للطباعة والنشر، ط1، مراكش، المغرب ، 1996.
20. محمّد حمّود، "مكونات القراءة المنهجية للنّصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات،تقنيات التنشيط"، دار الثقافة،البيضاء،1998
21. محمدصاري ،محاولات تيسير النحو،دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة،الجزائر ،2003.
22. نبيل عبد الهادي و آخرون ، مهارات في اللغة العربية والتفكير، دار الميسرة، عمان ،الأردن، ط1، 2003.
23. وزارة التّربية الوطنيّة - منهاج السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي - لغة عربيّة - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة- الجزائر -2006م