

التواصل اللغوي "مقاربة لسانية-بيداغوجية"

ميلود رحمون أ.د. عابد بوهادي
جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر

الملخص:

إن الوظيفة الأساسية للتعليم هي تمكين المتعلم من التكيف مع أبناء مجتمعه الذي يعيش فيه وتزويده بالوسائل التي تساعد على ذلك، وأهم تلك الوسائل هي اللغة؛ كونها الوسيلة الأساسية لعملية التواصل، إلا أن تعليم المتعلمين تراكيب لغوية وتخفيظهم قواعد معينة لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلبات الحياة فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلمون بشكل فعال في المواقف الاجتماعية التي تواجههم.

ويعدّ مدخل التواصل اللغوي مدخلا تعليمياً وظيفياً يقوم على تعليم اللغة من خلال موافق حيوية واقعية يستطيع فيها المتعلمون ممارسة اللغة من خلال مهارات أربعة هي: الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة؛ وذلك سعياً للتواصل والتفاعل في سياق لغوي سليم، وقد ظهر هذا الاتجاه في ظل الاهتمام المتزايد للطرائق التعليمية والاتجاهات التي تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعية والمناحي الوظيفية التي تجعل من عملية التعلم أكثر ملائمة للواقع. والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هو كيف يتم تحقيق تلك الفعالية؟

وهذا ما سأعالجه في هذه المقالة من خلال محاولة التعرف على أهم الركائز التعليمية التي تجعل من اللغة لغة حياة.

الكلمات المفتاحية: التعليم - التواصل - اللغة - الكفاءة - الاستعمال التفاعل.

Abstract:

The chief function of learning is to make people (learners) integrating with the other people (citizens) of their society and provide them with the necessary materials .The most important one is the language since it is considered the principal means of communication but learning the language to the learners and its grammar does not mean to prepare them for facing life's needs but to give them the opportunity (chance) to use what they've learnt in social situations.

The linguistic and communicative entering is considered as the learning and functional opening which helps people in learning the language through vivid (real) situations where all the learners can use it with fourth capacities (listening, speaking ,reading and writing). And this for communication with a correct (right) using of the language and its grammar. This trend has emerged in light of the increasing interest in educational methods which takes in consideration the social classes (rich, poor, literate and illiterate young and old people) which makes learning in close touch with reality and society. The question which can be asked is how can we realize it?

This is what I will address in this article by trying to identify the most important learning pillars that can make the language a life's language.

Key Words: *learning, Communication, Language, Efficiency, Use, Interaction.*

1- مفهوم التواصل اللغوي:

1-1- **لغة:** أصل التواصل من (وصل)، يقال: وصلت الشيء وصلا وصلة والوصل ضدّ الهجران... واتّصل الشيء بالشيء: لم ينقطع...، ووصل الشيء إلى الشيء وُصولاً، وتوصّل إليه:

انتهى وبلغه، ووصله إليه وأوصله: أنهاه إليه منتهى، وأبلغه إياه، ومنه قولهم واصل حبله كوصله والوصل: الاتصال والوصل: ما اتصل بالشيء، وهي جمع وصل يقال: وصل فلان رحمه يصلها صلة وبينهما وصلة؛ أي ذريعة واتصال والوصل ضد الهجران والتواصل ضد التصارم¹.

فالتواصل إذن مشتق من كلمة اتصال، والتواصل في اللغة من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية.

ويؤكد هذه المعاني أيضا ما جاء في المعجم الفرنسي le petit Robert حيث يعتبر التواصل: «فعل الاتصال، وربط علاقة مع شخص أو شيء، والتبادل والإخبار...»².

من خلال ما سبق يتضح أن معنى التواصل يدور حول التلاقي، والارتباط، والتأثير والإبلاغ والوصول إلى الشيء وبلوغ منتهاه.

2-1- اصطلاحا: هناك عدة تعريفات اصطلاحية نذكر منها:

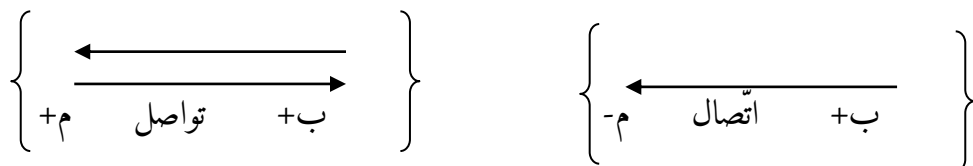
أ- «الاتصال هو انتقال المعلومات، والحقائق، والآراء، والأفكار، والمشاعر أيضا...»³.

في هذا التعريف نجد أن الاتصال يتكوّن من معلومة (رسالة)، والغرض الوحيد منها: هو انتقال هذه المعلومة سواء أكانت لفظية أم غير لفظية (مشاعر)، بغض النظر عن التفاعل بين المرسل والمستقبل.

ب- تعريف شارل كولي (Charles Cooley): "هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتنتور، وإنه يتضمن كل رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا رموز الوجه، وهيئات الجسم، والحركات، ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات، والمطبوعات..."⁴.

مما سبق نستخلص أن: التواصل يدل على المشاركة في القيام بالحدث بين اثنين أو أكثر في وقت واحد؛ أي أنه يستدعي وجود طرفين على الأقل (مرسل)، و(مرسل إليه) يتبادلان الرسالة خلال مراحل العملية التواصلية ولا يمكن أن يحدث فعل التواصل من حيث الزمان إذا ما ربطناه في معناه الإنساني بفعل التخاطب والتحاور بين شخصين أو أكثر إلا بعد فعل

الاتّصال، بمعنى أن التّواصل يلي مرحلة الاتّصال، ويمكن أن نمثّل للتّواصل والاتّصال بهذين المخططين:⁵



يمثّل الانتقال الأحادي المخطّ ظاهرة الاتّصال التي تقوم على مركز الإرسال، ومركز الاستقبال دون المشاركة في إعادة ترتيب الرسالة وبثّها مجدّداً، في حين يمثّل الانتقال الثنائي المخطّ ظاهرة التّواصل التي تتلخّص عادة في التّبادل الكلامي بين فردين أو مجموعة من الأفراد يتشاركون في تبادل المعلومات والأفكار بشكل دوري مستمرّ ولهذا يمكن اعتبار ردّ الفعل معياراً للتّواصل بين الإنسان وأخيه، سواء أكان الردّ بالإيجاب أم بالسلب، وقد يحدث للاتّصال مع الإنسان وبني جنسه، وهذا في حالة عدم فهم الثاني مقصود الأوّل أو لوجود معيقات في العملية التّواصلية.

2- عناصر التّواصل اللّغوي: لعناصر الاتّصال أهمية كبيرة في تحقيق أهدافه وتنمية مهاراته

وهي عبارة عن مجموعة مؤلّفة من عناصر تتفاعل فيما بينها، وتشكّل نسقه العام وهي:⁶

1-2 المرسل: وهو مصدر الرسالة والطرف الأوّل في عملية التّواصل، والذي يريد التأثير

في الآخرين من خلال أفكار لديه، «وهو الذي وقع الكلام بحسب أحواله عن قصده وإرادته، واعتقاده، وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة، أو تقديرًا»⁷.

2-2 الرسالة: «هي وحدة الإشارات المتعلقة بقواعد ترتيبات محدّدة (مضبوطة) يبثّها جهاز

البثّ (الإرسال) إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة، حيث تستعمل كوسيلة ماديّة للاتّصال»⁸.

فالرسالة يقصد بها المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى الآخرين؛ مستهدفاً التأثير عليهم ولكلّ

رسالة مضمون هو عبارة عن الأفكار أو الأحاسيس التي يراد التعبير عنها، بالإضافة إلى الرموز

اللغوية أو الغير لغوية التي يتم التعبير بها، فالرسالة تختلف باختلاف نوع التواصل من اللفظ في الكلام، إلى الحرف في الكتابة، إلى الإشارات في المواقف التي تتطلب ذلك.

2-3- **القناة:** ويقصد بها الأداة أو الوسيلة التي تنتقل من خلالها الرسالة من المرسل إلى المستقبل وبتعبير آخر: «فالقناة هي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه، وعبرها تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى»⁹، ويمكن تصنيف القنوات حسب مصادرها إلى قنوات لفظية شفوية أو كتابية رمزية.

2-4- **المرسل إليه (المستقبل):** ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة، وقد تكون فردا أو مجموعة أفراد وهي الجهة التي تتولى فك رموز الرسالة وتفسيرها، مستخدمة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها وقد يكون المستقبل في العملية التواصلية هو المتعلم الذي يتسلم الرسالة، ويحاول معرفة ما تهدف إليه، وقد يكون المعلم عندما يوجه إليه أحد المتعلمين سؤالاً أو جواباً... الخ.

2-5- **السياق:** «وهو نسق القاعدة المشتركة بين الباعث والمتلقي، والذي بدوره لا يمكن للرسالة أن تفهم وتؤول»¹⁰، وهو نظام رمزي مشترك بين المرسل والمرسل إليه، وعبره تُنقل المقاصد والأغراض من الأول إلى الثاني، وتحلل هذه الأنظمة من المرسل إليه؛ للوصول إلى الغرض التواصلية وهدف المرسل.

2-6- **السياق:** وهو وضع مضمون الرسالة في سياق معين، بحيث يشكل الموقف أو السياق الاتصالي ويتضمن هذا السياق كل المكونات الثقافية والاجتماعية والفكرية، ويسمى أيضا بيئة الاتصال وتمثل في السياق الذي يجري فيه الاتصال، وما يحتوي من متغيرات مؤثرة في عملية الاتصال¹¹.

لهذا لا يمكن أن يعبر العربي مثلا عن مقامات ما في مجتمعات مختلفة غير عريضة بالكيفية نفسها في مجتمعه العربي لاختلاف الثقافات، فربما يلبس الأسود للفراء، في حين يلبس الآخر الأبيض في الحالة نفسها، فالسياق بحركيته هو الذي يحدد مدلول العناصر اللسانية، فيختلف المدلول باختلاف السياقات التي يرد فيها سواء من الناحية التابعة الصوتية (مجاورة الكلمات بعضها بعض)، أو من الناحية الزمنية والمكانية للموقف التواصلية (لكل مقام مقال)¹².

3- أشكال التواصل اللغوي: إنّ اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة هي أداة التواصل اللغوي وقد اعتنى الدارسون بأشكالها التي صنفت في أنواع منها التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، والتواصل الكتابي.

3-1- التواصل اللفظي (الشفوي):

يعتمد التواصل اللفظي على أصوات ومقاطع وكلمات وجمل، ويتم عبر القناة الصوتية السمعية حيث يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أنّ كلّ منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال وتحليل المرسلات اللغوية كافة هذا ما يحدث مبدئياً عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي "Communication Verbale"، وهو الشكل الأكثر انتشاراً واستعمالاً¹³.

3-2- التواصل غير اللفظي: الصوت وإن كان هو الأبرز والأكثر استعمالاً، فهو ليس الوسيلة الوحيدة للتواصل، فهناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان، أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات أو الأفكار، أو المشاعر، أو بهدف المساعدة على نقلها، أو الدقة في التعبير عنها¹⁴.

وقد أشار الجاحظ إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى وأكد أنّ الدلالة لا تقتصر على اللفظ، حيث قسم أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة أشياء هي: ¹⁵ اللفظ والإشارة، والعقد، والمخط والنسبة ويعني باللفظ: الكلام المنطوق، وبالإشارة: الحركة باليد والعين ونحوهما ممّا يدل على معنى وبالعقد: ضرباً من الحساب يكون باليدين، وبالمخط الكلام المكتوب وبالنسبة: العلامة الدالة على شيء، قال: «وأما النسبة فهي الحال الناطقة بغير لفظ والمشيرة بغير يد، وذلك ظاهر في خلق السماوات والأرض، وفي كلّ صامت وناطق وجامد ونام، ومقيم وظاعن، وزائد وناقص، فالدلالة التي في الموات الجامد كاللدالة التي في الحيوان الناطق فالصامت ناطق من جهة الدلالة، والعجماء معربة من جهة البرهان...»¹⁶.

ويعتبر التواصل اللفظي وغير اللفظي عنصرين متكاملين بحيث يكمل الأخير الأول، وفي هذا الصدد يقول الجاحظ: «فالإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وتغني عن الخط»¹⁷.

مما سبق نستطيع أن نقول: أن حصر عملية التواصل على اللسان فقط معناه إغفال وتجاهل أشكال وأنساق أخرى لا تقل أهمية عنه؛ لأنها تدعمه وتحدث معه تكاملاً مؤثراً بحيث تجعل اللغة الملفوظة في التواصل مفهومة بشكل سليم، ومن هذه الأشكال التواصل غير اللفظي؛ ولهذا فالمعلم الذي يستعمل التلميحات غير اللفظية بوعي يبدو أكثر فاعلية من المعلم الذي لا يستعمل هذه التلميحات في قسمه.

3-3- **التواصل الكتابي:** الكتابة هي الشكل الثاني في العملية التواصلية بعد المشافهة، وهي أحفظ للرسالة، ولا بأس أن ندرج قول الجاحظ في هذا الصدد: «اللسان مقصور على القريب الحاضر والقلم مطلق في الشاهد والغائب، وهو للغائب الكائن مثله للقاء الراهن...»، والكتاب يُقرأ بكل مكان ويُدرس في كل زمان واللسان لا يعدو سامعه ولا يتجاوز إلى غيره»¹⁸.

4- **التواصل البيداغوجي:**

4-1- **مفهومه:** يعرفه حسن شحاتة على أنه: «تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم أو بين معلم ومتعلمين، أو بين متعلم ومتعلم، أو بين متعلم ووسيط تعليمي من كتاب مدرسي أو آلة تعليمية، أو كميوتر تعليمي، أو بين وسيط تعليمي وآخر، أو بين معلم ووسيط تعليمي لنقل الأفكار والمعارف والخبرات التعليمية عبر قنوات معينة؛ للعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة»¹⁹.

يؤكد التعريف السابق على طبيعة التواصل البشري بمفهومه العام، مع التأكيد على خصوصية التواصل التعليمي بوصفه قائماً على هدف، أو جملة أهداف تعليمية وتربوية اقتضاها الحدث المقصود المتضمن لهذا التواصل في بيئة التعلم والتعليم، مع الإشارة إلى قصدية التواصل التعليمي ونظاميته، ووقوعه في إطار محدد يشرف عليه المعلم المرسل أو المستقبل، أو المشرف على أداة اتصال غير بشرية رأى ايجابية انتمائها وتفعيلها ضمن سياق الموقف التربوي المحدد بدقة.

2-4- أشكال التواصل البيداغوجي: ينطوي التواصل البيداغوجي على عدة أشكال طبقا لاتجاه الرسالة التعليمية:²⁰

أ- الاتصال ذو الاتجاه الواحد: يكون فيه الأستاذ مركز إرسال للمعلومات والأفكار ويكون المتعلم مركزا لاستقبالها، وتكاد عملية التفاعل والتبادل أن تنعدم، وهذا الموقف يحدث داخل غرفة الصف مع المعلمين التقليديين أو المحاضرين الذين يرسلون المعلومات أو التعليمات والمعرفة إلى المتعلمين دون إعطائهم الفرصة للاشتراك في المناقشة.

ب- الاتصال ذو الاتجاهين: يبدأ الاتصال هنا من الأستاذ إلى المتعلم، ثم يرجع من المتعلم إلى الأستاذ ويتميز هذا النوع من الاتصال بـ:

- التفاعل المستمر بين الأستاذ والمتعلمين.

- تبادل الأدوار بين المستقبل الذي يصبح مرسلا، والعكس صحيح.

- توفر التغذية الراجعة التي تعلم بمدى فهم الرسالة واستيعابها، حيث تقود لضبطها في حالة الضرورة.

ت- الاتصال ذو الاتجاهات المتعددة: شبيه بالاتصال ذو الاتجاهين، ويختلف عنه في كون الرسالة (المحتوى التعليمي) مصدرها الأستاذ الذي يشرح محتويات الدرس، ويلقي بالتعليمات على المتعلمين الذين يقبلون على مناقشتها فيما بينهم، وقد ينتقدونها أو يعترضون على بعض عناصرها، فياجئون إلى الأستاذ للاستزادة والتوضيح، وهنا يبلغ الأخذ والعطاء أعلى مستوياته (تفاعل).

إن كل نوع من أنواع التواصل البيداغوجي يقابله نوع من أنواع طرائق التدريس ومستوى من مستويات التغذية الراجعة، فالأشكال الأولى تناسب الطريقة الإلقائية وتضعف فيه التغذية الراجعة، وذو الاتجاهين تلائم الطريقة الاستفهامية، ويكون مستوى التغذية الراجعة متوسطا، أما ذو الاتجاهات المتعددة فتقابلة الطريقة التشاركية حيث يلعب فيها الأستاذ دور المنشط والموجه والمرشد، ويرافق ذلك قوة التغذية الراجعة، كما نشير إلى مدى أهمية أنماط المتعلمين، وسمات شخصية المدرسين كمعطيات أساسية تتحكم في تشجيع واتباع نوع اتصالي دون آخر.

والحقيقة أن لا أحد من المدرّسين يرغب في عدم التواصل مع تلاميذه، وذلك لأمرين أساسيين:

- المعلم مضطر بشكل حتمي لأن يتواصل؛ لأنّ العلاقة التعلّيمية هي علاقة تواصلية حتمية، ولا نستطيع أن نتصوّر غياب التواصل داخل فصل من الفصول.

- يكون من الخطأ أن نتحدّث عن انعدام التواصل بين المعلم والمتعلّم؛ لأنّ ذلك لا يتفق في الواقع مع هدف العملية الديداكتيكية.

3-4- صعوبات التواصل البيداغوجي:

إنّ الموقف التّواصلي الذي يصبو إليه أي أستاذ هو الذي تتحوّل فيه الصّورة الذهنية لديه عبر رموز وأشكال إلى عقل المتعلّم، فيأخذ الصّورة المطابقة لفكرة الأستاذ فيحلّها ويجد لها معنى ويفسر وينتقد... حينها يمكن القول أنّ التواصل البيداغوجي قد تمّ بصورة صحيحة، هذا في الحالات العادية، ولكن ما يجب ذكره أنّ التواصل البيداغوجي محفوف بالعقبات والتّحديات منها ما يتّصل بالمعلّم، ومنها ما يتّصل بالمتعلّم وأخرى تتعلّق بالنّواحي الذاتيّة، وغيرها يخصّ بيئة التّواصل أو الموقف التّعليمي، وفيما يلي بيان تفصيلها:

أ- صعوبات خاصة بالمعلّم: ويمكن إجمالها فيما يلي:²¹

- القدرة المحدودة على النّقل الديداكتيكي (تبسيط المعلومات، وتنظيم محتوى الرّسالة، نقص الخبرة بمحتوى الرّسالة...)، فقد يؤثّر ذلك على تدفق الرّسالة بالشّكل المطلوب، كما هو الشّأن بالنّسبة للأستاذ المبتدئ.

- افتقار الأستاذ كمرسل لفن الإصغاء، والرّغبة مقابل ذلك في الكلام، وقد يقاطع دون قصد.

- عدم استخدام الأستاذ لبعض الوسائل التّعليمية قصد تعزيز المعلومة الشّفوية، إما بسبب عدم وفرة، أو لقلّة المبادرة أو الخبرة باستخدامها، وقد يسبّب استخدامها من حيث عدم

ملاءمتها للموضوع محلّ التواصل استلزامها لمتسع من الوقت غير المتاح، أو تحويلها إلى هدف في حدّ ذاتها، وقد يؤدي الاستخدام المتكرّر والمستمر لوسيلة واحدة إلى الملل وشروذ ذهن المتعلّم.

- عدم إتقانه لأساليب التغذية الراجعة (التقويم بأنواعه).

- اعتماد المعلّم على التجريد، حيث كلّما ازداد بعد الفكرة عن خبرات المتعلّم قلّ التشابه بين الذي يقصده المعلّم والمعنى الذي يفهمه المتعلّم.

- نقص معرفة المعلّم بأنماط المتعلّمين، وافتقاره إلى كيفية التواصل في ظلّ تلك الأنماط.

- اعتقاد المعلّم بأنّ المتعلّم ينظر إلى المعلومات بنفس الشّكل ويدرك مضمونها كما يعلمها أو يدركها هو.²²

- عدم اختيار قناة أو وسيلة الاتّصال المناسبة؛ لأنّ عدم مناسبة الوسيلة لمحتوى الرّسالة أو عدم توافقها مع طبيعة المتعلّمين يسبّب فشل التواصل في كثير من الأحيان؛ ولهذا لا بدّ من استخدام الوسيلة المناسبة لخصائص المتعلّمين حتىّ نزيد فاعليّة الاتّصال.²³

ب- صعوبات خاصّة بالمتعلّم: نذكر منها ما يلي:

- شروذ الدّهن، وعدم اكتراث المتعلّم كمستقبل بالمضامين التي تعرض أمامه.

- القصور في مهارات التّحدث؛ ممّا يحول دون وصول الرّسالة للمستهدف (الأستاذ) أو زملائه المتعلّمين وهذا ما يفسح المجال واسعا أمام ظهور الالتباسات.

- بطء الاستجابة حيناً، وغيابها حيناً آخر (التّغذية الراجعة).

- ضعف الدّافعيّة الذي قد يرجع إلى قلة تنوّع الوسائل التّعليميّة المستخدمة.²⁴

- الاتّكال المفرط على المعلّم، وانتظار العمل كاملاً وجاهزاً.

ت- صعوبات خاصّة بالمحتوى (الرّسالة): يمكن إجمال أهمّ المعوّقات المرتبطة في

النّقاط الآتي ذكرها:

- صياغة المرسل معلّمًا أو متعلّمًا لمحتوى الرّسالة بكلمات غير مناسبة، وعبارات غير دقيقة، ولا متكاملة المعنى؛ ممّا قد يحول دون فهمها من طرف المستقبل (معلّم أو متعلّم) حسب المعنى المراد نقله.

- الفشل في التّأكيد على أهمّ معطيات الرّسالة، وإبراز هدفها الأساسي.

- ضيق الوقت المخصّص لتدقّق الرّسالة ومناقشتها وإيصالها.

- صعوبة المحتوى (الرّسالة)، وعدم تناسقها مع قدرات المتعلّمين، وبعدها من حاجاتهم، وعدم ارتباطها بحياتهم اليوميّة.

- عدم تناسب المثيرات التي تحتويها الرّسالة مع درجة ومستوى وعي المتعلّم²⁵.

ث- المعوقات الذاتيّة: غالبا ما يميل طرفا التواصل البيداغوجي معلّمًا أو متعلّمًا إلى تكوين انطباعات عامّة عن بعضهما البعض، يعتمدان في ذلك على علمهما ببعض المعطيات والحقائق المتعلّقة بكلّ طرف، ونظرا لكونهما أمام عالم مرّكب فهما يميلان إلى تبسيطه، ومثال ذلك: بعد أن يجد المتعلّم نفسه أمام عالم مرّكب من المعلّمين متشابهي أو مختلفي الصّفات، فهو يلجأ إلى تجميعهم طبقا للصّفات المشتركة فيضعهم في فئات: هذا ذكيّ وهذا قاس وجديّ، والآخر متعاون متسامح، وغيره منظو أو اجتماعي وهذه الأفكار لا تعدو أن تكون ما يسمّى بـ: «الهالة التي ينسجها كل من المعلّم والمتعلّم حول الآخر»²⁶.

ج- إرادة التّواصل: «الإرادة بالنّسبة للتّواصل شرط أساسي من شروط تحقيقه، فالمعرفة وإن كانت من ضرورات التّواصل لكنّها غير كافية لتحقيقه إذا لم تتوفر إرادة هذا التّواصل لدى المتصلّين»²⁷.

إنّ المعلّم مهما كانت سعة اطلاعه بالمادة المدروسة، وبأساليب تدريسها، ومهما كان عارفا بمضامين الرّسالة البيداغوجية إلّا أنّه قد يعجز عن إيصالها للمتعلّمين، ما لم تركّ هذه المعرفة بالرّغبة الفعليّة من طرفه ليس هذا فحسب بل من الضّروري أن يضاف إلى ذلك إرادة مثيلة من طرف المتعلّمين.

ح- صعوبات خاصة بالموقف التعليمي: نورد منها ما يلي:

- التشويش: يعتبر من أكبر معوقات التواصل البيداغوجي، نظرا لما يسببه من عدم وضوح للرسالة ووصولها بشكل تام أو مؤثر للمستقبل، «والتشويش هو أي شيء يعترض وصول الرسالة إلى المستهدفين»²⁸.

وللتشويش عدة مصادر متباينة منها ما هو آلي: مثل أزيز الطائرات، وضجيج حركة المرور والمصانع وغيرها ومنها ما هو دلالي (لغوي) حيث تُرمز الرسالة في هذه الحالة برموز غير واضحة وغير محدّدة بما فيه الكفاية ويحصل هذا عند استعمال المعلم لكلمات لا يتّسع لها قاموس أو فهم المتعلّمين أو عند تناول موضوعات أعلى من معرفة التلاميذ، ويعدّ فهم أو تفسير الرسالة بمعان مختلفة من قبل التلاميذ تشويشا لغويا أو دلاليا، وهذا التشويش كلنا عرضة له مهما بلغت مهارتنا في دقة الترميز²⁹.

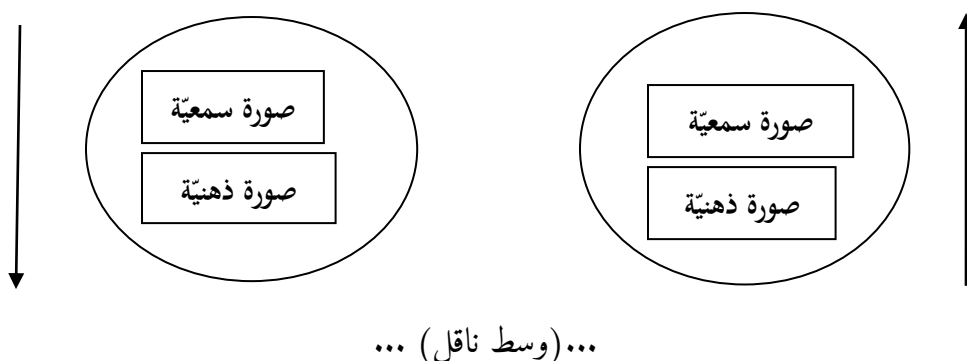
كما تؤثر الخصائص الفيزيائية غير المريحة للبيئة التعليمية سلبا أو إيجابا في عملية التواصل فالمقاعد غير المريحة والإضاءة الضعيفة، والتهوية الرديئة، وظروف الطقس كالحرارة العالية أو البرودة الشديدة والقاعات التي تُحدث الصدى لا تشجّع على الانتباه، كما أنها تُقلّل من جودة المناخ التعليمي، لذا وجب العناية بالبيئة التعليمية وتهيئتها لتصبح مناخا فاعلا ومناسبا ومشجعا على الممارسات التعليمية.

إنّ كل ما ذكرته من معوقات وإن اختلفت طبيعتها ودرجة تأثيرها تبقى غير مكتملة، كما أنّ إدراجها بهذا الشكل لا يخضع لترتيب قائم على درجة أهميتها، بل هي عوامل معيقة تعد الأكثر احتمالا لإشكال اللبس والغموض ومنع تدقّق الرسالة في الموقف التعليمي.

5- التواصل في ضوء النظريات اللسانية:

1-5-الاتّجاه البنيوي: يتزعمه فيردينان دي سوسير "Ferdinand deSaussure"

عرّف سوسير التواصل بأنه حدث اجتماعي يلاحظ في الفعل الكلامي، ولتحقيق دائرة الكلام لابدّ من وجود مجموعة من الأشخاص، أو شخصين على الأقل كما هو مبين في الشكل التالي:³⁰



السامع

المتكلم

من خلال هذا المخطط يتبين أنّ دورة التخاطب تبدأ بالصورة الذهنية (المدلول) عند المتكلم، وتنتهي بصورة ذهنية مماثلة عند المتلقي، مروراً بترجمتها عند المتكلم في شكل أصوات تنتقل عبر الفضاء الناقل لتقرع أذن السامع الذي يحوّلها إلى صورة سمعية (دال) نتممّص هيئة الصوت إلى صورة ذهنية، أو فكرة هي عين ما أراد المتكلم أن يصل إليه.

ويتبين من خلال الشكل أنّ سوسير قد أهمل جانبا مهماً هو السياق (Contextet)، كما أهمل عناصر أخرى كالقناة والوضع المشترك (السنن)، وهي عناصر في غاية الأهمية يتوقف عليها نجاح العملية التواصلية.

كما ساهم رومان جاكوبسون "Roman Jakobson" من جهته في إبراز وظائف اللغة أثناء التخاطب مركّزا على عناصر التواصل كما يوضح الشكل التالي:³¹

المرسل.....سياق.....المرسل إليه

رسالة

اتّصال (قناة)

سنن (شفرة)

بناء على هذه العناصر الستة حدّد جاكسون ستة وظائف للغة كما يلي:³²

أ- الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية (Fonction expressive ou emotive): بفضلها يعبر المتكلم عما يريد قوله، ويركّز على حاجاته وانفعالاته، فهي تشير بصورة مباشرة إلى موقف المرسل من مختلف القضايا التي يتكلّم بها.

ب- الوظيفة الندائية (الافهامية) (Fonction Conative): أي اعتماد اللغة للتأثير على الغير وهي وظيفة تحدّد العلاقات بين الرسالة والمستقبل؛ لأنّ غاية كلّ تواصل هي الحصول على ردّ فعل أو استجابة من هذا المستقبل، وتظهر هذه الوظيفة في المراسلات التي تتوجّه إلى المرسل إليه لإثارة انتباهه أو للطلب منه القيام بعمل معين، وتدخل الجملة الأمرية في هذه الوظيفة الندائية.

ت- الوظيفة الانتباهية (إقامة اتصال) (Fonction phatique): تعمل على ضمان تحقيق عملية التواصل بين المتكلم والسمّاعين، وتؤدي إلى التبادلات التي تؤكّد مواصلة الحوار.

ث- الوظيفة الماوراء اللغوية (Fonction Métalinguistique): وتسمى وظيفة تعدي اللغة أو البيانية، وتظهر هذه الوظيفة في الرسالة التي تتمحور حول اللغة نفسها، فتتناول بالوصف اللغة ذاتها؛ أي أنّ اللغة تصبح موضوع التحليل دون الشعور بذلك فالتكلم أو السّماع يحاول أن يستفسر عن هذه الوسيلة المعتمدة كأن يقول: ماذا تعني بكلامك؟ هل فهمت ما أقوله؟...، فهذه الوظيفة تشمل تسمية عناصر البنية اللغوية وتعريف المفردات.

ج- الوظيفة الشعرية (Fonction Poétique): وتسمى أيضا الإنشائية، تظهر هذه الوظيفة في الرسالة التي تتمحور على الرسالة نفسها كعنصر قائم بذاته، ولا تختصر هذه الوظيفة في الشعر بل تتعدّاه لتشمل المراسلات الكلامية كلّ، وتعتبر الوظيفة الجمالية بامتياز.

ج- الوظيفة المرجعية (Fonction référentielle): وهي أساس كل تواصل إذ تحدّد العلاقات القائمة بين الرّسالة والموضوع الذي ترجع إليه، فالمتكلم يهدف للإشارة إلى محتوى معين يرغب في إيصاله للآخرين ويتبادل الآراء معهم حوله.

2-5- **الاتجاه السلوكي: عالج بلومفيلد** (R. Bloomfield) التّواصل اللّغوي من وجهة نظر سلوكيّة فهو يرى أن العمليّة التّواصلية تنبني على مقومات ثلاث تتّضح من خلال قصّة جاك وجيل المشهورة والتي تنحصر في ثلاث مراحل هي:³³

أ- الوضعيّة التي تسبق الكلام. - ب: الكلام. - ت: الوضعيّة التي تلي فعل الكلام.

أ- الوضعيّة التي تسبق الكلام: هذه الوضعيّة لها تعلّق مباشر بالمتكلم (جيل)، التي يحركها في اتجاه عقد الكلام حافظ ما، هو حافظ الإحساس بالجوع النّاتج عن تقلّصات في عضلة المعدة، ومحرّكة بدورها من قبل رؤية التّفاحة.

ب- الكلام: ويتمثّل في طلب جيل من جاك أن يقطف لها التّفاحة التي وقعت على عيناها، فبدلاً من أن تذهب إلى الشّجرة بنفسها لقطفها أحدثت ردّ فعل آخر يتمثّل في طلبها هذا.

ت- الوضعيّة التي تلي فعل الكلام: ويتمثّل في ردّة فعل جاك الذي اندفع نحو الشّجرة كما لو كان هو الجائع الذي رأى التّفاحة.

مما سبق نستخلص أن التّواصل عند بلومفيلد نوع من الاستجابات لمثيرات تقدّمها البيئة أو المحيط فالمتكلم حين أدائه للفعل الكلامي يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع لحافظ البيئة أو المحيط دون أن ترتبط بالتّفكير، إذ أنّ اللّغة في نظر السلوكيين لا تعدو أن تكون: «عادات صوتيّة يكتفيها حافظ البيئة»³⁴.

3-5- **الاتجاه التّوليدي التّحويلي:** يمثّل هذا الاتجاه نعوم تشومسكي "Chomsky Noam" وعلى خلاف الاتجاهين الوصفي والتّجريبي لم يكن هدف تشومسكي وصف اللّغة، بل تفسير الكفاية اللّغويّة الكامنة وراء مبادئ ثابتة، حيث كانت نظريّته تنطلق من أنّ الإنسان هو متكلم ومستمع مثالي ينتمي إلى بيئة لغويّة متجاذسة تماماً، ويتقن لغته جيّداً، كما يميّز بين المعرفة

الضّمنية للغة أو ما يسمى بالكفاءة اللغوية "Competence" و بين (ا لأداء الكلامي) "Performance"؛ أي طريقة استعمال الكفاءة اللغوية بهدف التواصل، ويظهر تميزه للكفاءة اللغوية بأنه من خصائصها أنها قادرة على إنتاج عدد غير محدود من التراكيب وقادرة على تقديم التفسير الشافي لتلك البنى المنجزة في الواقع.

والملاحظ أن منهج النظرية التوليدية التحويلية عقلي همّ الوحيد في الدراسة هو استكشاف تلك القدرة الكامنة وراء الحدث الفعلي لحركة اللسان، ثم بعدها السعي من أجل تعليقه وتفسيره بدلا من وصفه وتقريره.

4-5 - **الاتجاه التداولي:** تجاوز هذا الاتجاه الإطار البنيوي المقتصر على البنية من جهة والكفاءة اللغوية الصرفة التي يسعى الاتجاه التوليدي لتحقيقها من جهة ثانية إلى كفاءة أخرى هي الكفاءة الإجرائية التواصلية "Competence communicative".³⁵

لقد اهتم الاتجاه التداولي في اللسانيات بالفعل الكلامي والظروف المحيطة به، حيث أنّ لكل فعل قيمة يكتسبها تدفع السامع إلى القيام بشيء، كفعل فتح النافذة بمجرد سماع عبارة "الجو حار" أو إطفاء المدفأة فاللغة تنتج في وضعيات تواصلية، وأثناء عملية التواصل لا ينتج المتكلم جملا معزولة، وإنما ينتج خطابا أو حورا يتجسد في أفعال كلامية، «ولديست معطيات التداول مجرد خطاب لغوي، بل تتجاوزه لدراسة رد فعل المستقبل في المرسل نفسه، ولذلك لم تكن مكثفية بالعلاقة بين المرسل والعلامة، أو بين العلامة والمستقبل، بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتصالية»³⁶.

وعملية التواصل لا تنهض بها القدرة اللغوية وحدها، بل تساهم فيها قدرات أخرى منطقية، ومعرفية واجتماعية، وإدراكية وغيرها، وهذا ما ذهب إليه الدكتور أحمد المتوكل حين قال: «...مستعمل اللغة يستخدم أثناء عملية التواصل بالإضافة إلى ملكته اللغوية ملكات طبيعية غير لغوية تساهم في إنجاح هذه العملية»³⁷.

لذا يجب أن لا نتعامل مع العبارات اللغوية على أنها موضوعات مرسلة، بل على أساس وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق معين تحدده العبارات السابقة وموقف تحدده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب³⁸.

ويؤطر هذا الاتجاه العملية التواصلية بمبادئ وقواعد توجيهية، وطرق الاستخدامات اللغوية في الطبقات المقامية المختلفة بحسب أغراض المتكلمين والإفادات التي ينتجها المستهدفون بالخطاب، والشرعية الاجتماعية للمتكلمين والمخاطبين³⁹.

وخلاصة القول: إن الاتجاه التداولي يهتم بدراسة التواصل بشكل عام بدءا بظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلامية قصد محدد، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع وعناصر السياق، وقد أسهم هذا الاتجاه بأبعاده في توجيه طرائق التدريس إلى الاهتمام باللغة في مواقفها الحية.

6- تعليم اللغة في ضوء المدخل التواصلية:

لقد أكدت المقاربة التواصلية على أن المعرفة بقواعد استعمال اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى إمكانية توظيف هذه القواعد إجرائيا هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن عزل اللغة عن مواضع استعمالها فعندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد مثلا: النقاش أو الإقناع أو الوعد... الخ، وننفذ إلى هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد، ولهذا وضع "هايمز" مصطلح (الملكة التواصلية) في مقابل ثنائية "تشومسكي" (الملكة، الأداء) حيث سعى إلى إيجاد نظرية تركز على الوظائف أكثر من تركيزها على البنية، واعتبار المنطلق ليس هو الشيء اللغوي بل النشاط الخطابي للمتكلم⁴⁰، فالقدرة التواصلية لا تقتصر حسب على معرفة النسق اللغوي وإنما يتجاوزه إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي⁴¹؛ أي أن الأمر الذي يحكم استخدامنا لتركييب لغوي في التعبير عن وظيفة لغوية ما، هو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدث؟ مع من؟ متى؟ وأين؟ وما دور كل من المتحدثين؟ هذه العلاقة تعني أن هناك قواعد اجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللغوية الصرفة هي التي تحكم استخدامنا للغة في المواقف الاجتماعية⁴²، وهذا ما أكد به قوله: «الملكة التواصلية تأخذ في الاعتبار العلاقة الفعلية القائمة بين اللغة والثقافة في الكلام الحي»⁴³.

وقد ميز بين نوعين من الكفاءة حيث يرى أن: «الكفاءة التّواصلية أهم من سابقتها (الكفاءة اللّغوية) وأولى منها بالدراسة والتحليل؛ لأنّها قدرة اجتماعية حيّة ظاهرة للعيان في صورة رسالة أو حوار بين مرسل مُتحدّث ومستقبل سامع، فإذا كانت الكفاءة اللّغوية تعني المعرفة بقواعد اللّغة فقط، فإنّ هذه الكفاءة هي معرفة بأساليب الاتّصال بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد»⁴⁴، ويتّضح من هذا الكلام أنّ الكفاءة التّواصلية أشمل وأعمّ من الكفاءة اللّغوية.

مما سبق يتبين أن الكفاءة التّواصلية تعتمد على عنصرين أساسيين هما:

- معرفة اللّغة؛ بمعنى معرفة كلّ ما يتعلّق ببنية اللّغة.

- معرفة استعمال اللّغة؛ أي معرفة القواعد المتحكّمة في استعمالها.

وبهذا تعدّ الكفاءة التّواصلية مكّلاً أساسياً للكفاءة اللّغوية؛ فهي تقتضي تمكّن المتكلّم من إحكام التعبير والكلام وعادات المتكلّمين في ذلك، ومقاييس استعمال أسلوب من الأساليب، وهي تطلّب حيّزة معرفة مهارية براغماتية لما يتعلّق بالأعراف الحديثة⁴⁵.

وتشتمل الكفاءة التّواصلية على كفاءات أخرى تتعدّد بتعدّد المقامات التّواصلية هي:

أ - الكفاءة النّحويّة: تشير إلى ما قصده تشومسكي من "الكفاءة اللّغوية"؛ أي معرفة نظام اللّغة من صوت وصرف، ونحو، ودلالة، إضافة إلى المعرفة المعجميّة بالمفردات اللّغوية.

ب- الكفاءة الاجتماعيّة: تشير إلى قدرة الفرد على فهم السّياق الاجتماعي الذي يتمّ من خلال الاتّصال به بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعيّة المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعيّة بين الفرد والآخرين.

ت- الكفاءة الخطابيّة: تشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتّخاطب من خلال فهم الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره، وأساليب التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنّص ككلّ.

ث- الكفاءة الاستراتيجية: تشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب، والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين، وتحويل مسار الحديث⁴⁶، وغير ذلك من الاستراتيجيات المهمة لإتمام عملية الاتصال من أساليب، ووسائل يستعين بها المتحدث في حالة تعثر وصول الرسالة إلى المتلقي أو صعوبة فهمها كتكرار الكلمات والشرح، أو إعادة الصياغة، وحركة اليدين.

أمّا مسألة اكتسابها (الكفاءة التواصلية) فتتمّ في الحدود نفسها التي يتمّ بها اكتساب الكفاءة اللغوية؛ لأنّه في سياق مسار التّموّذاته تكتسب المعارف الخاصّة باستعمال جمل لغة ما فالأطفال عندما يشرعون في اكتساب الملكة اللغوية، فهم يكتسبون أيضاً المعارف الخاصّة بمجموعة الأحوال (المقامات) المتعلّقة باستعمال الجمل والعبارات، حيث يطور الأطفال نظريّة عامّة للكلام انطلاقاً من تجربة محدودة حول أنماط الكلام وممارسته الفعلية وعلاقته بالخصائص الاجتماعية والثقافية⁴⁷، وهذا ما أكّدته "ص. موران" بقولها: « إنّ الطّفل العادي يكتسب معرفه بالجل اللغويّ ليست كجل سليمة نحيوياً، وإنّما كونها ملائمة أو غير ملائمة، فهو يكتسب الملكة التي تعلّمه متى يتكلّم؟ ومتى لا يتكلّم، كيف يتكلّم، مع من؟ في أيّ وقت؟ أين وبأيّ طريقة؟ مشاركا في الأحداث الكلاميّة، مقوماً للكيفيّة التي ينجز بها الغير هذه الأفعال»⁴⁸.

اعتماداً على ما سبق يمكن القول: أنّ الجانبين (القياسي والاستعمالي) ضروريان جميعاً في التّعلّم والاكتساب، فإذا كان الهدف من تعلّم اللّغة هو التّواصل واكتساب المعارف والخبرات فلا يمكن أن يكون المحتوى المعدّ عبارة عن محتوى نحوي نظري دون الالتفات إلى قواعد الاستعمال؛ لأنّ ذلك يجعل المتكلّم معزولاً عن مجتمعه، ممّا يخلّ بالتّفاهم وغرض الحديث والحال نفسه بالنّسبة للقواعد النّحوية إذ لا ينبغي تجاوزها؛ لأنّ الملكة التّواصلية لا تعني إهمال القواعد اللغوية، وإنّما تسمح للفرد بالدّخول في السّيرورة التّواصلية مع الغير مع التّحكّم في أنظمتها اللّغة، أو بعبارة أخرى الملكة التّواصلية تسمح للفرد باستعمال اللّغة وفق أنظمتها في السّياقات الاجتماعية للتّفاهم مع أفراد الجماعة اللغوية المتكلمة بتلك اللّغة، وتحقيق العلاقات معهم مع التّمكن من اختيار الإستراتيجيات التي تناسب السّياقات التي يتكلّم فيها أثناء مشاركته في الأحداث الكلاميّة.

يتأسس الاتجاه التّواصلي على الوظيفة الأساسية للتّعليم، وهي تمكين الفرد من التّكيف مع أبناء مجتمعه الذي يعيش فيه، وتزويده بالوسائل التي تساعد على ذلك، وأهمّ تلك الوسائل هي اللّغة بمهاراتها (الاستماع التّحدث، القراءة، الكتابة) التي تشكّل عمليّة الاتّصال وانطلاقاً من هذا فإنّ تعليم المتعلّمين تراكيب لغويّة وتحفيظهم قواعد لغويّة معيّنة لا يعني تأهيلهم لمواجهة متطلّبات الحياة، فالمطلوب هو تمكينهم من استعمال ما يتعلّمون بشكل فعّال في المواقف الاجتماعيّة التي تواجههم⁴⁹.

وتحقّقاً لهذه الفعاليّة في التّعليم اعتمد أصحاب هذا التّوجه مجموعة من الرّكائز انبنى عليها منها:⁵⁰

أ- التّوازن بين مهارات اللّغة الأربعة، حيث يعتمد مدخل التّواصل اللّغوي على تكامل المهارات وعدم الفصل بينها حيث تتكامل وتتداخل ويكمل بعضها البعض الآخر.

ب- الهدف الأساسي من تعليم اللّغة هو بناء الكفاءة التّواصلية بمستوياتها الأربعة (نحوية اجتماعية، خطابية استراتيجية)، وتكوين الأساس الإبداعي لدى المتعلّم، والوصول به إلى الطّلاقة اللّغويّة بدل الاقتصار على الصّحة اللّغويّة، وفي هذا الصّدد يصبح من الضّروري التّلازم الذي يدمج المعرفة النّحويّة التي تضمّ مستويات (صوتيّة صرفيّة، معجميّة، دلاليّة، وتركيبيّة) للّغة، والمعرفة السيّدسيولسانية التي تربط اللّغة بسياقاتها الاجتماعيّة، والمعرفة الإستراتيجيّة التي تُعنى باستراتيجيات التّواصل سواء اللّغوي أو غير اللّغوي⁵¹.

ت- التّركيز على جعل التّواصل بؤرة أنشطة القسم مع الاهتمام بمختلف الاستعمالات الاجتماعيّة وذلك بربط البيئّة التعليميّة بواقع المتعلّم، ممّا يخلق الدّافعيّة للتعلم، ويتحقّق ذلك بالوقوف على حاجاته اللّغويّة في اختيار المحتويات، "فالمقاربة التّواصلية لا تلجأ إلى الاختيار من أجل تخفيض المدوّنّة كما في البنيويّة، وإنّما لجعل هذه الأخيرة تتناسب وحاجات المتعلّم"⁵².

ث- ردّ الاعتبار للمكتوب إلى جانب الشّفوي؛ لأنّ الحاجات التعليميّة والأهداف المسطرّة تستدعي التّوازن بين تعليم الجانب الشّفوي والكتّابي؛ أي لا بدّ من أن يكون تعلّم المكتوب موازياً لتعلّم الشّفوي ولمرحلة الاستماع والاستيعاب والفهم؛ من أجل تنمية ملكة المتعلّم التّواصلية سواء أكانت شفهيّة أم كتّابيّة⁵³.

ج- يعتبر هذا الاتجاه اللّغة نظاما مفتوحا يهتم بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع، ولهذا لا يعرض المادة على أساس التدرج اللّغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التّواصلي؛ أي لا بدّ أن نراعي الوظائف اللّغويّة التي يجب تعليمها للمتعلم حتى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة دون إهمال القواعد النّحويّة التي هي العمود الفقري للّغة⁵⁴، وبمعنى آخر أن الاتجاه التّواصلي يرفض تعليم معاني أقوال بعزلها عن السّياقات الكلاميّة؛ لأنّ المعنى مرتبط بمظهرين أساسيين للّغة هما: الاستعمال (L'usage) والتّوظيف (L'emploi) فالاستعمال هو مظهر الأشياء الذي يوضّح إلى أيّ حدّ يظهر مستعمل اللّغة معرفته بالقواعد اللّغويّة، أمّا التّوظيف فهو مظهر آخر للأداء، وهو الذي يوضّح الحدّ الذي يبيّن فيه مستعمل اللّغة قدرته على اعتماد معرفته للقواعد اللّغويّة ليتواصل بكلّ فعالية⁵⁵؛ أي أنّ المقاربة التّواصليّة لا تعلّم المتعلّم الاستعمال السّليم فحسب، وإنّما تكسبه القدرة على المشاركة في الأحداث الكلاميّة والتّوظيف المناسب لهذه الأحداث في المواقف المناسبة أيضا.

ح- يأخذ الاتجاه التّواصلي بعين الاعتبار المتعلّم ليس كفرد يخضع للمؤثّرات الخارجيّة فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتيّة التي لا بدّ من إثارتها بكلّ ما فيها من طاقات وبممكن تحقيق ذلك من خلال الاهتمام بالنّشاطات التي تخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة (حلّ مشكلات إنجاز تمثيليّة) نتاح فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس دور المشارك والمراقب والملاحظ والمساهم فإذا كانت الطّرائق السّابقة تقوم على المعلّم بالدرجة الأولى، إذ هو الذي يوجه الأسئلة، وهو صاحب زمام المبادرة، وهو الملقّن لكلّ شيء يقال ويجري أثناء التّعليم، ودور المتعلّم هو استقبال الأسئلة، والاستماع إلى الشّرح؛ فإنّ الاتجاه التّواصلي يتمحور حول المتعلّم باعتباره متعلّما إيجابيا يقوم بانجاز فكري وإبداعي أثناء تعلّمه اللّغة، كما أنّ الهدف من كلّ برنامج تعليمي هو المتعلّم، وهو المستفيد الأوّل منه والعنصر الأساسي في العمليّة التّعليميّة.

خ- الممارسة أساس تعليم اللّغة فاللّغة نفسها مهارة تضمّ مجموعة من المهارات الجزئيّة ولا يتوقّف إتقانها على حفظ القواعد والتراكيب، بل يتوقّف على الممارسة ومحاكاة النّماذج اللّغويّة السّليمة التي يتعرّض لها وبالتّدريب والمران الموجه على المهارات اللّغويّة المختلفة⁵⁶.

د- التأكيد على مبدأ وظيفية اللغة، حيث يؤكد مدخل التواصل اللغوي على ضرورة تزويد المتعلمين بكيفية توظيف اللغة في المواقف الحقيقية، وتدريبهم عليها دون الاكتفاء بمجرد التكرار الآلي للجمل والعبارات الجافة البعيدة عن الحياة والواقع.⁵⁷

ذ- تنمية الجانب اللغوي والجانب التواصل معاً، حيث يعتمد مدخل التواصل اللغوي على جانبين في تعليم اللغة، وهما: الجانب اللغوي والمتمثل في القواعد والتراكيب، والجانب التواصل وهو توظيف القواعد والتراكيب في التواصل السليم. مما سبق نخلص أن تعليم اللغة في ضوء الاتجاه التواصل يعتمد على تفاعل أطراف عديدة هي: المعلم والمتعلم واللغة والوظيفة وسياق الاتصال، والهدف الأساسي من هذه المقاربة هو جعل اللغة لغة حياة من خلال توظيف المعارف اللغوية توظيفاً واعياً يمكن المتعلمين من استعمال اللغة في مقامات تواصلية مختلفة.

الهوامش:

¹ - ينظر: ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 411هـ)، لسان العرب، مادة (وصل)، ج 15، ص 11، دار صادر بيروت ط 1، د.ت، ص 726/727/728.

² - A. Rey et j.Rey, Debove, le petit Robert, Edition le Robert, 1987, P346.

³ - منال طلعت منصور، مدخل إلى علم الاتصال، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002، ص 18.

⁴ - عبد اللطيف الفارابي، وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، عدد 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر المغرب 1994، ص 43.

⁵ - ينظر: محمود عودة، أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، بدون مدينة، ط 1998، ص 06.

⁶ - ينظر: رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1 2004، ص 195.

⁷ - ابن سنان الخفاجي، سرّ الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1982، ص 44.

⁸ - المرجع نفسه، ص 27.

⁹ - عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000، ص 49.

¹⁰ - نفس المرجع، ص 48.

¹¹ - ينظر: المرجع السابق، ص 71.

- ¹² - ينظر: ميشال زكريا، الألسنية، علم اللغة الحديث، المبادئ والإعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1 1980، ص211.
- ¹³ - ينظر: محمد نادر سراج، (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان 81/ 82، 1990، ص84.
- ¹⁴ - ينظر: أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص119.
- ¹⁵ - ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق حسن السندوسي، دار المعارف، تونس، ج1، 1990، ص81.
- ¹⁶ - ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، مرجع سابق، ص81.
- ¹⁷ - ينظر: المرجع نفسه، ص87.
- ¹⁸ - نفسه، ج2، ص45.
- ¹⁹ - حسن شحاتة، النشاط المدرسي، (مفهومه ووظائفه، ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية)، القاهرة، مصر، ط7، 2002 ص18.
- ²⁰ - ينظر: نادية الزقاي، ومختار يوب، (ملخص صعوبات الاتصال البيداغوجي)، الملتقى الدولي الأول حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة الجزائر، أيام 20/21/22 مارس 2005، ص263-264.
- ²¹ - ينظر: نادية مصطفى الزقاي، ومختار يوب، (ملخص صعوبات الاتصال البيداغوجي)، المرجع السابق، ص265.
- ²² - ينظر: محمد يسرى دعبس، الاتصال والسلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجية الاتصال، مركز البيطاش للنشر والتوزيع الإسكندرية، مصر، 1999، ص307.
- ²³ - ينظر: أحمد ماهر، كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ص42.
- ²⁴ - مصطفى عبد السمیع محمد وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2003، ص43.
- ²⁵ - محمد يسرى دعبس، الاتصال والسلوك الإنساني، رؤية في انتروبولوجية الاتصال، مرجع سابق، ص307.
- ²⁶ - نادية مصطفى الزقاي، ومختار يوب، ملخص صعوبات الاتصال البيداغوجي، مرجع سابق، ص286.
- ²⁷ - عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية السلوك الإنساني، الاتصال الجمعي والعلاقات العامة، دار النهضة العربية للنشر بيروت 1995، ص363.
- ²⁸ - عبد العزيز عبد الستار التركستاني، مهارات الاتصال، دار المفردات، الرياض، 2007، ص58.
- ²⁹ - ينظر: مصطفى حجازي، الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان ط2، 1997، ص42.
- ³⁰ - ينظر: نوري سعودي أبو زيد، الدليل النظري في علم الدلالة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2007، ص14.
- ³¹ - R. Jakobson, Essais de linguistique générale, édition de minuit, Coll. Points paris, 1963, p214-219.
- أو ينظر: رومان جاكسون، قضايا الشعرية، ت/محمد الوليد، ومباركة رضوان، توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1988، ص27.
- ³² - ينظر: المرجع السابق، ص28-33، ومحمد مقداد، علم نفس الاتصال، شركة باثيت، باتمة، الجزائر، ط1، 2004 ص47.
- ³³ - ينظر: محمد الرغيني، محاضرات في السيمولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1987، ص31-32.
- ³⁴ - أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، تركيبي ودلالي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1994 ص153.
- ³⁵ - ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1 2006، ص46.
- ³⁶ - ميلود جيبني، الاتصال التربوي وتدریس الأدب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993، ص67.

- ³⁷ - ينظر: أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والتنظية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط2003، ص19.
- ³⁸ - ينظر: أحمد المتوكل، المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، مرجع سابق، ص64.
- ³⁹ - ينظر: مسعود صحراوي، (أدوات تداولية في فهم النص عند الأصوليين، التداولية وتطبيق)، ملخص مداخلة في ملتقى علم النص الجائر، 2006، ص3.
- ⁴⁰ - ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب، مرجع سابق، ص65.
- ⁴¹ - ينظر، عبد العزيز إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية، وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص112.
- ⁴² - ينظر: نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص185.
- ⁴³ - D. Hymes: Vers la compétence de communication, Traduction de Mugler (F) Marshude les édition Didier, Paris, 1991, p121.
- ⁴⁴ - عبد العزيز إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم العربية، مرجع سابق، ص112.
- ⁴⁵ - ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، (رسالة ماجستير)، إشراف خوله طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر 1996، ص203.
- ⁴⁶ - ينظر: رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، مرجع سابق، ص174.
- ⁴⁷ - ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، مرجع سابق، ص317.
- ⁴⁸ - Sophie Moirand: Enseigner a communiquer en langues étrangères, coll.(f) Hachette, Paris, 1982, p19.
- ⁴⁹ - ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص85.
- ⁵⁰ - ينظر: هنية مايدي، (تعليم اللغة في ضوء الاتجاهات التواصلية)، مرجع سابق، ص136.
- ⁵¹ - ينظر: المرجع السابق، ص136 نقلا عن بدر ابن الراضي: (تعليم اللغة وتعلّمها، مقاربة تواصلية)، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، الرباط، ص16.
- ⁵² - R. Galisson: D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères édition clé internationale, paris, 1980, p23.
- ⁵³ - R. Galisson: D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, p118.
- ⁵⁴ - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص187.
- ⁵⁵ - H.G.Widdowson: une approche communicative de l'enseignement des langues, p14.
- ⁵⁶ - فتحي يونس: استراتيجيات تعلّم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص162.
- ⁵⁷ - Berad, E (1991): L'approche communicative, théorie et pratiques, paris, CLE International, p44.