

تطوّر التّمارين اللّغوية الحديثة من الآلية إلى الإبداعية

فاطمة الزهراء زيوش

جامعة الجزائر 2-الجزائر

zibouche.fatma.zohra@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/09/10 تاريخ القبول: 2021/10/25

ملخص

ارتأينا أن نبين في هذا المقال أن تعلم اللّغة لا يمكن أن يختزل في نموذج أحادي مهما كانت درجة اكتمال هو أهميته، بل يتطلب الانفتاح على كل النماذج التي من شأنها أن تغني وتفيد عملية امتلاك اللّغة والإبداع فيها من خلال الممارسة الفعلية. فبعد أن انحصرت التّدرّيبات اللّغوية في مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثّف للّغة وتثبيت سلوكاته اللّغوية بإحداث آليات للاستعمال المألوف، ها هي قد انتعشت وأصبحت تقوم على تدريبه في وضعيات فيها إنتاج للّغة، وذلك بعد أن أثبتت التجارب بأن أحسن أنواع التعلّم وأكثرها مردودية ورسوخا هو التعلّم الذي يتمّ بالممارسة الفعلية في وضعيات تواصلية مختلفة.

الكلمات المفتاحية:

التّمارين الآلية - التّمارين البنوية- التّمارين التّواصلية - الملكة اللّغوية - الملكة التّواصلية - الإبداعية.

المؤلف المراسل: فاطمة الزهراء زيوش، البريد الإلكتروني: zibouche.fatma.zohra@gmail.com

L'évolution des exercices de langue modernes de l'automatisation à la créativité

Résumé

Nous voulons montrer dans cet article que l'apprentissage des langues ne peut être réduit à un modèle unique quel que soit son degré de complétude et d'importance, mais il faut s'ouvrir à tous les modèles qui enrichiraient et bénéficieraient au processus de possession du langage et de sa créativité, par la pratique réelle et l'autosuffisance de l'apprenant et de son activité personnelle dirigée. Après que la formation linguistique se soit limitée au principe d'entraîner l'apprenant à l'usage intensif de la langue et de stabiliser son comportement linguistique en créant des mécanismes d'usage familier, elle s'est relancée et repose sur l'entraînement à des situations où la production langagière, après des expériences ayant prouvé que les meilleurs types d'apprentissage et le plus rentable et solide est l'apprentissage qui a lieu Pratique réelle dans différentes situations de communication.

Mots clés:

Exercices mécaniques - Exercices structurels - Exercices communicatifs - La compétence linguistique - La compétence communicative - Créativité.

The evolution of modern language exercises from automation to creativity

Abstract

We want to show in this article that language learning cannot be reduced to a single model regardless of its degree of completeness and importance, but we must be open to all models that would enrich and benefit the process. possession of language and its creativity, through actual practice and self-sufficiency of the learner and his directed personal activity. After the language training was confined to the principle of training the learner to intensive use of the language and stabilizing his linguistic behavior by creating mechanisms for familiar use, it has revived and is based on training him in situations where language is produced, after experiences have proven that the best, most profitable and solid type of learning is learning that takes place in actual practice in different communicative situations.

Keywords:

Mechanical exercises - Structural exercises - Communicate exercises - Linguistic compétence - Communicative compétence - Creativity.

مقدمة

ظل الأمل يراود الباحثين في مجال اللسانيات لإيجاد نظرية عامة في اللغة تتضح بها مفاهيمها وتتحدّد عناصرها وآلياتها، إلى أن تطرّق Ferdinand De Saussure إلى أهميّة الدّراسة البنوية بوصفه وتحليله لمفاهيمها ومناهجها، فكان المنهج اللساني الآني دافعا أساسيا لظهور الاتجاهات الحديثة للسانيات، حيث أخرج للباحثين نظرية تشمل عددا من المبادئ والمفاهيم الجديدة التي أفادت تعليم اللغات بالتمارين والتدريبات التي لعبت دورا كبيرا في استئثار المتعلمين للضوابط اللغوية. وتعتبر البحوث التي أنجزت حول مفهوم البنية سواء في اللسانيات البنوية أو التوليدية التحويلية مجالا خصبا ومفيدا لتعليم اللغات، إذ كانت مرحلة انتقالية حاسمة في تحسين مردودية هذا التعليم. ومن هذا المنطلق، حاولنا الوقوف على المراحل الانتقالية التي مرت بها التمارين اللغوية الحديثة انطلاقا من التمارين الآلية المغلقة إلى التطبيقات المفتوحة، وذلك من خلال تطرقنا إلى تطوّر طرائق تعليمية اللغات ومناهجها، حيث تمّ تجاوز جمع شتات مفردات اللغة إلى الاهتمام بتطبيقها وترسيخها واستثمارها، وذلك فيما وصلت إليه الطريقة التواصلية التي تبني على مبدأ التواصل بين اللغة والمقام، والتي تهدف إلى إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى اللغوية الشفاهية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب.

1. التّدريبات اللّغوية ومجالاتها

1.1. التّمارين الآلية المغلقة

لقد سمحت السلوكية للمتخصّصين في تعليم اللغات باكتشاف الطريقة المباشرة التي تهدف إلى تعليم اللغات الثانية بطريقة طبيعية، بتأسيس الفكرة على ميكانيزمات مشابهة لتلك التي ساهمت في اكتساب الطّفل للغة الأولى بحيث تقرر العناصر اللغوية في اللغة الثانية مباشرة بالأشياء الماديّة أو المواقف دون اللجوء إلى اللغة الأولى. وإن اكتساب أداة التواصل وتعلم الحوارات المقلوبة والإلحاح على التعابير الاصطلاحية يؤكّد أكثر الطابع الآلي للتدريبات والتمارين اللغوية.

1.1.1. التمارين البنوية

تعتبر التمارين البنوية من الوسائل المتداولة لترسيخ بعض أنظمة وقواعد اللغة لدى المتعلم، حيث يعرف محمد مدور التمارين البنوية بأنها: "تعتمد على التطبيق المكثف والمنظم لبعض البنيات اللغوية، كاختساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للمحاكاة في مقدمة كل تمرين، والقيام بعمليات استبدالية أو تحويلية لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال" (مدور، 2007، ص 81).

1.1.1.1. أنواع التمارين البنوية

تعددت واختلفت تصنيفات التمارين البنوية من التمارين السهلة والأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية؛ حيث انتقلت من تمرين التكرار الذي يسهم في تدريب المتعلمين على النطق الصحيح للأصوات اللغوية المستهدفة من خلال الاستماع لجملة أو مجموعة من الجمل ثم تكرار هذا المسموع نطقا، إلى تمرين الاستبدال الذي يستهدف عنصرا من الجملة التي تكون هي المنطلق على أن تبقى بنيتها ثابتة، فتمرين التحويل الذي يهدف إلى تنمية الحس عند المتعلمين بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة، ثم تمرين التوسيع الذي يهدف إلى تدريب المتعلمين على توسيع الجملة باقتراح كلمات أو مقاطع جديدة، إلى أن وصلت هذه التمارين إلى تمرين التركيب الذي يدرّب المتعلمين على حسن استخدام أدوات الربط بين جملتين فأكثر للحصول على جملة مركبة، فعبرة، فنص.

وهكذا حققت التمارين البنوية نتائج إيجابية في تعليمية اللغات، حيث مكّنت المتعلم من الاستعمال المكثف للغة بقصد تثبيت السلوكات اللغوية، فتجاوزت المرحلة التقليدية التي كانت تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق، واعتمدت إكساب المتعلم مهارات متعددة أتاحت له فرصة التعود على التعبير عن فكرته بوضوح، ودرّبه على استخدام أدوات الربط استخداما صحيحا. ورغم هذه النتائج كانت لها بعض النقائص التي تتمثل في أنها تنطلق من

تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب، مما يؤدّي بالمتعلم إلى اكتساب البنى اللغوية دون معرفة التصرّف فيها عند مقتضى الحال.

2.1. التطبيقات المفتوحة

لقد انتقلت تعليمية اللغات من الثمارين الآلية المغلقة إلى التطبيقات المفتوحة، بفضل تطور الدراسات اللغوية، حيث تقول Louis Dabène: "نلاحظ في الآونة الأخيرة تراجعاً واضحاً عن نمط التعلّم السكينيري المبني على المعادلة المشهورة منه <----> استجابة، وذلك بفضل تطوّر الدراسات النفسية اللغوية" (طالب الإبراهيمي، 1993، ص 156)، وبهذا أضافت Dabène بعداً آخر قائم على معطيات اللسانيات النفسية.

وتطوّرت تطبيقات مفهوم البنية اللغوية ومفهوم المقام بظهور الطريقة السمعية البصرية الكليّة (Structuro-Global Audio-Visual/ SGAV) والطريقة التّواصلية التي تبني على مبدأ التّواصل بين اللّغة والمقام واكتساب المتعلّم البنيات اللغوية في مواقف محسوسة. ولقد استفادت هذه الطريقة من بحوث اللسانيات الاجتماعية وبحوث الاختصاصات الفرعية كتحليل الخطاب وتحليل المحادثات وتحليل المدوّنات التي أثرت المنهج التّواصلية ودعمته وحقّقت له قبولاً وانتشاراً لم يسبق له مثيل. يقول Hymes: "اتضح لعدد من اللسانيين أن دراسة الجمل بمعزل عن سياقها الطبيعي وعن متكلمها اختيار منهجي استفذت الحاجة منه، ولم يعد من اللائق العمل به، ذلك لأن عزل الجمل عن سياقها يثير شكوكاً بخصوص واقعيّتها من جهة، ويتجاهل دور السّياق التّواصلية في تحديد بنية هذه الجمل من جهة أخرى...، إذ أن كل جملة موسومة بخصائص أسلوبية واجتماعية" (البوشيخي، 2012، ص 28)، وبهذا نستخلص أن Hymes ينتقد دراسة اللّغة بمعزل عن الواقع الاجتماعي الذي تنتمي إليه، وقد كانت هذه النقطة أساس اختلافه مع Chomsky.

1.2.1. المنهج التّواصلية

برزت أهمية السياق التواصلي في امتلاك المتعلم للغة كاستجابة ضرورية للتغيير الحاصل في تعليم اللغات، إذ أخرج التعليم والتعلم اللغوي من مجرد ضبط للقواعد النحوية إلى تعلم خلّاق ينظر إلى العملية على أنها تفاعلية ومتداخلة، إذ يقول Hymes: "وإذا أردنا حقاً بناء نظرية لغوية عامة، فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن اللغة وضعت كي تستعمل، وهي منظمة بطريقة تيسر تأدية هذا الغرض، ولا يمكن عزلها عن الأهداف التي تستعمل من أجلها" (البوشيخي، 2012، ص 28).

ولقد جاء المنهج التواصلي ناقداً لفكر Chomsky الذي اعتبر تعريفه للملكة اللغوية تعريفاً ضيقاً لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للغة ومن ثم اقترح مصطلح الملكة التواصلية التي تتضمن الملكة اللسانية والملكة البرغماتية؛ حيث لم تعد الملكة تقتصر على معرفة قواعد اللغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل، وإنما أصبحت تبحث عن قواعد الملكة التواصلية التي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع، يقول Hymes: "وإذا كان من المسلم به أن هناك قواعد تركيبية تراقب بعض المظاهر الصوتية، وأن هناك قواعد دلالية تراقب -إلى حد- بعض المظاهر التركيبية، فإن هناك أيضاً قواعد الاستعمال التي تراقب البنية اللغوية في مجملها" (البوشيخي، 2012، ص 28).

وبناء عليه، لم يعد من الوارد أن نفهم النظرية اللسانية على أنها نظرية نحوية فقط لأن المعرفة اللغوية تستدعي تزاوجاً بين المعرفة بقواعد النحو والمعرفة بقواعد الاستعمال؛ حيث يقول بوشحدان: "ليست اللغة أمطاً وصيغاً وتراكيب جامدة، بل وسيلة للتعبير عن وظائف تبليغية متعددة كالطلب والترجي والأمر والنهي والاستفهام والتقرير والنفي وغيرها من الوظائف التبليغية الأخرى، ومن عبقريتها استعمالها تركيباً واحداً للتعبير عن وظائف لغوية متعددة، ثم إن الوظيفة اللغوية الواحدة يمكن أن يعبر عنها بتراكيب لغوية متعددة، والأمر الذي يجعلنا نختار تركيباً لغوياً معيناً لآداء وظيفة مناسبة هو العلاقة الاجتماعية" (بوشحدان، 1990، ص 226).

ومن هذا المنظور، دعا اللسانيون إلى ضرورة تعليم اللّغة على أساس الفعالية التّواصلية بدلا من مجرد إتقان بنى جافة ومجرّدة، فأصبح ينظر إليها كنشاط ممارس لا مجرد حفظ للقواعد والقوانين اللّغوية، وأضحى استعمالها بهدف تحقيق غايات ووظائف محدّدة، وأكبر دليل على ذلك العزوف عن طريقة النّحو والترجمة.

1.1.2.1. خصائص المنهج التّوصلي في تعليم اللّغات

انطلاقا من اعتبار الطلاقة اللّغوية أهم من الدقّة اللّغوية، فإنّ المنهج التّوصلي يتميّز بالتركيز على تعلم اللّغة من خلال اختيار محتوى يمارس فيه المتعلّم كل المهارات اللّغوية، بالتّأكيد على المواقف اللّغوية والتّعليمية والاجتماعية التي تحفّز المتعلّم على استعمال اللّغة للتّمكّن من اللّغة الهدف. كما يتميّز بعرض المادة اللّغوية على أساس التدرّج الوظيفي التّوصلي من خلال البحث عن الوظائف اللّغوية التي ينبغي التركيز عليها لدى المتعلّم بهدف استخدام اللّغة في الحياة. (طويل. 2021. المنهج التّوصلي -نشأته وتطوره وإسهاماته في حقل تعليمية اللغات-.

<https://moodle.univ-chlef.dz/ar/course/view.php?id=1426>).

ويستلزم هذا المنهج أنماطا متعدّدة من الملكات أهمّها بناء الملكة التّواصلية في جميع جوانبها؛ من خلال الاهتمام بالوظيفة التّواصلية للغة بدلا من التركيز على البعد السلوكي والشكل الآلي لها.

2.1.2.1. مفهوم الملكة التّواصلية

ذهب الباحثون إلى أنّ مفهوم الملكة التّواصلية مفهوم عام يشمل كلّ الأبعاد اللّسانية، وأنّ الملكة اللّسانية ليست إلّا مكوّنا من مكوناتها وجزءا غير مستقلّ عنها، وبالتالي فإنّ مفهوم الملكة التّواصلية لا يطابق مفهوم الملكة اللّسانية حيث يقول Sibylle Bolton: "يعتبر بعض المؤلّفين أنّ الملكة التّواصلية تضمّ الملكة اللّسانية كمكوّن أساسي، ويرى بعضهم أنّ المفهومين متكاملين، بينما يرى آخرون أنّ مجالي الملكة اللّساني والتّوصلي هما المتكاملان" (Bolton, 1987, P.28).

إنّ مفهوم الملكة التّواصلية عند Hymes يتعدّى مفهوم الملكة اللّسانية عند

Chomsky؛ حيث يقول البوشيخي: "ويتسع مفهومها في تصور هايمز ليشمل إلى جانب المعرفة النّحوية معرفة تتعلّق بكلّ مظاهر النّسق التّواصلية، سواء تجلّت هذه المعرفة في الطّريقة التي يؤوّل بها مستعمل اللّغة سلوكه وسلوك الآخرين من حوله ويقوم به، أم تجلّت في الإحالة على الطاقات التي يمارس بواسطتها مستعملو اللّغة التّواصل فيما بينهم" (البوشيخي، 2012، ص 32). وعليه فإنّ الإدراك الجيّد لدى هايمز يساوي الملكة التّواصلية لأنّه عندما توصل إلى وجود مجموعة من القدرات تفوق المعرفة النّحوية خطر له أن يضيف كلمة تواصل إلى مفهوم الملكة ليخرج بمفهوم أو بعد جديد للملكة، إذ يقول: "لمّا اقتنعت بوجود الاعتداد بمجموع القدرات التي تتجاوز حدود المعرفة النّحوية، أمكن لي التّفكير في إضافة كلمة التّواصل لمفهوم الملكة وهذا ما حدث فعلاً" (Hymes, 1991, P.123).

إن مصطلح الملكة التّواصلية كان مرتبطاً بحقل الاكتساب واستخدم في ميدان تعليمية اللّغات، وبالتالي اكتسب معنيين مختلفين، وهذا ما كان يعي Hymes حين نقد مفهوم الملكة عند Chomsky. ولم يكن هايمز وحيداً في نقده لهذا الأخير، بل سايره في ذلك Giordani الذي يرى أن: "الملكة اللّسانية عند تشومسكي لا تفسّر السّبب الذي يجعل المتكلّم يختار معنى دون آخر في جملة ما للتعبير عن شيء ما في مقام اجتماعي معيّن" (Giordani, 1985, P.80)، وذلك لأنّ بعض الجمل مستحيلة الفهم دون إرجاعها إلى سياقها أو إلى المقام الذي قيلت فيه.

وبناء على ذلك، فإن الملكة التّواصلية هي القدرة على المواجهة والتكيّف مع الوضعية غير منتظرة والقابلة للتطوّر، وهي القدرة على عمل شيء بفاعلية وبإتقان وبأقلّ جهد ممكن، أي أنّها القدرة والابتكار المستمرّين دون اعتماد لائحة محدّدة لإنتاج الكلام وفهمه.

1.2.1.2.1. مكونات الملكة التّواصلية

لقد اهتم الباحثون بمفهوم الملكة التّواصلية ولقي صدى كبيراً عندهم ممّا جعلهم يبحثون في مكوناتّها، حيث تتحقّق عند Sophie Moirand بتوفر أربع

مكوّنات أساسية هي:

- 1- **مكوّن لساني Composante linguistique**: يتمثّل في اكتساب المتعلّم للنّمادج الصّوتية والمعجمية والتركيبيّة والنّصية الخاصّة بنظام اللّغة واستعمالها.
- 2- **مكوّن خطابي Composante discursive**: يتمثّل في امتلاك المتعلّم القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطابات وفق وضعيات التواصل.
- 3- **مكوّن مرجعي Composante référentiel**: يتمثّل في إدراك المتعلّم المعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم.
- 4- **مكوّن اجتماعي ثقافي Composante socioculturelle**: ويتمثّل في إدراك المتعلّم للقوانين الاجتماعية والمفاهيم التبادليّة ومعايير التفاعلات بين الأفراد والمؤسّسات" (Moirand, 1982, P.20).

وتتكون الملكة التّواصلية عند Teun A. vanDijk من عدد من الملكات وتتمثّل

في:

- 1- الملكة اللّغوية المسؤولة عن إنتاج العبارات اللّغوية وتأويلها،
- 2- والملكة المعرفية المسؤولة عن تخزين المعلومات وتنظيمها،
- 3- والملكة المنطقية المسؤولة عن استنتاج معلومات جديدة من معلومات معطاة،

- 4- والملكة الإدراكية المسؤولة عن إدراك المحيط واكتساب المدركات واستعمالها،
- 5- والملكة الاجتماعية المسؤولة عن مراعاة الأوضاع الاجتماعية لكل من المتكلّم والمخاطب أثناء قيام التواصل اللّغوي بينهما" (البوشيخي، 2012، ص 46).

أما عند Henri Boyer فإنها تتحقّق بتوقّر خمسة مكوّنات هي:

- 1- **مكوّن سيميائي Composante sémiotique**: يضمّ مجموع المهارات والمعارف التي يمكن أن يتقنها المتكلّم ويستثمرها لإثراء حديثه، بالإضافة إلى أنظمة تواصلية إشارية مثل: الإيماءات وحركات الجسم والإشارة، ونقاط الوقف بالنسبة للمكتوب، إلخ...

2- **مكوّن مرجعي Composante référentiel**: ويمثّل النّظام المرجعي الّذي

ينتمي إليه الأفراد مثل المحيط والمناخ والتّضاريس، إلخ...

3- **مكوّن خطايي نصي Composante discursive/textuelle**: ويمثّل التحكّم أو

الإتقان الفعليّ لمختلف آليات إنشاء النّص، أو المشاركة في خطاب ما.

4- **مكوّن اجتماعي تداولي Composante siciopragmatique**: ويضمّ المهارات

الخاصّة باستعمال الأهداف التّداولية وفقا للسلوك الكلامي في بعده الاجتماعي.

5- **مكوّن ثقافي Composante culturelle**: وهو خاصّ بإتقان المهارات والمعارف

والرؤى وعلاقتها مع الدين والمجتمع والسياسة والأعراف.. إلخ. (Boyer, 1991, P.59).

إنّ اللّغة وفق هذه الطاقات والمكوّنات هي نظام للتّعبير عن المعنى ووظيفتها الأولى هي تحقيق الاتّصال والتّفاعل. ومهما تعدّدت مكوّناتها فإنّ تحكّم المتعلّم فيها يعزز قدرته على المشاركة في الحياة الاجتماعية بصفته متكلّمًا للّغة وتمكّنًا من دمج الاستعمال اللّغوي بنماذج التّبليغ الأخرى، وبالتالي سيطرته على جميع أنواع الاتّصال اللّغوي، والأخذ بسياق التّواصل في تعليم اللّغة.

2.2.1.2.1. أهمية الملكة التّواصلية في تعليم اللّغة:

إنّ المقاربة التّواصلية تركز على الممارسة اللّغوية في سياق تعليمي مشابه للمحيط اللّغوي الاجتماعي ممّا يجعل للسياق أهمية في اكتساب الملكة التّواصلية وفي فهم اللّغة واستعمالها باعتبارها إنتاج إيراد به تغيير الواقع القائم وبناء واقع جديد ممّا يحتاجه تعلم اللّغات من ابتكار وتبني مقاربات تفاعلية جديدة.

إنّ امتلاك المتعلّم للمعارف والقواعد التّحوية وحدها لن يسعفه في إنجاح العملية التّواصلية وفي تحقيق التّفاعل المطلوب لتحقيقها لأنّه يحتاج إلى سياق تواصلية يمكنه من اكتساب ملكته وتطويرها، فالهدف إذن من هذه الطّريقة هو: "اكتساب الدّارس القدرة على استخدام اللّغة الهدف بغرض التّواصل والتّبليغ. وهي تنظر إلى اللّغة بوصفها وسيلة للتّواصل والتّعبير عن الدّات وليس كنظام من الأدلة

فحسب" (الناقطة، وطعيمة، 2003، ص 77).

تستند الملكة التّواصلية إلى جملة من المبادئ اللّغوية النّظرية التي ترى أنّ وظيفة اللّغة تتجلى في ثلاثة جوانب هي: - جانب وظيفي: يرى في اللّغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.

- وجانب اجتماعي وثقافي: يرى في اللّغة وسيلة للاتصال مع الآخرين.

- وجانب انفعالي يرى في اللّغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات تواصلية مع الآخرين.

وتجتمع هذه العناصر الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللّغة وسيلة اتّصال بين عنصرين مرسل وملتق لا يمكن أن تنجح عملية الاتّصال بينهما دون اكتساب مهارات الاتّصال التي تتمثل في مهارتي الاستقبال (الاستماع والقراءة) ومهارتي الإرسال (الكلام والكتابة). ولقد استفادت هذه الطّريقة من الثّيار التفاعلي الذي يرى أنّ اللّغة وسيلة للتفاعل بين الأفراد، واستفادت من النّظرية الوظيفية التي ترى أنّ الهدف من تعلم اللّغة هو امتلاك القدرة على القيام بوظيفتها الأساسية وهي التّبليغ والتّواصل، وبذلك يؤكد أصحاب هذه النّظرية على أهميّة البعدين الدلالي والاتّصالي مقارنة بالبعد النّحوي.

3.2.1.2.1. الملكة التّواصلية والانغماس اللّغوي

تستدعي الملكة التّواصلية بالضرورة الانغماس اللّغوي، و"يعتبر الانغماس اللّغوي مدخلا أساس التعليم اللّغة، ووسيلة ناجعة في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم" (خلادي، 2019، ص 318).

ويعني الانغماس اللّغوي أنّ: "اللّغة لها بيئة ووسط خاص تنمو فيه وتتطوّر، فكّلما زادت معطيات هذا الوسط توفرا من حول المتعلّم زادت احتمالات ظهور الملكة اللّغوية عنده وزادت معها احتمالات انتعاشها وتطوّرها" (بن مسعود جيدور، 2013، صناعة تعليم اللّغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللّغة العربية).

حمام اللغة الهدف مما يمكنه من التحكم في المهارة اللغوية، وبالتالي توظيفها في
الوضعيات التواصلية المختلفة.

لقد أحدث اكتشاف مفهوم المقام في الدراسات اللسانية تحولات جذرية في تعليم
اللغات؛ حيث أصبح المقام منطلقا أساسيا من منطلقات المنهجية التي حلت
محل تعليم مفردات معزولة، فظهر ما يسمى بالتمارين التواصلية التي تهدف إلى
إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى اللغوية الشفاهية والكتابية حسب مقتضى
أحوال الخطاب.

4.2.1.2.1 أنواع التمارين التواصلية

تعرض المادة اللغوية في هذه الطريقة على أساس التدرج الوظيفي التواصلية
لا على أساس التدرج اللغوي، وتعتمد طريقة التدريس فيها على خلق مواقف
واقعية حقيقية للاستعمال اللغوي مثل توجيه الأسئلة وتبادل المعلومات والأفكار
وتسجيل المعلومات واستعادتها...

وبهدف تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا، تنوعت التمارين
التواصلية بين: محادثة حرة ومناقشة عامة وتدوين ملاحظات وتقديم تقارير
شفاهية أو كتابية وتحرير موضوعات إنشائية حرة، وغير ذلك من التمارين...
وتنقسم هذه التمارين إلى نوعين رئيسيين هما: تدريبات التعبير الموجه،
وتدريبات التعبير الحر. وهي تمارين تقوم أساسا على استعمال السؤال والجواب،
أو الحوار الذي يقوم في مفهومه الواسع على تعليم العناصر والوظائف اللغوية
بأسلوب المحادثة بين فردين أو أكثر.

وتتدرج إجراءات الطريقة التواصلية في مجال تعليم اللغة ضمن خطوات ومراحل
تبدأ بتقديم حوار قصير أو عدد من الحوارات القصيرة، فالتدرب الشفاهي على
عبارات في الحوار؛ من خلال التكرار الجماعي أو الفردي، ثم تقديم أسئلة وإجابات
تتعلق بموضوع الحوار مع استخدام كلمات مألوفة في عبارات أو حوارات قصيرة

وواضحة، إلى غاية القيام بأنشطة تتعلّق بالإنتاج الشفاهي وذلك بالتزام التدرّج من الأنشطة الموجهة إلى الأنشطة الأكثر حرّيّة...

وتهتم التدريبات التواصلية بالنّشاطات التي تخلق مواقف حقيقية، كتوجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات أو تبادل الأفكار أو التّعبير عن المشاعر قصد تحفيز المتعلّم على المبادرة وتكوين أساس لغوي إبداعي لديه. وهو ما يمثّل الانتقال من الآلية إلى الإبداعية؛ حيث يخرج المتعلّم من زمرة التلقين والآلية إلى المبادرة والحرية.

لقد حقّقت التّمارين التّواصلية نتائج إيجابية في تعليمية اللّغات بفضل ما حقّقه الدّراسة اللّغوية من تقدّم عندما أصبحت تبحث في الوظائف التي تؤدّيها اللّغة في حياتنا اليّومية، حيث ظهر مفهوم المحتوى الوظيفي للّغة الذي تمخّض عن ظهور الاتجاه التّوصلي الذي انتقل التركيز فيه من الشكل إلى المعنى، فأصبحت القواعد اللّغوية تدرّس بصورة ضمنية، وأصبح التّعامل مع الخطاب وليس مع الجملة.

لقد أفضى الاتجاه التّوصلي إلى ظهور تقنيات جديدة طغت على تقنية التّمارين الهيكلية وتمارين إعادة الاستعمال؛ حيث يقول بدوي محمود: "قوي الإقبال على استثمار الوثائق الحيّة بدل تلك التي صمّمت لأغراض تعليمية، وقدّمت الأنشطة اللّغوية في هذا المذهب بأساليب تراعى فيها الجوانب النفسيّة والاجتماعية للمتعلّمين من خلال مراعاة فروقاتهم الفرديّة، فانصب الاهتمام على أهداف الدارس وحاجاته اللّغوية، وظهر ما يسمى بتدريس اللّغات لأغراض متعدّدة، أو لجماهير متخصصة" (بدوي، 1997، ص 17).

وهكذا دخلت منهجية التّدرّيس في مساهمات الاتجاه التّوصلي بقوة وحسب لأتباع هذا الاتجاه تركيزهم على الطرق النّشطة ودعمهم لمفهوم التعاون والمشاركة، فاقترحوا العديد من الأفكار لتسهيل مهنة التّدرّيس وإدخال التشويق عليها، ومن ذلك فكرة المجموعات وفكرة التعلّم بالألغاز والألعاب الهادفة وفكرة لعب الأدوار،

وغير ذلك من الأفكار الجيدة والنافعة.

وأصبح الهدف من تعليم اللغة في المذهب التواصلي هو تحقيق التّواصل وبناء الملكة التّواصلية لدى المتعلّم وتلبية حاجاته التّواصلية على اختلاف خلفياته اللّغوية والثقافية والاجتماعية، وأصبح يهتم بتنمية المهارات الأربع في وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدّم مهارة على غيرها إلا لأسباب تخدم العملية التّواصلية بناء على الطّاقة الإبداعية وبعيدا عن جمود التّمارين الآلية.

الخاتمة

تطوّرت تعليمات اللّغات نحو الأحسن منذ أن اهتمت بالدراسات اللّسانية خاصّة بتلك التي أنجزت حول نسق اللّغة الهدف وحول التّدخلات اللّغوية المتفاعلة معها والمؤثّرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في بنياتها، فانتقلت في دراستها وتنظيمها لوضعيات تعلم اللّغة إلى اتباع أسلوب جديد في ذلك وفق النظريات والمناهج الحديثة في هذا المجال، حيث بدأت التّدريبات اللّغوية بالتّمارين البنوية التي ظهرت في ضوء البنوية والسلوكية، وانتعشت مع النّظرية التوليدية التي طرحت فكرة القواعد العالمية وفكرة إبداعية اللّغة، ثم تطورت وانتقلت من دراسة اللّغة إلى دراسة ما حول اللّغة فيما يتعلّق بنظام القدرة على التّواصل، فاستبدلت الملكة اللّغوية بالملكة التّواصلية بعد أن أثبتت ضرورة تعليم اللّغة على أساس الفعالية التّواصلية، وأصبح الهدف العام إذن هو القدرة على التّواصل، هذه القدرة تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد اللّسانية وغير اللّسانية التي تحتوي معرفة تطبيقية للقوانين النفسية والاجتماعية والثقافية التي تسمح باستغلال المقام لضمان وظيفة التّواصل. ولتحقيق وظيفة اللّغة التّواصلية؛ لابد من استحضار المعطيات اللّغوية وغير اللّغوية أي استحضار السّياق، والحديث عن السّياق هو حديث عن الملكة التّواصلية للمتعلّم لأن السّياق هو الذي يعطي للخطاب اللّغوي معنا هو للّغة قوتها الإنجازية، إذ أن العبارة المعزولة عن سياقها التخاطبي لا تملك إلا دلالة، أمّا معناها فتستمدّه من السّياق التخاطبي حين يستعملها المتكلّم لأجل تحقيق

أغراض تواصلية أو فعل من الأفعال الكلامية كما حددتها نظرية أفعال الكلام.

قائمة المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- بدوي، محمود. (1997). مفهوم المهمة واستثماره في تدريس العربية لغير الناطقين بها. ماجستير في تعليمية اللغات، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- بن مسعود جيدور، عبد الكريم. (2013). صناعة تعليم اللغات: ملحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية. https://www.alukah.net/literature_language/0/50157/#ixzz6nD65A8yb
- بوشحان، شريف. (1990). دراسة تحليلية نقدية لثلاث طرائق في تعليم العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. رسالة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر.
- البوشيخي، عز الدين. (2012). التواصل اللغوي: مقارنة لسانية وظيفية. بيروت: مكتبة لبنان.
- خلادي، أحمد. (2019). اللسانيات التطبيقية وتدرسية اللغات: المعالجة اللغوية نموذجاً. (عدد خاص بالمؤتمرات). مجلة مداد الآداب، الجامعة العراقية، بغداد.
- دابن، لويس. (1993). اللسانيات وتعليم اللغات. (ترجمة خولة طالب الإبراهيمي). مجلة اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، الجزائر.
- طويل، مصطفى. (2021). المنهج التواصلي، نشأته وتطوره، وإسهاماته في حقل تعليمية اللغات. <https://moodle.univ-chlef.dz/ar/course/view.php?id=1426>
- مدور، محمد. (2007). الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي. ماجستير، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
- الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: مطبعة المعارف.

باللغة الأجنبية:

- Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Yves Bertrand (Trad). Paris: Hatier-Credif.
- Boyer, H. (1991). *Eléments de Sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- Giordani, J. (1985). *Compétence de communication et acquisition de la*

langue maternelle ou d'une langue seconde. Paris: Les Belles Lettres.

- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication.* Dédier: Paris.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris: le Seuil. Hachette.