



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة ابن خلدون - تيارت
كلية اللغات والآداب
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
الموسومة بـ:

المقاربة التواصلية بين التأصيل اللساني والتفعيل الديداكتيكي
منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً

التخصص: تعليمية اللغات

الفرع: دراسات لغوية

إشراف:

د. بن صحراوي بن يحي

إعداد الطالبين:

- شتوان وليد

- ناقوس عمار

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	المؤسسة الجامعية
د. حدوارة عمر	أستاذ التعليم العالي	رئيساً	جامعة تيارت
د. بن صحراوي بن يحي	أستاذ محاضر - ب	مشرفاً ومقرراً	جامعة تيارت
د. جبالي فتيحة	أستاذ التعليم العالي	عضواً مناقشاً	جامعة تيارت

1446هـ

2024م / 2025م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَقَالَ
رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

كلمة شكر

بفضل الله تتمّ الصّالحات، وبشكره تدوم النّعم، والصّلاة والسّلام على أكرم خلقه

سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه، وعلى من تبعه بإحسان إلى يوم الدّين، وبعد:

نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى من ساندنا طيلة عملنا هذا، أستاذنا المشرف الدكتور

"بن صحراوي بن يحيى"، الذي شاركنا عناء هذا العمل، فكان نعم الأستاذ، ونعم

المرشد، بما أرشدنا، وبما أسداه إلينا من نصّح وتوجيه.

فله منّا أسمى عبارات الشّكر والتّقدير على رحابة صدره، وتواضعه، وطول صبره؛

إلى من كان سبباً في خوضنا غمار البحث، وكان لنا سنداً في إخراج هذا الصّنيع؛

وخالص الشّكر المشفوع بمشاعر الحبّ والاحترام والتّقدير إلى من حزت منهم شرف

قراءة مذكرتي وسدّ ثغراتها، الأساتذة الفضل في لجنة المناقشة؛

وإلى كلّ السّادة الأساتذة بقسم اللّغة والأدب العربي بجامعة ابن خلدون، وإلى كلّ

القائمين على شؤون الدّراسة بها.

وفي الختام أدعو الله أن يجزي كلّ هؤلاء خيراً، والله الحمد، والمِنَّة، والشّكر، والثناء الحسن.

وصلّ اللهم على سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه، وسلّم.

ذاقوس محمّار، محين كارهان، تيارت

شتوان وليد، سيدي عبد الرحمن، تيارت

الأحد 20 ماي 2025م الموافق لـ 22 ذو القعدة 1446هـ

إهداء

إلى من أحبّها أكثر من نفسي، إلى سيّدي رمز الوفاء والتّقدير والتّضحية، إلى أغلى إنسانة،
إلى أمّي العزيزة كريمة حفظها الله، وشفاهها، وأطال في عمرها.

إلى من عهدته رجلاً شهماً مُجاهداً، إلى أغلى أب وحبّيب ... أبي - رحمه الله.

إلى زوجتي العزيزة الحنونة التي أحبّها، وولدي العزيز ... وأغلى ما أملك "قصيّ" حفظهم الله برعايته.

إلى أخوتي، أخواتي، وكلّ أقاربي، وكلّ عائلة "شتوان"

إلى كلّ أصدقائي وزملائي في الدّراسة، وغيرها ... بمحبّتهم أتشرف

إلى كلّ من علّمني، وتعلّمت على يديه، وإلى من أسدى إليّ نصحاً وتوجيهاً.

إلى كلّ أبنائي وتلامذتي في متوسّطة "المجاهد بن صفية الحاج"، وكلّ المؤسسات التي اشتغلت بها...

إلى كلّ غيور على لغة الضّاد صرف همّته إلى خدمتها.

إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل، ومعها أجزل تشكّراتي، وامتناني، وخالص تقديري.

شتوان وليد، سيدي محمد الرحمن، تبارك

الأحد 20 ماي 2025م الموافق لـ 22 ذو القعدة 1446هـ

إهداء

إلى صاحب السيرة العطرة والفكر المستنير، صاحب الوجه الطيب والأفعال الحسنة، والذي الحبيب، فلقد كان له الفضل بعد الله سبحانه وتعالى في بلوغي مرحلة التعليم العالي، ولم يبخل عليّ، والذي سيبقى مُسيطرًا على ذهني في كلّ مسلك أسلكه.

إلى من أفضلها على نفسي، إلى من وضعتني في طريق الحياة، وجعلتني رابط الجأش، وراعتني حتّى صرت كبيراً، أمي الغالية التي لم تدّخر جهداً في سبيل إسعادي على الدّوام.

إلى إخوتي جميعاً وأختاي من كان لهم الفضل في تخطّي الكثير من العقبات والصّعاب.

وإلى كلّ من يحمل لقب "ناقوس".

إلى زوجتي الفاضلة، وولديّ العزيزين "خليل" و"عامر عبد الإله" حفظهم الله جميعاً.

إلى جميع من وقف معي، وساعدني في أصعدة كثيرة، إلى موظّفي، وعمّال ثانوية "بعمر بوجمعة، حي كارمان"، وإلى جميع تلامذتي الأعزاء، وفقهم الله. إلى جميع أساتذتي الكرام من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الجامعي ممّن لم يتوانوا في مدّ يد العون لي.

إليكم جميعاً أهدي وأقدّم لكم ثمرة هذا العمل المتواضع وأتمنّى أن يحوز رضاكم

ناقوس محمّار، عين كارمان، تيارت

مقدمة

مقدمة

شهدت تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية تحولات عميقة، بخاصة مع الإصلاحات التي انطلقت مطلع الألفية الثالثة، والتي كرست الانتقال من المقاربات التقليدية في تدريس اللغة إلى مقاربات حديثة قائمة على الكفاءة والتواصل، من بينها المقاربة التواصلية، فغدت أحد الأسس البيداغوجية الكبرى المعتمدة في تدريس اللغات عالمياً، لما لها من فعالية في تنمية القدرات التواصلية لدى المتعلمين، وجعلهم فاعلين في الموقف التعليمي بدل أن يكونوا مجرد متلقين سلبيين.

وتعدّ المقاربة التواصلية ثمرة تطوّر في الفكر اللسانيّ والبيداغوجيّ، إذ انبثقت من صلب الدراسات اللسانية الحديثة، وبخاصة اللسانيات التداولية، والسيمائيات والتفاعلية، التي أولت عناية خاصة بالبعد التداولي للغة، واعتبرتها نشاطاً اجتماعياً يُنجز ضمن وضعيات تواصلية طبيعية. وقد وفّرت هذه المقاربة إطاراً نظرياً متيناً يستند إلى أسس لسانية واضحة، مما يمنحها مشروعية علمية قوية في ميدان تعليم اللغة.

غير أنّ فعالية المقاربة التواصلية لا تتوقّف عند حدود تأصيلها اللساني، بل تتجاوز ذلك إلى ميدان التفعيل الديدانكي، إذ تُطرح تساؤلات جوهرية حول مدى تكيف المبادئ النظرية لهذه المقاربة مع واقع الأقسام الدراسية، ومدى ترجمتها فعلياً في الكتب المدرسية، والأنشطة المقترحة، واستراتيجيات التّقويم المعتمدة، وهو ما يشكل نقطة تقاطع بين البعد النظري والبعد التربوي العملي، ويطرح تحديات جمة على المعلمين والمناهج على حدّ سواء.

وفي ظلّ اعتماد منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط في الجزائر على هذه المقاربة، فإنّه من الضروريّ تفحص هذه العلاقة بين التّأصيل اللسانيّ والتّطبيق البيداغوجيّ، للكشف عن طبيعة هذا التّفاعل، واستجلاء مدى نجاعة هذا المنهاج في تحقيق الكفاية التواصلية لدى المتعلّم الجزائري، باعتبارها الغاية الكبرى من تعليم اللغة، ومنه نطرح الإشكالية الرئيسة للدراسة:

- إلى أي مدى يحقق منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط في الجزائر التكامل بين التأصيل اللساني للمقاربة التواصلية، والتفعيل الديدانكتيكي لها داخل القسم؟

تندرج تحت هاته الإشكالية عدة تساؤلات فرعية، منها:

- ما الأسس اللسانية التي يقوم عليها التوجه التواصلي في منهاج اللغة العربية؟

- كيف يُفعل البعد التواصلي ديدانكتيكياً في محتوى دروس اللغة العربية؟

- ما مدى انسجام الأهداف التعليمية مع مبادئ المقاربة التواصلية في الممارسة الصفية؟

وتكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى الربط بين الجانب النظري للمقاربة التواصلية من حيث تأصيلها اللساني، والجانب العملي التطبيقي، المتجلي في كيفية تفعيلها داخل القسم في الطور المتوسط من التعليم. فهي تندرج ضمن الدراسات التي تسعى إلى تقييم مدى انسجام المناهج التربوية مع المستجدات اللسانية والبيداغوجية، خصوصاً وأنّ المنهاج الجزائري للغة العربية قد تبنت هذه المقاربة كخلفية تعليمية رسمية. ومن ثمة، فإن أهمية هذه الدراسة تتمثلي إسهامها في الكشف عن مدى تجسيد هذه المقاربة في محتويات الكتب المدرسية، وتقديم رؤية تحليلية تساعد على فهم التحديات التي تواجه المعلمين في تفعيلها، كما تتيح للباحثين والمهتمين بالشأن التربوي فرصة لتقويم الأداء البيداغوجي المعتمد في تعليم اللغة العربية، من خلال منظور يجمع بين النظرية والممارسة.

وتبعاً لهذه الأهمية يرام من خلال البحث تحقيق جملة من الأهداف، منها:

- الكشف عن الأسس اللسانية التي يقوم عليها التوجه التواصلي في منهاج اللغة العربية.

- معرفة إلى أي مدى يحقق منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط في الجزائر التكامل بين التأصيل اللساني للمقاربة التواصلية، والتفعيل الديدانكتيكي لها داخل القسم.

- معرفة ما مدى انسجام الأهداف التعليمية مع مبادئ المقاربة التواصلية في الممارسة الصفية.

-الإجابة عن سؤال محوري: كيف يُفعّل البُعد التّواصليّ ديداكتيكياً في محتوى دروس اللّغة العربيّة؟

إضافة إلى أهميّة الموضوع وأهدافه، ثمة دوافع وأسباب ذاتية، وأخرى موضوعيّة، فيما يلي وجيزها:

فأما الدّاتية فهي:

- الرّغبة الشّخصيّة في التّعمّق في قضايا تعليم اللّغة العربيّة، وبخاصّة في ظلّ المناهج الجديدة.
 - اهتمام الباحثين بالمقاربات البيداغوجيّة الحديثة، لاسيما المقاربة التّواصلية.
 - تطلّع الباحثين للمساهمة في تطوير الأداء التّربويّ لمدرّسي اللّغة العربيّة من خلال تحليل علميّ ومنهجيّ.
 - ارتباط الدّراسة بالتّخصّص الأكاديمي للباحثين، واهتماماتهما البحثيّة في مجال اللّسانيات التّطبيقية.
- وأما الأسباب الموضوعيّة، فتُجمل في:
- راهنية الموضوع وجدّته؛ بالنّظر إلى اعتماد المقاربة التّواصلية كمرجعيّة بيداغوجيّة ولسانيّة رسميّة في منهاج اللّغة العربيّة في الجزائر.
 - الحاجة الأكاديميّة إلى دراسات تحليليّة تجمع بين التّأصيل اللّسانيّ، والتّفعيل الدّيداكتيكّي للمقاربة التّواصلية.
 - قلة الدّراسات الّتي تربط بين البعد اللّسانيّ، والبعد البيداغوجي من خلال تطبيق هذه المقاربة في الطّور المتوسّط.
 - أهميّة التّقييم المستمرّ لمضامين السّنّدات التّربويّة الرسميّة، والكتب المدرسيّة ومدى ترجمتها لمبادئ المقاربة التّواصلية.

وللإجابة عن الإشكاليات المطروحة والتساؤلات المتعلقة بما آثرنا تقسيم مادة البحث على النحو الآتي:

مدخل وسيمب "المستويات الخلفية النظرية والإجرائية للمقاربة التّواصلية"، والذي عرضنا من خلاله مداخل تعليم اللّغات وتعلّمها، مركزين على المنهج الاتّصالي، والتّواصل اللّغوي، وكذا المقاربات المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة.

أمّا الفصل الأوّل، والمعنون بـ"المقاربة التّواصلية وقضاياها"، فقد عُني بتعريف المقاربة التّواصلية، والكفاءات التّواصلية، ومكوّناتها، ومدى تطبيقها في العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وأمّا الجانب التّطبيقي لهذه الدّراسة فقد جاء في ثنايا الفصل الثّاني تحت عنوان "تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط، حيث تضمّن تجلّيات مكوّنات الكفاءة التّواصلية في النّصوص المقترحة في ميدان فهم المكتوب، وصولاً إلى تتبّع التّمشّيات الدّيداكتيكية لتفعيل المقاربة التّواصلية في جميع الحصص وفي ميادين اللّغة العربيّة الأربعة.

كلّ ذلك كان مشفوعاً بتقديم بعض الملاحظات التّوجيهية من أجل تطبيق صارم، ونوعيّ فعّال للمقاربة التّواصلية في مادة اللّغة العربيّة، مع التّمثيل بنماذج بطاقات فنيّة لوحات تعلّميّة وفق المقاربة التّواصلية.

اختيارنا المنهجية تستجيب لطبيعة كلّ عنصر من العناصر السّالفة، فقد اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي القائم على الجمع والوصف والتّحليل، باعتبار هذا المنهج بآلياته المذكورة هو الأنسب لطبيعة الموضوع عموماً، والذي يجمع بين التّأصيل النظريّ والتّطبيق البيداغوجي، حيث تمّ توظيفه في الفصل الأوّل لوصف المقاربة التّواصلية في بُعديها اللّسانيّ والبيداغوجي، ورصد وتحليل كيفية تمثّلها في منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط. كما أتاح هذا المنهج تحليل مضامين الوثائق الرّسميّة والكتب المدرسيّة، وتفكيك العناصر التي تُظهر مدى تجسيد الأبعاد التّواصلية في المحتوى التّعليمي، مع الوقوف على مواطن القوّة والقُصور.

ومّا لا يعزب عن أحد أنّه لا يخلو أيّ بحث من الصّعوبات، ولعلّ أبرز ما نذكره في هذا الشّأن:

- صعوبة الوصول إلى مصادر ومراجع متخصصة تجمع بين التأصيل اللساني، والتطبيق البيداغوجي للمقاربة التّواصلية.

- محدودية الدراسات الميدانية الحديثة - كمّا - حول تطبيق المقاربة التّواصلية في التعليم المتوسط في الجزائر.

- صعوبة تحليل السّنّدات التّربويّة، والكتب المدرسيّة في ظلّ تدخل المقاربات البيداغوجيّة والمقاربات اللّسانيّة، ومنها على سبيل المثال ما يسجّل بين المقاربة بالكفاءات، والمقاربة التّواصلية.

وموضوعنا هذا ليس بكرة من حيث الدّراسة، لكنّ الدّراسات السّابقة الّتي طالته معدودات، وفي مجملها لا تفي بالغرض العلميّ المنشود، ومما حام حول المقاربة التّواصلية تصوّراً أو تفعيلاً نذكر:

- أجرت **زهور بوعافية** دراسة بعنوان: "فاعلية المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط بالجزائر" (2019م)، وهدفت فيها إلى الوقوف على مدى تفعيل مبادئ المقاربة التّواصلية في الكتب المدرسيّة، وممارسات الأساتذة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، معتمدة على تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط، بالإضافة إلى استبيان موجّه لأساتذة اللّغة العربيّة. وقد خلصت إلى أنّ التّطبيق الفعليّ للمقاربة التّواصلية ما زال يعاني من بعض القصور نتيجة ضعف التّكوين البيداغوجي لدى بعض المعلّمين، وغياب الانسجام بين المحتويات التّعليميّة، والأهداف التّواصلية المرجّوة.

- وأنجز **محمد بوخاري** دراسة بعنوان "تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة التّواصلية - دراسة في ضوء منهاج السّنة الثّالثة متوسّط" (2021م)، حيث ركّز على تقاطع، وتمازج المقاربتين ضمن المناهج الجزائريّة. استخدم المنهج الوصفيّ هو الآخر، بتحليل المحتوى، وخلص إلى أنّ الكتاب يدرج أنشطة تواصلية بشكل غير منتظم، ما يُضعف فعالية المقاربة التّواصلية في تكوين المتعلّم، ويدعو إلى مراجعة تخطيط الأنشطة.

- كما قدّمت رجاء رحالي دراسة بعنوان: "المقاربة التّواصلية وأثرها في تحسين الأداء اللّغويّ للمتعلّمين في المرحلة الإعدادية" (2020م)، انطلقت فيها من إشكالية مفادها: إلى أيّ مدى تساهم المقاربة التّواصلية في تنمية الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّمين؟ استخدمت الباحثة المنهج التجريبيّ، بإجراء مقارنة بين مجموعتين: واحدة تعلّمت وفق الطّريقة التّقليدية، وأخرى عبر مقارنة تواصلية. وأظهرت النتائج تفوّق المجموعة التي تلّقت دروساً ضمن المقاربة التّواصلية، وبخاصّة في مهارات التعبير الشّفهيّ، والفهم القرائيّ.

وختاماً، إنّالرجوأن يسدّ هذا البحث إحدى ثغرات موضوع العلاقة بين المقاربات اللّسانية والمقاربات البيداغوجيّة، وبالتّحديد المقاربة التّواصلية وقضاياها لاسيما الدّيداكتيكيّة، ومنه الإسهام ولو بضلع في تشكيل الوعي التّربويّ واللّغويّ المنشودين. والله الحمد، والمنّة، والفضل أولاً وآخراً. والصّلاة والسّلام على نبينا محمّد، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين.

شتوان وليد ناقوس محّار

تبارت- يوم الثّلاثاء 22 ذي القعدة 1446هـ / 20 ماي 2025م

مدخل:

المستويات الخلفية النظرية والاجرائية للمقاربة التّواصلية

-توطئة

1- مداخل تعليم اللّغات وتعلّمها

2-المنهج الاتّصاليّ

3- التّواصل اللّغويّ

4- حلقات التّواصل

توطئة :

يأتي مستهلّ هذا البحث استجابةً لدعوات العناية العلميّة بالمداخلات اللازمة لدراسة موضوع المقاربة التّواصلية، لعلّ أبرز هذه الدّعوات تلك التي مفادها أنّ التّواصل اللّغويّ أصل ظاهر في حدّ اللّغة المعروف "أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"، وأنّ التّواصل هو المادّة الدّسمة، والمجال الخصب الذي تدور حولها الدّراسات اللّغوية كلّها، واللّسانيات جميعها من مفردات وتراكيب وأساليب، وليس هذا فحسب بل لا يزال يشكّل حلقة ربط بين حقول علميّة شتى في إطار ما يسمّى بالعلوم البيئية، من ذلك ما انعقدت عليه البيداغوجيا، والتّعليميّة، واللّسانيات حول مقاربات مشتركة منها: المقاربة النّصيّة، والمقاربة التّواصلية، وغيرهما.

وإذا كان الأمر كذلك، فإنّ موضوع المقاربة التّواصلية يستوجب الاهتمام به والالتفاف حوله، انطلاقاً من مستوياته الخلفية النظرية والإجرائية، وهي التي تعدّ نواة هذا البحث، إذ لا يمكن الولوج فيها بمعزل عن الإدراك الواعي لها. وهيئة لذلك سنحاول - في التفاتة عجيلى - تقديم مداخل تعليم اللّغات وتعلّمها، مركّزين على المنهج الاتّصاليّ أو التّواصليّ نشأةً وتطبيقاً وتقييماً، وصولاً إلى التّواصل اللّغويّ، والمصطلحات التي زاحمته كالتبليغ، والإبلاغ، والاتّصال، وكذا أهمّ القضايا التي ارتبطت به من حلقات، وشروط، وتغذية راجعة، وغير ذلك.

1-مداخل تعليم اللغات وتعلمها

1-1-مدخل تعليم اللغات من المنظور التكاملي

يعتبر المدخل التكاملي من أبرز المداخل الحديثة في تعليم اللغات، ويقوم على دمج المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في سياق متكامل، بدلاً من فصلها كما كان سائداً في الأساليب التقليدية. يؤمن هذا المدخل بأن المهارات اللغوية لا تعمل في الواقع بشكل معزول، بل تتكامل فيما بينها في التواصل الفعلي، لذا فإنّ تدريسها ضمن وحدة معرفية وسياقية يُفضي إلى نتائج تعليمية أكثر فعالية، وواقعية.¹

وتكمن أهمية هذا المدخل في أنّه يعزّز من الرّبط بين مكونات اللغة (النحوية، الدلالية، الصوتية) والمهارات التواصلية، ممّا يخلق بيئة تعليمية تحاكي الواقع، ويسهم في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم. كما يُوظف هذا المدخل النصوص التعليمية بصفتها محوراً لتكامل المهارات، حيث يُستخدم النص في القراءة للفهم والتحليل، ثمّ في التعبير الشفهي والكتابي، وفي ذات الوقت يُستخلص منه البعد القاعدي والصرفي، والصوتي.

وقد ظهر هذا المدخل كردّ فعل على سلبات التجزئة المهارية التي سادت في بعض المراحل السابقة، والتي أدّت إلى تعلّم غير فعّال نتيجة الفصل غير المنطقي بين مكونات اللغة.

1-2 المدخل المهاري في تعليم اللغة

يستند المدخل المهاري إلى تصوّر مفاده أنّ اللغة تتكوّن من مهارات أساسية، يجب إتقان كلّ منها على حدة، وهذه المهارات هي الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. ويعني هذا المدخل بتطوير كلّ مهارة في تسلسل تدريجي ومنفصل، مع التركيز على تمكين المتعلّم من اكتساب المهارات اللغوية الأساسية بشكل منظم.²

وقد أستخدم هذا المدخل على نطاق واسع في الكتب المدرسية والمناهج التعليمية، خاصّة في المراحل الابتدائية، حيث يُقسّم المحتوى إلى وحدات مخصّصة لكلّ مهارة، ويتركّز فيها على الجوانب الفنية للمهارة، مثل النطق في مهارة الاستماع، أو الإملاء في الكتابة، أو التراكيب اللغوية في القراءة. رغم فاعليته في المراحل الأولى لتعليم اللغة، إلا أنّ من سلبياته البارزة أنّه يفصل بين المهارات بشكل مصطنع، ويقلل من قيمة الكفاءة التواصلية، مما قد يؤدي إلى تعلّم نظري للغة دون استخدامها فعلياً.

1- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، محمد العوني، دار المسيرة للنشر، عمّان، 2019م، ص 74.

2- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، عبد الكريم حمّادي، دار الهدى، الجزائر، 2020م، ص 88.

1-3- المدخل الاتصالي

المدخل الاتصاليّ يهدف من أهم المداخل المعاصرة في تعليم اللغات، وهو يركز على فكرة أن تعلم اللغة يجب أن يهدف أولاً إلى تنمية الكفاءة الاتصالية، وليس مجرد الكفاءة اللغوية. (grammatical competence). يركز هذا المدخل على استخدام اللغة في مواقف طبيعية تحاكي الواقع، بحيث يصبح المتعلم قادراً على التعبير عن أفكاره، والتفاعل مع الآخرين بفعالية.

يتأسس هذا المدخل على أربعة أبعاد رئيسية للكفاءة الاتصالية، بحسب هايمنز Hymes و كانالي وسوين Canale & Swain، وهي: الكفاءة النحوية، الكفاءة التداولية، الكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الاستراتيجية. أي أن تعليم اللغة لا يقتصر على القواعد، بل يشمل أيضاً الوعي بالسياق، وكيفية التعبير الملائم، والقدرة على تجاوز الصعوبات التواصلية¹.

كما يعتمد هذا المدخل على أنشطة تواصلية حقيقية مثل المحادثات، لعب الأدوار، العمل الجماعي، والمشاريع اللغوية، بهدف إعداد المتعلم لاستعمال اللغة في الحياة الواقعية.

1-4- المدخل التنظيمي

ينطلق المدخل التنظيمي من مبدأ أن تعليم اللغة يجب أن يتم وفق تنظيم منطقي للمحتوى التعليمي، قائم على مراحل متدرجة ومتراصة، تراعي مستوى المتعلم، وخصائص اللغة، وأهداف التدريس. يركز هذا المدخل على اختيار وتنظيم المفردات، والقواعد، والأنشطة التعليمية بناءً على تسلسل هرمي يبدأ من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن المحسوس إلى المجرد².

يستخدم هذا المدخل كثيراً في إعداد المناهج الدراسية، حيث يُراعى فيه الجوانب التربوية، والنفسية واللسانية، كما يتكامل غالباً مع المداخل الأخرى، مثل المهاري أو التواصلية، بحيث يُعطي إطاراً منهجياً لبناء المحتوى وتنظيمه.

1- فاعلية المدخل الاتصالي في تدريس اللغة العربية، عبد العزيز شهير، مجلة دراسات في تعليم اللغة، جامعة باتنة، العدد 7، 2021، ص 61.

2- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية، عبد القادر دحدوح، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2020، ص 104.

2- المنهج الاتّصالي:

يعتبر المنهج الاتّصالي (أو المدخل التّواصليّ) أحد أبرز المداخل الحديثة، وأكثرها تأثيراً في ميدان تعليم اللّغات، بما في ذلك تعليم اللّغة العربيّة، وقد نشأ كردّ فعل على نواقص المناهج البنيويّة، والتّحويليّة التي ركّزت على القواعد، والأنظمة الشّكليّة للّغة دون مراعاة لبُعدها الاستعمالي أو الوظيفيّ في الحياة اليوميّة.

2-1- النّشأة النّظرية للمنهج الاتّصالي

انبثقت الفكرة الأساسيّة لهذا المنهج من أعمال ديل هايمز Dell Hymes الذي وضع أسس ما يُعرف بالكفاءة الاتّصاليّة (Communicative Competence)، حيث رأى أن المتعلّم لا يكتفي فقط بتعلّم القواعد، بل يجب أن يكون قادراً على استخدام اللّغة بشكل ملائم في السّياقات الاجتماعيّة المختلفة، وأن يوظّف ما يعرفه من تراكيب لغويّة، ومعجميّة في إنتاج وفهم الخطاب داخل الأوضاع الواقعيّة. وقد تبنّى هذا التّصوّر فيما بعد الباحثان كانالي وسوين Canale & Swain اللّذان حدّدا أبعاد الكفاءة الاتّصاليّة في أربعة مستويات¹:

1. الكفاءة النّحويّة (Grammatical Competence)

2. الكفاءة التّداوليّة (Discourse Competence)

3. الكفاءة الاجتماعيّة أو السّياقيّة (Sociolinguistic Competence)

4. الكفاءة الاستراتيجيّة (Strategic Competence)

2-2- المبادئ الأساسيّة للمنهج الاتّصالي

يرتكز هذا المنهج على مجموعة من المبادئ التّعليميّة التي تميّزه عن غيره من المداخل:

-أولويّة المعنى على الشّكل: حيث يُعلّم المتعلّم كيف يوصل معنى قبل أن يُطالب بإتقان البنية الصّرفيّة أو النّحويّة.

-محوريّة المتعلّم: المتعلّم هو الفاعل الأساسيّ في العمليّة التّعليميّة، بينما يتراجع دور المعلّم إلى دور الميسّر والموجه.

-الاعتماد على المواقف الواقعيّة: تُبنى المواقف التّعليميّة في هذا المنهج على محاكاة الحياة اليوميّة للمتعلّم، مثل التّفاعل في السّوق، أو في المدرسة، أو في المقهى.

¹-On Communicative Competence, Hymes, Dell, University of Pennsylvania Press, 1972.

-تشجيع العمل التعاوني: من خلال أنشطة مثل لعب الأدوار، الحوار، التفاوض، المشاريع الجماعية.¹
-التركيز على الفهم والإنتاج معاً: لا يقتصر التعليم على فهم النصوص، بل يمتد إلى التفاعل معها وإنتاج لغة جديدة من خلالها.

2-3-التطبيقات العملية للمنهج الاتصالي في تعليم اللغة العربية

عند إسقاط هذا المنهج على تعليم اللغة العربية، نلاحظ أنه يسهم في نقل التعليم من التلقين إلى التفاعل، ويعتمد على نصوص أصيلة ووضيحات تعليمية تمثل الواقع العربي المعاش. يُدمج في هذا السياق بين مهارات اللغة المختلفة من خلال أنشطة متعددة كالمقابلات، المناقشات الجماعية، العروض الشفهية، كتابة الرسائل، وتحليل مواقف اجتماعية لغوية.²

ويشجع المنهج الاتصالي أيضاً على إدماج الثقافة اللغوية في التعليم، بحيث يكتسب المتعلم معرفة بالنسق الثقافي والاجتماعي الذي تُستخدم فيه اللغة، وهو ما يُعدّ جوهرية في تعلم اللغة العربية نظراً لترابط اللغة بالثقافة الإسلامية والعربية.

2-4- أنشطة المنهج الاتصالي

يعتمد المنهج التواصلي على الأنشطة التفاعلية الواقعية التي توظف اللغة كوسيلة تواصل فعلي. ومن أبرزها:
- لعب الأدوار: (Role Play) محاكاة مواقف حقيقية مثل زيارة الطبيب، التقدم لوظيفة، أو طلب خدمة.³
- العمل الثنائي أو الجماعي: تعلم اللغة من خلال التعاون، خاصة في المشاريع أو العروض.

- سرد القصص: يسمح بتنمية مهارات الفهم والتعبير.

- حلقات النقاش: (Discussion Circles) إبداء الرأي والدفاع عنه في قضايا ذات صلة بالمتعلم.

2-5- تقييم المنهج الاتصالي

رغم قوة هذا المنهج في تنمية مهارات التواصل، إلا أنه يواجه بعض التحديات، من بينها:

- صعوبة تطبيقه في الصفوف المكتظة.⁴

- قلة تدريب المعلمين على استراتيجياته التفاعلية.

- ضعف الموارد التعليمية الملائمة للغة العربية.

1- المدخل التواصلي في تدريس اللغات، عادل عبد الله، دار الزائد، القاهرة، 2019م، ص 42.

2- تعليم اللغة العربية في ضوء المنهج التواصلي، فريدة علي، دار الكتاب الجامعي، الجزائر، 2020م، ص 61.

3- دور الأنشطة التفاعلية في تفعيل المنهج التواصلي، حسن طيب، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، العدد 11، 2022م، ص 55.

4- المنهج التواصلي وتحديات تطبيقه في المدرسة الجزائرية، عبد العزيز شهير، مجلة المناهج، جامعة المسيلة، العدد 14، 2023م، ص 31.

- الخلط بين حرية التعبير، والفوضى اللغوية أحياناً إذا لم يُضبط.

مع ذلك، يبقى المنهج الاتصالي الأكثر توافقاً مع حاجات المتعلم المعاصر، خصوصاً في عصر التكنولوجيا والتواصل الفوري، حيث تتزايد أهمية القدرة على الفهم والتفاعل بلغة سليمة وفعالة.

3-التواصل اللغوي

تعتبر اللغة من أهمّ المواضيع التي نالت اهتمام الدارسين لأنها منبع تدفق العلوم، وحاجة لا يستغنى عنها، كونها من أهمّ وسائل التعبير والتفاهم الإنساني، إذ يرتبط الناس فيما بينهم بروابط فكرية اجتماعية إنسانية وعاطفية، وتعدّ اللغة المشتركة معيار التماسك الاجتماعي، فهي تتيح القدرة على الاتصال بالآخرين والتعبير عن الانفعالات وفهم تعبيراتهم، وهي أهم وسيلة من وسائل الاتصال، والتعبير عن أفكار الإنسان، ومشاعره، وذاته.¹

إنّ اللغة في استعمالنا اليوميّ أداة يستخدمها الإنسان للقيام بعملية التواصل بين أفراد المجتمع، وبها يتمّ التعبير، والتبليغ، والتعامل بين الأفراد والجماعات، كما أنّها من أنجح طرق التواصل على حدّ قول فرديناند دي سوسير Saussure: «اللغة منظومة من العلامات التي تعبّر عن فكرها، فإنّها -هنا- تشبه الكتابة وأبجدية الصّم والبكم، والطّقوس الرّمزيّة، وضروب المعاملة، والإشارات العسكرية... إلخ، إنّها وحسب أهمّ هذه المنظومات على الإطلاق»²، فهي كما يعرفها فندريس Vendrys قد تكوّنت في أحضان المجتمع، ووجدت يوم أحسنّ الناس بحاجتهم إلى التفاهم فيما بينهم، ونشأت من احتكاك بعض الأشخاص الذين يستعملون في علاقاتهم فيما بينهم، ونشأت من احتكاك بعض الأشخاص الذين يستعملون في علاقاتهم الوسائل التي وضعتها الطبيعة تحت تصرّفهم، مثلاً يستخدمون الإشارة إذا كانوا بحاجة إلى الكلمة، والنظرة إذا لم تكن الإشارة.³

وللغة وظائف أخرى في مثل نقل الخبرات وتطوير القدرات، والإبقاء بها على التراث الثقافي للأجيال القادمة، ولها دور هامّ أساسي من حيث مساعدة الفرد على تغيير وتعديل سلوكه ليتلاءم مع مجتمعه، كما تزوّده بعبارات ملائمة لكل مقام، وبهذا يكون قد قام بإخضاع سلوكه لما يتطلبه ويمليه عليه مجتمعه.⁴ وإن

1- ينظر: سيكولوجية لغة الأطفال، صباح حنا هرمز، دار الشؤون الثقافية، ط1، بغداد، العراق، 1989م، ص10

2- محاضرات في اللسانيات العامة، فرديناند دي سوسير، تر: يوسف غازي، مجيد نصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986م، ص27.

3- ينظر: اللغة، جوزيف فندريس، تر: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصّاص، لجان البيان العربي، مكتبة الأنجلوا المصرية، ص35، 36.

4- ينظر: محاضرات في علم النفس التربوي، حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للتوزيع، ط1، الجزائر، 1971م، ص68.

تعددت وظائف اللغة فهي لا تبتعد عن الإخبار أو التبليغ، بمعنى ربط الاتصال بين المتخاطبين،¹ وهذا ما يفهم من تعريف رومان جاكسون Jakobson: «اللغة هي التنظيم الأساس لإقامة الاتصال».² هذا يعود بنا إلى حديث عبد القاهر الجرحاني (ت471هـ) عن اللغة: «إن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتفاهم، ولا شك أن المتكلم يقصد إبلاغ السامع غرضاً ما، فاللغة عنده نظام يربط الكلمات ببعضها وبذلك تتحقق الفائدة وتؤدي اللغة وظيفتها الأصلية».³

وإن تناولت بحوث اللغويين وظيفة اللغة وتنويعها فإنهم لم يبتعدوا عن تعريف ابن جني (ت392هـ) للغة في قوله: «هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».⁴ إن هذا التعريف يتضمن حقائق تتصل بماهية اللغة ووظيفتها، تتمثل في: الطبيعة اللغوية والوظيفة الاجتماعية للغة من حيث كونها أداة للتعبير والاتصال.

وبمزيد من التفصيل، يشتمل هذا التعريف نقاطاً هامة تستحق وقفة علمية متأنية، وهي:

- 1- "إن اللغة أصوات": وهو التحديد الذي أثبتته الدراسات الصوتية الحديثة.
 - 2- "يعبر بها كل قوم عن أغراضهم": أي أن وظيفة اللغة عنده إنما هي التعبير عن الأغراض.
 - 3- إذا كانت اللغة أصواتاً يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، يعني ذلك أنها نظام من الرموز الصوتية للتواصل،⁵ داخل مجتمع يملك نظاماً تواصلياً ذا سيروية لسانية موحدة.
- تطرقنا للصلة القائمة بين اللغة والتواصل كإطار يتدخل بالأسبقية في دراسة موضوع التواصل اللغوي وأبعاده، وانضمامه ضمن أهم الاهتمامات القائمة بين الأفراد والجماعات، وفيما هو آت سنحاول الوقوف عند ذلك التعدد في استعمال المصطلح كترجمة للمصطلح الأوروبي La communication بين التواصل والاتصال، والإبلاغ والإيصال والتبليغ.

1- ينظر: مبادئ في اللسانيات، خولة الطالب الابراهيمى، دار القصة، (د. ط)، الجزائر، 2000م، ص28.

2- مدخل إلى لغة الإسلام، جان جبران كرم، دار الجيل، ط1، 1986م، ص10.

3- خصائص العربية والإعجاز القرآني في نظرية عبد القاهر الجرحاني اللغوية، أحمد شامية، ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، (1995)، ص130.

4- الخصائص، ابن جني، تح: محمد علي التجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، ط2، مصر، 1371هـ=1952م، ج1 ص33.

5- ينظر: فقه اللغة في الكتب العربية، عبده الزجاجي، دار المعرفة الجامعية، 1992م، ص69، 73.

3-1- الاتصال والتواصل

1- الاتصال

في كثير من الأحيان يحدث التباس في ترجمة كلمة Communication فالبعض يستعملها ترجمة لكلمة "اتصال"، والبعض الآخر ولاسيما المحدثون يستعملون كلمة "تواصل" ترجمة لها، ويبررون هذا المعنى بأنه أكثر حيوية، وأكثر تفاعلاً.¹

وكلمة "اتصال" Communication واردة من اللاتينية "Communis" التي تعني في اللغة الانجليزية "Common" أي مشترك أو اشتراك، فحينما نحاول أن نتصل أو نتواصل فإنما نحاول أن نؤسس مع شخص أو مجموعة من الأشخاص اشتراكاً في المعلومات أو الأفكار.

والاتصال في مفهومه العام: هو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، سواء أكانت العلاقة ثنائية أو جماعية ففي العلاقة التي تنتقل فيها المعلومات في اتجاه واحد، فإنما هو نقل فقط، بينما حينما يكون هناك تجاوب وتفاعل بين الطرفين يكون هناك تواصل.²

يرى جورج لندبرج G. Lundberg أنّ «كلمة "اتصال" تستخدم لتشير إلى التفاعل بواسطة العلامات والرموز، والرموز قد تكون حركات، أو صورة، أو لغة، أو أي شيء آخر يعمل كمنبه للسلوك»³، والنظرة هنا سلوكية بحته تحت وطأة المثير والاستجابة، ومن أهم التعاريف في هذا المجال تعريف ستيفن Stephen: «الاتصال استجابة الحي المميزة إزاء محرض».⁴

ومنهم من ربط مفهوم الاتصال بقدرة المرسل على التأثير والإقناع، فقد ذهب كل من ستيز وبييرلسون Steez and Burleson إلى أنّه «نقل المعلومات والرغبات والمعارف والتجارب، إمّا شفويًا أو باستعمال الرموز أو الكلمات، والصّور، والإحصائيات، بقصد الإقناع أو التأثير على السلوك، وأنّ عملية

1- ينظر: التلويينات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير، إعداد: بن صحراوي بن يحي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2010م، ص 60.

2- ينظر: أسس علم اللغة، ماريوباي، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998، ص 06.

3- ينظر: التلويينات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحي، ص 60. (نقلًا عن: الأسس العلمية لنظريات الإعلام، جيهان أحمد رشتي، دار الفكر العربي، 1975م، ص 42).

4- مدخل في تكنولوجيا الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، محمد محمود مهدي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1991م، ص 23.

التقل في حد ذاتها هي الاتصال¹. يصل بنا ما سبق ذكره إلى أنّ الاتصال في أبسط تعريف له، هو تواصل أحاديّ ينتهي باستلام الرسالة دون إحداث تجاوب بين المرسل والمرسل إليه².

2- التواصل

أصبح التواصل من أهمّ الموضوعات التي تستقطب اهتمام كثير من الباحثين في دراسة السلوك البشري، ذلك لأنه لا يمكن تصوّر أيّ سلوك منظّم دون تواصل لفظيّ أو غير لفظيّ، لتصبّ هذه الأبحاث في نظرية قائمة بذاتها هي "نظرية التواصل".

إنّهُ لمن الصّعب العثور على تعريف واحد للتواصل يضمّ كلّ أو أغلب رضاءات الباحثين، والوقوف على بعض الأعمال الأساسيّة التي وردت في دراسات ومعاجم عامّة، يعطينا جانباً من هذا الاختلاف³، فقد تناولت المعاجم اللسانية موضوع التواصل من عدة أوجه مع تركيزها على العلاقة اللسانية المتصلة باللغة، فجاء في تعريف Dubwal: «التواصل تبادل كلامي بين المتكلّم الذي ينتج ملفوظاً (عبارة) ترسل إلى المتكلّم الآخر والمخاطب يلتمس السّماع أو الإجابة الواضحة أو الضّمنية، وذلك تبعاً لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلّم»⁴.

كما تناولت الدّراسات المتخصّصة التواصل كنظرية، وعلم مستقلّ بذاته مع شيء من الاختلاف بسبب اختلاف الإطار المرجعيّ المستخدم، حيث ألفنا أغلب التعاريف تتركز:

1- إمّا على ثنائية المثير والاستجابة.

2- وإمّا على فكرة القصد، المتمثّل في التأثير والإقناع الناتج عن التفاعل بين طرفين.

3- وإمّا على كميّة حدوث العمليّة التواصلية بين عناصرها.

أمّا عن ثنائية المثير والاستجابة، فقد حاول بلومفيلد Bloomfield أن يعبر عن عملية التواصل عبر (جاك) و(جيل) انطلاقاً من حالة فيزيولوجيّة تنتاب (جيل) عند رؤيتها للتفاحة، فتعبّر عن جوعها بصوت، يتسلّق (جاك) الشجرة لقطف التفاحة وتقديمها للفتاة⁵، ومن التعريفات التي اعتمدت هذه الثنائية السلوكية تعريف

1- ينظر: مقدّمة في علم الاتصال، نبيل عارف الجردى، مكتبة الإمارات، ط3، العين، 1985م، ص22، 21.

2- ينظر: التلويّنات الصوتيّة وأثرها في التواصل اللّغويّ، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، ص61.

3- ينظر: نفسه، ص61. (نقلاً عن: اللّغة والتواصل، عبد الجليل مرتاض، دار هومة، (د. ط). (د. ت)، بوزريعة، الجزائر، ص78).

4- Dictionnaire de Linguistique, Jean Daboïs et autres, Librairie Larousse, Paris, p96.

5- ينظر: الألسنية، المبادئ والأعلام، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعيّة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1983م، ص234، 235.

ستيفن Stephen السالف ذكره: «الاتصال استجابة الحي المميّزة إزاء محرّض». وباعتبار الاتصال تواصلاً أحاديّاً، فمفهوم التواصل متّصل بمنبّهات تنقل بين طرفين تؤدّي إلى سلوك واستجابة مباشرة أو ضمنيّة، وما يمكن فهمه هو أنّ استقبال أيّ منبه يؤدّي بالضرورة إلى استجابة، فقد تتأخّر لمثل بعض المنبّهات أو تنعدم تماماً، وبالتالي ينقطع تيار التواصل، كما يفهم أيضاً أنّه قد حدّد من يستقبل المنبه على أنّه إنسان قادر مميّز، لأنّ التواصل قائم على المشاركة والتعاون، وهذا ما يفرض قدرات عقلية من تفكير، وتخيّل، وترابط ... تجمع في الإنسان العاقل المميّز فحسب،¹ وبهذا يحدّد نوع الاستجابة في تعديل سلوك مستقبل الرّسالة، لكن أحياناً لا يقوم عن طريق نقل المنبّهات متعمّداً، ويهدف تحقيق الاستجابة. فقد يتحدّث الشخص عن نفسه، وتجاربه، ومغامراته الخاصّة متباهياً وافتخاراً مثلاً، فيستجيب الطّرف الثّاني لهذه التجارب بأخذ العبر، وهذا ما يسمّيه إدوارد صابير Sabir بالاتّصال الضّمّني، وهو: «التفسير البديهي للرموز اللاشعورية نسبياً، والاستيعاب اللاشعوري للأفكار، والسلوك في ثقافة الفرد».²

وأما من ناحية القصد والتأثير والإقناع، فقد اهتمّ البعض بربط التواصل بمقاصد المرسل، ومدى تأثيره في مستقبل الرّسالة وإقناعه، وهذا يتجسّد مثلاً في الحملات الانتخابية من خطابات ودعايات، ليكون التواصل ليس التّبليغ فحسب ولكن التأثير في النّاس أيضاً، وهذا عن طريق اللّغة، فبعض الكلمات لا توظّف لنقل الدّلالة بعينها بقدر ما هي موظّفة من أجل التأثير، في مثل لغة الإشهار، وفي هذا المجال عرّف ريتشارد Richard التواصل بأنّه «يحدث حين يؤثّر عقل في آخر، فتحدث في عقل المتلقّي خبرة متشابهة لتلك التي حدثت في عقل المرسل، وتبحث جزئياً عنها»،³ وقد عبّر عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) على أنّ التواصل والبلاغة ملكة روحيّة نفسيّة، وأنها ليست ألفاظاً ضخمة غريبة، أو صناعة لفظيّة محضة بقدر ما هي وضع الكلام لإفادة المعاني،⁴ كما هو واضح من قوله: «البلاغة فيه هي أن تبلغ به ما تريد من نفس المخاطب،

1- ينظر: الاتّصال ووسائله بين النّظرية والتّطبيق، محمد سلامة، محمّد غباري، السيّد عبد الحميد عطية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1991م، ص23.

2- الأسس العلميّة لنظريات الإعلام، جيهان أحمد رشتي، ص42. (نقلاً عن: Communication encyclopedia of the social sciences, Edward Sapir, C.N.Y maeimillan 1993,p79).

3- الاتّصال والسلوك الانساني، محمد يسرى دعبس، البيطاش، سنتر الإسكندرية، ص43، 44.

4- ينظر: دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1422هـ=2002م، ص55.

من إقناع، وترغيب، وترهيب وتشويق، وتعجيب، أو إدخال سرور أو حزن أو غير ذلك، وكل هذه المقاصد أمور روحانية، يتوصل إليها بالكلام».¹

أما عن التعريفات التي ركزت على كيفية حدوث العملية التواصلية بين عناصرها، أذكر منها ما جاء في قاموس تعليم اللغات **لقليسون وكوست** Glisson and Coste: «التواصل هو نقل المعلومات بين المرسل، والمرسل إليه بفضل الرسالة المنتشرة عبر القناة»² فهو بذلك يعرف التواصل من خلال حلقاته المتمثلة في المرسل، والمرسل إليه والرسالة والقناة.

التواصل في اللغة العربية يعني التلاقي أو الالتقاء على أن كلمة (تواصل) على وزن (تفاعل)، بينما كلمة (اتصال) على وزن (افتعال)، حيث تشتق كلمة (تواصل) من الوصل الذي يعني جمع الشيء بالشيء، ومنها وصل المكان أي بلغ المكان، فالتواصل هو التأثير المتبادل بين طرفي أو أطراف عملية التفاعل على المواجهة³ وهذا التفاعل يعكس دائرية التعامل والمشاركة بين المرسل والمستقبل في شكل رسالة تحتوي على علامات ورموز لغوية (تواصل لفظي) فهي آلية ميكانيكية قائمة على الفعل ورد الفعل.

أما عن الاتصال فالهدف الحقيقي منه هو تحقيق تأثيرات أو نتائج معينة، ومن بين أهم التأثيرات هو مدى استجابة المتلقي للرسالة، ومن هذه الوجهة لا يعتبر الاتصال تواصلا إلا إذا اقترن بالنجاح، ومن هنا يمكن التفريق بين الاتصال والتواصل:

-الاتصال: يقصد به إرسال الرسالة دون انتظار ردة الفعل (الاستجابة)، فالرسالة هنا اتصالية.

-التواصل: هو إرسال الرسالة مع انتظار الاستجابة، فالرسالة إذن تواصلية.⁴

3-2-الإبلاغ، الإيصال والتبليغ

في مقام ذكر التواصل والاتصال يجدر بنا أن نقف عند مفاهيم أخرى تلامسه أشهرها: الإبلاغ، والإيصال، والتبليغ، وهي المصطلحات التي تعددت صور تعريفها اللغوي، مما جاء في لسان العرب: بلغ فلان مراده إذا وصل إليه، وبلغ الركب المدينة إذا انتهى إليها وأبلغه هو إبلاغه، وبلغه تبليغا، ومنه قول ابن الأسيوطي: **الأسلت السلمي: قالت ولم تقصِدْ لقليل الحنا ... مهلاً فقد أبلغت أسماعي**

والإبلاغ: الإيصال، وكذلك التبليغ، والبلاغ: الكتابة.¹

1- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص 55.

2 -Dictionnaire de didactique, des langues, R. Galisson, D. coste, Hachette, paris, p102.

3- ينظر: التواصل والاتصال، مختار محمد فؤاد أبو الخير، المجلة الجزائرية للاتصال، العدد 8، الجزائر، 1992م، ص 493.

4- ينظر: التلويينات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، ص 64.

وورد لفظ (التبليغ) ومشتقاته في القرآن الكريم وصفاً لوظيفة الأنبياء وهي إبلاغ الرسالة الربانية إلى الناس، كقوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا عَبْدْنَا مِنْ دُونِهِ مِنْ شَيْءٍ نَحْنُ وَلَا آبَاؤُنَا وَلَا حَرَمًا مِنْ دُونِهِ مِنْ شَيْءٍ كَذَلِكَ فَعَلَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَهَلْ عَلَى الرُّسُلِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ﴾²، وقوله أيضاً: ﴿فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدِ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ﴾³.

وأما التعريف الاصطلاحي لكلٍّ من الإبلاغ والإيصال، فيحيلنا إليه أبو هلال العسكري (ت395هـ):

الفرق بين الإبلاغ والإيصال: «الإبلاغ أشدُّ اقتضاءً للمنتهى إليه من الإيصال، لأنه يقتضي بلوغ فهمه وعقله كالبلاغة التي تصل إلى القلب، وقيل الإبلاغ اختصار الشيء على جهة الانتهاء»⁴، ويضيف في موضع آخر الفرق بين الأداء والإبلاغ: «قد يفرق بينهما بأن الإبلاغ: إيصال ما فيه بيان وإفهام ومنه البلاغة، وهو إيصال الشيء إلى النفس بأحسن صورة من اللفظ، والأداء: إيصال الشيء على الوجه الذي يجب فيه»⁵.

وأما التبليغ فنستشف مفهومه من القاعدة التوحيدية التي تظهر بجلاء الفرق بين الرسالة والتبليغ في تعريف كلٍّ من النبي والرسول: النبي أوحى الله إليه بالرسالة ولم يؤمر بتبليغها، والرسول أوحى الله إليه بالرسالة وأمره بتبليغها، ويفهم من ذلك أنّ حامل الرسالة يفوق حامل التبليغ في الأهمية، وبذلك يكون التبليغ منصباً على الرسالة في حد ذاتها، ويرى الدكتور عبد المالك مرتاض بأنه «يشمل المفهوم العام للوضع الاختيار، أو نقل أمر من أعلى إلى أدنى، أو من أعلى مستوى على مستوى مماثل له في الدرجة، وهو لفظ قديم الاستعمال في اللغة العربية والاسم منه "البلاغ"»⁷، ويعني بهذا أنّ التبليغ مفهوم أوسع من اللغة، وهي التي اصطلح عليها بالوضع، لاعتماد التبليغ على طرق عديدة لتبليغ بها الأفكار والآراء كالصوت والإشارة

1- ينظر: لسان العرب، ابن منظور، تقديم: عبد الله العلايلي، تصنيف: يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، مادة (بلغ).

2- الآية 35، من سورة التحل.

3- الآية 20، من سورة آل عمران.

4- معجم الفروق في اللغة، أبو هلال العسكري، 5/1، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://islamport.com>.

5- نفسه، 19/1.

6- ينظر: المحمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية، مكّي دّرار، دار الأديب للنشر والتوزيع، ط2، وهران، الجزائر، 2006م، ص23.

7- نظرية التبليغ بين الحداثة الغربية والتراث العربي (مقال)، تجليات الحداثة، عبد المالك مرتاض، العدد 01، وهران، ص12.

والكتابة واستعمال رموز خاصة، وبذلك بتقاطع مفهوم التبليغ مع مفهومي الاتصال والتواصل في نقطة نقل الأخبار، والأفكار، والمعلومات من طرف إلى آخر.¹

لكن هل التبليغ يرتبط بالقصد، والإقناع والاستجابة مثل التواصل أم لا؟ للإجابة عن هذا التساؤل نقول: هل ما جاء به الأنبياء والرسل كان مجرد تعبير وإيصال يبتعد عن ضرورة الدعوة والإقناع؟ فالجواب: لا. وهل كل ما تضمنه القرآن الكريم من ترغيب، وترهيب، ووعد، ووعد، وعبر، وحجج، وبراهين، وإعجاز جاء من غير قصد؟ الجواب طبعاً: لا. إذن، الواضح أن مفهوم التبليغ يتجاوز نقل الأخبار، والتعبير إلى التأثير على المستقبل، وإحداث تغيير على سلوكه، وأفكاره، ومعتقداته في مقام خاص.²

- الإرسال والاستقبال

إن الرسالة اللفظية تمرّ بست مراحل قبل أن تغادر مكانها من الجهاز النطقي للمتكلّم وهي:

1- مرحلة الإثارة 2- التصوّر والتدبر 3- التجميع والانتقاء 4- الترتيب 5- التنظيم الموقعي 6- الإرسال.

إذن، يمثل الإرسال آخر مرحلة يبلغ فيها الصوت نهايته وهو نوعان: داخلي وخارجي.

فأما الإرسال الداخلي فيجعلنا نقف عند علاقة الصوت بالفكر، وتفاصيل هذه العلاقة نجدها في المراحل الخمس الأولى التي تسبق مغادرة الصوت مواقع حدوثه في الجهاز النطقي، حيث إنّ الناطق يستحضر المادة الصوتية المخزنة من مجموع المواد التي تشكل الشبكة اللغوية، ويختار منها ما يتلاءم وموقف الحال، ليقوم الفكر بعد ذلك بترتيب تلك المادة المستحضرة والمنتقاة، ليرسلها موزعة إلى مواقع حدوثها في الجهاز النطقي، وأما الإرسال الخارجي فهو الذي يتم فيه مغادرة الصوت موقع حدوثه إلى موقع استقباله.

فإذا كان مفهوم التبليغ - كما أشرنا - منصباً على الرسالة في حدّ ذاتها، فإنّ الإرسال يعني بالمرسل إليه، فرغم أنّ جميع المراحل المذكورة تتعلق بالمرسل، إلّا أنّنا إذا وقفنا عند مرحلة الترتيب، وهي من أهمّ مراحل التوليد أو الإعداد الصوتي نجد الناطق المرسل يراعي القدرة الفكرية عند السامع المستقبل، ويتصوّر الترجيع اللغوي الناتج من نوعية الكمية الصوتية التي يتقبلها.³

ومن هنا تظهر وثيقة الصلة القائمة بين الإعداد والإرسال لتوحي إلى أنّ «الإرسال توجيه هادف يراعي فيه المرسل إليه بالدرجة الأولى»⁴، كون التفكير في الإعداد مقترن بالتفكير في الاستقبال، ومما لا

1- التلويحات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، ص 65.

2 - ينظر: نفسه، ص 65.

3- ينظر: المحمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية، مكّي درّار، ص 22، 23.

4- المحمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية، مكّي درّار، ص 23.

يفوتي ذكره هو دور الملاءمة بين سرعة الإعداد وسرعة الإرسال في نجاح الإرسال، وأعني بنجاح الإرسال تجنّب وقوع المتكلّم المرسل فيما يسمّى بزلاقات اللسان.

إذا سائر الدارسون الرسالة الصوتية منذ مراحل حدوثها في الجهاز النطقي للمتكلّم مروراً بإرسالها الخارجي وصولاً إلى منتهى مسارها في جهاز المستقبل، لا يعدّ ذلك مبرراً علمياً في تأخير الحديث عن الاستقبال بعد الإرسال، لأنّ الاستقبال والإرسال متلازمان مكملان لبعضهما، «فالمتكلّم المرسل يخاطب ذاته، ويرسل إلى نفسه أولاً، فهو مرسل لنفسه قبل غيره، وعلى قياس استقباله لصوته المنطلق من جهازه يقدر تأثيره على السامع المرسل إليه».¹

كانت هذه إشارة لا بدّ منها إلى ذلك التلازم والتكامل بين الإرسال والاستقبال في حلقة التواصل الشفهي، وإذا قلنا بالاستقبال وجدنا أنفسنا في مجال علم الصوت الإصغائي، نكتشف أنّ الاستقبال درجات، لا يمكن التمييز بينها ما لم ندرك إدراكاً واعياً المفاهيم الثلاثة التي تتزاحم في هذا المجال، ونعني بها السمع والإنصات والإصغاء، هذه المفاهيم تجمعها العملية السمعية اللغوية الإنسانية بمراحلها الثلاثة، وهي مرحلة الاستقبال، يتبعه التحويل، وأخيراً القرار.

أمّا الاستماع فهو «استقبال الصوت بحاسة السمع كيفما كان الاستقبال»² وهو بذلك من تحصيل الحاصل، وهذا المفهوم يشير إلى أنّ السمع لا يطلق على المادة المسموعة، أو الصوت اللغوي الإنساني، وإنما على الحاسة السمعية ذاتها والتي يشترك فيها الإنسان مع الحيوانات وبعض الآلات، وفي التنزيل ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرًا لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾³، وقال ثعلب: معناه خلاله، فلم يشتغل بغيره، وقال ابن السكيت: السمع للإنسان وغيره.⁴

وأما الإنصات فهو السكوت والسكون من أجل حسن الاستماع جاء في اللسان: «نصت الرجل سكت، وأنصت ينصت إنصاتاً، إذا سكت سكوت مستمع»⁵ ومؤدّى هذا أنّ المستقبل للصوت يتفرّغ ويستعدّ تماماً للاستقبال، فلا يصوت، ولا يتخذ موقفاً، أو قراراً إزاء الصوت المسموع.

1- المجلد في المباحث الصوتية من الآثار العربية، مكّي دزار، ص 50.

2- نفسه، ص 141.

3- الآية 37 من سورة ق.

4- لسان العرب، ابن منظور، ج 8 ص 162.

5- نفسه، ج 12 ص 98.

ويبقى الإصغاء، ومن معانيه اللغوية "الميل"، «صغى صغياً، مال»،¹ والميل يعني التحرك في اتجاه موقف أو قرار جديد، ومؤدى هذا أن مستقبل الصوت يقوم بتحويل ذبذبات وتموجات صوتية فيزيائية إلى مواقف وقرارات معبراً عن تفهمه للصوت المسموع، وهذا يعني أن مراحل العملية السمعية الثلاثة يجمعها مفهوم الإصغاء.

ولمستقبل الصوت في نجاح العملية التواصلية دور كبير باعتباره المتلقي، والتلقي لا يقتصر على حاسة السمع، فالسمع حاسة تلقي الصوت، والبصر حاسة تلقي صورة المتكلم، أو تلقي الخط في التواصل بالكتابة، والتلقي في الحالتين يقتضي شروطاً:

-التلقي البصري: يقتضي ابتعاداً عن الصورة، فلا بدّ للعين من مسافة تفصلها عن المرسل المتكلم، أو موضوع رؤيتها، فإذا التصق الموضوع بالعين فلن تتمكن من رؤيته.

-التلقي السمعي: الأذن على عكس العين تستلزم القرب، فكلما ازداد الصوت اقتراباً كان سماعها أرفع، «فالعين حاسة المسافة، والابتعاد والانفصال، أما الأذن فحاسة المباشرة، والقرب والاتصال».²

4- حلقات التواصل

إذا كان التواصل هو الوظيفة التي تتيح للإنسان الارتباط بغيره من بين جنسه، فإن لهذه الوظيفة طبعاً ثنائياً، يكمن في شكلين من التواصل: التواصل بالكلام، والتواصل بالكتابة، فالتواصل بالكلام أو التواصل اللفظي بمعناه الأكثر شيوعاً هو التواصل بالرسائل اللفظية بين فردين، وهو من هذا المنطلق يشمل عمليتي بث، واستقبال رسالة لها مدلولات معينة، وتتم عملية التواصل تبعاً للدوافع النفسية الفيزيولوجية، كما تتحقق عبر قناة سمعية.³

هذا المعنى لا يخرج عن حدود دورة التواصل، باعتباره عملية تنطلق من نقطة بداية لتعود إليها، وذات حلقات أو عناصر تحدّد الفاعلية الممكنة، حيث يفترض وجود شخصين (أ) و(ب) يتبادلان حديثاً بينهما، مفترضاً نقطة الانطلاق من دماغ الإنسان (أ)، بإرسال إشارات مناسبة للصورة إلى أعضاء النطق، تنقل الموجات الصوتية من الإنسان (أ)، إلى أذن الإنسان (ب)، ثم تستمرّ الدائرة عند الإنسان (ب) استمراراً

1- لسان العرب، ابن منظور، ج 14 ص 461.

2- البلاغة والاتصال، جميل عبد المجيد، دار غريب، (د.ط)، القاهرة، مصر، 2000م، ص 65.

3- ينظر: التلويحات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2010م، ص 60. (نقلاً عن: مدخل إلى اللسانيات، رونالد إيلوار، تر: بدر الدين القاسم، المطبعة الجامعية، دمشق، سوريا، 1986م، ص 49، 50).

معكوساً (من الأذن إلى الدماغ) ، وهو ربط إرسال فيزيولوجي للصورة السمعية (أي الصوتية)، ويتم الربط في الدماغ بين الصورة والفكر، وهو ربط نفسي، إذا تكلم الإنسان (ب) بدأ فعل جديد من دماغه إلى دماغ الإنسان (أ)، متبعا خط السير نفسه الذي سار فيه الفعل الأول.¹ هذا مختصر دورة التواصل التي تعتمد على مجموعة، من العناصر أو الحلقات المترابطة المتكاملة.

إذا تناول حلقات التواصل بتربطها، وتكاملها، وتأثيرها بعوامل اجتماعية، وثقافية، ونفسية مختلفة، يوحى باختلاف مجالات دراستها بين ما هو لازم، وبين ما هو ثانوي، وعليه وحتى لا نرجح رأي دارس على آخر،² سنحاول أن نقدم تعميماً موضوعياً لهذه الحلقات والتي نرى أنها تكاد تكون ثابتة، مهما تعددت أشكال عمليات التواصل ووسائلها، أو تنوعت نماذج دراسة هذا الموضوع، عربية كانت أم غربية، وتمثل هذه الحلقات في:

1 - المرسل.

2 - المرسل إليه.

3-الوسط: ويضم: أ-الرسالة ب-قناة التواصل ج-التغذية الراجعة

4-1-المرسل: ويعرف أيضا بالبات، أو المتكلم، أو الناطق، أو المتحدث، وهو مصدر الرسالة، التي يقوم بتسنيها، وذلك بجمع مضمونها في توفيقات رمزية،³ يصفها في كلمات أو حركات أو إشارات ينقلها إلى الآخرين، وهذا المرسل يكون إنسانا، كما قد يكون آلة.

-الإنسان: كالمدرس في غرفة الصف، أو قد تكون مجموعة أشخاص أو هيئة، وهذا النوع من الاتصال له تأثير على سلوك المستقبل، قابل للزيادة والنمو والاستفادة من الخبرات السابقة واللاحقة.

-الآلة: كما هو الحال بالنسبة لجهاز الحاسوب المزود بالمعلومات التي يتم تحصيلها آلياً، وهذا النوع من الاتصال أو التحصيل باقٍ في سكونية، أي غير قابل للزيادة والنمو.⁴

وترتبط بالمرسل مرحلتان حاسمتان من العملية التواصلية، وهما الإعداد أو التوليد، والإرسال، فالمرسل له أداءات ومعتقدات مسبقة، ومخزون لغوي على أساسه يطرح أفكاره، في نظام تواصلية، داخل حقل من المعاني، وهنا لا بد من الإعداد والتصرف، «والتصرف لهذه المعاني لا يخلو من أن يكون مثباً لشيء، ببعض

1- ينظر: علم وظائف الأصوات اللغوية، الفنونولوجيا، عصام نور الدين، دار الفكر، ط1، لبنان، 1996م، ص20.

2- ينظر: التلويينات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى 61.

3- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003م، ص45.

4- وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عبد الحافظ محمد سلامة، دار النشر، ط1، عمان، 1417هـ/1996م، ص18.

تلك الاعتبارات، أو مبطلاً، أو مساوياً بين شيئين، أو مباناً بينهما، أو مرجحاً، أو مشككاً، ولا يخلو من أن يكون معمماً، أو خاصاً حاصراً، أو غير حاصر، آخذاً الشيء بجملة، أو محشياً لبعضه»،¹ والإعداد الناجح يتطلب من المرسل:

1- أن يحدد الفكرة أو المهارة التي يرغب في توصيلها.

2- أن يقوم بدراسة هذه الفكرة.

3- أن يقوم بجمع المعلومات، وانتقائها، وتنظيمها.

4- أن يحدد الوسيلة المناسبة.²

أما نجاح الإرسال في التواصل الشفهي، فهو مقترن أساساً بالخصائص النطقية للمتكلّم، ففي سلامة النطق، وحسن تخرج الحروف، ضمان بيان الرسالة وإيضاحها وبلوغ مرادها، وعن ذلك قال قدامة بن جعفر (ت310هـ): «وأن يكون لسانه سالماً من العيوب التي تشين الألفاظ، فلا يكون ألقع، ولا فأفاء، ولا ذا لقف، فإن ذلك أجمع ممّا يذهب ببهاء الكلام، ويهجن البلاغة، وينفض حلاوة النطق».³

ويتجاوز الإرسال الناجح السلامة من هذه العيوب إلى تحديد خصائص الصوت المنطوق، بل وإلى القدرة على تشكيله، وتلوينه في مستوى من الإتقان. وكما رأينا، نجاح كل من الإعداد والإرسال مقترن بجملة من الشروط، وهي واجبة التوفر في المرسل، حتى يتمكن من أداء مهمته، فيما يلي وجيزها:⁴

1- أن يختار لحظة نفسية مواتية ليثبت بها رسالته.

2- أن يتعد عن التعقيد لأن في ذلك استهلاك للمعاني.

3- أن تكون ألفاظه رشيقة، وأسلوبه سهلاً، وأن تكون المعاني قريبة يعرفها المتلقي مهما كانت ثقافته.

4- أن يكون الانتفاع والفائدة مدار رسالته مع صواب ما تشتمل عليه بحيث توافق الحال، فلكلّ مقام مقال.

5- أن يوازن بين المعاني، وجمهور المستمعين، والحالات التي يتم بها إصدار الرسالة.

6- أن يستخدم لغة تتناسب مع الموضوع، ومع جمهور المتلقين.

1- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجي، محمد الحبيب بن الخواجة، دار العرب الإسلامية، ط1، بيروت، 1986م، ص31.

2- ينظر: مدخل في تكنولوجيا الاتصال، محمد محمود مهدي، ص52.

3- ينظر: التلويّنات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، ص60. (نقلاً عن: نقد النثر، قدامة بن جعفر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1402هـ/1982م، ص111، 112).

4 - ينظر: نصوص تراثية في ضوء علم الاتصال المعاصر، صالح خليل أبو الإصبع، دار آرام، عمان، ص86، 88.

والأكثر من ذلك، نجد اهتمامات الدارسين من نقاد، وبلاغين تركّز على الشّروط التي تجعل من المرسل مؤثراً في المتلقين ومقنعاً لهم، واختزلت هذه الشّروط في ثلاثة: المصدقية، والجاذبية، والسلطة.

- **المصدقية:** والمقصود بها توخّي الصدق، فيما يصدره المرسل إذا ما أراد زيادة ثقة المستقبل به، كمدخل هامّ إلى إقناعه، واستمالته، قال **الجرجاني** (ت417هـ): «... بل إن أردت الحقّ، فإنه من جنس الشّيء، يجري به الرّجل لسانه، ويطلقه، فإذا فتش نفسه وجد ما تعلّم بطلانه، وتنطوي على خلافه، ذلك لأنّه ممّا لا يقوم بالحقيقة في اعتقاد، ولا يكون له صورة في فؤاد».¹

- **الجاذبية:** ويدخل في تكوّن الجاذبية عوامل عدّة، منها التّمائل، والمودّة، والاستجواب، والاستدراج، والاستنطاق، وكذلك الجاذبية العضوية، هذه الأخيرة أثبتت الدّراسات الحديثة قوّة تأثيرها في تغيير الآراء، وقد عثر في المنهاج على أهميّة الجاذبية العضوية من قول **حازم القرطاجني** (ت684هـ): «والاستدراجات تكونت بتهيؤ المتعلّم بمهيئة من يقبل قوله».²

- **السلطة:** وتتمثّل في قوّة المرسل في ضبط أموره، وقدرته على التدقيق والتّمحيص،³ فإذا تأتّى له ذلك نجح في التأثير وتغيير اتجاهات وسلوك متلقّيه.

4-2- المرسل إليه: ويعرف بالمستقبل، أو المتلقّي، أو المصغي، ويمثّل حلقة هامّة في العملية التّواصلية، بحيث يستلم الرّسالة ويكيّفها وما يتناسب مع تصوّراته، وقد يكون شخصاً واحداً أو مجموعة أشخاص كفئة مستهدفة، فالقارئ هو الشّخص المهمّ عندما نكتب، والمستمع هو الشّخص المهمّ عندما نتحدّث.

ولا تكمن الأهميّة التي يكتسيها المستقبل السّامع -في التّواصل الشّفهي- في كونه يستقبل الرّسالة الصّوتية فحسب، بل في انتقال الصّوت اللّغويّ إلى جهازه السّمعيّ في شكل تمّوجات ينتهي إلى اتّخاذ الموقف أو القرار، والذي يشترك في مسؤوليّته المستقبل والمرسل معاً: المرسل بما أوحى به، والمستقبل بما فهمه من الرّسالة⁴، واشتراكهما في مسؤوليّة اتّخاذ الموقف أو القرار يفضي إلى وجود رابط رقيق بينهما، «إذا لم يكن المستمع أحرص على الاستماع من القائل على القول، لم يبلغ القائل في منطقه، وكان النّقصان الدّاخل على قوله بقدر الخلّة بالاستماع منه»⁵، وفي إطار هذا التّكامل والتّبادل بين طرفي التّواصل ينبغي في كلامه

1- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص102.

2- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، ص64.

3- ينظر: نظريّات الإعلام واتّجاهات التأثير، محمّد عبد الحميد، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 2000م، ص99.

4- يراجع: الجمل في المباحث الصّوتية من الآثار العربية، مكّي دزّار، ص149، 152.

5- البيان والتّبيين، الجاحظ، تح: حسن السّندوبي، المكتبة التّجارية، ط2، القاهرة، مصر، 1932م، ج1 ص385.

قدرات المخاطبين به أحوالهم الثقافية والاجتماعية، والنفسية، يقول الجاحظ (ت255هـ): «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً، ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار تلك الحالات».¹

4-3-الوسط:

أ- الرسالة: وهي ثالث أساسيات التواصل، تعتبر همزة وصل بين المرسل والمرسل إليه، تتمثل في موضوع النقل الاتصالي،² وتعرف بأنها:³

-محتوى فكري معرفي يشتمل عناصر المعلومة باختلاف أشكالها سواء أكانت مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

-المحتوى المعرفي المراد نقله إلى المرسل إليه.

- مجموعة من الرموز المنتقاة والمرئية والتي يتضح معناها من نوع السلوك الذي يمارسه المستقبل.

حظيت الرسالة بعناية الدارسين على اختلاف موضوعاتها، وأشكالها، سواء الشفوية أو المكتوبة، بداية بالرسائل القرآنية إلى غاية كلام الناس العادي اليومي إلى الأشعار، والخطب، وما سوى ذلك، ولعل تقسيم الرسالة إلى كلام منثور، وكلام منظوم يعد أبرز أشكالها. فأما المنثور فيقسم إلى أربعة أنواع هي:⁴ خطابة، وترسل، وجدل، وحديث، وعليه تم تأسيس العناصر الرئيسة في بناء الرسالة، ووضع شروطها، من أجل عملية تواصلية ناجحة، فيما يلي بيان لهذه العناصر والشروط بشيء من التفصيل:

1-مضمون الرسالة وأثرها: يقصد بمضمون الرسالة مادتها أو محتواها الذي يختاره المرسل ليعبر عن مقاصده، وآرائه، وأفكاره، وخبراته، وانفعالاته. كل هذا يجمعه سجل معرفي قيمي، له مضامين ودلالات متعارف عليها، ويمكن تقسيم محتوى الرسائل إلى:

رسائل على مستوى المحتوى: ويقصد بها الوقائع أي الموضوعات الجدلية، الخبرات، الأفكار ...، وكلها يعبر عنها باستخدام الكلمات.

1- البيان والتبيين، الجاحظ، ج1 ص99.

2- ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص46.

3- وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عبد الحافظ محمد سلامة، ص19، 20.

4- ينظر: التلويحات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، ص62.

رسائل على مستوى العلامات: وتتضمن تعبيرات عن:¹

أ- الحالة الوجدانية للشخص أو ما يشعر به.

ب- صلة الفرد بذاته.

ج- صلة الفرد بالآخرين، والأشياء التي يجب أن يقوموا بها.

يرتبط مضمون الرسالة عادة بأثرها أي بالقدرة على التأثير والإقناع، ولكي تحقق الرسالة ذلك، ثمة مجموعة من الشروط يجب توافرها، اختصرها أحد الحكماء في قوله: «إنّ فضائل الكلام خمس، إن نقص منها فضيلة واحدة سقط فضل سائرهما، وهي أن يكون الكلام صدقاً، وأن يوقع موقع الانتفاع به، وأن يتكلم به في حينه، وأن يحسن تأليفه، وأن يستعمل منه مقدار الحاجة وردّ بالصدّ عن ذلك».²

(2)-مراعاة المقام: وعند هذا العنصر تزامت مصطلحات المقام، والوضع، ومقتضى الحال لتشير إلى علاقة عامّة تربط المقال أو الرسالة بالظروف العامة التي وردت فيها،³ وعليها أطلق الجاحظ عبارتین:⁴

- "أقدار المنزلة" ويقصد بها السلم الاجتماعي، والانتماء الطبقي.

- "ومقدار الطاقة" ويعني بها الزّاد اللّغوي، والمكانة من العلم.

وجرت مجرى هذه المصطلحات مصطلحات أخرى مثل المشكلة والمطابقة، وفي ظلّ هذا التعدّد الاصطلاحي تبقى مراعاة المقام تلعب دوراً هاماً في إحكام العلاقة بين المرسل والمستقبل. وتحت هذا العنصر، ينبغي للمرسل المتكلم أن يراعي الأحوال النفسية والاجتماعية والثقافية للمستمعين، و ملائمة الكلام لموضوعه، فمثلاً: الوعيد والزّجر والتهديد يقتضي ضخامة الكلام وجزالته، بينما البشارة بالوعد، والاستمالة فتتطلب رقيق الكلام ولطيفه. من هذا المنطق يعرف المقام بأنه جملة الموقف المتحرك الاجتماعي والنّفسي الذي يعتبر كلّ من المتكلم والمستمع والرسالة نفسها جزءاً لا يتجزأ منه.⁵

(3)-السّنن: ويمثله مجموع الرّموز المستعملة في العملية التّواصليّة، فالمتكلم لا يتعامل مع متلقّيه بمعادلات رياضيّة، بل برموز لغويّة ذات سياق بنيويّ، فهي مستقاة من شبكته المفرداتيّة، يركّب منها للتّعبير عن معانيه بطرق عديدة، متفرّعة إلى رموز لفظيّة، وأخرى غير لفظيّة. وقد يفوق تفكيك هذه الرّموز قدرة المتلقّي،

1- ينظر مدخل في تكنولوجيا الاتّصال، محمّد محمود مهدي، ص79.

2- الأسلوبية والبيان العربي، محمّد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الدّار المصريّة اللّبنانية، ط1، القاهرة، 1992م، ص63.

3- ينظر: التفكير البلاغي عند العرب، حمّادي صمود، منشورات كليّة الآداب، منوبة، ص209.

4- ينظر: البيان والتبيين، الجاحظ، ص92.

5- ينظر: التلويّنات الصّوتيّة وأثرها في التّواصل اللّغويّ، رسالة ماجستير. إعداد بن صحراوي بن يحيى، ص62.

إذ يصعب عليه تحديد ما يتلقاه من دلالات، ومن هنا تتعدد الاحتمالات في التلقي، وما ذلك إلا تبعاً لما تحمله دوال تلك الرموز من احتمالات،¹ وهنا يكون المستقبل تحت سلطة التأويل، أو ما يعرف بالقراءة المفتوحة للنص.²

(4)- معالجة الرسالة: تتمثل معالجة الرسالة في الطريقة التي يعرض بها المرسل أفكاره، وآرائه، وخبراته وانفعالاته، فهو يختار ما يتناسب مع موضوعه، وينسجم مع تحقيق مقاصده، كأن يلجأ إلى الحذف، أو الزيادة، أو إلى تكرار الدليل للتأكيد والإثبات.³ من هذه النظرة يكون عنصر معالجة الرسالة مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بمرحلة التوليد الصوتي.

ب- قناة التواصل: تقتضي الرسالة أخيراً قناة فيزيقية على حدّ تعبير جاكبسون Jakobson، وهذه القناة من شأنها أن تسمح بربط التواصل والحفاظ عليه بين المرسل والمستقبل، بهذا المعنى تصبح القناة هي الوسيلة التي تمرّ عبرها جملة الإشارات المستعملة في العملية التواصلية، وتعبير آخر تصبح القناة هي الحامل المادي للمعلومات التي تنقلها الرسالة، وما القناة في التواصل الشفهي إلا الفضاء الخارجي الذي يمرّ عبره الصوت على شاكلة موجات أو تموجات، ويمكن أن يكون في حالات التواصل الأخرى أسلاك الهاتف، أو موجات الراديو أو الورقة المكتوبة أو غيرها.⁴ وحسن اختيار إحدى هذه الوسائل، ووضوحها قد يفوق مضمون الرسالة تأثيراً على المستقبل، ففي استخدامها تتحكم عدة عوامل منها:⁵

- طبيعة الفكرة المطروحة والغرض الرئيسي منها.
- خصائص الجمهور المستهدف من خلال دراسة عاداته، أفكاره، ومدى قابليته للموضوع المطروح.
- تكاليف استخدام الوسيلة بالنسبة لأهمية الهدف المطلوب تحقيقه.
- أهمية عامل الوقت بالنسبة للموضوع المتناول.
- مزايا كل وسيلة وما تحقّقه من تأثير على المتلقين.

1- ينظر: التلويحات الصوتية وأثرها في التواصل اللغوي، رسالة ماجستير. إعداد: بن صحراري بن يحيى، ص 62. (نقلاً عن: اللغة والتواصل، عبد الجليل مرتاض، ص 41).

2- ينظر: التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، أمبرتو إيكو، تر: سعيد بن كراد، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب الأقصى، 2000م، ص 26.

3- ينظر: الاتصال ونظرياته المعاصرة، حسن عماد مكاوي، ليلي حسين السيد، الدار المصرية اللبنانية، ط3، القاهرة، 2002م، ص 49.

4- ينظر: نظرية التواصل عند رومان جاكبسون، عبد الحميد عبد الواحد (مقال)، مجلة الحياة الثقافية، العدد 102، السنة 24، بيروت، لبنان، فيفري 1999م، ص 24.

5- ينظر: الاتصال ونظرياته المعاصرة حسن عماد مكاوي، ليلي حسين السيد، ص 49.

ومن الباحثين من قرن نجاح العملية التوافقية بخلو، وسلامة القناة من التشويش كما هو واضح من خلال نموذج شانون وويفر Shannon and Weaver الذي يعتبر مصدر الضوضاء حلقة هامة من حلقات الاتصال، فالأصل لا يكون دائماً ناجحاً، فأحياناً يكون هناك تشويش عند إرسال الرسالة من مصدرها إلى هدفها فيعيق العملية، كالتشويش على المكالمات الهاتفية عند تدخل صوت غير الذي بين المرسل والمرسل إليه، وكذلك صدور صوت مزعج في القنوات الإذاعية، أو انقطاعات الصورة والصوت في جهاز التلفاز، أو صفحات الجريدة الملطخة أو الممزقة...¹

ج- التغذية الراجعة أو رجع الصدى: إذا كان المرسل، في التواصل الشفهي مثلاً، يقوم بتحويل المعاني إلى أصوات، فإن المرسل إليه بخلافه، حيث يتلقى الرسالة الموجهة إليه، ويعمل على فك رموزها، فتتحوّل بذلك الأصوات إلى معاني، ينتهي هذا التحويل عادة باتخاذ قرار يظهر من خلال رد الفعل، أو ما يسمى "رجع الصدى" أو "التغذية الراجعة" من طرف المستقبل، ليتقمص كل من المرسل والمستقبل دور الآخر بشكل تناوبي. وتنبع التغذية الراجعة أو المرتدة من مصدرين، أحدهما داخلي والآخر خارجي، وهما كالآتي:²

أ- التغذية المرتدة الداخلية: وتعدّ بمثابة ضابط لسلوكيات الفرد، وأدائه في مختلف تعاملاته.

ب- التغذية المرتدة الخارجية: وتتمثل في الاستجابة التي تأتي من الآخرين الذين يكونون متضامين في الحدث الاتصالي.

وهكذا فإن التغذية الراجعة تشكّل عملية تقويم مدى فعالية حلقات التواصل، ومن أهم أشكالها التأثير الذي يعدّ محصلة نهائية لعملية التواصل، به يتم تغيير معلومات ومعارف، واتجاهات، وسلوك المستقبل، وقد يكون هذا التأثير انفعالياً، أو حسياً أو معرفياً، أو اتخاذ قرار مؤيد لأهداف المرسل.³

1- ينظر: اللغة والتواصل، عبد الجليل مرتاض، ص 82.

2- ينظر: الاتصال والسلوك الإنساني، محمد يسرى دعبس، ص 159.

3- ينظر: الاتصال والسلوك الإنساني، محمد يسرى دعبس، ص 160.

الفصل الأول:

المقاربة التّواصليّة وقضاياها

- توطئة

1-المقاربات المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة

2-تعريف المقاربة التّواصليّة

3-الكفاءات التّواصليّة أو الاتّصاليّة

4-مكوّنات الكفاية التّواصليّة

5-المقاربة التّواصليّة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة

- خلاصة الفصل

- توطئة

لقد شهد تعليم اللّغات في العقود الأخيرة تحولات جذريّة تمثّلت في الانتقال من التّركيز على البنية اللّغويّة، والمعارف الصّرفيّة، والنّحويّة إلى إيلاء أهميّة أكبر للبعد التّواصليّ للغة، باعتبارها وسيلة للتّفاعل والتّبليغ، وتبادل المعاني داخل السّياقات الاجتماعيّة المختلفة. وقد جاءت المقاربة التّواصلية استجابة لهذا التّغيير، حيث تهدف إلى تكوين المتعلّم القادر على استخدام اللّغة في مواقف حقيقيّة، وذلك من خلال تنمية الكفاية التّواصلية بمختلف أبعادها اللّسانية، والسّياقيّة، والاستراتيجيّة، والثّقافيّة.

إنّ المقاربة التّواصلية لا تنظر إلى اللّغة كنسق من القواعد فقط، بل كأداة للتّواصل الفعّال، ولهذا فهي تتطلّب رؤية شاملة لمفهوم الكفاءة التّواصلية، تشمل الجوانب المعرفيّة، والمهارية، والسلوكيّة، كما تركز على مبادئ بيداغوجيّة حديثة تقوم على جعل المتعلّم في مركز العمليّة التّعليميّة، وتحفيزه على بناء المعنى من خلال التّفاعل داخل وضعيّات تواصلية واقعيّة، أو محاكاة لها.

ومن هنا، تأتي أهميّة هذا الفصل في تسليط الضّوء على الإطار المفاهيمي للمقاربة التّواصلية، من خلال الوقوف على تعريفها، ورصد تطوّر مفهوم الكفاءة التّواصلية، واستعراض مكوّنها الأساسيّة، إضافة إلى عرض أبرز المقاربات التّعليميّة المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة، وموقع المقاربة التّواصلية ضمن هذا المسار التّطوريّ.

1- المقاربات المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة

1-1 المقاربات البيداغوجيّة

1-1-1 المقاربة بالكفاءات

إنّ التّدرّيس بواسطة الكفاءات جعل المتعلّم يكتسب كفاءة حقيقيّة جعلته يواجه الواقع ومتفوّقا في ذلك، وهذا باستعمال اللّغة العربيّة خارج المدرسة لمجابهة متطلّبات الحياة الاجتماعيّة، والتّعبير عن الذات والواقع، وهذا الهدف الأسمى لهذه المقاربة، ومن هنا فيبيداغوجيا التّدرّيس بالكفاءات هو استعمال المتعلّم ما تلقّاه في المدرسة من أجل معالجة المواقف التي تواجهه والوضعيات المشكّلة، وهذا ما بُني عليه المنهاج الجديد في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، حسب ما هو موجود في كتب اللّغة العربيّة، ومجموع الوثائق الرّسمية بحيث جاءت الإصلاحات المعمول بها على أساس المقاربة بالكفاءات، وهنا وجب علينا كباحثين أن نتعرّض، ونتحدث على هذين المصطلحين "المقاربة، الكفاءة" بعدما صادفنا الكثير من التعاريف لهما.

المقاربة: هي مجموعة الطّرق والأساليب المستعملة، والموظّفة من أجل الوصول إلى هدف معيّن، ويمكن تعريفها أيضاً على أنّها تلك الحركات التي تمكّن من التّدرّج والتّقرّب من الشّيء، وتحقيق الهدف منه.

أمّا الكفاءة: فهي القدرة على التّجسيد الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف، والمهارات والسلوكيات لمواجهة المشكّلات، والتّكيّف مع الواقع (المحيط)، وإنجاز المشاريع بنجاح، كما يمكن تعريفها على أنّها مجموعة المعارف الفعليّة أو السلوكيّة التي تسمح بأداء نشاط، ودور معيّن بشكل منسجم وفعّال.¹

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، جويلية 2015م، ص 03.

1-1-2- المقاربة بالمشروع

هي ممارسة بيداغوجيّة تقوم على مشروع تربويّ هادف، ومنظّم وفق حلقات ومقاطع تتكامل في إطاره أنشطة فرديّة أو جماعيّة، ينجزها المتعلّمون بعد نهاية كلّ فصل دراسيٍّ، ومن خصائص هذه المقاربة أنّها تمتاز بإتاحة الفرصة للمتعلّمين على تحمّل المسؤولية والتّشاور فيما بينهم في الإنجاز وفي اختيار الموضوع أو المحتوى أو طريقة العمل حيث يستوجب مرحلة التّخطيط، البحث ثمّ يليه تقدّم المشروع التّهائي¹.

-تجعل هذه المقاربة المتعلّم هو محور عمليّة التعلّم، وصاحب الدّور الرئيس والفعال فيها.

-تلتزم هذه البيداغوجيا ضبط مشروع فصليٍّ، توظّف فيه كل النّشاطات اللّغويّة لخدمته وهذا حسب ما يحتاجه المتعلّم، والمادّة، والمجتمع.

وهنا وجب على الأستاذ التّنبيه، والتّثويه للمتعلّمين على أنّ هناك مشروعاً عليهم إنجازه في نهاية كلّ فصل دراسيٍّ بحيث يهيّؤون له منذ البداية.

1-2 المقاربات اللّسانيّة

1-2-1- المقاربة النّصيّة

يعتبر النّصّ محور جميع عمليّات التعلّم في أنشطة اللّغة العربيّة، إذ انطلاقاً منه يدرس النّحو والصّرف والإملاء ومنه ينجز التعبير أيضاً، وغيرها، فهذه المقاربة هي المحور الأساس الذي تدور حوله جميع فروع اللّغة، والمقاربة النّصيّة اختيار منهجيّ تُعنى به طريقة تناول النّصوص بأسلوب متكامل بحيث تمثّل النّسبة الكبرى التي تظهر في المستويات الدّلاليّة، النّحويّة، الصّرفيّة، اللّغويّة والأسلوبيّة، وبهذا فالنّصّ هو محور العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، فمن خلاله تُنمّى مهارات الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة.

ولهذه المقاربة أهميّة كبرى في تحقيق العديد من الأهداف بحيث تساعد المتعلّم على بناء تعلّماته بنفسه، انطلاقاً من الملاحظة والاكتشاف، وتمكّنه من دراسة النّصّ في مجالات عدّة (المعجميّة، التركيبيّة، الدّلاليّة

¹ -إنّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، محمّد العوني، ص 80.

والتّدوّق) وتجعل المتعلّم أيضاً يميل إلى التعبير، والتّواصل الشّفهّي والكتابي بحيث يتمكّن من النّقد، وإبداء الرّأي، والإفصاح عن أفكاره ومشاعره، وتجعل المتعلّم كذلك يناقش، ويطلب الكلمة، وحتىّ الإصغاء إلى المتحدّث؛ كي يتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية، وتتوسّع دائرة معارف المتعلّم، وذلك لاكتسابه رصيّدًا معرفيًا جديدًا، يعزّز خبراته السّابقة ممّا يزيد من ثقته بنفسه.

1-2-2- المقاربة التّواصلية

هي مجموعة المناهج، والطّرائق، والاستراتيجيات المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة، أو غيرها من اللّغات، والتي تنطلق من المنظور الوظيفيّ لتعلّم اللّغة. ويسعى من خلالها المعلّم تمكين المتعلّم من التّواصل، واستعمال اللّغة اجتماعيًا، وثقافيًا في مواقف تواصلية، وتستخدم فيها مختلف الطّرائق. كما أنّها استراتيجية يتّبعها المعلّم لتحقيق نتائج جيّدة في تعليم اللّغة بحيث يحقّق فيها المتعلّمون كفاءة تواصلية عن طريق (الحوار، وسائل سمعيّة، بصريّة، صور...)،¹ ويتمّ التركيز في هذه المقاربة على المواقف الاجتماعيّة لا على قواعد اللّغة لوحدها، فملّكة التّواصل ليست مجرد ملكة لغويّة بل هي لغويّة اجتماعيّة، وبالتالي نجعل من المتعلّم راغبًا في استخدام اللّغة كي يتعلّم أو يسهم في ذلك، كما تسعى المقاربة التّواصلية لتحقيق أهداف منها:

- منح المتعلّم القدرة على إنتاج تراكيب اللّغة، وتوظيفها في الخطابات.

- التركيز على المتعلّم، والاهتمام به بحيث هذه المقاربة تربط بين ما يتعلّمه، وميوله، وحاجاته.

2- تعريف المقاربة التّواصلية:

تُعَدُّ المقاربة التّواصلية (L'approche communicative) أحد أهمّ التّحوّلات الكبرى التي عرفها تدريس اللّغات في العصر الحديث، وهي ليست مجرد طريقة تعليميّة فحسب، بل منظومة متكاملة من المبادئ البيداغوجيّة واللّسانية التي تُعطي للتّواصل اللّغويّ الأولويّة القصوى في بناء الكفايات اللّغويّة لدى المتعلّم. وقد ظهرت هذه المقاربة في سبعينيات القرن العشرين كردّ فعل على محدوديّة الطّرائق التّقليديّة، خاصّة

¹ - اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، محمّد العوني، ص 80.

المقاربة البنيوية السلوكية، التي كانت تركز على تحليل اللغة بوصفها نظامًا مغلقًا من القواعد والبنى بعيدًا عن بعدها التّواصلي والاجتماعي.

فمن خلال هذه المقاربة، أُعيد الاعتبار إلى البعد التّواصلي للغة، حيث لم يعد الهدف من تعليمها يتمثل في المعرفة المجردة بقواعد النّحو والصّرف، بل أصبح الهدف الأسمى هو تنمية الكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم، والتي عرّفها ديل هايمز Dell Hymes بأنها: «القدرة على استخدام اللغة بالشكل المناسب في المواقف الاجتماعية المتعدّدة، بما يحقق التفاعل اللّغوي الفعّال».¹

وتقوم هذه المقاربة على تصوّر وظيفي للغة، يراها أداة للتفاعل الإنساني، ووسيلة لتحقيق التفاهم والتّبادل المعرفي والاجتماعي، وليس مجرد رموز صوتية وقواعد تركيبية. وهذا ما يؤكّده كانال وسوين Swain & Canale حين صنّفا الكفاءة التّواصلية إلى أربعة مكوّنات رئيسية، هي:²

1. الكفاءة النّحوية: الإلمام بقواعد اللغة وتركيب الجمل.
2. الكفاءة الاجتماعية أو التداولية: معرفة استعمال اللغة في السياقات المناسبة.
3. الكفاءة الاستراتيجية: القدرة على تجاوز الصّعوبات التّواصلية (مثل إعادة الصياغة، وطلب التّوضيح).
4. الكفاءة الخطابية: تنظيم الخطاب بطريقة منسجمة ومتسلسلة.

ولأن اللغة تُكتسب من خلال الممارسة، فإنّ المقاربة التّواصلية تركز على الأنشطة التفاعلية داخل الصّف، مثل لعب الأدوار، الحوار الحرّ، التّفاوض اللّغوي، المشاريع الجماعية، والتّعبير الشّفهي، وكلّها تهدف إلى وضع المتعلّم في مواقف حقيقية تُشبه العالم الخارجي، ليستخدم اللغة من أجل غرض معيّن.

1- المقاربة بالكفاءات والمقاربة التّواصلية في تعليميّة اللغة العربيّة، مجلّة الآداب واللّغات، مراد فتيحة، جامعة تبسة، العدد 15، 2015م، ص 59.

2- أثر المقاربة التّواصلية في تنمية مهارات التّواصل اللّغوي، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، سعيداني نوال، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 8، 2018م، ص 112.

كما تؤكد هذه المقاربة على تركز العملية التّعليمية حول المتعلّم، فيصبح المتعلّم موجّهاً وميسراً بدلاً من أن يكون ناقلاً للمعارف فقط، بينما يُمنح المتعلّم دوراً فاعلاً في بناء المعرفة من خلال التّفاعل مع الآخرين، وهو ما يتوافق مع التّطبيقات البنائية في علم النفس التّربوي، خاصة أطروحات فيغوتسكي Vygotsky الذي رأى في التّفاعل الاجتماعي شرطاً أساسياً لتطوّر التفكير واللّغة.¹

وقد ساهم مجلس أوروبا (Council of Europe) في بلورة هذا التّصوّر من خلال وثيقة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات (CECRL)، التي جعلت من التّواصل الهدف الأول لتعليم اللّغات، وربطت بين كفاءة المتعلّم ومستواه في استعمال اللّغة داخل مواقف الحياة اليومية، من قبيل التعبير عن الرّأي، شرح المواقف، تبادل المعلومات، طلب المساعدة، وغيرها من الوظائف الاتّصالية العملية.

2-1- الفرق الجوهرية بين المقاربة التّواصلية والمقاربات التّقليدية

المقاربة التّواصلية	المقاربة البنيوية التّقليدية	المعيار
المتعلّم	المعلّم	مركز العملية التّعليمية
أداة للتّفاعل، والتّواصل	نظام من القواعد	طبيعة اللّغة
أنشطة تفاعلية، وواقعية	تقديم القواعد ثمّ التّطبيقات	طرق التّدريس
تنمية الكفاءة التّواصلية	اكتساب القواعد	هدف التّعليم
طبيعي، واقعي	خطّي، صناعي	نوع الخطاب

1- فاعلية المقاربة التّواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط، جعفر أحلام، مجلّة دراسات في علوم اللّغة، جامعة باتنة 1، العدد 3، 2020م، ص 74.

2-2- تجليات المقاربة التّواصلية في القسم

تتجلى المقاربة التّواصلية في الأنشطة الصّفية التي تعتمد على السياقات الواقعية للغة، حيث يتمّ إدماج المتعلّم في مواقف لغوية تحاكي ما يمكن أن يصادفه في حياته اليومية. ومثال ذلك أنشطة¹:

- الوصف: وصف صورة أو مكان أو شخصيّة.

- السّرد: رواية أحداث أو قصص.

- الحوار: مناقشة موضوع أو تبادل أدوار.

- التّقرير: تقديم تقرير عن موضوع أو نشاط مدرسيّ.

- الأمر والاقتراح: تقديم نصيحة أو تعليمات.

وكلّ هذه الأنشطة تُنمّي لدى المتعلّم ما يُعرف بالقدرة على الفعل باللغة (savoir-faire linguistique)، وتُهيّؤه لاستخدام اللغة خارج القسم، في مواقف الحياة الفعلية.

1-3- أهداف المقاربة التّواصلية

- تنمية الكفاءات اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلّم.

- تدريب المتعلّم على استعمال اللغة في مواقف حقيقية.

- تفعيل التّواصل داخل القسم من خلال أنشطة متنوّعة.

- تجاوز الجمود النّحوي والانتقال نحو الفهم والتّفاعل.

- جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية-التّعلّمية.²

1- فاعليّة المقاربة التّواصلية في تدريس اللغة العربيّة في الطّور المتوسّط، جعفر أحلام، ص76.

2- أثر المقاربة التّواصلية في تنمية مهارات التّواصل اللّغويّ، سعيداني نوال، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 8، 2018م، ص112.

3-الكفاءات التّواصلية أو الاتّصالية

الكفاءة التّواصلية أو الاتّصالية هي من الركائز الأساسيّة التي تقوم عليها المقاربات التّعليميّة الحديثة، ولا سيما المقاربة بالكفاءات والمقاربة التّواصلية التي تبنّتها الأنظمة التّعليميّة في العقود الأخيرة، بوصفها مناهج تربويّة تركّز على تطوير مهارات المتعلّم التّواصلية، واللّغوية في سياقات واقعيّة. فالمتعلّم اليوم لم يعد يُقيّم فقط على أساس معرفته بالقواعد اللّغوية المجرّدة، بل على قدرته في توظيف هذه المعارف في مواقف تواصلية فعليّة وناجعة.

وترتكز الكفاءة التّواصلية على جعل المتعلّم قادراً على استعمال اللّغة في سياقات تواصلية متنوّعة، أي أن يمتلك المعرفة اللّغويّة، والمعرفة الاجتماعيّة، والمعرفة الثقافيّة التي تمكّنه من اختيار العبارات، والتراكيب، والأساليب المناسبة حسب الموقف، والمكان، والمخاطب، والغرض من التّواصل، وطريقة الإلقاء. فهي إذن أكثر شموليّة من الكفاءة اللّغوية، وتشملها وتُفوقها.

لقد كان أوّل من قدّم مفهوم "الكفاية التّواصلية" هو العالم الأنثروبولوجي واللّساني الأمريكي ديل هايمز عام 1972م، كردّ على تصوّر تشومسكي Chomsky للكفاءة اللّغوية الذي اعتبره قاصراً عن الإحاطة بالواقع اللّغويّ. فقد ركّز على "الكفاءة اللّغويّة" باعتبارها معرفة المتكلّم بالقواعد النّحويّة المجرّدة التي تحكم إنتاج الجمل الصّحيحة، وأغفل البعد التّداولي والاجتماعي للّغة. بينما اعتبر هايمز أنّ الكفاءة الحقيقيّة لا تكمن فقط في معرفة القواعد، بل في معرفة كيفيّة استعمال اللّغة بفعاليّة في مواقف اجتماعيّة حقيقيّة.¹ وقد عرّف هايمز الكفاءة التّواصلية بأنّها: «المعرفة التي يمتلكها الفرد عن القواعد اللّغوية والاجتماعيّة التي تتحكّم في كيفيّة استخدام اللّغة في سياق معيّن، أي أن يعرف المرء متى يتكلّم، ومتى يصمت، ومع من يتكلّم، وفي أي مكان، وبأي أسلوب».²

1-On Communicative Competence. In: Pride, J. B, Hymes D, & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics. Penguin Books, (1972).

2-المدخل الوظيفي في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، طعيمة أحمد رشدي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1993م، ص45.

ويشير هذا المفهوم إلى أنّ التّواصل لا ينفصل عن محيطه الاجتماعيّ والثّقافيّ، وأنّ الفرد لا يمكنه أن يحقّق تواصلًا فعّالاً إلّا إذا توفّرت لديه كفاءة اجتماعيّة وثقافيّة إلى جانب معرفته باللّغة. ولذلك، فإنّ الكفاءة التّواصلية تشمل أربعة أبعاد أساسية:

1. الكفاءة اللّغويّة: (Grammatical Competence) وتشمل معرفة القواعد اللّغوية من نحو وصرف ومعجم.

2. الكفاءة السّوسيوّلغويّة: (Sociolinguistic Competence) وتتعلّق بالقدرة على استعمال اللّغة بطريقة مناسبة للمواقف الاجتماعيّة المختلفة.

3. الكفاءة التّداوليّة: (Discourse Competence) وهي القدرة على بناء الخطاب، وتنظيمه وفق تسلسل منطقيّ وسياقيّ.

4. الكفاءة الاستراتيجية: (Strategic Competence) وتمثّل في القدرة على تجاوز الصّعوبات التّواصلية أو تعويض النّقص عبر وسائل تّواصلية بديلة.

وقد قدّمت الباحثة الأمريكيّة ساندرا سافينيون Sandra Savignon تعريفاً دقيقاً للكفاءة التّواصلية بوصفها: «القدرة على التّفاوض حول المعنى، أي استخدام اللّغة لتحقيق مقاصد معيّنة في مواقف تّواصلية فعلية، مع الأخذ في الحسبان الأطراف المشاركة والسّياق الاجتماعيّ».¹ وترى سافينيون أنّ الكفاءة التّواصلية ليست ثابتة، بل تتطوّر مع الزّمن والتّدريب والتّفاعل.

¹ -Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley, Savignon, S. J. (1983).

2- يُنظر: المهارات اللّغويّة، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 2004، ص173

3- يُنظر: اللّسانيات التّوليدية من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مصطفى غلفان، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2010م، ص48، 49.

أمّا الباحث أحمد رشدي طعيمة فيبرز أهمية البعد الاجتماعي والثقافي في تحديد الكفاءة التّواصلية، ويصفها بأنّها: «القدرة على استخدام اللّغة بشكل ملائم بحسب الموقف الاجتماعي، أي أن يعرف المتكلّم متى يتحدّث، ومتى يصمت، ومع من يتحدّث، وأين، وكيف».²

وفي السّياق نفسه، يرى العالم اللّغوي وليم لابوف William Labov أنّ دراسة اللّغة لا يمكن فصلها عن السّياق الاجتماعي، وأنّ التحليل اللّغويّ يجب أن يبنّي على اللّغة كما يستخدمها النّاس في الواقع، وليس كما ينبغي أن تُستخدم وفق النّموذج المثالي كما هو عند تشومسكي. ويضيف أنّ أيّ نظريّة لغويّة يجب أن تُبنى على دراسة التّفاعل الحقيقيّ في المجتمع، لأنّ اللّغة متغيرة بطبيعتها ومتشعبة بحسب الطّبقات الاجتماعية والثقافات.³

وفي المجال التربويّ، تبرز أهميّة الكفاءة التّواصلية بشكل خاصّ في تدريس اللّغات. فتعليم اللّغة لم يعد يتمحور حول حفظ القواعد والمعاجم، بل حول تدريب المتعلّمين على التواصل الفعليّ داخل الفصل وخارجه، في مواقف تحاكي الواقع. ولذلك، أصبحت الأنشطة الصّفية تُصمّم على شكل مشاهد تواصلية أو مشاريع تعليميّة تتطلب من المتعلّم أن يكون فاعلاً في بناء المعنى، متفاعلاً مع زملائه، ومستخدماً للّغة بطرق متعدّدة (السّؤال، الإجابة، التّفاوض، التّفسير، التّعبير عن الرّأي...).

وقد عبّر بعض التربويين عن الكفاءة التّواصلية بأنّها القدرة على التّصرّف اللّغوي في وضعيّات تواصلية واقعيّة، بشكل يحقّق المقصد التّواصليّ المرجوّ من طرف المتكلّم أو الكاتب، ما يعني أن المتعلّم لا يُقاس بنجاحه فقط في إنتاج جمل سليمة نحويّاً، وإنّما أيضاً في مدى قدرته على نقل المعنى بفعاليّة.

ومن هذا المنظور، تصبح الكفاءة التّواصلية نتاجاً مركّباً يتداخل فيه ما هو لسانيّ (قواعد ومعجم)، بما هو تداوليّ (الوظائف الاجتماعية)، وما هو نفسيّ (الدّافعيّة والقدرة على التّفاعل)، وما هو ثقافيّ (الملاءمة السّياقية).¹

وبناءً على ما سبق، فإنّ تدريس الكفاءة التّواصلية يقتضي:

¹-Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley.

- وضع المتعلّم في مواقف تحاكي الحياة الحقيقيّة.
- تنمية المهارات الشّفهيّة في المقام الأوّل (الاستماع والتّحدّث).
- دمج القيم الثّقافيّة، والسّياقيّة في تعليم اللّغة.
- التّركيز على الوظائف التّواصلية أكثر من الهياكل الشّكليّة.
- إدماج الكفاءة الاستراتيجية كجزء من التّعليم (أي تدريب المتعلّم على تجاوز العوائق).

كلّ هذا يدفعنا إلى التّأكيد على أنّ الكفاءة التّواصلية ليست فقط هدفاً تعليميّاً، بل هي مهارة حياتيّة تُسهم في تكوين الفرد القادر على التّعبير عن ذاته، والدّفاع عن آرائه، والانخراط في الحياة الاجتماعيّة والمهنيّة بفعاليّة.

4-مكوّنات الكفاية التّواصلية

لضمان نجاح الكفاءة التّواصلية واكتمالها وجب توفر كفاءات أساسيّة، وذلك من أجل خلق مواقف تواصلية وتفاعليّة للخطاب الشّفهي أو الكتابي وهي الهدف الأسمى لعملية التّعليم والتّعلّم بغية تكوين فرد قادر على التّبليغ والإيصال، وهذا ما جاء به علماء اللّغة، حتّى وإن اختلفوا في تسميات بعضها إلّا أنّهم لم يختلفوا في المضمون، نجد مثلاً ديل هايمز حدّد بها أربع مكوّنات هي كالآتي:¹

1-القدرة التّحويليّة: هي معرفة المتكلّم للقواعد الدّلاليّة، والصّوتيّة، والتّركيبية من أجل تكوين وإنتاج لجملة صحيحة المعنى والمبنى.

2-القدرة السيكلوسانية: وهي تأثّر المتكلّم بمجموع العوامل النّفسيّة، واللّسانيّة أثناء إنتاجه لأيّ خطاب أو حتّى فهمه.

3-القدرة السّوسيو ثقافيّة: والأساس الذي يراعى فيها هو قدرة المتكلّم على إنتاج خطاب ضمن قواعد السّياق المتعارف عليها، بحيث المتكلّم عند اكتسابه للغة ما فتجد أنّه يكتسب معها كفيّة توظيفها ومرجعيّة استخدامها ثقافيّاً، واجتماعيّاً.

1- ينظر: آليات بناء الكفاية التّواصلية للمتعلّم ضمن المنهج التّواصلي في تعليميّة اللّغات، نجوى فيران، مجلّة تعليميّات، جامعة محمّد لين دباغين سطيف، مجلد 01، عدد 03، جانفي 2020م، ص 64، 65.

4- القدرة الاحتمالية: معناها أن ينتج للمتكلّم مستوى وقدرة على تحقيق التّفاعل والاتّصال حين يستخدم جملاً منجزة صحيحة نحويّاً ولغويّاً، لكن تجدها قليلة الاستعمال لكنّها قابلة للاستخدام وللتّعبير عن المعنى.

كما عرفت المكوّنات لدى العالمين مايكل كانال وميرل سوين بأربع كفاءات، ويرجع الفضل لتصوّر ديل هايمز للكفاية التّواصلية حيث اتّفقا معه في البعض منها، وهي التي يجب تنميتها لدى متعلّمي اللّغة وكان ذلك عام 1980م عندما قاما بنشر مقال عنوانه "الأسس النّظرية للكفاءة التّواصلية لتدريس اللّغة الثانية واختباراتها" حيث قدّما أنموذجاً تنظيرياً لهذه الكفاءة بثلاث مكوّنات وهي: الكفاءة النّحويّة، الكفاءة اللّغويّة الاجتماعيّة، والكفاءة الاستراتيجية، وبعدها بحوالي ثلاث سنوات أي عام 1983م قام العالم كانال بتحسين هذا النّموذج وإضافة كفاءة رابعة، وهي كفاءة الخطاب، وفيما يلي نعرض ماتوصّلاً إليه: ¹

1- الكفاءة النّحويّة (Grammatical competence): وتعرف أيضاً بالكفاءة الرّسميّة ويُراد بها معرفة قواعد اللّغة وامتلاكها، والقدرة على استعمالها بشكل جيّد ومعرفة المفردات ودلالة الجملة وعلم الأصوات، أي تعني اكتساب الرّمز اللّغويّ، بحيث تراعى فيها جميع القواعد السّابقة أثناء إنتاج أي خطاب سواء كان مكتوباً أم شفهيّاً، ومعنى آخر هي القدرة اللّغويّة عند هايمز linguistic competence.

2 - الكفاءة اللّغويّة الاجتماعيّة: (socio linguistic competence) كما تعرف أيضاً عند هايمز بالقدرة السّوسيوثقافيّة والاجتماعيّة، وهي التي تولّي السّياق أهميّة كبرى في الخطاب لتحديد دلّاته، أي معرفة العلاقة بين اللّغة وسياقها غير اللّغويّ، أي تقتضي فهم السّياق اللّغويّ الذي تستخدم فيه من أعمال الكلام كي يستجاب لها بشكل مناسب (الطلّبات، الاعتذارات، الدّعوات...).

3 - الكفاءة الخطابيّة: (Discourse competence) وهذه الكفاءة التي أضافها كانال بعد ما قام بتحسين نموذجه الذي قدّمه مع ميرل سوين بحيث عزّفها على أنّها القدرة على تكوين خطاب ذا معنى، وذلك بربط الجمل في سلسلة متتابعة، وكذلك معرفة كيف يبدأ المحادثة وكيف ينهيها المتكلّم وهذا بتوقّر مجموعة المهارات والمفاهيم، كالتماسك الخطابيّ، والوحدة الموضوعيّة، وأحداث الكلام.

1- ينظر: المقاربة التّواصلية وتعليم اللّغة العربيّة، مبادئ وآليات التّفعيل، عبد الرّحيم ناجح، مجلّة النّداء التربويّ، العدد 27، 2021م، ص 27، 28.

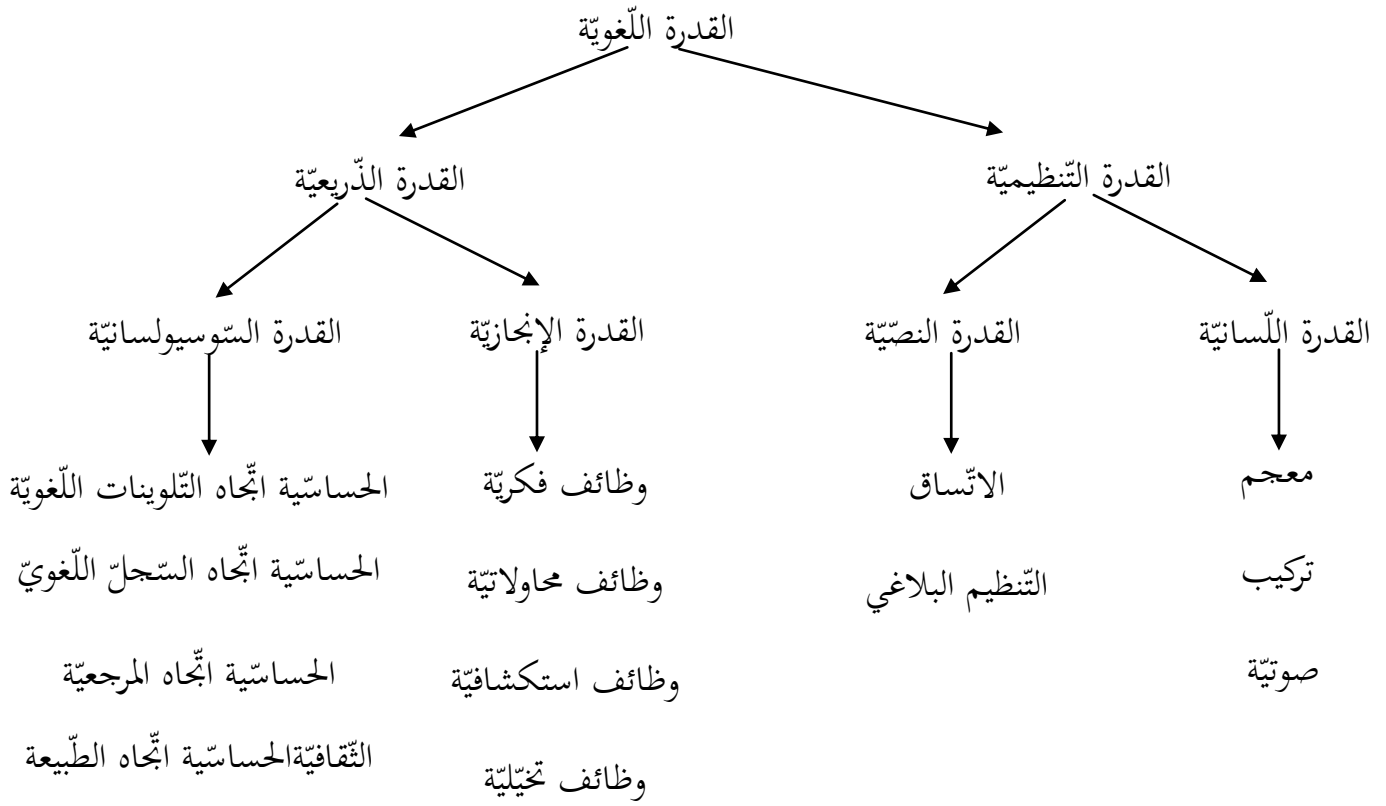
4 - الكفاءة الاستراتيجية: (strategic competence) تحتل هذه الكفاءة أهمية جدّ كبيرة في التّواصل، بحيث المتحدث أو المتكلّم يكون قادراً على استخدام استراتيجيات التّواصل اللفظي، وغير اللفظي تعويضاً عن ضعف اللّغة لديه، وتجعل منتج الخطاب محيطاً بأشكال، واستراتيجيات التّواصل اللّغوي وغير اللّغوي بحيث يضمن لديه حسن سير عمليّة التّواصل. وهنا يستحضر المخاطب المتلقّي قبل إنتاج الخطاب فنجده مثلاً يستعمل التّلميح أو التّوجيه وغيرها، وعلى سبيل المثال يمكنه التّعبير عن كلمات بأخرى عند افتقاره لكلمة أو عبارة معيّنة، أو يتحدّث للمستمع أو المتلقّي بطريقة سلسلة كي يؤثّر عليه.¹

كما نجد أيضاً العالم باخمان Bachman قام بتطوير الكفاءة التّواصلية، بحيث أعاد تنظيمها وذلك سنة 1990م، وبخاصّة في المجال التّعليمي، حيث أضاف عناوين جديدة ومكوّنات أخرى كال كفاءة التّنظيمية (organizational competence)، والتي بدورها تندرج ضمنها كفايات، ومهارات واسعة نحرية، وخطابية (النّصيّة)، والكفاءة التّداولية التي تشمل الكفاءة الاجتماعية (sociolinguistic) والكفاءة الإنجازية (illocutionary compétence)، وهذا باعتماده على نظريّة أفعال الكلام لجون سير 1962م ويّين باخمان Bachman ذلك في الخطاطة الآتية:²

1- يُنظر: المقاربة التّواصلية وتعليم اللّغة العربيّة، مبادئ وآليات التّفعيل، عبد الرّحيم ناجح، مجلّة النّداء التربوي، العدد 27، 2021م، ص 28.

2- نفسه، ص 29.

(نموذج باخمان 1991)



في حين ترى صوفي موران Sophie Moiron أنّ الكفاية التّواصلية تتكوّن من:¹

1 -المكوّن اللّساني: معرفة القواعد التّركيبية، والدّلالية، ومعرفة كيفيّة استعمالها (تداولية اللّغة)، وهو ما يعرف بسنن التّواصل.

2 -المكوّن الخطابي: معرفة أشكال الخطابات، وتنظيمها، وتشكيلها وفق الوضعيّات التي تنتج فيها وتؤوّل.

3 -المكوّن المرجعي: معرفة مختلف مجالات التّجربة الإنسانيّة، وموجودات العالم، والعلاقات القائمة بينهما.

1- تعليم المهارات اللّغوية تواصلية، ربيع كيفوش، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة محمّد الصّديق بن يحيى جيجل، الجزائر، 2022م، ص 199.

4 -المكوّن السوسيوثقافيّ: معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعيّة، ومعايير التّفاعل بين الأفراد والمؤسّسات، ومعرفة التاريخ الثّقافيّ، والحضاريّ، والعلاقات بين المواضيع الاجتماعيّة، ومعرفة كيفيّة استعمالها.

وإذا رجعنا إلى سيمون ديك Simon Dik سنة 1989 قدّم رأياً مخالفاً لمكوّنات الكفاءة التّواصلية حيث بنى نموذجاً على افتراض آخر، وهو تكوّن الكفاءة التّواصلية على عدد محدود من الطّاقات، وهي خمس على الأقل¹:

1-الطّاقة اللّغويّة: وهي المسؤولة على إنتاج العبارات اللّغويّة.

2-الطّاقة المعرفيّة: هي التي تُمكن مستعمل اللّغة من بناء قاعدة معرفيّة منظّمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغويّة مناسبة.

3-الطّاقة المنطقيّة: هي المسؤولة عن إنتاج معلومات جديدة من معلومات معطاة.

4-الطّاقة الإدراكيّة: المسؤولة عن إدراك المحيط واكتساب المدركات واستعمالها.

5-الطّاقة الاجتماعيّة: المسؤولة عن مراعاة الأوضاع الاجتماعيّة لكل من المتكلّم والمخاطب أثناء التّواصل اللّغويّ بينهما.

وإضافة لهذه الطّاقات الخمس عند سيمون ديك قال عز الدين البوشيخي بوجود طاقة سادسة، وهي الطّاقة التّخيّليّة وقد عرّفها كالآتي: «الطّاقة التّخيّليّة: هي الطّاقة التي تُمكن مستعمل اللّغة الطّبيعية من اختلاق صور افتراضيّة تنتمي إلى العوالم الممكنة، ومن بناء وقائع متخيّلة تنتمي إلى أحد العوامل الخياليّة لتحقيق أهداف تواصلية محدّدة»². وهذا التعريف يبيّن لنا أنّه من الممكن استعمال عبارات لا تُنسب إلى الواقع.

1-تعليم المهارات اللّغوية تواصلية، ربيع كيفوش، ص 199..

2-التّواصل اللّغويّ، مقارنة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، مكتبة لبنان، ص 92.

5- المقاربة التّواصلية في العملية التعليمية التّعليمية

تمثل المقاربة التّواصلية نقلة نوعية في الفكر البيداغوجي الحديث، حيث غيّرت جذرياً من فلسفة تعليم اللّغات، ومن بينها اللّغة العربيّة، منتقلة من منطق التدريس القائم على التّراكم المعرفي إلى منطق تعليم يركّز على بناء الكفاءات اللّغوية التّواصلية، بما ينسجم مع حاجات المتعلّمين ومقتضيات العصر. فاللّغة لم تعد تُدرّس بوصفها نظاماً قواعدياً معزولاً، بل باعتبارها أداة للتّفاعل والاندماج الاجتماعيّ، ممّا يعني أن العملية التّعليمية في إطار هذه المقاربة لم تعد تقتصر على تلقين المتعلّم معلومات لغويّة، بل صارت تركّز على تمكينه من توظيف تلك المعلومات في سياقات تواصلية واقعيّة، قريبة من بيئته ومحيطه الثقافيّ والمعرفي.¹

وتأسّس المقاربة التّواصلية على جملة من المبادئ البيداغوجيّة التي تؤكّد على ضرورة إشراك المتعلّم في وضعيات تواصلية حقيقيّة أو محاكاة لها، بحيث يصبح طرفاً فاعلاً في إنتاج المعنى، لا مجرد مستقبل سلبيّ للمعرفة. ومن ثمّ، فإنّ العملية التّعليمية-التّعليمية ضمن هذا التّصوّر لا تُفهم على أنّها عمليّة خطيّة تبدأ بالشرح وتنتهي بالحفظ، وإنّما كعمليّة ديناميكيّة تفاعليّة تتطلّب من المتعلّم أن يشارك في تحليل المواقف، واستخدام اللّغة في الحوار، وقراءة السّياق، والتّفاعل مع النّصوص، سواء كانت مكتوبة أم شفهيّة.²

وعلى هذا الأساس، يتمّ توظيف اللّغة عبر أنشطة وظيفيّة تضع المتعلّم في مواقف تتطلّب منه التّواصل من أجل حلّ مشكلة، أو اتّخاذ قرار، أو نقل معلومة، أو التعبير عن رأي. وتشمل هذه الأنشطة على سبيل المثال: تمثيل الأدوار، لحوار التّبادليّ، كتابة رسائل، تقارير، سرد أحداث، وإجراء مقابلات. وكلّها أنشطة تهدف إلى دمج البعد اللّغويّ بالبعد الوظيفيّ الاجتماعيّ، ما يعزّز ملكة التّواصل لدى المتعلّمين على المستوى الشّخصيّ والجماعيّ.

1-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها في التعليم اللّغويّ، عبد الكريم مصطفى، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2018م، ص 87.

2-مناهج اللّغة العربيّة بين التقليد والتّحديث، الكبيسي عبد الله، دار الفكر العربيّ، بيروت، 2005م، ص 162.

وتكمن أهمية هذه المقاربة في أنّها تحفّز ما يُعرف بـ "التّعلّم النّشط"، حيث يُدفع المتعلّم إلى الاستكشاف الدّائي للغة عبر التّفاعل والممارسة المستمرة، ممّا يؤدّي إلى تثبيت المعلومات في الدّهن بطريقة أكثر ديمومة، وفعاليّة مقارنة بالنّماذج التّقليديّة. كما أنّ توظيف النّصوص المفتوحة، والحوار، والعمل التّعاونيّ داخل الفصول الدّراسيّة، يتيح للمتعلّمين تبادل وجهات النّظر، وتطوير القدرة على الإصغاء والحجاج والتّفسير، وهي كفايات أساسيّة في الحياة اليوميّة والعملية.¹

5-1- الأساس اللّسانيّ للمقاربة التّواصلية

تنبني المقاربة التّواصلية على نتائج اللّسانيّات الحديثة، لاسيما اللّسانيّات التّداوليّة والوظيفية. فقد تخلّت المقاربة عن الرّؤية البنيويّة التي كانت تركز على الجملة كوحدة لغويّة معزولة، وانتقلت إلى التّركيز على الخطاب بوصفه استعمالاً حقيقيّاً للغة في سياقات اجتماعيّة. وهنا تظهر إسهامات عالم اللّسانيّات ديل هايمز الذي أرسى مفهوم "الكفاءة التّواصلية" (Communicative Competence) مُضيفاً إلى "الكفاءة اللّغويّة" مفاهيم مثل السّياق، الوظيفة، والملاءمة، «والكفاءة اللّغويّة لا تكفي لتعليم اللّغة، بل يجب أن تتضمن أيضاً معرفة كيفية استعمال اللّغة بشكل وظيفيّ واجتماعيّ».²

5-2- الأساس التّداوليّ (البراغماتيّ)

المقاربة التّواصلية تتأسّس نظريّاً على اللّسانيّات التّداوليّة التي تؤمن بأنّ اللّغة ليست فقط منظومة من القواعد، بل هي أداة للفعل. وهنا تتجلى أعمال أوستن Austin وسيرل Searle في نظريّة الأفعال الكلاميّة³ (Speech Acts)، والتي بيّنت أنّ الكلام لا يُستخدم فقط للإخبار، بل للتّأثير، الالتماس، الأمر، الوعد... وغيرها. في ضوء هذا الأساس، تُدرك المقاربة التّواصلية اللّغة كفعل لغويّ وظيفيّ

1- فاعليّة المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّ، نصر فاضل، مجلّة العلوم التّربويّة والتّفسّية، المجلّد 10، العدد 2، 2020، ص45.

2- المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة، محمّد شفيق، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، العدد 35، 2018، ص222.

3- التّعليم بالكفاءات والمقاربة التّواصلية: الأبعاد النّظرية والتّطبيقية، صالح بلعيد، مجلّة الممارسات اللّغويّة، جامعة الجزائر 2، العدد 10، 2016، ص15.

يتم في سياق اجتماعي وثقافي، وهدفه التّواصل وليس فقط التّراسل اللّساني، «أن تقول يعني أن تفعل (To say is to do)» كما أكّد أوستن، وهي مقولة تشكّل عمق النّظرية التّداولية.

5-3- الأساس السّوسiolساني (الاجتماعي-اللّغوي)

يرتكز هذا الأساس على الاعتراف بالدور الاجتماعي للغة، حيث تُعتبر اللغة أداة تواصل داخل جماعة لغوية لها ثقافتها ونظامها الرّمزيّ. وهنا تُفهم الكفاءة التّواصلية على أنّها ليست فقط القدرة على إنتاج جمل سليمة نحويّاً، بل أيضاً على اختيار الجمل والسيّاقات المناسبة في التّفاعل الاجتماعي، يرى هايمز أنّ «تعليم اللغة يعني أيضاً تعليم الكيفية التي نتحدّث بها مع الطّبيب، أو البائع، أو في مقابلة عمل»¹. وتدعو هذه النّظرة إلى إعداد المتعلّم ليكون قادراً على فهم التّغيّرات السيّاقية، الفوارق الاجتماعيّة، وأنماط التّخاطب، ممّا يجعل التعلّم أكثر واقعيّة وفعاليّة.

5-4- الأساس المعرفي (الذهني)

المقاربة التّواصلية تنسجم مع ما جاءت به العلوم المعرفية الحديثة حول دور المتعلّم في بناء المعرفة، لا كمستقبل سلبيّ، بل كمشارك فاعل في التعلّم. وهنا يظهر التأثير القويّ لنظرية بياجيه Piaget حول التعلّم النّشط ونظرية فيغوتسكي حول التعلّم التّفاعليّ والاجتماعيّ ويذهب بياجيه أنّ «المعرفة تُبنى من خلال التّفاعل بين الفرد ومحيطه، وليس عبر التّلقين»². وبالتالي، فإنّ المتعلّم في ظلّ هذه المقاربة يُنظر إليه ككائن نشط، يبني كفاءاته من خلال الحوار، الخطأ، والتّجريب، ممّا يُسهم في تعلّم أعمق وأرسخ.

1- المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربيّة: مقارنة تواصلية، محمّد شفيق، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، العدد 35، 2018م، ص 222.

2- Communicative Language Teaching Today, J. C. Richards, Cambridge University Press, 2006, p 9.

5-5- الأساس التربويّ والبيداغوجي

ترتكز المقاربة التّواصلية على بيداغوجيا حديثة تُعرف بـ "بيداغوجيا الكفاءات"، التي ترى أن التّعلّم الفعّال لا يكون إلّا حين يُدمج المتعلّم في مواقف واقعية تحفّز مهاراته التحليلية والتّواصلية. وتستند كذلك إلى بيداغوجيا الوضعيات والمشكلات، حيث يُوضع المتعلّم في سياقات تعليمية تُماثل ما قد يصادفه في الحياة اليومية. يقول ليغوندر Legendre: «المتعلّم يتعلّم اللّغة لا لكي يعرف قواعدها فقط، بل لكي يستعملها بفعالية في مواقف مختلفة». ويتمّ اعتماد أنشطة متنوّعة، مثل المحادثة، كتابة الرّسائل، التّفاوض، التّليخيص، المحاكاة، والمناقشة، ممّا يُحفّز مهارات التفكير التّقديّ والتّواصل الوظيفي، كما تراعي هذه البيداغوجيا الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وتُشجّع التّقييم التّكوينيّ الدّائيّ.

5-6- الأساس السيكلوجي

تنهل المقاربة التّواصلية من علم النفس التربويّ، وبخاصّة من تيّارات علم النفس المعرفيّ والاجتماعيّ، وتؤمن بأنّ الدّافع والرّغبة في التعلّم عنصران أساسيان لإنجاح العملية التّعليمية. وهنا يُستند إلى نظرية الحوافز، والتّعزيز الإيجابي، ونظرية ماسلو Maslow للحاجات، حيث يُشجّع المتعلّم على التعلّم في بيئة تحترم ذاته وتُعزّز نجاحاته، «التعلّم يتحقّق عندما يكون المتعلّم في وضعية آمنة ومتحفّزة ومشاركة»¹. وبذلك، تضع المقاربة التّواصلية المتعلّم في صلب العملية التّعليمية، من خلال أنشطة تحفّز التّفاعل والمبادرة وتقلّل من التّلقين.

1- المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة: مقاربة تواصلية، محمّد شفيق، ص 223.

- خلاصة الفصل

في ختام هذا الفصل، تبرز المقاربة التّواصلية كاختيار بيداغوجي حديث يسعى إلى تفعيل اللّغة في سياقاتها التّواصلية الواقعية، وتحقيق توازن بين البعد المعرفي، والبعد التفاعلي في تعلّم اللّغة. وقد تبين أنّ الكفاءة التّواصلية لا تقتصر على إتقان قواعد اللّغة، بل تتجاوز ذلك إلى التّمكن من استعمال اللّغة في سياقات مختلفة بفعالية وملاءمة، وهو ما يتطلب مراعاة مكوّناتها المتعدّدة التي تتكامل فيما بينها لتنتج تواصلًا ناجحًا

كما أظهرنا أنّ تطوّر النظريات التّعليمية وتنوّع المقاربات التّربوية، ومنها المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات، والمقاربة النّصية، قد مهّد الطّريق لبروز المقاربة التّواصلية باعتبارها الأكثر ملاءمة لتحديات تعليم اللّغة في العصر الحديث، خصوصًا في ظلّ التّحوّلات الرّقمية والانفتاح الثقافيّ.

وعليه، فإنّ فهم المقاربة التّواصلية، والاشتغال بمفاهيمها، وقضاياها يُعدّ ضرورة ملّحة لأيّ عملية إصلاحية تروم تطوير تعليم اللّغة العربيّة، وجعلها أداة فعّالة في بناء المعارف، والتّواصل بين الأفراد والمجتمعات.

الفصل الثاني:

تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

- توطئة

- 1- تجليات مكوّنات الكفاءة التّواصلية في النّصوص المقترحة
- 2- التّمشّيات الدّيداكتيكية لتفعيل المقاربة التّواصلية
- 3- ملاحظات توجيهية من أجل تطبيق صارم للمقاربة التّواصلية
- 4- ملاحظات توجيهية من أجل تقويم نوعيّ فعّال للمقاربة التّواصلية
- 5- نماذج بطاقات فنيّة (مذكّرات) لوحداث تعلّمية وفق المقاربة التّواصلية

- خلاصة الفصل

- توطئة:

شهدت تعليميّة اللغة العربيّة في السّنوات الأخيرة تحولات عميقة في ضوء تبني المقاربة بالكفاءات، خصوصاً مع التركيز على البعد التّواصليّ في العمليّة التّعليميّة، ما أفرز ضرورة إعادة النّظر في الأهداف والمضامين والطّرائق المعتمدة. وفي هذا السّياق، تبرز المقاربة التّواصلية بوصفها رؤية حديثة لتعليم اللّغة، تجعل من المتعلّم فاعلاً ومبدعاً داخل الفصل، وتسعى إلى تمكينه من استعمال اللّغة استعمالاً تواصليّاً فعّالاً في سياقات واقعيّة.

ولعلّ من أهمّ رهانات هذه المقاربة في مرحلة التّعليم المتوسّط هو الانتقال من التّعليم القائم على تراكم القواعد إلى تعليم يستثمر الكفاءة التّواصلية بأبعادها المختلفة: اللّغويّة، الاجتماعيّة، التّداوليّة والاستراتيجيّة.

ومن هذا المنطلق، يتناول هذا الفصل تجلّيات تطبيق هذه المقاربة داخل الميدان التّربويّ، من خلال تحليل مكوّنات الكفاءة التّواصلية في نصوص الكتب المدرسيّة، والوقوف على التّمشّيات الّديداكتيكيّة المعتمدة في حصص التعبير الشّفهيّ، وفهم المكتوب، وقواعد اللّغة، ثمّ تقديم ملاحظات توجيهيّة تسهم في تفعيل هذه المقاربة بصورة فعّالة، إلى جانب عرض نماذج تطبيقيّة في شكل بطاقات فنيّة (مذكّرات بيداغوجيّة) تعكس روح هذه المقاربة ضمن وحدات تعليميّة محدّدة.

1- تجلّيات مكوّنات الكفاءة التّواصلية في النّصوص المقترحة

تمثّل النّصوص التّعليمية العمود الفقري لأيّ منهج لغويّ، إذ تجسّد فيها الفلسفة البيداغوجيّة الّتي ينطلق منها المنهاج، وتُمارس فيها المقاربات التّعليميّة بصورة عمليّة. وتُعَدّ المقاربة التّواصلية من أبرز الاتّجاهات المعاصرة الّتي تُعَلّي من شأن الكفاءة التّواصلية باعتبارها الغاية الأساسيّة من تعليم اللّغة، لا لكونها أداة للمعرفة فحسب، بل بوصفها وسيلة للتّفاعل الاجتماعيّ، والتّعبير عن الذات، وتبادل الأفكار، وبناء العلاقات.¹

1-Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, Canale, M., & Swain, M. (1980), 1-47.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

1-1- مظاهر الكفاءة التّواصلية في النّصوص التّعليمية الجزائرية

أ- الكفاءة اللّغوية: يُظهر تحليل النّصوص التّعليمية في كتب اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط أنّ التّركيز الأكبر ما يزال على هذه الكفاءة، حيث تميل النّصوص إلى تقديم مادّة لغويّة سليمة من حيث البنية والتّركيب، وغنيّة من حيث المعجم، ما يسمح للمتعلّمين باكتساب مخزون لغويّ وافر.

غير أنّ هذا الحضور، رغم أهميّته، يبقى محكوماً بمقاربة تقليديّة أحياناً، حيث تعزل القواعد عن السّياق، ويُطلب من التّلميذ مجرّد التّعرّف عليها بدل توظيفها في مواقف تواصلية واقعيّة. وهو ما يَفوّت على النّص التّربويّ فرصة أن يكون أداة حقيقيّة لبناء الكفاءة التّواصلية في بعدها الوظيفي.¹

ب- الكفاءة التّداوليّة: تمثّل هذه الكفاءة صلب المقاربة التّواصلية، إذ تنقل المتعلّم من مستوى (معرفة اللّغة) إلى (استخدام اللّغة) بشكل هادف وفعلّ. وتُبرز بعض النّصوص هذا الجانب من خلال الحوارات، والمواقف الحياتيّة التي توظّف اللّغة لوظائفها التّداولية المختلفة: الاستفهام، الطّلب، الرّفص، التّصيحة، الوصف، السّرد، وغيرها.

إلا أنّ نسبة هذه النّصوص لا تزال محدودة، وتبقى الكثير من الوحدات التّعليمية مقتصرة على نصوص تقريرية، أو إنشائية لا تحفّز على تفعيل الجانب التّداولي، خاصّة عند غياب تمارين تكميلية تطلب من المتعلّم إعادة إنتاج نصوص مشابهة أو الحوار مع زملائه.

ج- الكفاءة الاجتماعيّة والثّقافيّة: هذه الكفاءة تكشف قدرة المتعلّم على اختيار الأساليب، والتّعبير المناسبة للسّياق الاجتماعيّ، والثّقافيّ، مثل الاختلاف في الخطاب بين مخاطبة صديق، ومخاطبة مسؤول، أو بين النّص الدّينيّ، والنّص العلميّ.²

وتسعى بعض النّصوص إلى غرس هذه الكفاءة من خلال موضوعات تمسّ الحياة اليوميّة، والقيم الأخلاقيّة، والاجتماعيّة، كالتّعاون، وبرّ الوالدين، واحترام الآخرين، إلّا أنّ هذه النّصوص قد لا تُرفق

1- تحليل المحتوى اللّغويّ في مناهج الطّور المتوسّط في ضوء المقاربة بالكفاءات، بن يوسف أحمد، مجلّة دراسات في اللّغة، جامعة الوادي، العدد 22، 2020م، ص 44.

2- المضامين الاجتماعيّة والثّقافيّة في النّصوص التّعليمية، بوخاري خديجة، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الجزائر، العدد 12، 2019م، ص 85.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

دائماً بأنشطة تسمح للمتعلم بمحاكاتها أو توظيفها فعلياً، ممّا يُبقي هذه القيم ضمن مستوى "الرسالة" لا "التفاعل".

د- الكفاءة الاستراتيجية: تُعدّ هذه الكفاءة من أضعف المكوّنات حضوراً في النصوص التّعليميّة، إذ يغيب عنها في الغالب التّوجيه لاستراتيجيات الفهم أو التّحليل اللّغويّ عند مواجهة صعوبات. كما لا تتضمّن الأنشطة ما يشجّع على استخدام تقنيّات مثل إعادة الصّيغة، أو التّليخيص، أو طرح الأسئلة التّوضيحية، أو استنتاج المعنى من السّياق. وفي غياب الفضاء التّفاعلي (مثل التّمارين المفتوحة أو الحوارات التّلقائية)، لا يستطيع المتعلّم تطوير هذه الكفاءة ما لم يُدعّ بشكل صريح إلى التّفاعل، والتّجريب.¹

1-2- تحليل نماذج مختارة من النصوص

النّص	الوحدة	السّنة	مظاهر الكفاءة التّواصلية
في الحافلة	السّلوّك الحضاري	الأولى متوسّط	حوار يبرز الكفاءة التّداوليّة، واستعمال أساليب الاعتذار، والنّهي
الكتاب خير جليس	المطالعة	الثّانية متوسّط	نصّ وصفيّ، يطرّ الكفاءة اللّغوية، لكنّه يفتقر للتّفاعل
زيارة إلى الطّبيب	الصّحة	الأولى متوسّط	يعزّز الكفاءة التّداولية والاجتماعية من خلال حوار عمليّ
حادث مرور	السّلوّك المدنيّ	الثّالثة متوسّط	نصّ سرديّ يمكن أن يُستثمر في السّرد الشّفهيّ وإنتاج المكتوب

¹-Communicative Language Teaching Today. Richards, J. C. (2006),Cambridge UniversityPress, pp. 65-70.

1-3- مقارنة نقدية وتوجيهية

رغم الجهود التي تبذلها البرامج الرسمية في تكييف النصوص التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، إلّا أنّ تمثيل مكوّنات الكفاءة التّواصلية يظلّ متفاوتاً. فالكفاءة اللّغوية هي الأكثر حضوراً، بينما تغيب الكفاءة الاستراتيجية، والتّداولية في كثير من الوحدات. ولعلّ أحد أسباب هذا القصور يعود إلى:¹

- غياب أنشطة تفاعلية داعمة للنصوص.
 - افتقار بعض النصوص إلى السياق الوظيفي الحقيقي.
 - ضعف التّكوين البيداغوجي للأساتذة حول المقاربة التّواصلية.
- ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعادة تصميم النصوص، أو مرافقتها بأنشطة مفتوحة على التّواصل الحقيقي، تتيح للمتعلمين محاكاة اللّغة واستعمالها ضمن سيناريوهات واقعية.

2- التّمشّيات الّديداكتيكية لتفعيل المقاربة التّواصلية

التّمشّيات الّديداكتيكية هي لب العملية التعليمية وأدائها العملية في تجسيد الفلسفات البيداغوجية في الفصول الدّراسية. وفي ظلّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنهاج الجزائريّ، خصوصاً في مادة اللّغة العربيّة، برزت المقاربة التّواصلية كمنظور بيداغوجي حديث يسعى إلى تحويل تعلّم اللّغة من فعل نظريّ إلى ممارسة تواصلية فعّالة ذات طابع وظيفي. وترتكز المقاربة التّواصلية على جعل المتعلّم في قلب العملية التعليمية بوصفه فاعلاً تواصلياً، لا مجرد مستقبل سلبيّ للمعارف.²

وتتحقّق فعالية هذه المقاربة عبر توظيف تمثّيات ديداكتيكية فعّالة، توزّع الأدوار بين المعلّم والمتعلّم، وتحفّز التفكير والتّفاعل، وتربط اللّغة بالحياة، مع تخصيص أنشطة مناسبة لميادين فهم المنطوق

1- المضامين الاجتماعية والثقافية في النصوص التعليمية، بوخاري خديجة، ص86.

2- تجلّيات المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللغة العربيّة، بن عمر فوزية، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة بسكرة، العدد 18، 2019م، ص66.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي، فضلاً عن حصص القواعد التي ينبغي أن تُدرّس بوصفها وسيلة لا غاية.¹

2-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (حصّة التعبير الشّفهي)

تشكّل حصّة التعبير الشّفهي المجال الأمثل لتجسيد التّواصل الفعليّ باللّغة، حيث يتعلّم المتعلّم كيف يفهم خطاباً منطوقاً، ثمّ ينتج خطاباً منطوقاً خاصّاً به. ويجب أن تعتمد التّمشّيات الديدانكيّة في هذه الحصّة على مبدأ التّفاعل اللفظيّ والوظيفيّ، من خلال وضع المتعلّمين في وضعيّات تواصلية حقيقية، أو محاكاة لحوارات حياتيّة.

ولعلّ أبرز التّمشّيات الفعّالة:²

- استخدام الوضعيّات المشكّلة في بداية الحصّة لتحفيز التّلميذ على التعبير.
- تشغيل مقاطع صوتيّة أو تقديم حكاية قصيرة لمطالبة المتعلّمين بإعادة سردها أو التعبير عنها بطرائقهم.
- اعتماد تقنية المسرحة، أو لعب الأدوار لتنمية التّفاعل اللّغويّ.
- تمارين إعادة بناء الحوارات أو تكميل النّصوص الشّفوية.

2-2- ميدان فهم المكتوب (حصّة القراءة المشروحة)

ميدان فهم المكتوب من أبرز الميادين التّعليميّة التي تساهم في تنمية الكفاءة اللّغوية والتّواصلية للمتعلم، ويكتسي أهميّة بالغة في المنهاج الدّراسي للغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط. فالمتعلم في هذه المرحلة يكون في طور بناء قدراته القرائيّة والتّأويليّة، وهو بحاجة إلى التّوجيه المنهجيّ في التّعامل مع النّصوص. وفي ضوء المقاربة التّواصلية، لم تعد القراءة المشروحة مجرّد عمليّة نقل لمعلومة من المعلّم إلى المتعلّم، بل تحوّلت إلى عمليّة تفاعلية هدفها تمكين المتعلّم من فهم النّص، وتحليله، وتفسيره،

1- دور التعبير الشّفهيّ في تنمية الكفاءة التّواصلية، مجلّة دراسات في علوم اللّغة، قريشي سليمة، جامعة قسنطينة، العدد 9، 2021م، ص 113.

²-The Task-Based Approach:Some Questions and Suggestions. ELT Journal, Littlewood, W. (2004), 58(4), 319-326.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

ثمّ إنتاج خطاب موازي له في سياق تواصليّ حقيقيّ، بما يضمن ترقية قدراته الفكرية واللّغوية في آنٍ واحد.¹

2-2-1- القراءة المشروحة بين التّصوّر التقليديّ والتّصوّر التّواصلية

في التّصوّر التقليديّ، كانت القراءة المشروحة تُقدّم كعملية استظهارية تعتمد على الفهم الحرفيّ للنّصّ، معتمدة على المعلّم كمصدر وحيد للمعرفة، في حين يُدفع المتعلّم إلى تقمّص دور المتلقّي السلبيّ. أمّا في ظلّ المقاربة بالكفاءات ذات البعد التّواصلية، فإن دور المعلّم يتحوّل إلى موجه يسعى لخلق وضعيات تعلّمية تحفّز المتعلّم على الاكتشاف، وإبداء الرّأي، والتّعبير عن مواقفه تجاه النّصّ، كما يُطلب منه التّفاعل مع المحتوى من خلال ربطه بتجربته الدّاتية، والبيئة الاجتماعية المحيطة به.²

2-2-2- أهداف القراءة المشروحة في إطار المقاربة التّواصلية

يهدف هذا النوع من الحصص إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

- تنمية الفهم القرائيّ بمستوياته المختلفة: الحرفيّ، التّفسيريّ، النّقديّ.
- تعزيز الكفاءة الثّقافية من خلال الاطّلاع على أنماط نصوص متنوّعة (أدبيّة، علميّة، توجيهيّة، وصفية، حوارية....).
- دعم الكفاءة اللّغويّة عن طريق توسيع المعجم وتثبيت القواعد في سياقات حقيقية.
- بناء الكفاءة التّواصلية التي تشمل القدرة على التّفاعل مع النّصوص شفهيّاً وكتابيّاً، بشكل نقديّ وتحليليّ.
- ترسيخ القيم، من خلال اختيار نصوص ذات أبعاد وطنيّة، وإنسانيّة، وأخلاقيّة.³

1- تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات، عياد سعاد، مجلّة الإصلاح التربويّ، جامعة الجزائر 2، العدد 10، 2019م، ص 33.

2- البيداغوجيا الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربيّة، شريفي فوزيّة، دار التّغيير، الجزائر، 2020م، ص 76.

3- القراءة المشروحة ودورها في بناء الكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم، علاهم عبد العزيز، مجلّة الأفاق التربويّة، جامعة باتنة، العدد 15، 2021م، ص 89.

2-2-3- الخطوات المنهجية لحصة القراءة المشروحة

تقوم حصّة فهم المكتوب على منهجية مدروسة عبر مراحل:

-مرحلة التمهيد: يُحفّز فيها المتعلّم لاستكشاف موضوع النصّ من خلال: العنوان، صورة، وضعية انطلاق حياتيّة ذات صلة.

- مرحلة القراءة الصّامتة: بغرض الفهم الأوّليّ، وتكوين الانطباع العامّ.
- مرحلة القراءة الجهرية: لتنمية المهارات الصّوتية، والتّبر، والتّغيم.
- مرحلة الفهم والتحليل: عبر أسئلة موجّهة تنطلق من الفهم الحرفيّ (ماذا يقول النصّ؟)، إلى التّفسييريّ (ماذا يقصد؟)، ثمّ التّقديّ (ما رأيك؟).
- مرحلة التّقويم والإدماج: يتمّ فيها ربط النصّ بخبرات المتعلّم، وتُقدّم وضعيات إنتاجيّة كتابيّة أو شفهيّة تعكس مدى تملكه للكفاءات المستهدفة.¹

2-2-4- أنواع الأسئلة في القراءة المشروحة

تعتمد المقاربة التّواصلية على تنوع الأسئلة من حيث الهدف، والمستوى المعرفيّ، فنجد:

- أسئلة الفهم الحرفيّ: استخراج المعلومات الصّريحة.
- أسئلة الفهم التّفسييريّ: تحليل المقاصد والمعاني الضّمينة.
- أسئلة التّقويم والتّقدّر: إصدار أحكام شخصيّة مبنية على منطق، أو تجربة.
- أسئلة الإدماج: ربط النصّ بالمجال الاجتماعيّ، أو الحياتيّ للمتعلم.²

2-2-5- تحدّيات وصعوبات حصّة فهم المكتوب

رغم فعالية هذه المقاربة، إلّا أنّ تطبيقها في الواقع يواجه عدّة تحدّيات، منها:

1- طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، بوضبع سامي، دار الكتب الوطنيّة، الجزائر، 2018م، ص 91.

2- فهم المكتوب وأثره في تحسين التعبير الشّفهيّ والكتابيّ، دّرار محمّد، مجلّة التّربية الحديثة، جامعة قسنطينة، العدد 22، 2022م، ص 45.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

- ضعف الرّصيد اللّغويّ للمتعلمين، ما يحدّ من قدرتهم على الفهم العميق للنّصوص.
- قلّة النّصوص المتنوّعة في بعض الكتب المدرسيّة، ممّا يؤدّي إلى نمطيّة في التّفاعل.
- الضّغط الزّمنيّ، حيث لا تكفي المدة الزّمنية المخصّصة لتطبيق الخطوات المنهجية كاملة.
- قصور في التّكوين البيداغوجيّ للمعلّمين حول آليات تفعيل المقاربة التّواصلية داخل القسم.¹

2-2-6- دور المعلّم في إنجاح حصّة القراءة المشروحة

يؤدّي المعلّم دوراً حاسماً في تفعيل القراءة المشروحة، حيث يتعيّن عليه:

- اختيار النّصوص المناسبة لمستوى المتعلّمين وميولهم.
- تكييف الأسئلة وفق القدرات المعرفيّة لكلّ متعلّم.
- تحفيز المتعلّمين على التّفكير الحرّ والتّقدي دون فرض إجابات جاهزة.
- خلق بيئة صفية آمنة تتيح حريّة التعبير والانخراط في النقاش.
- استعمال الوسائط المساعدة كالصّور والفيديوهات لخلق سياق حيويّ للفهم.

2-2-7- انعكاسات القراءة المشروحة على الكفاءة العامّة للمتعلمين

إنّ التّجّاح في فهم المكتوب يُعدّ مدخلاً لتحقيق باقي الكفاءات اللّغويّة الأخرى مثل الكتابة والتّعبير الشّفهيّ، حيث إنّ المتعلّم الذي يتقن قراءة النّصوص وفهمها يصبح قادراً على إعادة إنتاجها في أشكال تعبيرية متنوّعة، وهو ما يعكس نجاعة المقاربة التّواصلية في إعداد متعلّم قادر على توظيف اللّغة بشكل فعّال في مختلف مواقف الحياة، ما يحقّق أحد الأهداف الكبرى للمنهاج التّربوي الحديث، وهو بناء كفاءة شاملة تمزج بين المعارف، المهارات، والقيم.²

1- صعوبات تطبيق القراءة المشروحة في المدارس الجزائرية، بن شنين، مجلّة علوم التّربية والتّكوين، العدد 18، 2020م، ص 64 .

2- الكفاءة الشّاملة في تعليم اللّغة العربيّة: من الفهم إلى الإنتاج، حميدات خديجة، مجلّة اللّسانيات التّطبيقية، جامعة عنّابة، العدد 6، 2019م، ص 38.

2-3- ميدان فهم المكتوب (حصة قواعد اللّغة)

يُفترض في المقاربة التّواصلية ألا تكون حصّة القواعد درساً معزولاً في القواعد الصّرفيّة والنّحويّة، بل نشاطاً وظيفيّاً ينطلق من النّصّ ويعود إليه. وعليه، فإنّ التّمشيّات الديدانكيّة المثلّي هي تلك التي تُخرج القاعدة من النّصّ، وتُعيد المتعلّم إلى النّصّ لتوظيفها.

أبرز التّمشيّات الفعّالة:

- اعتماد التّصوص الأصليّة كنقطة انطلاق لاستخراج الطّواهر القواعديّة¹.
- استعمال منهج الاستقراء (inductive) لاستخلاص القاعدة.
- تقنيات التّحويل اللّغوي (مثال: تحويل الزّمن، تحويل الفاعل).
- تمارين الكتابة المقتّنة التي تُطلب فيها إعادة استعمال القاعدة في سياق ذي معنى.

2-4- ميدان إنتاج المكتوب (حصة الإنتاج الكتابي):

يُعَدّ ميدان إنتاج المكتوب أحد الميادين الجوهريّة في تعليم اللّغة العربيّة، إذ يتيح للمتعلّم تجسيد مكتسباته اللّغويّة، والمعرفيّة من خلال التّعبير الخطّي المنظّم، والوظيفيّ، كما يُعزّز استقلاليتة الفكرية ويمنحه فرصة لتنظيم أفكاره، والتّعبير عنها كتابةً بطريقة واضحة ومنسجمة. ومن منظور المقاربة التّواصلية، فإنّ الكتابة ليست غاية في ذاتها، وإنّما هي فعل تواصليّ مقصود يتطلّب من المتعلّم توظيف اللّغة في سياقات واقعيّة تفاعليّة.

2-4-1- موقع حصّة الإنتاج الكتابي في المقاربة التّواصلية:

تُستثمر حصّة الإنتاج الكتابي لتطوير الكفاءة الكتابيّة بوصفها مكوّناً من مكوّنات الكفاءة التّواصلية. في هذا السّياق، لم تعد الحصّة تركّز على إنتاج نصّ خالٍ من الأخطاء النّحويّة فقط، بل غدت تسعى إلى:

- تعزيز القدرة على إنتاج نصوص متنوّعة الوظائف (سردية، تفسيرية، حجاجية....)

1- فعالية تعليم القواعد في ظلّ المقاربة بالكفاءات، بورنان سميرة، مجلّة اللّسانيات وتحليل الخطاب، جامعة تلمسان، العدد 19، 2022م، ص 149.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

- تنمية مهارات التّخطيط، والتّنظيم، والتّعبير الخطّي.
 - تشجيع الابتكار الكتابي المرتبط بحاجات المتعلّم الواقعيّة.
- ويتحوّل المعلّم من ناقل للمعارف إلى مرشد ومرافق في مسار الكتابة، إذ يُساعد المتعلّم على بناء نصّه بشكل تدريجيّ اعتماداً على مكتسباته، ومهاراته المتراكمة.
- 2-4-2- المبادئ البيداغوجيّة المؤطرة للحصّة:** في ظل المقاربة التّواصلية، يتمّ تسيير حصّة إنتاج المكتوب انطلاقاً من المبادئ التّالية:
- مبدأ الكتابة الوظيفيّة: لا تُكتب النّصوص لغرض التّمرين فقط، بل يجب أن تكون ذات دلالة ووظيفة اجتماعية.
 - مبدأ التدرّج والتّراكم: تُبنى الكفاءات تدريجيّاً من كتابة الجملة إلى كتابة الفقرة فالنّص الكامل.
 - مبدأ الورشة: تُمارس الكتابة في شكل ورشة إنتاج، حيث يكتب المتعلّمون ويعيدون الصّيغة ويصحّحون إنتاجاتهم في إطار تشاركيّ.
 - مبدأ الرّبط بين القواعد والتّطبيق: لا تُدرّس القواعد في عزلة عن النّصوص، بل تُستثمر مباشرة في بناء الخطاب.

2-4-3- التّمشيّات الّديداكتيكيّة الفعّالة في حصّة الإنتاج الكتابي

- أ. توظيف وضعية مشكلة كتابيّة: يُستهلّ الدّرس بوضعية تُثير رغبة المتعلّم في الكتابة، مثل:¹
- "وصلتك رسالة من صديق يريد زيارة الجزائر، اكتب له رسالة تشرح فيها أهمّ المعالم السّياحيّة التي يمكنك أن تصطحبه إليها". هذا النّوع من الوضعيّات يُحفّز المتعلّم على الكتابة ضمن سياق تواصلٍ حقيقيّ، ويُخرج الكتابة من دائرة التّمارين المدرسيّة الجافّة.
- ب. مراحل الإنتاج الكتابي: يُمكن تقسيم حصّة الإنتاج الكتابي وفق المراحل التّالية:

1- استراتيجيّة الوضعية المشكلة في تعليم التّعبير الكتابي، خليفة نبيلة، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة قسنطينة، العدد 12، 2021م، ص 74.

1. مرحلة التّحضير:

- تحديد نوع النّصّ، ووظيفته.

- دراسة النّموذج (نصّ مماثل)، وتحليل عناصره (البنية، اللّغة، أدوات الرّبط....).

3. مرحلة التّخطيط:

- وضع خطة لكتابة النّصّ (عنوان، أفكار رئيسيّة، تسلسل زمنيّ...).

- اقتراح معجم وظيفيّ.

4. مرحلة الكتابة:

- تحرير النّصّ الأوّل من طرف التّلميذ.

- كتابة فرديّة أو جماعيّة حسب مستوى المتعلّمين.

5. مرحلة المراجعة والتّقويم:

- مراجعة التّركيب، التّراكيب، الصّيغة، التّنظيم.

- التّصحيح الدّائيّ، أو الثّنائيّ، أو الجماعيّ.

- استخدام شبكات تقويم.

6. مرحلة التحرير النهائي:

- إعادة صياغة النّصّ في صورته النهائيّة.

ج. إدماج القواعد في سياق الكتابة: بدلاً من تدريس القواعد في وحدات معزولة، يتمّ إدراجها ضمن سيّرة إنتاج النّصّ، كأن يُطلب من المتعلّم استخدام جمل فعليّة بصيغة الماضي في كتابة سيرة شخصيّة. هذا الرّبط يحوّل القاعدة من مجرد "معرفة نظريّة" إلى "أداة وظيفيّة" داخل الخطاب.¹

د. تقنيّات التّحفيز على الكتابة:

1- تدريس القواعد في ضوء المقاربة بالكفاءات، عبد الرّحمن توفيق، مجلّة التّواصل، جامعة عنّابة، العدد 9، 2022م، ص 91.

- الكتابة الإبداعية (تتمّة قصّة، تخيل نهاية، تحويل نص شعريّ إلى سرديّ).
- الألعاب اللّغويّة (نصوص ناقصة، تركيب جمل من صور، كتابة بطاقات).
- الرّبط بالصّورة أو الموسيقى أو الفيلم القصير كمحفّز.

3-ملاحظات توجيهية من أجل تطبيق صارم للمقاربة التّواصلية

يمثّل الانتقال من النّماذج التّقليدية في تعليم اللّغات إلى المقاربة التّواصلية تحوّلاً نوعياً في الفلسفة التّربويّة المعاصرة، إذ لم يعد الغرض من تعليم اللغة مجرد تمكين المتعلّم من القواعد اللّغويّة المجردة أو المفردات المعزولة، بل أصبح الهدف الأساس هو تمكينه من توظيف اللغة في مواقف تواصلية حقيقية، تنمّي لديه الكفاية التّواصلية، التي تشمل الكفايات اللّغويّة، التّداوليّة، الاجتماعيّة، والثّقافيّة في آن واحد،¹ ومن هذا المنطلق، فإنّ أيّ محاولة لتطبيق المقاربة التّواصلية على نحو فعّال داخل البيئة التّعليميّة، تقتضي إصدار ملاحظات توجيهية عمليّة صارمة، تأخذ بعين الاعتبار واقع التّعليم، وحاجات المتعلّمين، وإمكانات المعلّمين، وخصوصية السياق المحليّ التّربويّ، والثّقافيّ.

أول ماتقتضيه هذه الملاحظة هو ضرورة إعادة النّظر في تكوين المعلّمين تكويناً نوعياً، لا يكفي بالشّقّ التّطريّ الذي يعرض المبادئ العامّة للمقاربة التّواصلية، بل يمتدّ ليشمل التّكوين الميدانيّ المستمرّ، من خلال الورشات التّطبيقية، وتبادل الخبرات، والمحاكاة الواقعيّة داخل الأقسام. إذ بيّنت الدّراسات التّربويّة أنّ نسبة كبيرة من مدرّسي اللغة، لا سيّما في الأطوار التّعليميّة الأولى، يخلطون بين الكفاءة اللّغويّة (grammatical competence) والكفاءة التّواصلية (communicative competence)، ممّا يؤدّي إلى اعتمادهم بشكل غير واعٍ على طرائق تقليديّة تُقدّم في قوالب تواصلية ظاهريّة فقط.²

كما أنّه من الصّوروري إصدار دلائل تربويّة رسميّة من قبل الهيئات الوزارية أو المفتشّيات التّربويّة، تتضمّن توجيهات عمليّة دقيقة لتطبيق أنشطة تواصلية متنوّعة، كتقنيات لعب الأدوار، المحادثة الحرّة،

1-البيداغوجيا الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربيّة، بن طيب مصطفى، دار كنوز المعرفة، عمّان، 2019م، ص 183.

2-فعالية المقاربة التّواصلية في تعليم اللغة العربيّة، دراسة ميدانية، عبد الكريم خديجة، مجلّة الآداب واللّغات، جامعة باتنة، العدد 23، 2021م، ص92.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

كتابة الرّسائل، تنظيم مناظرات، ومهامّ جماعيّة ذات أهداف لغويّة محدّدة، وكلّها ممارسات تعليميّة تركز على الوظيفة التّداولية للغة، لا على قواعدها المجرّدة فقط.

ومن جهة أخرى، ينبغي التّأكيد على تهيئة الفضاء التّربوي بما يتلاءم مع فلسفة المقاربة التّواصلية، إذ لا يمكن الحديث عن تواصل فعّال في بيئة يغيب فيها الحوار، ويهيمن عليها المدرّس بأسلوب تقريريّ أحاديّ الاتّجاه. فالمقاربة التّواصلية تتطلّب من المعلّم أن يكون ميسراً للتّعلّم، يشجع التّفاعل ويُنشئ سياقات تواصلية، ويتقبّل الأخطاء بوصفها مرحلة طبيعيّة في اكتساب اللغة، وهو ما يتطلّب تغييراً في الدّهنيّات قبل تغيير المناهج.¹

كما تفرض المقاربة التّواصلية على المسؤولين عن إعداد المناهج الدّراسيّة ضرورة مراجعة المحتويات اللّغويّة، والأنشطة التّعليميّة بشكل يضمن تدرّج الكفايات التّواصلية، وربط التّعلّم باللغة الوظيفيّة الحيّاتيّة، عوض التّركيز على نصوص جامدة لا تعكس الواقع التّواصليّ للمتعلّمين. ولعلّ ما أشار إليه كانال وسوين Canale & Swain: «في نظريّتهما حول الكفاءة التّواصلية، يوضّح أنّ التّعلّم الفعّال للغة يجب أن ينطلق من الاحتياجات التّواصلية الفعليّة للمتعلّمين، ويرتبط بسياقات حياتهم ومواقفهم الاجتماعيّة».²

وفي السّياق ذاته، تؤكّد الوثائق البيداغوجيّة الجزائرية الرّسميّة على أهميّة المقاربة التّواصلية، غير أنّ التّطبيق الفعليّ غالباً ما يشهد ضعفاً كبيراً نتيجة غياب المتابعة والتّقويم الحقيقيّين، وهو ما يستدعي توجيه المفتّشين التّربويّين لمرافقة المدرّسين باستمرار، وتنظيم زيارات دوريّة تستهدف التّقويم البنائيّ وتقديم التّغذية الرّاجعة، بدل الاقتصار على التّقييم الإداريّ أو الشّكليّ.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أهميّة التّحوّل الرّقميّ في دعم تطبيق المقاربة التّواصلية، من خلال دمج الوسائل التّكنولوجية (السّبورة الرّقميّة، تطبيقات المحادثة، القواميس التّفاعليّة، الفيديوها التّعليميّة، منصّات التّعلّم الذّاتي...)، والتي تسمح بإثراء العمليّة التّعليميّة وتعزيز التّفاعل بين المتعلّمين، بما يتوافق مع أسس المقاربة التّواصلية الحديثة.

1- التّعليم التّفاعليّ ودوره في تنمية الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم، بوحفص فاطمة الزّهراء، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، العدد 33، 2020م، ص 118.

2- نفسه، ص 120.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

وختامًا، فإنّ ملاحظة توجيهيّة من هذا النوع لا بدّ أن تترجم إلى سياسات تربويّة واضحة، قابلة للتنفيذ والتّقييم، تنطلق من الواقع ولا تتوقّف عند التّصورات النظريّة، وتُوجّه جميع الفاعلين التربويين نحو تحقيق تعليم لغويّ تفاعليّ هادف، يكرّس الكفايات الحقيقيّة، ويُعدّ المتعلّم لمواقف الحياة الواقعيّة، وليس فقط للنّجاح في الامتحانات.¹

4 -ملاحظات توجيهيّة من أجل تقييم نوعيّ فعّال للمقاربة التّواصلية

في إطار تجسيد تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية، لا تكتمل العمليّة التربويّة بدون تقييم تربويّ نوعيّ وفعّال. فالتّقييم يشكّل مرحلة حيويّة في المسار البيداغوجيّ، باعتباره أداة لقياس مدى تحقّق الكفاءات التّعليميّة من جهة، ووسيلة لتحسين الأداء التربويّ، وتعديل المسارات التّعليميّة من جهة أخرى. وإذا كانت المقاربة التّقليديّة في التّقييم تعتمد على الفحص الكميّ لنتائج التّحصيل، فإنّ المقاربة بالكفاءات، وخاصّة في بعدها التّواصليّ، تتطلّب تبني تصوّر نوعيّ شامل يأخذ بعين الاعتبار المعايير الإجرائيّة، والأهداف السلوكيّة المتّصلة بالكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم.²

ومن أجل تقييم نوعيّ فعّال لهذه المقاربة، يمكن تقديم أربع ملاحظات توجيهيّة أساسيّة تتطلّب تفعيلها ميدانيّاً في حصص اللغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط:

4-1- التّحوّل من تقييم المنتج إلى تقييم الأداء التّواصليّ الكلّي

تعتمد المقاربة التّواصلية في جوهرها على مبدأ التّفاعل وليس على مجرّد إنتاج لغويّ معزول، ولذلك فإنّ التّقييم ينبغي أن يراعي الأداء الكلّيّ للمتعلّم في الوضعيات التّواصلية الحقيقيّة. هذا يعني ألاّ يقتصر التّقييم على صحّة التّراكيب أو عدد المفردات، بل يجب أن يشمل عناصر الانسجام النّصّيّ ملائمة الخطاب للسياق، وضوح المقصد، ومدى قدرة المتعلّم على التّعبير عن موقف، أو فكرة بلغة سليمة وهادفة.³ وتقتضي هذه النّظرة الشموليّة ضرورة اعتماد تقنيّات مثل:

- تقييم الأداء الكتابيّ في سياق وضعيّات معقّدة.

1- فعّالية المقاربة التّواصلية في تعليم اللغة العربيّة، دراسة ميدانية، عبد الكريم خديجة، ص120

2- التّقييم التربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، بن حليمة نوال، دار خليف، الجزائر، 2021، ص43.

3- تقييم الكفاءة التّواصلية في حصّة اللغة العربيّة، رؤية منهجيّة، بلعور كمال، مجلّة العلوم التربويّة والنّفسية، جامعة سطيف، العدد 14، 2022م، ص28.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

- ملاحظة التّفاعل الشّفهي داخل المجموعات.
 - استعمال شبكات تقييم تُراعي جوانب المعنى، والبنية، والسّياق، وليس فقط الشكل اللغوي.¹
- مثال: في تقويم نصّ سرديّ من إنتاج المتعلّم، لا يُنظر فقط إلى علامات التّرقيم أو الخطّ، بل أيضاً إلى الحبكة، تنظيم الأحداث، وتوظيف الزّمن السّردّي بما يخدم المعنى.

4-2- ضرورة تنويع أدوات ووسائل التّقويم

- لا يمكن أن تحقّق المقاربة التّواصلية أهدافها إذا استُعملت أدوات تقليديّة في التّقويم، فبدل الاكتفاء بالاختبارات التّحريرية المغلقة، ينبغي تنويع الوسائل لتشمل:
- الرّوائز التّشخيصيّة لتحديد مستوى الانطلاق.
 - بطاقات الملاحظة داخل الوضعيّات التّفاعليّة.
 - شبكات تقييم الأداء الشّفهيّ في التّقديم، العرض، والحوار.
 - الملف التّراكميّ (Portfolio) الذي يسمح بتتبع تطوّر المتعلّم عبر فترات زمنيّة.
 - تقويم الأقران وتقويم الذات، لتدريب المتعلّم على النّقد الدّاتيّ والموضوعيّة.²
- إنّ هذا التّنوع لا يخدم فقط الأهداف البيداغوجيّة، بل يُعزّز الكفاءة الميتامعرفيّة لدى المتعلّم، فيتعلّم كيف يقيّم أدائه، ويكتشف نقاط ضعفه بنفسه.

4-3- ضبط معايير دقيقة لكفاءة التّواصل في مختلف الوضعيّات

- ينبغي أن يُبنى التّقويم في ظلّ المقاربة التّواصلية على معايير دقيقة وواضحة تمكّن المعلّم من تقييم المتعلّم بموضوعيّة. ومن أهمّ هذه المعايير:
- الملاءمة السّياقيّة: أي مدى مناسبة الخطاب للموقف التّواصليّ.

1- المعلّمين والتّقويم البنائيّ في المقاربة بالكفاءات، محرز سميرة، مجلّة الفكر التربوي، العدد 10، 2020م، ص 71.
2- تقويم التعبير الكتابيّ بين التّقليد والحداثة، سواكر عبد الحفيظ، مجلّة الإصلاح التربوي، العدد 8، 2019م، ص 61.

- الوضوح والدّقة في عرض الفكرة أو المعلومة.
 - الانسجام بين الجمل والفقرات (تسلسل منطقيّ، أدوات الرّبط....)
 - القدرة على الإقناع والتّبرير.
 - الغنى المعجميّ، والتّراكيب الصّحيحة دون الانغلاق على الأخطاء الشّكلية البسيطة.¹
- وعليه، فإنّ إعداد شبكات تقييم دقيقة وفق هذه المؤشّرات يضمن موضوعيّة أكبر في تقييم أداء المتعلّمين، مع الانفتاح على خصوصيّة كلّ متعلّم حسب مستواه اللّغويّ، والمعرفيّ.
- 4-4- اعتبار التّقييم وسيلة إصلاح وتطوير، لا غاية في حدّ ذاته**

في ظل التوجّه التّواصليّ، يجب أن يتحوّل التّقييم من وظيفة عقابيّة أو انتقائيّة إلى وظيفة تكوينيّة وإصلاحيّة. فالغرض الأساسيّ منه هو تقديم تغذية راجعة بناءة تساعد المتعلّم على تحسين مستواه، وليس فقط إصدار حكم عدديّ أو علامة. وينبغي للمعلّم أن يُشرك المتعلّم في فهم معايير التّقييم وأهدافه، ويزوده بنتائج تفسيريّة تسمح له بتعديل سلوكيّاته اللّغويّة والتّواصلية مستقبلاً.

كما يُعدّ التّقييم التّكوينيّ المستمرّ أداة فعّالة لربط التّعلّم بالتّقييم، لأن عمليّة التّقييم تبدأ منذ أوّل لحظة في الموقف التّعليميّ وتستمرّ معه، وهي بذلك تتجاوز المفهوم النّهائيّ التّقليديّ الذي ينحصر في الامتحانات والفروض الفصلية. يقول الباحث التّربويّ فيليب بيرنود Pernod في هذا الصّدّد: «إنّ التّقييم الحقيقيّ لا يُختزل في لحظة واحدة بل يُبنى عبر مسار زمنيّ طويل، يعكس تطوّر الكفاءة من خلال أداءات متتالية».

5 - نموذج بطاقة فنية (مذكّرة) لوحدة تعليميّة وفق المقاربة التّواصلية

تُعدّ البطاقة الفنيّة أو المذكّرة التّربويّة أداة أساسيّة في تخطيط العمليّة التّعليميّة، حيث تترجم التّوجّهات النّظرية والبيداغوجيّة إلى ممارسات صفيّة فعليّة. وفي ظل تبني المقاربة التّواصلية في المنظومات التّربويّة لاسيّما الجزائريّة، بات من الضّروريّ أن تُصاغ هذه البطاقات التّعليميّة بما يتماشى مع روح هذه

1- معايير تقييم الكفاءة في اللغة العربية وفق مدخل الكفاءات، حمّودي أحمد، مجلّة البيداغوجيا الحديثة، العدد 12، 2021م، ص55.

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

المقاربة، التي تركز على تنمية الكفاية التّواصلية للمتعلم في سياقات واقعيّة ، وفيما يلي نماذج مذكّرة لوحدة تعليميّة للسّنة الرّابعة متوسّط :

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

المقطع التّعليمي الثالث : التّضامن الإنسانيّ		
الميدان : إدماج وتقويم	الوضعيّات التّعليميّة :	زمن الإنجاز : 02 سّا
المحتوى : تحليل نصّ	* يربطُ معارفه السابقة بالمعارف الجديدة المكتسبة في وضعيّات ملموسة .	المستوى : الرّابعة م
المُقرّح الأول	* يكتسبُ كفاءات رصدها خلال المقطع التّعليمي .	الأستاذ : صالح عيواز

النّص :

هل نحن متضامنون ؟

كثيرة هي المواقف التي تركن فيها النفس إلى مساعدة غيرها ، فالناس كلهم متألون إلى فعل الخير بفطرتهم ومتى رأوا محتاجا هبوا إلى مده يد العون ، وهذا يحسب لهم ، ويحسبهم في قرارة أنفسهم أن لهم دورا فعلا في مجتمعه ، وأنهم أفراد صالحون فيه لكن هل كل ما يظنه الناس مساعدة يُعتبر تضامنا ؟ أو بالأحرى هل نحن متضامنون بشكل صحيح ؟

يُعتقد السّواد الأعظم من الناس - وأخص بالذكر هنا سائقي السيّارات - حين يُحذرون غيرهم من دوريات الشرطة أو حواجز الدرك الوطني و " الزادارات " باستعمال أضواء السيّارة أنهم قد أجادوا العمل ، بل ويعتبرون هذا قمة التّضامن ... يا أيها السّادة : إن هذه الحواجز وضعت في الأساس لحمايتك وحماية مستعملي الطريق من طيش متهور قد يكون سببا في حادث مميت لفرط سرعته ، أو لمخالفة قوانين المرور ، أ فلا نفلح عن هذه الرّلات ؟

لا أنسى تلاميذ المدارس ، أولئك الذين يتفقون مع بعضهم - باسم الصّدقة - على نسج كذبة يُمتثلونها أحسن تمثيل فيخدعون بها غيرهم ، ويشغرون بعدها أن هذا أحد أشكال التّضامن ، وحجتهم في ذلك أن الصّديق وقت الضّيق وهذا يكفيهم لتبرير فعلتهم المشينة ... وباسم تضامن الأصدقاء يُعطي أحدهم ورقة للتّالي أثناء الاختبارات ، وطبعاً سيحس بأنه شهيم ، كيف لا وهو متأكد بأنه قد أنقذ صاحبه من فك نقطة مخزية ... يا أبنائي : هذا كذب وغش وتعاون على الإثم والغدوان ، وسلوك لا يليق بطالب العلم . فتحرّروا الصدق في أفعالكم وأقوالكم ، وتجنّبوا كل تصرّف يتنافى مع الحقيقة ، وارضوا خالقكم قبل إرضاء أصدقائكم .

التّضامن سلوك راق ، لن نخرج عن دائرته ما ثمنا نقدّم يد العون لغيرنا بما يتوافق وعرف المجتمع ، فلنبقه بيننا منتشرا ولنحفظ صورته ، ولا نشوهها بتصرفات ساذجة وسخيفة ، وللتضامن بالشكل الصحيح ، فقد صدق من قال :

" الناس للناس من بدو ومن خاضرة * بعض لبعض وإن لم يشغروا خدّم "

كتبه الأستاذ : صالح عيواز

الأسئلة :

أ - الوضعية الأولى :

- 1 - حدّد أثر التّضامن على النفس الإنسانيّة .
- 2 - فسّر سبب اعتبار تحذير السائقين من الحواجز خاطئا .
- 3 - لخص مضمون النصّ في فكرة عامّة مناسبة .
- 4 - اذكر مرادف كلمة : " تركن " ، ثم وظّفها في جملة من إنشائك .
- 5 - هات من النّص ضدّ كلمة " أسأوا " .

ب - الوضعية الثّانية :

- 1 - أعرب ما فوق الخطّ في السّند إعرابا تاما (كلهم ، صالحون) .
- 2 - برهن على نمط النّصّ الغالب بمؤشّين مع التّمثيل .
- 3 - سمّ الصّورة البيانيّة الثّالية وشرّحها : " نسج كذبة " .
- 4 - ميّز صرفيا بين الاسمين : " حواجز ، قوانين " .
- 5 - استخرج من السّند سجعا ، ثم بيّن أثره .
- 6 - علّل سبب صرف كلمة : " تلاميذ " في عبارة : " تلاميذ المدارس " .
- 7 - اكتب البيت المرفق كتابة عروضيّة . (يكتفى بوضع الرّموز العروضيّة)

ج - الوضعية الإدماجية : أتمم الجدول التالي :

القرائن اللّغويّة :	طبيعة المؤشّرات :	النّمط الذي تنتمي إليه :
1 - " فالناس كلهم متألون إلى فعل الخير "		
2 - " وأخص بالذكر سائقي السيّارات "		
3 - " يا أيها السّادة "		
4 - " فلنبقه بيننا ولنحفظ صورته "		

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

5-1- مفهوم البطاقة الفنيّة في ضوء المقاربة التّواصلية

تُمثّل البطاقة الفنيّة (fiche pédagogique) وثيقة تخطيطيّة تضع المعلّم في موقع استباقيّ، يُفكّر من خلاله في الكيفيّات البيداغوجيّة والتنظيميّة التي ستمكّنه من تفعيل التّعلّم، غير أنّ إعداد هذه البطاقة وفق المقاربة التّواصلية يفرض عددًا من التّحوّلات، أهمّها:

- التّركيز على الكفاءة الختامية، والكفاءات المرحليّة.
- ربط الأهداف التعلّميّة بوضعيات تواصلية حقيقية.
- اعتماد الأنشطة المتمركزة حول المتعلّم.
- دمج تقويم تكوينيّ تفاعليّ في كلّ مراحل الدّرس.¹

5-2- عناصر البطاقة الفنيّة وفق المقاربة التّواصلية

تُبنى البطاقة الفنيّة وفق المقاربة التّواصلية على مجموعة من العناصر المنهجية الثّابتة، ويمكن توضيحها كالآتي:

العنصر	الشرح والتّطبيق
المجال	المجال الذي تنتمي إليه الوحدة (اجتماعي، ثقافي، صحيّ، ... إلخ).
الوحدة التعلّميّة	الموضوع العامّ الذي يتضمّن عدة أنشطة تواصلية (مثال: "التّضامن الاجتماعيّ").
الوضعية المشكلة	موقف واقعيّ محفّز يتطلّب من المتعلّم استخدام اللّغة لأداء غرض تواصليّ (مثال: "صديقك تعرّض لكسر، كيف تكتب له رسالة دعم؟")
الكفاءة الختامية	الكفاءة التي يُنتظر من المتعلّم تحقيقها في نهاية الوحدة (مثال: "أنّ ينتج المتعلّم رسالة شخصيّة ذات طابع تضامني").
الكفاءات المرحلية	كفاءات جزئية تؤدّي تدريجيًّا إلى تحقيق الكفاءة الختامية.
الأهداف	أهداف جزئية قابلة للقياس في نهاية كلّ نشاط.

¹ - نفس المرجع السابق، بودية فاطمة، ص 69

الفصل الثاني، تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة التّواصلية في مرحلة التّعليم المتوسّط

التعلّميّة	
الأنشطة التعلّميّة	أنشطة شفهيّة وكتائيّة متمركزة حول المتعلّم، في شكل مهام تواصلية حقيقيّة.
موارد اللّغة	التّراكيب والمعجم والوظائف اللّغويّة المستهدفة.
التّقويم	تقويم تكوينيّ مستمرّ يُنجز أثناء كلّ نشاط، مع تقويم ختاميّ للكفاءة المكتسبة.

5-3- نموذج بطاقة فنية لوحدة تعليمية (السنة الرابعة متوسّط)

العنصر	المحتوى
المجال	المجال الاجتماعيّ والإنسانيّ
الوحدة	التّضامن والتّكافل
الوضعية المشكّلة	خلال ندوة مدرسية حول "العمل التطوّعي"، طُلب منك إعداد مداخلة شفويّة تُبرز أهمية التطوّع في تنمية القيم المجتمعية.
الكفاءة الختاميّة	إنتاج نصّ شفويّ أو مكتوب يُبرز فيه المتعلّم أهمية العمل التطوّعي، باستخدام تراكيب لغويّة سليمة.
الكفاءات المرحليّة	- التّعرّف على خصائص الخطاب الحجاجيّ . - استخدام ضمائر المتكلّم والمخاطب في السّياق المناسب
الأهداف التعلّميّة	- تمييز الحجّة من الرّأي. - إنتاج فقرة حجاجيّة قصيرة
الأنشطة	- نشاط 1 (شفهيّ): تبادل آراء حول "أهمية التّطوّع" - نشاط 2 (قراءة): تحليل نصّ حجاجيّ حول التّضامن - نشاط 3 (كتابة): كتابة فقرة تتضمّن رأيًا مدعّمًا بحجج.
الموارد اللّغويّة	تراكيب: أدوات الرّبط (لأن، إذن، لكن).. معجم: التّضامن، العمل الخيري، الفقر، التّكافل.
وسائل الدّعم	صور، مقطع فيديو تحفيزي حول العمل التطوّعي.
التّقويم	بطاقة ملاحظة شفويّة خلال النّقاش + شبكة تصحيح لفقرة مكتوبة.

5-4- مميّزات هذه البطاقة وفق المقاربة التّواصلية

- واقعية الوضعيّات: الوضعيّة ليست افتراضيّة بل نابعة من سياق المتعلّم.
- التّركيز على المهامّ: التّعلّم يتمّ من خلال أنشطة هادفة.
- تكامل الأنشطة: كلّ نشاط يخدم الكفاءة الختامية، ويبنى الخبرات.
- حضور التّقويم التّكويني: التّقييم لا يكون في النّهاية فقط بل في كلّ مرحلة.
- تمركز المتعلّم: المعلّم يُوجّه فقط، ولا يسيطر على كلّ النقاش.¹

5-5- ملاحظات بيداغوجيّة لتصميم بطاقات ناجعة

- ضرورة توظيف "الوضعيّة المشكّلة" بطريقة ذكيّة، بحيث تكون محفّزة ومتّصلة بالسياق الاجتماعيّ للمتعلّم.
- انتقاء الموارد اللّغويّة بناءً على الاستخدام وليس الحفظ.
- تنوع الوسائط المعتمدة في الأنشطة (صور، مقاطع صوتيّة، تفاعل مباشر....).
- اعتماد التّقييم المرحليّ والتّكوينيّ بدلاً من التّقييم النّهائيّ فقط.
- العمل على الرّبط بين الأنشطة (شفهيّة، كتابيّة، قرائيّة) لتحقيق التّكامل المعرفيّ والتّواصليّ.

5-6- توصيات منهجيّة

- من المفيد تكوين فرق بيداغوجيّة داخل المؤسّسات التّربويّة لتبادل نماذج البطاقات، والتّعاون في صياغتها.
- إدراج تقنيات تكنولوجيّة حديثة في تصميم الوضعيّات (مثل ألعاب المحاكاة اللّغويّة الرّقميّة).
- ضرورة إشراك المتعلّم أحياناً في اقتراح موضوعات للوحدات التّعليميّة، تعزيزاً للمقاربة التّشاركيّة.²

¹-Didactique des langues et construction de l'Europe. Hachette Éducation. Candelier, M. (2008).

²- إعداد المذكرات التّربويّة وفق المقاربة بالكفاءات، مسعودي نادية، مجلّة العلوم التّربويّة والتّفسّية، جامعة الجزائر 2، العدد 6، 2021م، ص55.

- خلاصة الفصل:

يتبيّن من خلال هذا الفصل أنّ تطبيق المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط لا يقتصر على إعادة صياغة المحتويات، بل يستلزم أيضاً إعادة هيكلة للأنشطة التّعليميّة والتّقويميّة بما يضمن تطوير الكفاءة التّواصلية للمتعلمين.

فالمضامين المقترحة ضمن الكتاب المدرسيّ الجزائري تُظهر محاولات لدمج مكوّنات الكفاءة التّواصلية، إلا أنّ ذلك يبقى مشروطاً بمدى التّفعيل الميدانيّ للأنشطة داخل الأقسام التّعليميّة، وبخاصّة في ظلّ هيمنة الأساليب التّقليديّة، وضعف التّكوين الدّيداكتيكيّ للمعلّمين.

كما أظهرت التّمشييات المقترحة في مجالات الفهم الشّفهيّ والمكتوب، والإنتاج الكتابيّ، ضرورة العمل التّكامليّ بين المكوّنات اللّغويّة والتّواصلية، مع التّركيز على الأنشطة التّداوليّة وتمثيل الأدوار، والحوار المفتوح، والتّفاعليّ.

ويبقى الرّهان الأكبر اليوم هو تكوين الأساتذة على مبادئ هذه المقاربة، وتفعيلها ضمن الحصص الصّفيّة بأساليب تتجاوز التّلقين نحو الفعل التّواصليّ البناء، ممّا يستدعي جهوداً جماعيّة تشمل التّكوين، وإعادة النّظر في بنية البرامج، وتوفير أدوات تقويم تتماشى مع أهداف التّواصل اللّغويّ الفعّال.

خاتمة

خاتمة

ومّا ثبت لدينا هو أنّ المقاربة التّواصلية لم تعد مجرد بديل تقنيّ أو إجراء بيداغوجيّ عابر، بل مثّلت تحوّلاً نوعيّاً في فلسفة تعليم اللّغة، انتقلت به من منطق التّلقين البنيويّ إلى منطق الفعل اللّغويّ التّواصليّ. لقد أرسّت هذه المقاربة تصوّراً وظيفيّاً للّغة، باعتبارها أداة للتّفاعل الاجتماعيّ، والتّعبير عن المعنى داخل سياقات واقعيّة، وهو ما شكّل أساس التّأصيل اللّسانيّ لهذه المقاربة من خلال النّظريّات التّداوليّة، والأعمال اللّسانية الحديثة كأعمال هاليداي، وأوستن، وسورل، التي ربطت اللّغة بالفعل والسياق.

وعند الانتقال من الجانب التّنظيريّ إلى الواقع البيداغوجيّ، تبيّن أنّ تفعيل المقاربة التّواصلية من خلال تنفيذ منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط يتطلّب تجاوز التّصوّر التّقليديّ للنصوص والمهارات اللّغويّة، والتركيز بدلاً من ذلك على الكفاءة التّواصلية الشّاملة، التي تشمل الكفاءة اللّغويّة، والنّصيّة، والوظيفية، والثّقافيّة. كما أنّ هذا التّفعيل لا يتحقّق إلّا من خلال ممارسات ديداكتيكيّة تراعي السّياق التّواصليّ، وتستثمر الوضعيّات المشكّلة، وتُفعّل مختلف الميادين اللّغويّة (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب وإنتاجه، التّحكّم في أدوات اللّغة) بشكل تكامليّ، وتفاعليّ.

لقد أظهر منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط في الجزائر - من خلال الوثائق الرّسميّة والمقترحات التّطبيقية - محاولة جادّة للانخراط في روح المقاربة التّواصلية، لكن تظلّ بعض التّحدّيات قائمة، وبخاصّة فيما يتّصل بالتّكوين الفعليّ للمدرّسين، ومدى وفرة الوسائل التّعليميّة الدّاعمة، وتغيير الدّهنيّات التّقليديّة التي ما تزال تسجن اللّغة في قوالب صارمة.

وقد خلصت الدّراسة إلى تسجيل جملة من النّقاط تتوزّع بين ما هو واقع وراهن في صورة رصد لحقائق، وبين مأمول ومرغوب في صورة اقتراحات، فيما يلي بيّناهما:

1- المقاربة التّواصلية تقوم على أسس لسانيّة حديثة (تداوليّة، وظيفيّة).

- 2-الهدف الرئيس الذي تدور حوله رحي هذه المقاربة هو تنمية الكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم.
 - 3-منهاج اللغة العربيّة للتّعليم المتوسّط يتبنّى المقاربة التّواصلية شكلاً ومضموناً، إلّا أنّ قضيّة تفعيلها تطالها اختلالات، وصعوبات ونقائص عديدة، في مقدّماتها نقص التّكوين. وإذ نذكر ذلك فإنّنا نؤكّد أنّ نجاح أيّ مقارنة مرهون بفعاليّة تكوين الأساتذة حولها.
 - 4-التّطبيق الصّارم يتطلّب أساليب ديداكتيكية نشطة، وتفاعلية.
 - 5-ضرورة إعادة هيكلة الحصص التّعليميّة، وذلك بإدماج استراتيجيّات حديثة مثل لعب الأدوار، السّرد الشّفهيّ، المحادثة، والمشروعات الجماعيّة.
 - 6-تنوع الوضعيّات التّعلّميّة لتكون ذات دلالة، وقريبة من حياة المتعلّم.
 - 7-توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة، بإنتاج موارد صوتيّة، وبصريّة داعمة لخصص فهم المنطوق والتّفاعل الشّفهيّ.
 - 8-رقمنة الموارد التّعليميّة بما يتماشى مع مبدأ التّفاعل في هذه المقاربة وغيرها.
- ولئن كان صنيعنا هذا في أمس الحاجة إلى القراءة، والنّقد، والتّوجيه لرفع خصائصه، فإنّ هذا الموضوع سيظلّ رهين البحث والدراسة المتواصلين، ممّا يفضي إلى التّعمّق، والتّمحيص، والإثراء، وذلك في رحاب عدّة حقول معرفيّة كاللّسانيات، والدّيداكتيك، والبيداغوجيا وغيرها، وإنّا لنترجو أن نكون قد أسهمنا ولو بضلعٍ بسيطٍ في إثراء هذا المجال. ومن الله التّوفيق والسّداد، وله الحمد، والفضل، والمنة أولاً وآخراً، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد، وعلى آله، وصحبه أجمعين.

مكتبة البحث

(مصادره ومراجعته)

مكتبة البحث

- القرآن الكريم، برواية ورش (ت 197هـ) عن نافع (ت 169هـ).

• الكتب والمراجع العربية:

1. اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، عبد الكريم حمّادي، دار الهدى، الجزائر، 2020م.
2. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، محمد العوني، دار المسيرة للنشر، عمان، 2019م.
3. الاتصال والسلوك الانساني، محمد يسرى دعبس، البيطاش، سنتر الإسكندرية.
4. الاتصال ونظرياته المعاصرة، حسن عماد مكاوي، ليلي حسين السيد، الدار المصرية اللبنانية، ط3، القاهرة، 2002م.
5. الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، محمد سلامة، محمد غباري، السيد عبد الحميد عطية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1991م.
6. الأسس العلمية لنظريات الإعلام، جيهان أحمد رشتي، دار الفكر العربي، 1975م.
7. الأسلوبية والبيان العربي، محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1992م.
8. الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادئ والأعلام، ميشالزكريا، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 1983م.
9. البلاغة والاتصال، جميل عبد المجيد، دار غريب، (د.ط)، القاهرة، مصر، 2000م.
10. البيان والتبيين، الجاحظ، تح: حسن السندوي، المكتبة التجارية، ط2، القاهرة، مصر، ج01، 1932م.
11. البيداغوجيا الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، بن طيب مصطفى، دار كنوز المعرفة، عمان، 2019م.
12. التفكير البلاغي عند العرب، حمّادي صمود، منشورات كلية الآداب، منوبة.
13. التقويم التربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، بن حليمة نوال، دار خليف، الجزائر، 2021م.
14. التواصل اللغوي، مقارنة لسانية وظيفية، عز الدين البوشيخي، مكتبة لبنان.
15. الخصائص، ابن جني، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، ط2، مصر، ج01، 1371هـ/ 1952م.
16. اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية، عبد القادر دحدوح، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2020م.
17. اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مصطفى غلفان، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2010م.

18. اللغة والتواصل، عبد الجليل مرتاض، دار هومة، بوزريعة، الجزائر.
19. الجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية، مكّي دّار، دار الأديب للنشر والتوزيع، ط2، وهران، الجزائر، 2006م.
20. المدخل التّواصليّ في تدريس اللّغات، عادل عبد الله، دار الرّائد، القاهرة، 2019م.
21. المدخل الوظيفيّ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، رشدي أحمد طعيمة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1993م.
22. المهارات اللّغويّة، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 2004م.
23. بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها في التّعليم اللّغويّ، عبد الكريم مصطفى، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2018م.
24. تعليم اللّغة العربيّة في ضوء المنهج التّواصلي، فريدة علي، دار الكتاب الجامعي، الجزائر، 2020م.
25. خصائص العربيّة والإعجاز القرآنيّ في نظريّة عبد القاهر الجرجاني اللّغويّة، أحمد شامية، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ابن عكنون، الجزائر، 1995م.
26. دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003م.
27. دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1422هـ/2002م.
28. سيكولوجية لغة الأطفال، صباح حنا هرمز، دار الشّؤون الثقافيّة، ط1، بغداد، العراق، 1989م.
29. طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، بوصبع سامي، دار الكتب الوطنيّة، الجزائر، 2018م.
30. علم وظائف الأصوات اللّغويّة، الفنولوجيا، عصام نور الدّين، دار الفكر، ط1، لبنان، 1996م.
31. فقه اللّغة في الكتب العربيّة، عبده الرّاجحي، دار المعرفة الجامعيّة، 1992م.
32. لسان العرب، ابن منظور، تقديم: عبد الله العلاّلي، تصنيف: يوسف خياط، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، ج 8، ج 12، ج 14.
33. مبادئ في اللّسانيات، خولة الطّالب الابراهيميّ، دار القصبة، الجزائر، 2000م.
34. محاضرات في علم النّفس التّربوي، حنفي بنعيسى، الشّركة الوطنيّة للتوزيع، ط1، الجزائر، 1971م.
35. مدخل إلى لغة الإسلام، جان جبران كرم، دار الجليل، ط1، 1986م.
36. مدخل في تكنولوجيا الاتّصال ووسائله بين النّظريّة والتّطبيق، محمّد محمود مهدي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندريّة، 1991م.
37. مقدّمة في علم الاتّصال، نبيل عارف الجردى، مكتبة الإمارات، ط3، العين، 1985م.
38. مناهج اللّغة العربيّة بين التّقليد والتّحديث، الكبيسي عبد الله، دار الفكر العربيّ، بيروت، 2005م.

39. منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجي، محمد الحبيب بن الخواجة، دار العرب الإسلامية، ط1، بيروت، 1986م.
40. نصوص تراثية في ضوء علم الاتصال المعاصر، صالح خليل أبو الإصبع، دار آرام، عمان.
41. نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، محمد عبد الحميد، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 2000م.
42. نقد النثر، قدامة بن جعفر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1402هـ/1982م.
43. وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عبد الحافظ محمد سلامة، دار النشر، ط1، عمان، 1417هـ=1996م.

• الكتب المترجمة:

44. أسس علم اللغة، ماريوباي، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998م.
45. التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، أمبرتو إيكو، تر: سعيد بن كراد، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب الأقصى، 2000م.
46. اللغة، جوزيف فندريس، تر: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مطبعة لجان البيان العربي، مكتبة الأنجلو المصرية.
47. محاضرات في اللسانيات العامة، فرديناند دي سوسير، تر: يوسف غازي، مجيد نصر، منشورات المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986م.
48. مدخل إلى اللسانيات، رونالد إيلوار، تر: بدر الدين القاسم، المطبعة الجامعية، دمشق، سوريا، 1986م.

• الكتب الأجنبية:

49. Dictionnaire de didactique, des langues, R. Galisson, D. Coste, Hachette, Paris.
50. Dictionnaire de Linguistique, Jean Daboies et autres, Librairie Larousse, Paris.
51. Didactique des langues et construction de l'Europe. Hachette Éducation. Candelier, M. (2008).
52. Communication encyclopedia of the social sciences, Edward Sapir, C.N.Y Macmillan 1993.
53. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley, Savignon, S. J. (1983).
54. Communicative Language Teaching Today, J. C. Richards, Cambridge University Press, 2006.

55. On Communicative Competence, Hymes, Dell, University of Pennsylvania Press, 1972.
56. On Communicative Competence. In: Pride, J. B., Hymes D, & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics. Penguin Books, (1972)
57. The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. ELT Journal, Littlewood, W. (2004), 58(4)
58. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, Canale, M., & Swain, M. (1980).

• الدورات (المجلات العلمية):

59. أثر المقاربة التّواصلية في تنمية مهارات التّواصل اللّغويّ، سعيداني نوال، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 8، 2018م.
60. استراتيجية الوضعيّة المشكّلة في تعليم التّعبير الكتابيّ، خليفة نبيلة، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة قسنطينة، العدد 12، 2021م.
61. إعداد المذكرات التّربويّة وفق المقاربة بالكفاءات، مسعودي نادية، مجلّة العلوم التّربويّة والتّفسّية، جامعة الجزائر 2، العدد 6، 2021م.
62. البيداغوجيا الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللّغة العربيّة، شرفي فوزيّة، دار التّغيير، الجزائر، 2020م.
63. التّعليم التّفاعليّ ودوره في تنمية الكفاية التّواصلية لدى المتعلّم، بوحفص فاطمة الزّهراء، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، العدد 33، 2020م.
64. التّعليم بالكفاءات والمقاربة التّواصلية: الأبعاد التّنظريّة والتّطبيقية، صالح بلعيد، مجلّة الممارسات اللّغوية، جامعة الجزائر 2، العدد 10، 2016م.
65. التّواصل والاتّصال، مختار محمّد فؤاد أبو الخير، المجلّة الجزائرية للاتّصال، العدد 8، الجزائر، 1992م.
66. الكفاءة الشّاملة في تعليم اللّغة العربيّة: من الفهم إلى الإنتاج، حميدات خديجة، مجلّة اللّسانيات التّطبيقية، جامعة عنّابة، العدد 6، 2019م.
67. المعلّمين والتّقويم البنائيّ في المقاربة بالكفاءات، محرز سميرة، مجلّة الفكر التّربوي، العدد 10، 2020م.
68. المقاربة التّواصلية وتعليم اللّغة العربيّة، مبادئ وآليات التّفعيل، عبد الرّحيم ناجح، مجلّة النّداء التّربويّ، العدد 27، 2021م.
69. المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة: مقارنة تواصلية، محمّد شفيق، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، العدد 35، 2018م.

70. المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية، محمد شفيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 35، 2018م.
71. المقاربة بالكفاءات والمقاربة التّواصلية في تعليميّة اللغة العربيّة، مجلّة الآداب واللّغات، مراد فتيحة، جامعة تبسة، العدد 15، 2015م.
72. المنهج التّواصليّ وتحديات تطبيقه في المدرسة الجزائريّة، عبد العزيز شهير، مجلّة المناهج، جامعة المسيلة، العدد 14، 2023م.
73. آليات بناء الكفاية التّواصلية للمتعلّم ضمن المنهج التّواصليّ في تعليميّة اللّغات، نجوى فيران، مجلّة تعليميّات، جامعة محمّد ملين دباغين سطيف، مجلد 01، عدد 03، جانفي 2020م.
74. تجلّيات المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللغة العربيّة، بن عمر فوزية، مجلّة الممارسات اللّغويّة، جامعة بسكرة، العدد 18، 2019م.
75. تحليل المحتوى اللّغويّ في مناهج الطّور المتوسّط في ضوء المقاربة بالكفاءات، بن يوسف أحمد، مجلّة دراسات في اللّغة، جامعة الوادي، العدد 22، 2020م.
76. تدريس القواعد في ضوء المقاربة بالكفاءات، عبد الرّحمن توفيق، مجلّة التّواصل، جامعة عنّابة، العدد 9، 2022م.
77. تعليم المهارات اللّغوية تواصليّاً، ربيع كيفوش، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة محمّد الصّديق بن يحي جيجل، الجزائر، 2022م.
78. تعليميّة اللغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات، عياد سعاد، مجلّة الإصلاح التّربويّ، جامعة الجزائر 2، العدد 10، 2019م.
79. تقويم التّعبير الكتابي بين التّقليد والحداث، سواكر عبد الحفيظ، مجلّة الإصلاح التّربويّ، العدد 8، 2019م.
80. تقويم الكفاءة التّواصلية في حصّة اللغة العربيّة، رؤية منهجيّة، بلعور كمال، مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسية، جامعة سطيف، العدد 14، 2022م.
81. دور الأنشطة التّفاعليّة في تفعيل المنهج التّواصليّ، حسن طيب، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، العدد 11، 2022م.
82. دور التّعبير الشّفهيّ في تنمية الكفاءة التّواصلية، مجلّة دراسات في علوم اللّغة، قريشي سليمة، جامعة قسنطينة، العدد 9، 2021م.
83. صعوبات تطبيق القراءة المشروحة في المدارس الجزائريّة، بن شنين، مجلّة علوم التّربية والتّكوين، العدد 18، 2020م.

84. فاعليّة المدخل الاتّصالي في تدريس اللّغة العربيّة، عبد العزيز شهير، مجلّة دراسات في تعليم اللّغة، جامعة باتنة، العدد 7، 2021م.
85. فاعليّة المقاربة التّواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط، جعفر أحلام، مجلّة دراسات في علوم اللّغة، جامعة باتنة 1، العدد 3، 2020م.
86. فاعليّة المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة، نصر فاضل، مجلّة العلوم التّربويّة والتّفسيّة، المجلّد 10، العدد 2، 2020م.
87. فعّالية المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة، دراسة ميدانية، عبد الكريم خديجة، مجلّة الآداب واللّغات، جامعة باتنة، العدد 23، 2021م.
88. فعّالية تعليم القواعد في ظلّ المقاربة بالكفاءات، بورنان سميرة، مجلّة اللّسانيات وتحليل الخطاب، جامعة تلمسان، العدد 19، 2022م.
89. فهم المكتوب وأثره في تحسين التعبير الشّفهيّ والكتّابيّ، درّار محمّد، مجلّة التّربية الحديثة، جامعة قسنطينة، العدد 22، 2022م.
90. معايير تقييم الكفاءة في اللّغة العربيّة وفق مدخل الكفاءات، حمّودي أحمد، مجلّة البيداغوجيا الحديثة، العدد 12، 2021م.
91. نظريّة التّبلغ بين الحداثة الغربيّة والتّراث العربيّ، تجلّيات الحداثة، عبد المالك مرتاض، العدد 01، وهران.
92. نظريّة التّواصل عند رومان جاكبسون، عبد الحميد عبد الواحد (مقال)، مجلّة الحياة التّقافيّة، العدد 102، السنة 24، بيروت، لبنان، فيفري 1999م.
93. القراءة المشروحة ودورها في بناء الكفاءة التّواصلية لدى المتعلم، علاهم عبد العزيز، مجلّة الأفاق التّربويّة، جامعة باتنة، العدد 15، 2021م.
94. المضامين الاجتماعيّة والثّقافيّة في النّصوص التّعليميّة، بوخاري خديجة، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الجزائر، العدد 12، 2019م.

• السّنّدات التّربويّة:

95. الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، جويلية 2015م.

• الرّسائل الجامعيّة:

96. التّلوينات الصّوتيّة وأثرها في التّواصل اللّغويّ، رسالة ماجستير، إعداد: بن صحراوي بن يحيى، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2010م.

97. فاعليّة المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللّغة العربيّة في الطّور المتوسّط بالجزائر، رسالة ماجستير، زهور بوعافية، جامعة باتنة، 2019م.

• المواقع الإلكترونيّة:

98. معجم الفروق في اللّغة، أبو هلال العسكري، ج1، ج2، متاح على الموقع الإلكتروني:

<http://islamport.com>

فهرس

الموضوعات

الصفحة	العنوان
	شكر وعرفان
	إهداء
أ-و	مقدمة
مدرس: المستويات الخلفية النظرية والاجرائية للمقاربة التواصلية	
08	- توطئة
09	1-مداخل تعليم اللغات وتعلّمها
11	2-المنهج الاتصالي
13	3-التواصل اللغوي
22	4- حلقات التواصل
الفصل الأول: المقاربة التواصلية وقضاياها	
31	- توطئة
32	1 -المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغة العربية
34	2-تعريف المقاربة التواصلية
38	3-الكفاءات التواصلية أو الاتصالية
41	4-مكونات الكفاية التواصلية
46	5-المقاربة التواصلية في العملية التعليمية
50	- خلاصة الفصل
الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة التواصلية في مرحلة التعليم المتوسط	
52	- توطئة
52	1-تجليات مكونات الكفاءة التواصلية في النصوص المقترحة
55	2-التمثيلات الديدانكيتية لتنفيذ المقاربة التواصلية
63	3-ملاحظات توجيهية من أجل تطبيق صارم للمقاربة التواصلية

65	4-ملاحظات توجيهية من أجل تقويم نوعي فعال للمقاربة التّواصلية
68	5-نموذج بطاقة فنية (مذكرة) لوحدة تعلّمية وفق المقاربة التّواصلية
73	- خلاصة الفصل
75	خاتمة
78	مكتبة البحث
86	فهرس الموضوعات

ملخص الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل المقاربة التّواصلية من خلال تدريس اللغة العربيّة في الطّور المتوسّط، من حيث مرجعيّاتها اللّسانية وسبل تفعيلها الدّيداكتيكيّ داخل القسم. وقد استندت إلى تحليل المنهاج الرّسمي، ومقارنة بين التّصوّر النظريّ والتّطبيق الفعليّ، مع التّركيز على أهميّة الكفاءة التّواصلية باعتبارها هدفاً رئيساً. وتبيّن أنّ نجاح تطبيق هذه المقاربة رهين بجملة من العوامل، أبرزها تكوين الأساتذة، ملائمة الطّرق البيداغوجيّة، وتوفير الوسائل التّعليميّة المناسبة. كما قدّمت الدراسة جملة من الاقتراحات العمليّة لتفعيل هذه المقاربة على نحو أكثر فعالية، بما يسهم في تطوير تعليم اللغة العربيّة بما يتوافق وحاجات المتعلّمين، وكذا سيّاقهم الاجتماعيّ.

الكلمات المفتاحيّة: المقاربة التّواصلية؛ الكفاءة التّواصلية؛ منهاج اللغة العربيّة؛ التّعليم المتوسّط؛ التدريس التّفاعليّ؛ الدّيداكتيك؛ الوضعيّات التّواصلية.

Study Abstract:

This study aims to analyze the communicative approach in teaching Arabic at the middle school level, by examining its **linguistic foundations** and its **didactic implementation** in classroom practice. It relies on an analytical reading of the official curriculum, comparing the theoretical framework with practical application, emphasizing **communicative competence** as a core objective. The findings show that the success of this approach depends on several factors, notably **teacher training, appropriate pedagogical methods, and availability of supporting materials**. The study also presents practical suggestions for optimizing the implementation of the communicative approach in order to improve Arabic language teaching in line with learners' real-life contexts.

Keywords:

Communicative approach – Communicative competence – Arabic curriculum – Middle school – Interactive teaching – Didactics – Communicative situations.