



المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية: المبادئ وآليات التفعيل

دراسات وأبحاث

د. عبد الرحيم ناجح¹

ملخص

يهدف هذا البحث، أولاً، إلى التعريف بالمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها من خلال رصد أهم النماذج التي عُنيت بتنظيم مكوناتها، وثانياً، إلى رصد المبادئ التي يتعين مراعاتها قصد تفعيلها داخل فصول تعليم اللغة العربية وتعليمها، وثالثاً، إلى استقصاء كفاءات أجراء كل مكون من مكوناتها. وقد جاءت بنية البحث منظمة في أربع فقرات. نرصد مفهوم المقاربة التواصلية في الفقرة الأولى، ونستقصي أهم النماذج التي عُنيت بتنظيم مكونات المقاربة التواصلية في الفقرة الثانية، ونتناول المبادئ الناظمة لتفعيلها لتعليم اللغة العربية في الفقرة الثالثة، ونختم بآليات أجراء كل مكون في الفقرة الرابعة. الكلمات المفتاح: المقاربة التواصلية-تعليم- اللغة العربية-

The communicative approach in Arabic language teaching: principles and operational mechanisms

Abstract:

This research aims, on the one hand, to define the communicative approach (CA) in the teaching and learning of languages through the exploration of the most important models concerned by the organization of their components, and on the other firstly, to follow the principles to be respected in order to implement them in language teaching and teaching classes, and third, to investigate the methods relating to the operationalization of each of its

components. The structure of the research is organized into four paragraphs. Determine the concept of the communicative approach in the first paragraph, study the most important models concerning the organization of the components of the communicative approach in the second paragraph, Explain the principles governing the implementation of (AC) in the classroom in the third paragraph, and conclude with how to operationalize each component.

Keywords: communicative approach-Arabic –teaching-

مقدمة

يختلف اكتساب اللغة الأم عن تعلم اللغات الثانية واللغات الأجنبية، من حيث الإمكانيات المتاحة والأهداف والخيارات البيداغوجية. وإذا كان اكتساب اللغات الأم يتم في سياقات طبيعية تستدمج الأبعاد التواصلية والثقافية والنفسية والاجتماعية، فإن تعلم اللغات الأجنبية واللغات الثانية يتم في سياقات، يمكن أن يهيمن فيها التركيز على أبعاد معينة على حساب أبعاد أخرى؛ لأنه يصعب من الناحية العملية هندسة وضعيات تعليمية مطابقة للوضعيات التي يتم فيها اكتساب اللغة الأم.

لهذا السبب، سعت الدراسات والأبحاث إلى التفكير في المقاربات² التي يتعين تبنيها في تعلم اللغة الأجنبية واللغة الثانية لتحقيق الأهداف المتوخاة من تعليمهما وتعلّمهما. فتنوعت المقاربات تبعا لحصول تراكم في تطور الأبحاث ذات الصلة، وتبعالا لاختلاف الأهداف المعقودة على تعليم اللغات وتعلّمها. فحظيت المقاربة التواصلية في مبحث تعليم اللغات وتعلّمها بأهمية بالغة، سواء اللغات الأجنبية، أم اللغات الثانية نظرا لإسهامها في تحقيق الأهداف المتوخاة المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل باللغة موضوع التعلم.

وترجع الأهمية البالغة التي حظيت بها المقاربة التواصلية في مناهج تعليم اللغات وتعلّمها إلى مجموعة من الأسباب: (أ) التركيز على الجانب الوظيفي في تعليم اللغات وتعلّمها، مقارنة بالتركيز على تعليم مستوياتها اللسانية الداخلية للغة. ويراد بالجانب الوظيفي، استعمال اللغة في السياقات الاجتماعية. (ب) أهميتها البالغة في تعليم القدرة اللسانية، مقارنة بالمقاربة القائمة على التحكم في القواعد اللسانية (سيفا (Sefa, 2017: 59))؛ لأن المقاربة القائمة على تعليم القواعد اللسانية لا تتيح اكتساب القدرة التواصلية،

² . يراد بالمقاربة مجموعة الافتراضات، أو وجهات النظر التي تتعلق بالموضوع قيد النظر (هوفلر (Hofler, 1983: 71)).

بينما تعليم هذه الأخيرة يفترض اكتساب القدرة اللسانية. (ج) إتاحتها للتفاعل بين المتعلمين؛ لأنها لا تقصر تعرض المتعلم إلى المنبهات اللغوية فحسب، وإنما تتيح لهم فرصة التعرض إلى المنبهات غير اللغوية أيضا. بناء على ما سبق، يهدف هذا البحث إلى (1) رصد المبادئ التي تنتظم المقاربة التواصلية في تعليم اللغة، و(2) الوقوف عند كفايات تفعيلها في مناهج تعليم اللغة. لذلك، جاءت بنية البحث منظمة، كما يلي: نهتم في الفقرة الأولى برصد مفهوم المقاربة التواصلية في الفقرة الأولى، ونهتم بأهم النماذج التي عنت بتنظيم مكونات المقاربة التواصلية في الفقرة الثانية، ونستجلي المبادئ النازمة لتفعيلها داخل الفصل الدراسي في الفقرة الثالثة. ونختتم بالآليات أجراً كل مكون في الفقرة الرابعة.

1. مفهوم القدرة التواصلية

ظهرت المقاربة التواصلية في ستينيات القرن العشرين بناء على التمييز الذي أقامه شومسكي بين القدرة والإنجاز. وولدت من رحم الانتقادات الموجهة إلى المقاربات التقليدية التي كانت تُقصر تعلم اللغة على تعلم قواعد تكوين الجمل السليمة نحويا. ثم تبين أن هذه القدرة ليست إلا جزءا من تعلم اللغة؛ لأن اختزال تعلمها في القدرة على تكوين الجمل النحوية يُغفل المبادئ التي تنتظم مراعاة السياق الدريقي، وتغفل تعلم قدرات أخرى، مثل إستراتيجية إدارة التواصل. لذا، يبدو من الضروري تبني القدرة التواصلية بوصفها "المعرفة الأساسية الشاملة والقدرة على استخدام اللغة التي يمتلكها المستمع والمتكلم" (برومفيت وجونسون، 1979: 15) (Brumfit & Johnson). بتعبير آخر، لم يعد تعلم المستويات اللغوية الداخلية (الصرف والتركيب والدلالة) كافيا لإكساب المتعلم القدرة على التواصل باللغة في وضعيات تواصلية مختلفة، وإنما أصبح من الضروري ربط تعلم المستويات اللسانية الداخلية (القدرة اللسانية) بالوظائف التواصلية للغة (القدرة التواصلية).

اقترح دال هيمز (Dell Hymes, 1967) القدرة التواصلية (communicative competence)، معتبرا أن مفهوم القدرة عند شومسكي محدود جدا في تفسير تعلم اللغة؛ لأن الإبداعية القائمة على التحكم في قواعد تكوين الجمل النحوية، كما صاغها شومسكي لا تفسر القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة. لهذا السبب، اقترح مفهوم القدرة التواصلية بوصفها القدرة التي تمكن الطفل من إنتاج الرسالة اللغوية وتأويلها في سياقات خاصة. بهذا المعنى، تتجاوز القدرة التواصلية القدرة على إنتاج الجمل النحوية من

حيث كونها عبارة عن تفاعل بين مجموعة من العوامل: (أ) القدرة على إنتاج الجمل النحوية، و(ب) القدرة على مراعاة العوامل السياقية، و(ج) القدرة على التفاعل مع الآخر.

وقد مكن هذا المفهوم من التمييز بين القدرة التواصلية والقدرة اللسانية (دال هيمز (Hymes, 1967))، و(بولستون (Paulston, 1974))؛ أي بين امتلاك المعارف اللغوية بوصفها القدرة التي تمكن المتعلم من التمييز بين البنيات اللسانية اللائحة والبنيات السليمة، وبين امتلاك المعارف التي تُقدر الفرد على التواصل الوظيفي والتفاعلي في سياقات معينة. بتعبير آخر، هناك فرق بين أن يمتلك الفرد معارف حول اللغة موضوع التعلم، مثل أنواع الظروف، وطبيعة المركبات الحدية، وبين أن يمتلك المتعلم القدرة على التفاعل مع الآخر بتوظيف المعرفة اللغوية.

2. مكونات القدرة التواصلية

تنوعت النماذج التي حاولت مقارنة مكونات القدرة التواصلية. نكتفي في هذه الفقرة برصد بثلاثة نماذج: نموذج كانال وسوين (1983)، ونموذج باشمان (1991)، والنموذج المقترح من قبل المجلس الأوروبي (2018).

1.2. نموذج كانال وسوين

تتضمن القدرة التواصلية مجموعة من القدرات الفرعية ((نموذج كانال وسوان، 1983)):

(أ) القدرة اللسانية: ويراد بها امتلاك المتعلم لمجموعة من المعارف التي تهتم معجم اللغة موضوع التعلم، وبنياتها التركيبية، وسجلها الدريعي، وبنيات مفرداتها الصرفية، وأصواتها (كانال وسوان (Canale & Swain, 1980: 29)).

(ب) القدرة الخطابية (discours compétence): ويقصد بها امتلاك المعارف الخاصة بالربط بين الجمل للتعبير عن وحدة معنوية، وكذا التعبير عن وحدة معنى بواسطة مجموعة من الجمل. ولذلك، تقتضي هذه القدرة الانتقال من الوحدات اللسانية الصغرى (صرفيات، ومفردات، وجمل) إلى وحدات لسانية كبرى (نصوص، خطابات).

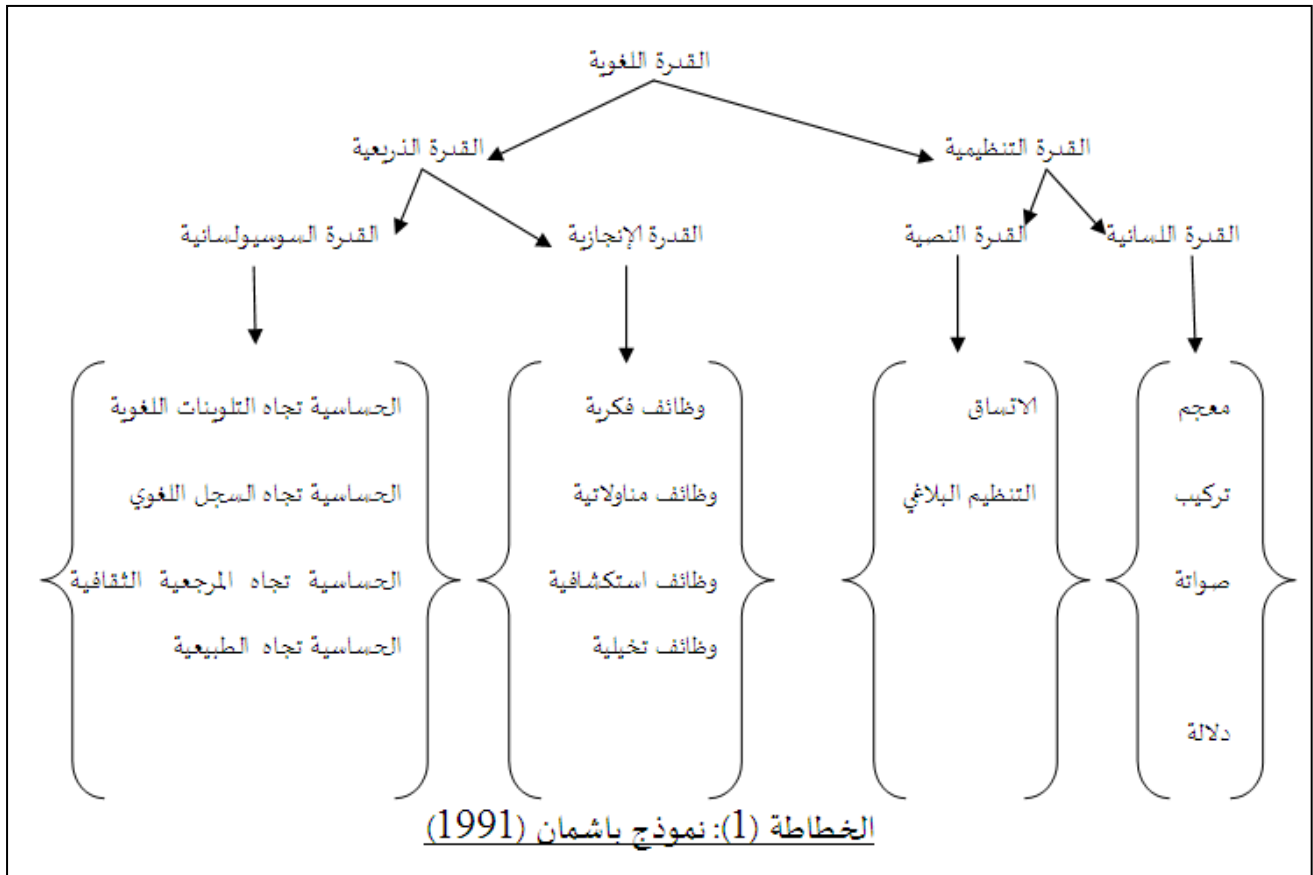
(ت) القدرة السوسiolسانية (sociolinguistic compétence): ويراد بها القدرة على توظيف اللغة في السياقات الاجتماعية. وتقتضي هذه القدرة تعرف أدوار المشاركين في التواصل، وكذا تعرف

المعلومات التي يقصد المتفاعلون تقاسمها من خلال التواصل، بالإضافة إلى تعرف الوظائف التي يمكن أن يضطلع بها التفاعل بين المتخاطبين.

(ث) القدرة الإستراتيجية (strategic compétence): وتتقضي القدرة على إدارة التواصل من بدايته إلى نهايته، مع ما يقتضيه ذلك من إعادة صياغة الملفوظات، واختيار أنسبها، وشرح ما غمض منها، وتكرار التعبيرات التي تحتاج إلى ذلك، وتخمين ما يريد قوله المخاطب، وتحويل سجل التواصل في اللحظات التواصلية (سافينيون (Savignon, 1983: 40-43)).

2.2. نموذج باشمان

وجهت عدة انتقادات إلى نموذج كانال وسوين (1983). ويعد نموذج باشمان (Bachman, 1990) أحد أهم هذه النماذج التي استطاعت أن تقدم نموذجا أعاد النظر في النموذج المقترح من قبل كانال وسوين؛ إذ اقترح ما يسمى القدرة اللغوية (language competence)، كما هو موضح في الخطاطة (1)، حيث جمع بين القدرة اللسانية والقدرة الخطابية تحت القدرة التنظيمية (organizational compétence) التي تعنى، سواء بالقواعد التي تنتظم الجملة بوصفها وحدة لسانية، أم بالقواعد التي تنظم سلسلة من الجمل بوصفها وحدة خطابية. وقد قسم القدرة السوسiolسانية إلى قدرتين فرعيتين تنضويان تحت القدرة الذريعية (pragmatic compétence): (أ) المظاهر الوظيفية للغة، أو ما يسمى بالقدرة الإنجازية (illocutionary compétence) التي تتعلق بالقدرة على إنتاج المعنى المقصود وتلقيه. (ب) المظاهر السوسiolسانية للغة التي لها علاقة بالتأدب، والاستعارة، والسجل، ومختلف المظاهر الثقافية المتصلة باللغة موضوع التعلم. وتلخص الخطاطة المقترحة من قبل باشمان مختلف هذه المكونات:



• وظائف القدرة النصية

(أ) الاتساق (cohesion): يقصد به القدرة على مناولة مختلف العناصر والعلاقات التي تنتظم تماسك بنية النص الشفهي أو المكتوب، مثل الإحالة والضمائر والعوائد والروابط والحذف وغيرها؛ أي كل ما يجعل النص وحدة دلالية. وقد يقدم النص خاليا من الروابط تمليه اعتبارات تواصلية، كما في التلغراف والرسائل الهاتفية القصيرة، أو اعتبارات جمالية إبداعية، مثلما في الشعر. ومع ذلك، يقوم المتلقي في مثل هذه الحالات بإعادة بنية تماسك النص (الخطابي، 1991: 5).

(ب) التنظيم البلاغي (rhetorical organization). ويراد به امتلاك الفرد لمجموعة من القدرات التي تسعفه في تطوير نص شفهي أو مكتوب عبر آليات السرد والوصف والتصنيف وغيرها. ويُلجأ إلى بعض التقنيات من أجل تعليم هذه القدرات، مثل تكملة فقرة، أو تكملة قصة، وما إلى ذلك.

• وظائف القدرة الإنجازية

(أ) الوظائف الفكرية: (ideational functions) يقصد بها قدرة الفرد على التعبير عن المعنى من خلال تجربته مع العالم (هاليداي (Halliday 1973: 20)). بتعبير آخر، تضطلع اللغة بدور الوسيط بين الفكر والواقع؛ إذ تصاغ القضايا (propositions) بوصفها وقائع فكرية في اللغة من خلال علاقة الإسناد³.

(ب) الوظائف المناولاتية (manipulative functions): يراد بها القدرة على الفعل في الواقع والتأثير فيه بواسطة اللغة؛ إذ يمكن للفرد أن ينهي فردا آخر عن فعل شيء، أو إصدار أمر له للقيام به، أو إرشاده إلى فعله، وما إلى ذلك من الأفعال التي تؤثر في الواقع المحيط بالفرد. وتسمى هذه الوظائف، أيضا، وظائف أدائية. (instrumental functions).

(ج) الوظائف الاستكشافية (heuristic functions): يقصد بها قدرة الفرد على توظيف اللغة من أجل اكتشاف العالم المحيط به؛ إذ يمكن أن يوظف الفرد اللغة بغاية حل مشكلة، أو تعلم مسألة، أو تخزين معلومات بغرض توظيفها، أو في صياغة قواعد تيسر أداء مهمة ما، وما إلى ذلك.

(د) الوظائف التخيلية (imaginative functions): يُراد بها قدرة الفرد على خلق عوالم تخيلية بواسطة اللغة لأغراض دعائية أو جمالية، مثل الاستعارات، والحكايات، والطرائف، والشعر. ويبقى هذا التمييز بين هذه الوظائف تمييزا منهجيا؛ إذ يمكن التوليف بين العديد من الوظائف لأداء مهمة ما.

• وظائف القدرة السوسiolسانية

إذا كانت القدرة الإنجازية تقدر الفرد على توظيف اللغة للتعبير عن مجموعة من الوظائف، فإن القدرة السوسiolسانية تتيح للفرد ملاءمة هذه الوظائف تبعا للسياقات الاجتماعية والثقافية والخطابية. وتتفرّع هذه القدرة إلى مجموعة من القدرات الفرعية:

(أ) الحساسية تجاه التلوينات اللغوية: ويقصد بها امتلاك الفرد قدرة التمييز بين التلوينات اللغوية القائمة بين المجموعات الاجتماعية (الأسرة، فريق العمل، الأصدقاء، زملاء الدراسة)، وبين المجموعات اللهجية داخل اللغة موضوع التعلم.

³ للمزيد من التوسع، يمكن الرجوع إلى كتاب مصنف فلسفي منطقي ليفيتغنشتاين (1821).

(ب) الحساسية تجاه السجل اللغوي: يُوظف السجل اللغوي للدلالة على التلوينات التي تسم توظيف نفس اللغة أو نفس اللهجة. ويعتبر هاليداي ومكينتوش وستريفانس (Halliday, McIntosh, & Strevens, 1964: 90-94) أن التنوع المتصل بالسجل اللغوي قائم على ثلاثة مظاهر ترتبط بتوظيف اللغة تبعاً للسياق. ويتعلق الأمر بـ (1) حقل الخطاب (field of discourse)، و(2) وجه الخطاب (mode of discourse)، و(3) أسلوب الخطاب (style of discourse).

ويتكون حقل الخطاب من (1) صيغة توظيف اللغة، مثل المحاضرات أو المناظرات أو المرافعات أو الخطب أو المقالات، وغيرها، ومن (2) مجال توظيفها، مثلما في المساجد أو المحاكم أو الملاعب، أو الجرائد وغيرها. بتعبير آخر يقصد بحقل الخطاب المجال الاجتماعي الذي يقتضي صيغة معينة.

ويتفرع وجه الخطاب إلى الشفهي والمكتوب؛ إذ يمكن لأي شخص أن يدرك الاختلافات بين ما يُقدم كتابة، وبين ما يقدم شفها؛ أي إن الخطاب الشفهي يتسم بخصائص تميزه عن الخطاب المكتوب، تبعاً للسياقات والشروط التي تنتظم إنتاج وتلقي كل منهما.

ويتعلق أسلوب الخطاب بالعلاقة بين المشاركين في عملية التخاطب. وفي التقسيم الذي أقامه جويس (Joos, 1976: 156) بغرض تفريع العلاقات الممكنة بين المتخاطبين؛ إذ يميز بين الأسلوب الجامد (frozen) الذي يوظف اللغة الصيغية، كما في الطقوس الاجتماعية، مثل الأعراس والحفلات والتحايا، والأسلوب الاستشاري (consultative)، مثل التخاطب الذي يمكن أن يحصل بين الطبيب والمريض، والأسلوب الحميمي (intimate) الذي يسم التخاطب بين الأفراد التي تربطهم علاقات موسومة بالقرب، ويقتسمون خلفية معرفية كبيرة، والأسلوب الشكلي (formal) الذي يتفادى فيه المتخاطبون استعمال تعبيرات عامية، وأن ما يتم التخاطب به يُعدّ مسبقاً، مثلما في خطب التكريم، والتعزية، وغيرها. والأسلوب العفوي (casual)، وهو خطاب غير رسمي يتم بين المجموعات والأقران، ويستخدم في المحادثة بينهم دون أن تكون لديهم خلفية معرفية مشتركة، مثلما في الأسلوب الحميمي.

(ج) الحساسية تجاه الطبيعية (Sensitivity to naturalness): ويُراد بها قدرة الفرد على التعبير عن فكرته بطريقة أقرب إلى الناطق الفطري باللغة موضوع التعلم. فإذا افترضنا أن حواراً دار بين فردين باللغة العربية:

- هل أعجبك الطعام؟

-أجل! الطعام جميل.

فإن قائل "الطعام جميل" لم يطور بعد قدرته على التعبير عن فكرته بطريقة الناطق الفطري؛ لأن العربي يقول: "الطعام لذيذ/شهّي/..."، ولا يقول "طعام جميل"⁴.

(د) الحساسية تجاه المرجعية الثقافية: ويُقصد بها قدرة الفرد على تعرف الإيحاءات الثقافية للمفردات؛ أي دلالة المواكبة (connotation)، والاستعارات، والكنيات، والتعبيرات الاصطلاحية، مثل المتلازمات اللفظية، والتعبيرات المسكوكة، مثل الأمثال والحكم، وغيرها.

3.2. نموذج الإطار الأوروبي

يُميز الإطار الأوروبي بين ثلاث قدرات: (1) القدرة اللسانية، و(2) القدرة السوسiolسانية، و(3) القدرة الذريعية. (١) تتكون القدرة اللسانية من القدرات: المعجمية والنحوية والدلالية والصوتية والخطية. ويقصد بالقدرة المعجمية (lexical compétence) معرفة معجم اللغة موضوع التعلم والقدرة على توظيفه. وتتضمن هذه القدرة (1) عناصر معجمية (2) وعناصر نحوية، والقدرة على توظيفها (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (إ.أ.م.ل) (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2018: 87). وتتكون العناصر المعجمية من:

-التعبيرات المسكوكة، مثل التعبيرات الخاصة بالطقوس الاجتماعية، والأمثال، والاستعارات المسكوكة، والتشبيهات، والمتلازمات اللفظية،

-المفردات

وتتضمن العناصر النحوية:

-أدوات الربط (ثم، أو...)

-الأسوار (كل، بعض، جل، جميع،...)

-أسماء الإشارة (هذا، هذه،...)

-الحروف (في، من، عن، إلى،...)

⁴ لمزيد من التوسع في هذا الباب، ينظر ناجح (2019أ).

ويُراد بالقدرة النحوية القدرة على تلقي المعاني وإنتاجها من خلال تعرّف جمل وإنتاجها، بحيث يتم تكوين هذه الجمل استناداً إلى قواعد، وليس اعتماداً على استدعائها من الذاكرة (إ.أ.م.م.ل، 2018:89).

ويقصد بالقدرة الدلالية، حسب (إ.أ.م.م.ل)، القدرة على تنظيم المعنى بواسطة الدلالة المعجمية التي تهتم بدلالة المفردات، ومن خلال الدلالة النحوية التي تعنى بدلالة المقولات والبنى والعناصر النحوية، وعبر الدلالة الذريعية التي تهتم بالعلاقات المنطقية، مثل الاستلزام (implication)، والافتراض (présupposition)، والإبدال⁵ (substitution).

وتتصل القدرة الصوتية بتلقي سلسلة أصوات اللغة موضوع التعلم، وإنتاجها. وتتضمن ما يلي:
- تلقي الصوتيات وإنتاجها، والتقيد بالسياقات الخاصة، كما في البدائل الصوتية (allophones)؛ إذ تنطق الصوتية [b] في (absent) "غائب" [p]؛ \ap.s\؛

- إدراك السمات المميزة لكل صوتية (الجهر، الهمس، التفخيم،...);

- توليف مختلف الوحدات الصوتية (المقطع، القدم، الكلمة الصوتية، المركب الصوتي)؛

- إدراك التنغيم والنبر

- إدراك مختلف القضايا الصوتية ذات الصلة باللغة موضوع التعلم (المماثلة، المخالفة،...)

أما القدرة الخطية (orthographique compétence)، فترتبط بالقدرة على تعرف نظام الكتابة، وإنتاج مفردات وجمل في اللغة موضوع كتابة. وتتصل ب:

- تعرف نظام الكتابة (الكتابة الألفبائية في اللغات الأوروبية، واللغة العربية، والكتابة الشعارية، كما في اللغة الصينية)؛

- تعرف أنواع الخطوط؛

- علامات الترقيم؛

- المحارف الشعارية المتداولة (&، @، #،)

ويراد بالقدرة النطقية (Orthoepic compétence) القدرة على نطق المكتوب نطقاً سليماً. وتقضي:

- معرفة البحث عن نطق المفردات في القواميس؛

⁵. يراجع غرايس (Grice, 1975) لمزيد من التدقيق بشأن المفاهيم الذريعية: الاستلزام والإبدال والافتراض.

-معرفة نظام الكتابة في اللغة موضوع التعلم؛

(2) القدرة السوسiolسانية: لا يختلف تحديد القدرة السوسiolسانية في (إ.أ.م.م.ل) عن التوصيف الذي قدّمه بشمان (1990)، غير أنه لم يدرجها تحت القدرة الذريعية، كما فعل باشمان. وقد قدّم تفصيلاً لمكوناتها المتمثلة فيما يلي:

-واسمات العلاقات الاجتماعية المتمثلة في (1) توظيف واختيار التحايا الخاصة بالاستقبال، مثل "صباح الخير"، و"السلام عليكم"، وغيرها. (2) توظيف صيغ التوجه بالخطاب واختيارها، مثل الرسمية (officiel) (معالي الوزير، فخامة الرئيس،...)، أو الشكلية (formel) (السيد، السيدة، سيداتي، سادتي،...)، أو غير الشكلية (infomel) (سعيد، عمر، راضية،...)، أو الحميمية (intime) (عزيزي، صديقي،...)، أو السلطوية (autoritaire) (التخاطب بالاسم دون النسب)، والعدواني (agressif) (أقصدك أنت!) (3) توظيف أسلوب التعجب، واختيار أنسبها. (4) اصطلاحات أخذ الكلمة (احترام الأدوار احترام المدة الزمنية،...).

-قواعد التأدب المتمثلة في (أ) التأدب الإيجابي (Politesse positive) من خلال التعبير عن الاهتمام بأحوال المخاطب، أو التعبير عن الإعجاب، أو الشفقة، أو غيرها. (ب) التأدب بتجرد (Politesse par défaut) من خلال تفادي كل ما من شأنه أن يوحي بإعطاء أوامر مباشرة، أو التعبير عن الأسف، وما إلى ذلك. (ج) التوظيف المناسب لتعبيرات، مثل "شكراً"، "من فضلك!". (د) اللاتأدب (Impolitesse)، مثل التعبير عن الامتناع، والغضب، وغيرهما.

-التعبير بواسطة الحكم الشعبية بالأمثال والتعبيرات المسكوكة؛

-التلويينات ذات الصلة بالسجل اللغوي بمراعاة مستويات الشكلية (formalisme) المتمثلة في المستويات التي تمت الإشارة إليها في واسمات العلاقات الاجتماعية.

- إدراك التلويينات بين مختلف التوظيفات اللغوية تبعاً للسياقات الاجتماعية بتطوير الحساسية تجاه السجل اللغوي الموظف في الطبقات الاجتماعية، ومجموعات العمل وغيرها.

(3) القدرة الذريعية التي تتضمن ثلاث قدرات فرعية هي القدرة الخطابية، والقدرة الوظيفية، والقدرة على التصور الخطاطي (compétence de conception schématique).

✓ القدرة الخطابية: تتألف من تنظيم الجمل، والخطاب في علاقته بالموضوع والسجل اللغوي والأسلوب، وتماسكه، وتسلسله المنطقي، ومراعاة التصميم الملائم، سواء تعلّق الأمر بكيفية كتابة نص حجاجي، أم وصفي، أم حكاية، أم غيرها من النصوص.

✓ القدرة الوظيفية: تتصل هذه القدرة بتوظيف الخطاب الشفهي أو المكتوب لتحقيق وظائف معينة. وتتضمن (1) وظائف صغرى (micro-fonctions) تتمثل في القدرة على طلب معلومات، وإعطائها (سؤال، جواب،...)، وفي التعبير عن مواقف (اتفاق، اختلاف...)، وفي تقديم نصائح وإرشادات (تشجيع، تنبيه، إنذار،...)، وفي إنشاء علاقات اجتماعية (التحية،...)، وفي تصحيح الاختلالات التواصلية، وفي بنية الخطاب (افتتاح النقاش أخذ الكلمة،...). و(2) وظائف كبرى (macro-fonctions) المتمثلة في الوصف والسرد والتعليق والشرح والتوضيح، وما إلى ذلك.

✓ القدرة على التصور الخطاطي: ويراد بها القدرة على استعمال الخطاطة في التفاعل الاجتماعي، مثل خطاطة سؤال/ جواب، وخطاطة تصريح/ اتفاق، اعتراض، وخطاطة التماس/ قبول، رفض، وغيرها من الخطاطات التي تنتظم التفاعل الاجتماعي خلال التواصل.

3. مبادئ تفعيل المقاربة التواصلية لتعليم اللغة العربية في المنهاج الدراسي المغربي

عرف المنهاج الدراسي المغربي تحولات متسارعة في الآونة الأخيرة. وقد شغلت فيها المقاربة التواصلية موقعا مهما في تعليم اللغات وتعلمها، سواء بالنسبة إلى اللغات الرسمية (العربية والأمازيغية)، واللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية والإسبانية). ومع ذلك، تبقى أجزائها بعيدة المنال لمجموعة من الأسباب، منها: (أ) هيمنة المقاربة المرتكزة على قواعد اللغة. (ب) غياب سيناريوهات بيداغوجية لتفعيل المقاربة التواصلية. (ج) ضعف التكوين النظري والعملي ذي الصلة بتبني المقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها. (د) غياب الوسائل الديداكتيكية الملائمة لتدريس اللغات وفق المقاربة التواصلية.

إن تأجيل تدريس القواعد اللغوية بالنسبة إلى تعليم اللغة العربية إلى السنة الرابعة من تعلمها، عوض تعليمها في السنة الثالثة يقوم أساسا على تبني المقاربة التواصلية؛ لأن تعليم القواعد في المقاربة التواصلية ليس غاية في حد ذاته، كما في المقاربة المستندة إلى تعليم القواعد. زد على ذلك، أن وظيفتها جزئية؛ إذ توجد هناك قدرات أخرى يتعين تعليمها، كما أشرنا إلى ذلك في النماذج السابقة.

كما أن تبني القدرة التواصلية بوصفها إحدى أهم القدرات التي تعد مداخل هندسة المنهاج الدراسي المغربي، إلى جانب القدرات: الإستراتيجية والمنهجية والثقافية والتكنولوجية، يعد مؤشرا على الأهمية التي تحظى بها هذه المقاربة، سواء في تعليم اللغات وتعلمها، أم في تعليم المكونات الأخرى⁶. زد على ذلك، أن إدماج مكون الاستماع والتحدث لإقذار المتعلم على التواصل شفهيًا باستعمال رصيد معجمي وظيفي، وتعزيز قدرته على ذلك باستعمال الأفعال الكلامية للتعبير عن أهدافه، دليل على تبني القدرة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها⁷.

أولا، يتعين الانطلاق من نصوص شفوية أو كتابية أصيلة. وهذا يعني أن اعتماد الأمثلة في تقديم الظواهر النحوية أو الصرفية أو الإملائية لا يقدم ما يفيد في تطوير القدرة التواصلية؛ لأن الأمثلة أو البنيات التي تتضمن الظواهر اللغوية المراد تمريرها، لا تمثل وحدة دلالية يمكن أن تسعف في تطوير القدرات التلفظية والنصية والسوسيولسانية؛ لأنها لا تحتفي بالاتساق النصي، ولا تبرز التفاعلات الاجتماعية في سياقات تواصلية حقيقية.

ثانيا، إيلاء أهمية كبرى لدراسة المعنى في تناول مختلف الظواهر اللغوية؛ لأن المقاربة التواصلية تركز على تلقي الوحدات الدلالية وإنتاجها. كما أنها تبث ممارسة اللغة في وضعيات تواصلية حقيقية، ولا تهتم بالتفكير في التوصيفات اللسانية للظواهر إلا بما يفيد في تنمية القدرة اللسانية.

ثالثا، إيلاء التعبير الشفهي أهمية كبرى في بداية تعلم اللغة موضوع التعلم، سواء من حيث المدة الزمنية المخصصة له، أم من حيث عدد الوضعيات التواصلية التي يتعين أن يصادفها المتعلم تلقيا أو إنتاجا. ثم يقلص الدور المركزي للتعبير الشفهي، ليحظى التعبير الكتابي بالأهمية بالنسبة إلى المتعلم الذي تقدم في التعلم؛ إذ يُرفع من عدد الحصص المخصصة له، وكذا عدد الوضعيات التواصلية التي ينخرط فيها المتعلم تلقيا وإنتاجا.

رابعا، إعادة النظر في وضعية الخطأ (error status)؛ إذ يصبح ارتكاب المتعلم لأخطاء لغوية أمرا عاديا؛ لأن وضعيته في المقاربة التواصلية مختلف عن وضعيته في المقاربة المرتكزة على تعليم الظواهر اللغوية كغاية في حد ذاتها. ويرجع السبب إلى كون المقاربة التواصلية تركز على الطلاقة (fluency)، بينما تركز

⁶. راجع مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (2020-2021).

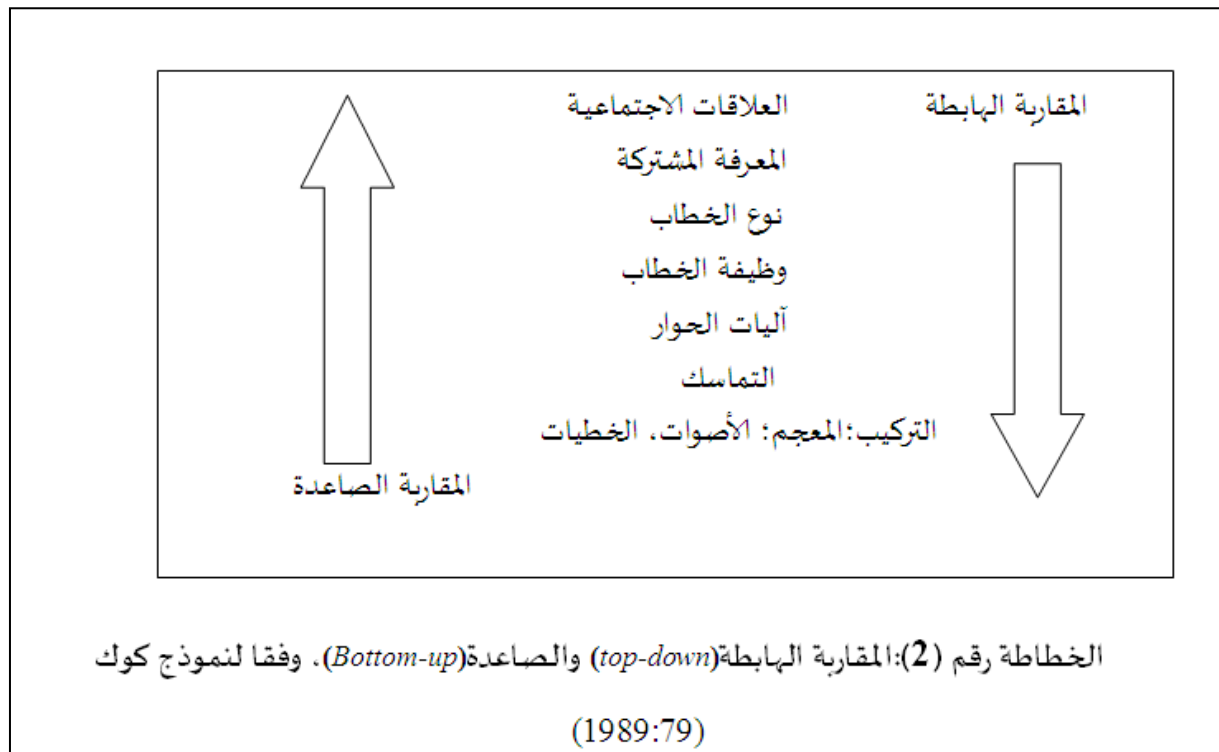
⁷. لمزيد من التوسع، راجع دليل مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (2020-2021)، صص 63-64.

المقاربة القائمة على تعليم الظواهر اللغوية على الدقة (accuracy). في هذا الصدد، ينبغي أن يتعامل المدرس مع أخطاء المتعلمين في الوضعيات التواصلية بالمرونة اللازمة؛ لأن التعلم يبلغ مداه في الوضعيات التواصلية في المناخ الموسوم بانخفاض ضغط القلق، كما تؤكد على ذلك فرضية المصفاة الوجدانية (The affective filter hypothesis) التي اقترحها كراشن (Krashen, 1981).

خامسا، اعتماد وثائق ونصوص وحوامل ديداكتيكية أصيلة (authentic)؛ لأنها (أ) تحفز المتعلم المبتدئ على التعلم طالما أنها تقدم إليه توافرا حقيقيا، و(ب) تضع المتعلم في وضعيات تواصلية غنية، تدمج مختلف القدرات التي أشير إليها في النماذج السابقة، و(ج) تنمي لديه القدرة على التعلم الذاتي سيما أنها تقدم إليه صورة حقيقية عن الوضعيات التواصلية الحقيقية في الحياة.

سادسا، الانطلاق من حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والثقافية في بناء الوضعيات التواصلية، سواء في التلقي أم في الإنتاج؛ لأنه السبيل لتحفيز المتعلم على التواصل بشأن قضايا تثير اهتمامه؛ إذ إن المتعلم الذي يمتلك محفزات عالية، وثقة في النفس، وصورة إيجابية عن ذاته، ولا يعاني قلقا أو ضغطا يبدي ميلا واضحا لتعلم اللغات (كراشن، 1985).

سابعا، الاستناد إلى المقاربة الهابطة (bottom-up approach) التي تنطلق من الكل (التفاعل الاجتماعي بواسطة اللغة) إلى الجزء (تعرف البنيات التركيبية، الصرف، المعجم، الأصوات). وتوضح خطاطة كوك (Cook, 1989: 79) المستويات التي يتعين اعتمادها في النزول من المستوى الكلي إلى مستوى الأجزاء.



4. آليات تفعيل المقاربة التواصلية

يتعين اللجوء إلى عدة سيناريوهات قصد تفعيل المقاربة التواصلية تنطلق من تنمية القدرة اللسانية. وإذا كانت هذه الأخيرة من السهولة بمكان بلوغها؛ لأنها تقتضي إغناء المعجم، وتمكين المتعلم من البنيات التركيبية للغة موضوع التعلم، وتطوير قدرته على مناولة البنيات الصرفية والصواتية، فإن تنمية القدرات الأخرى، مثل القدرة النصية ليست بالأمر السهل؛ إذ يتوجب إقدار المتعلم على بناء وحدات دلالية بواسطة مختلف الآليات التي يُستند إليها، مثل الضمائر، والتكرار، والحذف، والتماسك المعجمي، والربط، وغيرها في وضعيات تواصلية شفوية وكتابية. أما فيما يتعلق بتطوير القدرة السوسiolسانية، فيتعين أن تقدم للمتعلم وضعيات تواصلية تحيط بمختلف الأدوار والوظائف الاجتماعية، وكذا سجل لغوي متنوع يتضمن مختلف التلوينات اللغوية واللهجية للغة موضوع التعلم.

• تعليم قدرة الاتساق النصي

لإقدار المتعلم على ضبط الاتساق النصي، سواء خلال التلقي أم الإنتاج، يمكن اللجوء إلى مجموعة من المفاهيم المألوفة في تحليل الخطاب. ويتعلق الأمر بالإطار، والسيناريو، والاستنتاج.

(أ) الإطار (frame): يقتبس الإطار من نظرية الإطار (frame theory) لمانسكي (Minsky, 1968) الذي يفيد أن إنتاج الخطاب وتلقيه يستند إلى بنية من المعطيات. بمعنى أن الفرد عندما يواجه مشكلة غير مألوفة، أو مشكلة مألوفة لحقها تعديل أو إضافة أو تغيير في أحد متغيراتها، يلجأ إلى استدعاء بنية من المعلومات والمعارف والمهارات والمواقف تكون مخزنة في الذاكرة قصد إيجاد حل لها. وتسمى هذه البنية المكونة من المعلومات والمعارف والمهارات والمواقف إطاراً. وتتسم هذه البنية التي تفيد المتعلم حول العالم بالثبات (براون ويول (Brown & Yule 1988:239)).

(ب) السيناريو: إذا كان الإطار يمثل بنية من المعلومات والمعارف والمهارات والمواقف المخزنة في الذاكرة للتصدي لحل مشكلة غير مألوفة، فإن السيناريو يمثل خطاطة لإدراك تسلسل الأحداث، وتوقعها. في هذا الصدد، يمكن مطالبة المتعلم بالقيام بمجموعة من الأنشطة التي تسعفه في ربط الإنتاج أو التلقي بما يُتسلسل من الأحداث؛ إذ يمكن أن يتوقع المتعلم تسلسل الأحداث التالية، استناداً إلى مفهوم السيناريو: -زاغت سيارة أحمد عن طريقها

-نقلت سارة الإسعاف أحمد إلى المستشفى

-صدمت شجرة

كما يسهم السيناريو في ربط الإنتاج أو التلقي بما يتوقع من أحداث؛ إذ يُفترض أن يتوقع المتعلم حدث نقل أحمد إلى المستشفى بعد اصطدام سيارته.

(ج) الاستنتاج (inference): يتيح مفهوم الاستنتاج في تعليم تماسك الخطاب الشفهي والمكتوب من خلال إقدار المتخاطبين على إدراك القصد انطلاقاً مما قيل، أو مما كتب. ف (1) تتيح استنتاج طلب إغلاق النافذة. كما تتيح (2) استنتاج فتح النافذة.

(1) شعرت بالبرد هنا؛ لأن النافذة مفتوحة!

(2) الجو حار هنا؛ لأن النافذة مغلقة!

• تعليم التنظيم البلاغي

سبقت الإشارة في الفقرة (2.2) إلى أن التنظيم البلاغي قدرة تنضوي ضمن قدرة التماسك النصي في نموذج باشمان. ويمكن اللجوء إلى عدة طرق لإقدار متعلم اللغة على تطوير قدرة التنظيم البلاغي. من بينها مطالبته بإنتاج بداية نص شفهي أو مكتوب، أو مطالبته بإنتاج تكملة نص سردي أو وصفي، أو حجاجي، أو غيرها من أنواع النصوص. كما يمكن مطالبته بإنتاج فقرة أو مجموعة من الفقرات وسط نص معين. وغالبا، ما تندرج هذه المهارة في سياق تطوير مهارة الإنتاج المكتوب، كما هو معمول به في المناهج الدراسية لتعليم اللغات وتعلّمها، لكنها لا توظف في تطوير مهارة المتعلم على الإنتاج الشفهي. ويرجع السبب إلى صعوبة اعتمادها في إنتاج بداية نص شفهي، أو إنتاج فقرة في وسط نص شفهي.

كما يمكن تعليم التنظيم البلاغي من خلال تعريض المتعلم لمختلف الخطابات السردية والوصفية والحجاجية وغيرها، ليطلع على بنياتها، ومختلف القوانين الناظمة لها.

• تعليم القدرة الإنجازية

يهدف تعليم القدرة الإنجازية إلى تجاوز تعليم العناصر الشكلية للنظام اللغوي؛ لأنه تبيين، تبعا لنظرية أفعال الكلام (سورل (Searl, 1961))، أن مظاهر القول تنقسم إلى (أ) فعل تلفظي (locutionary act)، و(ب) فعل إنجازي (illocutionary act)، و(ج) فعل تأثيري (perlocutionary act). ويراد بالفعل التلفظي ما يتألف من أصوات لغوية تنتظم في تركيب نحوي صحيح؛ ينتج عنه المعنى الأصلي، وله مرجع يحيل عليه. ويقصد بالفعل الإنجازي ما يؤديه الفعل التلفظي من معنى إضافي؛ أي إنجاز الأشياء والأفعال الاجتماعية بالكلمات، مثل الطلب والتوسل والتحذير والإعلام والوعد، وغيرها من الأفعال الاجتماعية. ويراد بالفعل التأثيري الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في المخاطب، كأن يناول المخاطب شيئا طلبه المخاطب بعد طلب، أو ينتهي من فعل شيء ما بعد تحذير، وما إلى ذلك من التأثيرات الناجمة عن فعل الكلام.

إن تعليم أفعال الكلام يقتضي تمهيد المتعلم على إنتاج أفعال إنجازية وفقا لقواعد السياقات الاجتماعية، ومقتضياتها المقامية. وينبغي، في هذا الصدد، حصر مختلف الأفعال الإنجازية الممكنة، وترتيبها تبعا لمنطق تعلّمها، وتمكين المتعلم من الكيفيات السليمة من إنجازها؛ إذ يتعين تعليم تقديم التماس، أو طلب، أو اعتذار، أو تحذير، أو أمر، أو وعد، وغيرها من الأفعال الإنجازية، بشروط مقامية تراعي مقام المخاطب، والسياق الاجتماعي الواردة فيه. كما يتعين حصرها، وتنظيمها تبعا لمستوى تقدم متعلم اللغة، وحاجاته النفسية والاجتماعية والثقافية. كما ينبغي حصر الوظائف (الفكرية والمناوالاتية، والاستكشافية،

والتخيلية)، والعمل على تنظيم تعليمها وتعلمها في المناهج والمقررات الدراسية، ورصد تطورها لدى المتعلم، وحاجاته النفسية والاجتماعية.

• تعليم القدرة السوسiolسانية

يقتضي تعليم القدرة السوسiolسانية تمكين المتعلم من التلوينات التي تسم السجل اللغوي؛ إذ يتعين في هذا الصدد، أن يتم تعريضه إلى مختلف أنواع مواضيع الخطاب، مثل المحاضرات، والمناظرات، والسجلات الإعلامية، والمرافعات، والخطب، وأن تورد مختلف هذه المواضيع في سياقاتها الاجتماعية الخاصة بها. في هذا الصدد، يطرح السؤال: كيف يتعين أن تتدرج هذه المواضيع تبعاً لسن المتعلم، ولمستوى تقدمه في تعلم اللغة الهدف؟ يبدو أن الجواب متصل بمراعاة الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية بوصفها متغيرات في محيط المتعلم من جهة، ومرتبطة بمستوى تقدمه في تعلم اللغة. ولذلك، يتضح أن الأمر ينضبط إلى مراعاة تدرج محيط المتعلم من القريب إلى البعيد (الأسرة، المدرسة، الحي،....) باعتبارها سياقات اجتماعية مختلفة.

أما فيما يتعلق بوجه الخطاب، فمن البديهي أن يتم التركيز على الشفهي في المراحل الأولى لتعليم اللغات وتعلمها، وأن يطنى على الحصص المخصصة لتعليم اللغات وتعلمها الطابع الشفهي، وينسحب نفس الأمر على تعليم الأسلوب؛ إذ ينبغي تمهيد المتعلمين على مختلف الأساليب (العفوي، الحميمي، الشكلي، الجامد، الاستشاري) من خلال خلق وضعيات تواصلية (شفهية ومكتوبة) تتيح للمتعلم تنوع أساليبه تبعاً للسياق الاجتماعي. فالاستناد إلى وضعيات تواصلية داخل الأسرة أو بين الرفاق تسعف في تمكين المتعلم من الاستئناس بالأسلوب الحميمي والعفوي. كما أن وضعيات تواصلية شفهية أو مكتوبة داخل المرافق والمؤسسات يسهم في تحسيس المتعلم بخصائص الأسلوب الشكلي. في هذا الصدد، نثير التساؤلات التالية: ما هي الأساليب التي ينبغي تحسيس المتعلم بها في بداية تعلمه للغة؟ وما هي الأساليب التي يتعين تأجيل تحسيس المتعلم بها إلى وقت لاحق من تعلم اللغة؟ وكيف ينبغي أن يتدرج تعليم الأساليب تبعاً لسن المتعلم وحاجاته النفسية والاجتماعية؟ وإذا كان الأسلوب الحميمي يغلب على تعلم اللغة الأم في بداية تعلمها من قبل الطفل، فهل من الممكن اللجوء إليه أيضاً بالنسبة إلى تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية؟

خاتمة

تناولنا في هذا البحث المقاربة التواصلية (م.ت) في تعليم اللغات وتعلّمها. وقد حاولنا أن نستقصي مفهوم (م.ت)، وسياق ظهورها، والاهتمام بها بوصفها إحدى أهم المقاربات المعتمدة في تعليم اللغات وتعلّمها. عملنا على رصد ثلاث نماذج سعت إلى توصيف مكونات القدرة التواصلية: نموذج كانال وسوين (1983)، ونموذج بشمان (1991)، ونموذج المجلس الأوروبي (2018)، وقمنا باقتراح بعض المبادئ التي يتعين أن تنظم (م.ت) في المنهاج الدراسي الخاص بتعليم اللغة العربية. ثم سعينا إلى رصد بعض الآليات التي يمكن خلالها تفعيل كل مكون من مكوناتها. وبناء عليه، يوصي البحث بما يلي:

-بلورة إطار مرجعي موحد لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، استنادا إلى المقاربة التواصلية؛

-هندسة إطار مرجعي موحد لتقييم تعليم اللغة العربية وتعلّمها؛

-إجراء دراسات تهتم بتطور القدرات اللسانية، والذريعية، والسوسiolسانية، والخطابية لدى متعلمي اللغة العربية؛

لائحة مراجع

- الخطابي، محمد. (1991). لسانيات النص، مدخل إلى تحليل الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، المغرب.
- مديرية المناهج. (2020). *مستجدات المناهج الدراسي للتعليم الابتدائي*.
- ناجح، عبد الرحيم. (2019). أثر المتلازمات اللفظية المكافئة في اللغة الأم (العربية المغربية) على الإنتاج الكتابي باللغة العربية لدى متعلمي المستويات الابتدائية، كتاب مؤتمر التعليم المتعدد اللغات، الجزء الثاني، ط1، جامعة ابن زهر، أكادير، صص 58-70.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*, Cambridge University Press.
- Brumfit, Christopher J. and Keith Johnson, eds. *The Communicative Approach to Language Teaching*. 1979. Oxford: Oxford University Press, 1983. Print.
- Conseil de l'Europe. (2018). cadre européen commun de référence pour les langues. <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-reference-cecrl.html>.
- Cook, G. (1989). *Discourse*, Oxford: OUP.
- Dell Hymes, (1967). "Models of the Interaction of Language and Social Setting", *Journal of social issues*, V.13, N°.2 pp.8-28.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation". In Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*, vol 3 (pp.41-58) New York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Relevant models of language*, in M. A. K Halliday: *Explorations in the Functions of Language*. New York: Elsevier North-Holland.
- Halliday, M. A. K, McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). "The Linguistic Sciences and Language Teaching", *Journal of Linguistics*, Volume 1, Issue 2, pp. 187-190.

- Hofler, Donald B. (1983). "Approach, method, technique a clarification", *Reading World*, 23:1, 71-72.
- Joos, M. (1976). *The Style of Five Clocks* Ed. Nancy Ains Worth Johnson, current. Topics in Language: Introductory Reading. Messachusetts.
- Lhomme,A.(2019). Analyse du Discours et analyse textuelle, Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 22 | 2019, mis en ligne le 15 avril, consulté le 23 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aad/3254> ; DOI : 10.4000/aad.3254.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- -----.(1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman.
- Paulston, C. B.(1974). *Linguistic and Communicative Competence*, *TESOL Quarterly*, 8, 4, 347-362.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Sefa, Msc. Brisida.(2017). "The importance of communicative methode in english language teaching", *Interdisiplinary Journal of Research and Development*, Vol. 4, no. 4, pp.57-65.
- Wittgenstein,L.(1821). *Tractatus Logico-Philosophicus*,tr. Ogden,C.L, International Library of Psychology Philosophy and Scientific Method.