تعليم اللغة العربية على المدخل الإتصالى

Wildan Nafi'i,
nafiwildan@nnmail.my.id

المختصر

يوجد فى تعليم اللغة اتصاليا المهارات الإتصالية. وهذه المهارات تتضمن فى كل من أربع مهارات التي تكتسب في سائر تعليم اللغة. المهارات الاتصالية إذن ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلاً عن السياق الذي تستخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعة، وخصائص ووظائف، تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر فضلاً عن نوع العلاقة بين هذه المهارات.

الكلمة الدالة : تعليم اللغة العربية الأتصالى، المهارات الإتصالية

المقدمة

بدأ اتجاه فكرة اللغويين إلى تعليم اللغة اتصاليا حول سنة ١٩٦٠. كانت فى ذلك العصر تغيرات كثيرة فى منهج التعليم اللغة. وقد اشتهر قبل طلوع تعليم اللغة

التصاليا ما يسمى بتعليم اللغة الموقفى (pembelajaran bahasa situasional) الذي يعلّم فيه المعلّم كثيرا من الكلام و الجمل و العبارات التى توجد فى الأناشط اليومية ذات المعنى. قد نقد بعض اللغويين تعليم اللغة على المدخل الموقفى. و يرون أنّ الجمل التى كتبها الطالب و الحوار الذي يمثله و الكلام الذي يعبره، ليس كله رشيقا بل كان جامدا. إنّ اللغة ليست الأسئلة مع أجوبتها مطلقا، بل لها معنى خاصة فى كل كلمتها و السياق تتضمن فيه. و ينبغي لمدرسي اللغة أن يعود على أنّ فى اللغة وظائف كثيرة حتى يمكن لكلمة أو جملة واحدة معانى كثيرة.[1]

برزت بعد ذلك، كما يذكر ريتشارد زوروجرز الحاجة إلى تعليم لغات الشعوب المنضمة إلى السوق الأوربية المشتركة، وكذلك المجلس الأوربي Council of Europe، وفي ١٩٧١ اجتمع فريق من الخبراء للنظر في إمكانية تنظيم مقررات لتعليم اللغات في ضوء نظام الساعات المعتمدة Unit-Credit System، وفي هذا النظام تراعى حاجات الدارسين، كما اعتمد على دراسة مبدئية قدمها ولكنز Wilkins، وفي الدراسة التي نشرها ١٩٧٢، قدم تعريفاً وظيفياً واتصالياً للغة، وهذا التعريف كان الأساس لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللغات. وبدلاً من أن يقدم ولكنز وصفاً لمحاور اللغة بأسلوب تقليدي سواء من حيث المفردات أو النحو، قدم ولكنز تصوراً جديداً لنمطين من المعاني :[2]

الأول : ويسمى فئات الأفكار Notional Categories (مثل الزمن، والتوالي Sequence، والكمية Quantity، والمكان Location، والتكرار Frequency).

والثاني : ويسمى فئات الوظائف الاتصالية Communicative Functions (مثل الطلب Request، والإنكار Denials، وتقديم الأشياء Offers، والشكوى Complaints).

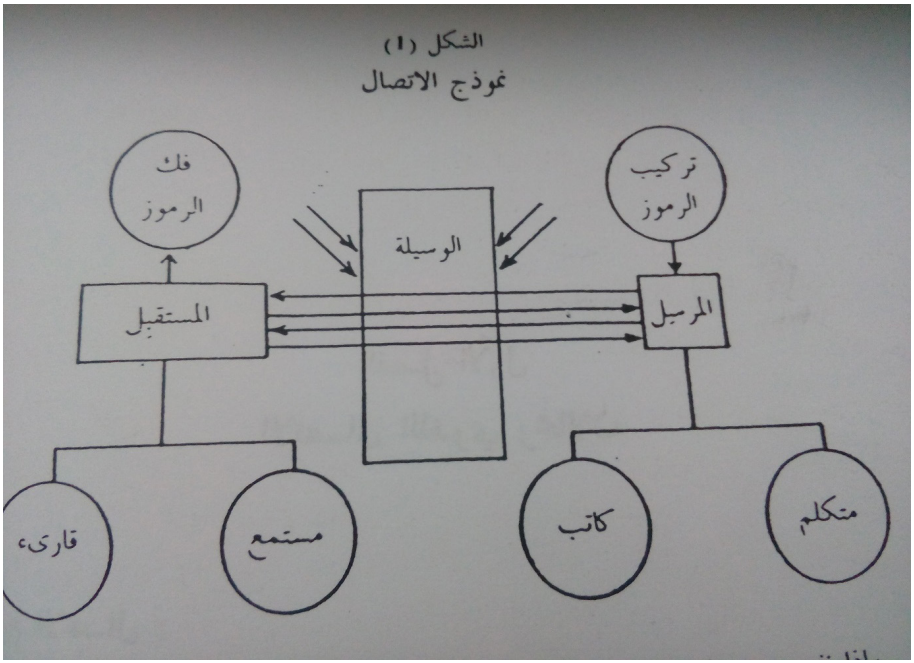
ومن تلك المظاهر، ينبغى لنا أن نبحث فى هذه المقالة عما يتعلق بتعليم اللغة

---

[1] هنري كونتور تارينكان، *Metodologi Pengajaran Bahasa*، (باندوع : مطبع "أعكاسا"، ١٩٨٤) ٢٢١

[2] هنري كونتور تارينكان، *Metodologi Pengajaran Bahasa*، ٢٢١

اتصاليا، و نخص بتعليم اللغة العربية لأ تطور تعليم العربية كاللغة الأجنبية يدور مع تطور تعليم اللغات الأخرى.



أ. المدخل الإتصالى

من المفاهيم التي تمثل محور المدخل الاتصالي، مفهوم الاتصال ذاته، ويتوقف الفهم الدقيق للمدخل الاتصالي على تحديد مفهوم الاتصال، وتوضيح المقومات التي يستند إليها، بل ومناقشة عملية الاتصال نفسها. ذلك أن مفهوم الاتصال قدمت له تعريفات كثيرة، تكاد تتباعد في أشياء، إلا أنها تدور في فلك واحد هو تفسير عملية الاتصال. كيف تتم عملية الاتصال ؟

لننظر في نموذج الاتصال التالي الذي وضعه الدكتور حسين الطوبجي[٣]،

3 حسين حمدي الطبحي، وسائل الإتصال واالتكنولوجيا فى التعليم، (كوايت؛ دار القلم : ١٩٨٢) ٤

1. نموذج الإتصال

نفهم أن الإتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهنيّ و منها ما هو عضلي . يبدأالأمر بمجموعة من الأفكار التى يريد فرد أن ينقلها إلى غيره. تتكون الفكرة فى ذهنه، ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، إما لإعلام الآخرين به، أو تغيير اتجاهاتهم ، أو تنمية قيمهم، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الإتصال بغيره م الأفكار إلى بعضها البعض يستتبع البحث عن الجمل و التراكيب التى يراد صب المحتوى فيها. ينتقى الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التى تناسب المحتوى. ثم يبحث فى النظام الصوتى للغته عما يلم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي : مثل النبر و التنغيم ما يعبر عما يقصده. كل هذه يدخل فى نطاق بناء الرمز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) ، أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي) ، و هي المرحلة التى تسمى بتركيب الرموز.[4]

بعد هذا تأخذ عملية الإتصال أحد طريقين : إما أن تنتقل الرسالة شفاهة ؛ أى من خلال الإتصال المباشر بين فرد و آخر. و هنا يكون المرسِل متكلما. و إما أن تنتقل كتابة أى من خلال الصفحة المطبوعة ؛ و هنا يكون المرسل كاتبا. ما زلنا فى نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الإتصال وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الإستقبال وجدنا الإتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسِل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الإتصال أو قناة من قنواتها، وهي فى انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشوية أو تحريف يجعل كمال عملية الإتصال أمرا متعذرا. و الأسهام الصغيرة الموجهة للأداة تشير إلى صور التشوية التى يمكن أن تلحق بالرسالة بسبب وسيلة الإتصال. و عمليات التشوية هذه هي ما تسمى بالضوضاء أى كل أشكال التحريف التى تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبل. و الإتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسِل و المستقبِل الأدوار.

---

[4] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الإستراتيجيات، (الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة: ٢٠٠٦) ٣١

فالمرسِل قد يكون فى أثناء الحديث مستقبلا، و المستقبِل قد يكون مرسِلا. و هذا بالطبع فى مواقف الإتصال الشفهي المتبدل فقط. فقد يكون الإتصال كتابة، فلا يتبادل الفردان فى لحة الإتصال أدوارهما و قد يكون الإتصال شفهيا غير متبادل أي أحادي الإتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز.[٥]

يتلقى المستقبِل الرسالة فى صورة تيار من الأصوات يرتبها فى وحدات يعطيها معنى و محددا وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها فى ضوء ألفته بنظام اللغة و معرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال..هذه العملية هي ما تسمى بفك الرموز – و المستقبِل هنا ليس فردا سلبيا كما يتوهم الكثرون. و إنما هو إجابي بكل ما تحمله الكلمة من معنى ..إن المستقبِل يصنع المعنى ولا ينتقل إليه.. إنه يحدد دلالات الكلمات فى ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية الإتصال، و فى ضوء مستواه اللغوي ، و فى ضوء قدرته على فهم الآخرين.

والمستقبل قد يتلقى الرسالة شفاهة فيكون مستمعا، و قد يتلقاها مطبوعة فيكون قارئا. هذه العملية هي ما يعرضها كارول (٢٢و٨٨) فى نموذجه الآتي: [٦]

<< ما يقصده المتحدث(intention)-> ترجمة ما يقصده لرموز(encoding)-> الرسالة(message)->فك الرموز(decoding)->تفسيرها من المستمع(interpretation).>>

و فى ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الإتصال و مهاراته و مجالاته.

2. مفهوم الإتصال

يلخص ويدوسون Widdowson نقلاً عن ريلي، عملية الاتصال في قوله :

---

[5] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه، (الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة: ١٩٨٩) ١٤

[6] P. Carrol, et al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (Cambridge: Cambridge University Press; 1989) 88

يطلق مصطلح الاتصال حين يحدد مستعمل اللغة موقفاً يتطلب منه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعرفي Convergence of Knowledge بين الأفراد، ومن ثم يمكن أن يتغير هذا الموقف بشكل أو بآخر. وهذا الإجراء أو هذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد. وأطلق على هذا الشكل من التفاوض لفظ الخطاب Discourse هذا المصطلح يشير إلى التفاعل الذي يجب أن يأخذ مكانه لتأكيد قيمة المعنى لما ينطق به المتحدث، وللتحقق من فعاليته كمؤشر لنية المتحدث أو قصده.[٧]

ويتفق الدكتور حسين حمدي الطوبجي مع هذا التعريف إذ يقول : إن الاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب والدراسة العملية بوجه عام.[٨]

وتعتبر دائرة المعارف البريطانية أن الاتصال يعني تبادل المعاني بين الأفراد من خلال نظام عام للرموز.[٩]

ويستمر التعريف لمصطلح الاتصال Communication في المجلد الثالث من دائرة المعارف البريطانية المصغرةMicropedia ، وكذلك في المجلد ١٦ من دائرة المعارف الموسعة .Macropeadia فيستعرض تعريف ريتشاردز الناقد البريطاني المشهور، ووجهة نظره لمفهوم الاتصال، وتعتبر دائرة المعارف أن تعريف ريتشاردز للاتصال، والذي قدمه ١٩٢٨ من أوائل التعريفات للاتصال، ومن أفضلها في بعض الوجوه.

يقول ريتشاردز(J. A.Richards)" إن الاتصال يتم عندما يؤثر عقل ما (مرسل) من خلال بيئة معينة على عقل آخر (مستقبل)، وفي هذا العقل الآخر

---

7 P. Riley, *Discourse and Learning*, London; Longman: 1985, 7

8 حسين حمدي الطبحي، وسائل الإتصال واالتكنولوجيا فى التعليم، ٢٥

9 *The Encyclopedia Britannica,* Vol. 3, Micropedia, 15th ed, 1986. 496

تحدث خبرة معينة تشبه الخبرة التي كانت في العقل الأول".[10]

وتتساءل دائرة المعارف حول مدى كفاية تعريف واحد للاتصال، وإمكانية الاستغناء به عن غيره، وتورد تقريراً عن جورجين ريوتش Jurgen Ruesh يذكر فيه أربعين تعريفاً لمفهوم الاتصال. ومداخل كثيرة لتناوله منها ما هو معماري Architectural، ومنها ما هو نفسيPsychological ، ومنها ما هو أنثروبولوجي Anthropological، وأخيراً منها ما هو سياسي.(Political)[11]

ويتسع هذا التعريف في دائرة معارف كولير الأمريكية، إذ تعتبر الاتصال هو نقل المعارف من شخص لشخص، أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى. وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات، مثل التحدث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطبول، وقد يكون أصواتاً من طيور، بل قد تكون في شكل ضربات يقوم بها حيوان السمور في الماء بذيله حينيحس بخطر قادم، أما من حيث صورة الاتصال فقد تكون مرئية مشاهدة مثل الكتابة، والصور، والإشارات والأعلام، والملصقات. بل قد تكون في رقصة نحل العسل، يشير بها للنحل الآخر أن هناك مصدراً للغذاء، وقد يكون الاتصال، أخيراً يتطلب لإتمامه، استخدام حواس أخرى.

ينقلنا هذا من الحديث عن الاتصال من وجهة نظر الإعلاميين، إلى الحديث عن الاتصال من وجهة نظر التربويين خاصة المشتغلين بتعليم اللغات.

ونقتصر هنا على مناقشة تعريفين لاثنين من كبار خبراء تعليم اللغات الأجنبية، ومن رواد المدخل الاتصالي، هما سالجنون وولكنز. ترى ساندرا سالجنون أن الاتصال >عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة .Infinite وتشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات، والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعريفها بدقة،

[10] Jack Richards, *The Context of Language Teaching*, (Cambridge: Cambridge University Press: 1985) 279

[11] *The Encyclopedia* Britannica, Vol. 3, Micropedia, 15th ed, 1986. 685

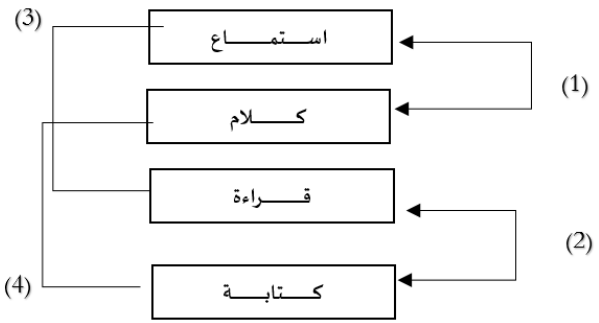
والتي تتكون منها أي لغة.[١٢]

وهي هنا تتفق مع التعريفين اللذين وردا في دائرتي المعارف، خاصة ما ورد في دائرة معارف كولير، إذ تفصل القول في أنظمة العلامات في عملية الاتصال. أما ولكنز فيرى >أن ما يتم نقله في أي عملية اتصال إنما هو نتاج Product للعلاقة بين المعنى كما ينتقل عبر الأشكال اللغوية للتعبير (نطقاً أو كتابة)، وبين الملامح العملية Pragmatic Featuresالتي يمكن قبولها من كافة المشتركين في عملية الاتصال[١٣].

وفي ضوء هذا التعريف لعملية الاتصال، يحدد ولكنز هدف تعليم اللغة اتصالياً في أنه >تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع Create، ويكوّن Construct أشكال التعبير Utterances (كلاماً أم كتابة) التي لها القبول الاجتماعي، أو تحقق الهدف المطلوب.[١٤]

3. مهارات الإتصال اللغوي

فى ضوء النموذج السابق يتضح أن المهارات الأساسية للإتصال اللغوي هي : الإستماع و الكلام و القراءة و الكتابة؛ و بين هذه المهارات علاقات متبادلة، يوضحها الرسم التالى:



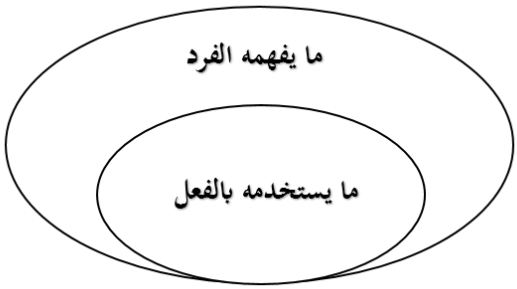
[12] S.Savignon, *Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Reading,* (Adison - Wesley Publishing Company: 1983) 8

[13] D. Wilkins,*Some Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance to the Teaching of Languages in Secondary School in Johnson,* K. and D. Rorler (eds) *Prespective inCommunicative Language Teaching,* (London; Academic Press:1983) 30

[14] D. Wilkins,Some *Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance to the Teaching of Languages in Secondary School in Johnson.,* 34

فالإستماع و الكلام (١) يجمعهما الصوت إذ يمثل كلامهما المهارات الصوتية التى يحتاج إليها الفرد عند الإتصال المباشر مع الآخرين بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة و الكتابة (٢). ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان و أبعاد المكان عند الإتصال بالآخرين. و بين الإستماع و القراءة (٣) صلات من أهمها أنهما مصدر للخبرات. إذ هما مهارتا استقبال، لا خيار للفرد أمامهما فى بناء المادة اللغوية أو حتى فى الإتصال بها أحيانا. و من هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم هاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان. و الحق غير ذلك.[١٥]

و الفرد فى كلا المهارتين يفك الرموز. بينما هو فى المهارتين الأخريين؛ الكلام و الكتابة (٤) يركب الرمز كما أنه فيما يبعث رسالة ، و من هنا فتسميان مهارتي إنتاج أو إبداع ، و المرء فى هاتين المهارتين أيضا مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). و من ثم توصفان بأنهما مهارتان إيجابيتان. و الرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده فى المهارتين الأولين "الإستماع و القراءة" . إنّ منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الإستخدام. و يوضح الرسم التالى هذه العلاقة.[١٦]



15 رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوبتها، (القاهرة: دار الفكر العربي: ٢٠٠٩) ١٦٣

16 شدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوبتها، ١٦٤

4. مجالات الإتصال اللغوي

يقصد بمجالات الإتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة. و يختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد ، و مواقف الحياة التى يمر بها، و خصائصه هو نفسه، و مدى إتقانه للغة التى هي أداة التواصل، و الفترة الزمانية التى يجرى فيها الإتصال..إلى غير ذلك من عوامل التباين فى مجالات الإتصال اللغوي.

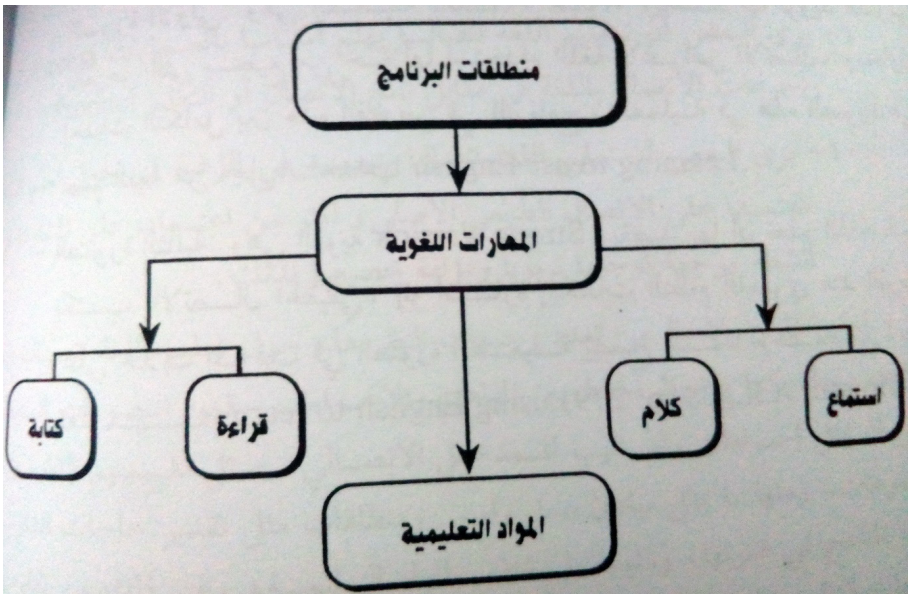
و مع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عداد من المجالات العامة للإتصال اللغوي تلخصها لنا وليجا رفرز وصاحبتها مارى تيمبرلى (River, W; M. Temperly)[17]

أ. تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.
ب. تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.
ت. إخفاء الفرد نواياه.
ث. تخلص الفرد من متاعبه.
ج. طلب المعلومات واعطاؤها.
ح. تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.
خ. المحادثة عبر التليفون.
د. حل المشكلات.
ذ. مناقشة الأفكار.
ر. اللعب باللغة.
ز. لعب الأدوار الاجتماعية.
س. الترويح عن الآخرين.
ش. تحقيق الفرد لإنجازاته.
ص. المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ.

[17] Rivers, W. : *A Practical Guide to the Teaching of English,*)Cambridge; Cambridge University Press: 1978(47

ب. أساليب تدريس المهارات اتصاليا

للمهارات اللغوية موقع لا يختلف عليه اثنان عند الحديث عن برامج تعليم اللغات فهي همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأسسه الفلسفية، وبين المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس، ولعل الشكل التالي يوضح هذه العملية :



موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج

وفي ضوء هذا الشكل يتضح أن تحديد المهارات اللغوية يتم في ضوء المنطلقات التي يستند إليها البرنامج، نفسية واجتماعية ولغوية وتربوية... وغيرها.[18]

فالمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين في برنامج يستند إلى المدخل الاتصالي سوف تختلف بالضرورة عن تلك التي يطلب إكسابها للدارسين في برنامج

[18] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الإستراتيجيات. ٥٨

يستند إلى مدخل آخر، وليكن المدخل اللغوي الذي يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية العامة، وتمكين الدارسين من العناصر اللغوية بصرف النظر عن وظيفتها، أو دورها الاجتماعي، وفي ضوء المهارات اللغوية المحددة يتم بناء المواد التعليمية التي تساعد على تنمية هذه المهارات.

وقبل الحديث عن المهارات اللغوية الأساسية، استماع، كلام، قراءة، كتابة، في ضوء المدخل الاتصالي ينبغي تحديد المقصود بمهارات الاتصال أولاً، ثم بيان العلاقة بينها، ونظام الأولويات بينها. فمهارات الاتصال هي قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرق مناسبة لمواقف معينة.

والمقصود بالقواعد اللغوية هنا بالطبع ليس فقط النحو، مع أهميته في الأداء اللغوي ولكن المقصود بذلك نظام اللغة بشكل عام، أو مختلف أنظمتها صوتية، وصرفية، ونحوية ومفرداتية ودلالية.

المهارات الاتصالية إذن ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلاً عن السياق الذي تستخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعة، وخصائص ووظائف، تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر فضلاً عن نوع العلاقة بين هذه المهارات.[١٩]

المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تتكامل بين بعضها وبعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة ولنتصور مثلاً موقفاً يدير الفرد فيه حواراً مع موظف الاستقبال في فندق ما. في مثل هذا الموقف تشترك المهارات اللغوية الأساسية

[19] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوبتها، ١٨٢

الأربع في وقت واحد، فالفرد يعبر عن رغبته في الحصول على غرفة (كلام)، وهو في أثناء تعبيره هذا يتلقى من الموظف رداً بالإيجاب مثلاً أي يستمع الفرد إلى موظف الاستقبال (استماع)، وذلك في نفس اللحظة التي يتكلم فيها الفرد ثم يعطي الفرد بطاقة يكلف بملئها (قراءة ثم كتابة). وهكذا نجد المزج بين المهارات اللغوية يتعدى حدود ضم المهارات إلى بعض، هذا مفهوم قاصر للتكامل. إن التكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.

وهنا يأتي الحديث عن ترتيب المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي، بأيها نبدأ ؟ هل نبدأ بالقراءة وتدريس القاعدة بلغة الدارس كما نجد في طريقة النحو والترجمة ؟ أم نبدأ بالقراءة فقط، ومنها نخلص للمهارات الأخرى، كما نجد في طريقة القراءة ؟ أم نبدأ بالاستماع، فالكلام فالقراءة فالكتابة، كما نجد في الطريقة الطبيعية Natural Method وكذلك في السمعية الشفهية ؟ أم نبدأ بماذا ؟

للمدخل الاتصالي رأي واضح في هذا.. ومؤداه أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت، يجب الالتزام به أياً كانت ظروف الدارسين، أو أنواع البرامج التي يتعلمون اللغة من خلالها ترتيب المهارات اللغوية. في المدخل الاتصالي يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي يتدرب الدارس عليها، ففي الموقف السابق الحديث عنه (حديث مع موظف استقبال بالفندق) نجد أن المهارة الأولى التي بدأ الفرد بها هي الكلام، وفي نفس الوقت كان يستمع، ثم فجأة كلف بالقراءة ثم الكتابة. يتساوى موقع المهارات اللغوية بمثل ما تتساوى أشكال الاتصال، فلا قيمة للقراءة على حساب الكتابة مثلاً، ولا قيمة للمهارات الصوتية على حساب المكتوبة بحجة أن الاتصال الشفوي كان هو الأساس في أي لغة.

يستتبع هذا اختلاف أولويات التدريس فقد نبدأ في برنامج بتدريس القراءة، ثم الكتابة وقد نبدأ بالاستماع، وقد نبدأ بالكلام.. مع أن هذا كله ينضوي تحت

المدخل الاتصالي، فلا يوجد ترتيب مطلق وفطري No inherent ordering للمهارات في المدخل الاتصالي.[٢٠]

والآن ننظر في كل مهارة أساسية على حدة :

1. تدريس الإستماع

الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية. ولنتأمل ما يحدث في موقف اتصال شفوي، هناك فرد يتحدث، يعرض قضية معينة، يستخدم فيها ألفاظاً وجملاً يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معاني ودلالات. والفرد في أثناء تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى، يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه.

ويميز ويدسون في عملية الاستماع هذه بين مصطلحين : الأول هو السماع Hearing والثاني هو الاستماع Listening، ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئاً ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها. هذا النشاط يجعله ويدسون ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي Usage، وهناك نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل وهو التعرف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل. ماذا يريد المتحدث توصيله له. وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن، وما قيل سابقاً. إنه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معين يجعل لها معنى، إنه بمعنى آخر يستعمل اللغة Use، وليس فقط Usage).[21]

ما معنى هذا في تدريس مهارة الاستماع وتأليف الكتب من منظور اتصالي ؟

---

[٢٠] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الإستراتيجيات. ٥٩

[21] H. C Widdowson,. : *Teaching Languages as Communication,*)Oxford;Oxford University Press: 1981) 60

معناه أننا لا نقف في تدريس مهارات الاستماع على مهارات التعرف التي يقتصر الأمر فيها على استقبال الرموز وتمييزها وإدراك معناها.

لابد إذن من الالتفات إلى الشق الثاني من هذا النشاط، وهو إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أن هدف توصيل الرسالة قد تحقق. ما من فرد يستمع إلى شيء معين إلا وله هدف من الاستماع سواء أكان الاستماع فردياً أي في موقف خاص لا يتحدث الفرد فيه مع الآخرين (مثل الاستماع إلى الراديو، أو إلى حوار جانبي ليس الفرد طرفاً فيه)، أو كان خلال حديث مع الآخرين. والكتاب الجيد هو الذي يساعد الدارس على تحديد هدفه من موقف الاستماع، ويساعده أيضاً على تحقيقه.

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنها مهارات صوتية. وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارتا استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارتا إنتاج. ولقد يمر الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطالب الذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة، ويسجل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الذي يستمع إلى تعليمات معينة مصحوبة بالاطلاع على خريطة، أو كتاب أو غيرهما من مصادر يستقي منها معرفة معينة. وتدريس الاستماع في ضوء المدخل الاتصالي يستلزم توفير موقف طبيعي في الفصل الدراسي ما أمكن. وفي هذا الموقف قد يتم توظيف مهارتين أو أكثر. وهنا يطرح سؤال حول المادة اللغوية التي ينبغي من خلالها تدريس الاستماع، هل نأتي للدارس بنص حواري طبيعي بكل ما فيه من تجاوزات في الحديث ؟ أم نجري على النص بعض التعديلات التي تجعله مناسباً للتدريس ؟

إن الحوار الطبيعي تحكمه متغيرات كثيرة منها نوع الموضوع الذي يدور حوله الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والظروف المحيطة بالحديث مثل زمنه

ومكانه وغيرها من متغيرات، هذه واحدة. أما الأخرى فهي أن الحوار الطبيعي تتخلله أحياناً عبارات غير كاملة، أو فترات توقف، أو أخطاء لغوية، أو إشارات وملامح وإيماءات. ويقترح جدز Geddes هنا أن ننقل إلى الدارس نصاً معدلاً يستطيع التحكم به في المفردات والجمل التي يستخدمها، ولا يعوقه في الوقت نفسه من فهم الرسالة بما فيها من تجاوزات.[22]

المهم في الأمر هنا عدم التصنع في صياغة الجمل، أو افتعال المواقف كما أنه من اللازم أيضاً أخذ المتغيرات السابقة في الاعتبار حتى يقرب الموقف التدريسي في الفصل من الموقف الطبيعي في الحياة، في مثل هذه الحالة ترفض التدريبات التي تنمي مهارات الاستماع في وحدات منفصلة Discrete Point لأنها منعزلة عن السياق، ومن ثم فهي منعزلة عن الحياة. كما ترفض أسئلة تقويم مهارات الاستماع إذا كانت أيضاً من هذا النوع، ففي المدخل الاتصالي لا تقدم جمل منفصلة يستمع إليها الدارس، ثم يسأل عما فهمه منها. وإنما يقدم إليه موقف مستخلص من الحياة مثل إذاعة نشرة أخبار مثلاً، أو الاستماع إلى نشرة الأحوال الجوية، ويكلف الدارس بأداء مهام معينة في ضوء ما استمع إليه مثل اتخاذ قرار بشأن رحلة إلى مكان ما في ضوء نشرة الأحوال الجوية وغير ذلك من مهام.

وهنا تتكامل المهارات، فقد يشترك الاستماع مع القراءة أو مع الكتابة أو مع الكلام، المهم في الأمر أن تتقارب مهام الاستماع في الفصل من مواقف الاستماع الطبيعية في الحياة.

2. تدريس الكلام

الكلام أيضاً نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام

[22] M Geddes,. : *Listening in Johnson* K. & K., Morrow (eds), *Communication in the Classroom* (London, Longman: 1983.)79

ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي. ولقد سادت ميدان تعليم اللغات الأجنبية أفكار معينة تركت صداها في عملية تدريس الكلام، وكان كثير من هذه الأفكار خاطئاً وتسبب في تخبط جهود تدريس الكلام في كثير من البرامج. من هذه الأفكار أن تعليم الدارس كيف يطرح سؤالاً وكيف يجيب عليه مهارتان كفيلتان بتنمية قدرته على الكلام.

وهناك بلا شك فرق كبير بين تنمية القدرة على إجراء حوار وبين طرح الأسئلة والإجابة عليها. من هذه الأفكار أيضاً أن تنمية قدرة الدارس على الكلام يمكن أن تتحقق بأن يحفظ كثيراً من الحوارات، فنماذج الحوارات تشتمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الدارس مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام، وغير ذلك من أساليب ترتفع بمستوى أداء الدارس، ومثل هذه الأفكار تستند إلى منطلق مؤداه أن الدقة في الأداء اللغوي شرط لحسن الكلام، وهو ما لا يتفق مع واقع الحياة. فالكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا، والمتكلم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب، فضلاً عن اللغة المصاحبة Paralinguistics التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته. ولاشك أن الحرص على توافر الدقة اللغوية فقط سوف يكون على حساب قيمة القدرة الاتصالية أي القدرة على أن يكون طرفاً حقيقياً في عملية الاتصال. إن التركيز في الطرق السابقة عند تدريس الكلام هو على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق، بل إن بعض كتب تعليم اللغات تورد الحوار بين أشخاص لا أسماء لهم.. وإنما يكتب بدلاً عنها رموز مثل أ، ب... إلخ. وهذا يتنافى مع الاتصال الحقيقي الذي يختلف فيه الحوار باختلاف أطراف الحديث، إن مجرد نطق جمل وعبارات لا يعني أن مهارة الكلام قد أمكن تنميتها، فلقد يستطيع فرد أن يوصل رسالته مع ما فيها من أخطاء محدودة.

ويميز ويدوسون بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام، هي :

الكلام Speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة Usage

بينما يقصد بالتحدث Talking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها والتحدث هنا ـ بخلاف الكلام ـ يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه ويدوسون لفظ القول Saying.[23]

ولهذا بالطبع تطبيقات في خطوات تعليم الكلام، والسياق مهم جداً في بيان الأدوار طرفي عملية الكلام. إن تدريس الكلام في شكل حوارات صماء ومنفصلة عن محيطها الذي صدرت فيه من شأنه الفصل بين الشكل والمعنى في عملية الاتصال. وقديماً قيل : لكل مقام مقال، ولهذا المثل تطبيقاته الواضحة في تعليم مهارات الكلام في المدخل الاتصالي. ولعل هذا ترجمة صادقة، وسابقة، لمفهوم مدخل الوظائف والأفكار العامة Notional-Functional وهو أساس المدخل الاتصالي.

وأخيراً... فلا ينبغي أن تطرح في المدخل الاتصالي، قضية مدى الحاجة إلى تعليم مهارات الكلام، بحجة أن من الصعب التنبؤ بأن الدارس سوف يواجه موقفاً يحتاج فيه للاتصال الشفوي مع الناطقين باللغة (العربية) فلئن صح هذا بالنسبة إلى دارس معين فلا يصح تعميمه بالنسبة لمجتمع الدارسين ككل، فسوف تحتاج طائفة منه إلى الكلام مع الناطقين باللغة في وقت ما.

المهارات الصوتية إذن لها مكانها الواضح في المدخل الاتصالي.

3. تدريس القراءة

القراءة نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في

[23] H. C Widdowson,. : *Teaching Languages as Communication,* 59

فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة. يقول التعريف : >إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساساً عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات.[24]

ويعتبر جودمان K. S. Goodman أن القراءة بوصفها عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي : اختيار عينات المادة المقروءة، ويسميها جودمان Sampling، والتثبت من الرموز المقروءة ويسميها Confirming، والتنبؤ بما يريده الكاتب، ويسميها جودمان Predicting، وأخيراً اختبار الفروض التي طرحها القارئ ويسميها جودمان Testing وفي تصور جودمان تختص العمليتان الأوليان (اختيار العينة والتثبت) بالجانب الفسيولوجي في القراءة. أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها، إذ هي التي تعطي إشارة للمخ كي يفسر هذه الرموز، بينما تختص العمليتان الأخريان (التنبؤ والاختبار) بالجانب الفعلي. والعمليتان الأخريان يصفهما سميث Smith بأنهما "معلومات غير بصرية" Non-visual information).[25]

والقارئ حين يتصل بمادة مطبوعة، فإنما يفعل ذلك لهدف، وقد يكون هدفاً عقلياً، يتمثل في الرغبة في الحصول على المعرفة لتوسيع أفقه، وقد يكون هدفاً عملياً، يتمثل في الرغبة في أداء شيء ما، وقد يكون وجدانياً يتمثل في الرغبة في إشباع الحاجات الوجدانية عند الفرد. هذه الأهداف الثلاثة هي ما يحددها هوايت تفسيراً

---

[24] :رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (جزآن)، (مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى: 1986) 60

[25] Gremmo, M. : *Learning a Language or Learning to Read in Riley*, P. (ed) *Discourse and Learning*, (London, Longman, 1983) 75

للغرض العام من القراءة، وهو الحصول على المعلومات والمعارف. ويطلق هوايت على هذه الأهداف الثلاثة : الهدف العقلي Intellectual أو المعرفي Cognitive، الهدف الواقعي Factual أو المرجعي Referential والهدف الوجداني Affective أو الانفعالي Emotional، ويرى أن باقي أهداف تعليم القراءة يمكن أن تندرج تحت هذه الأهداف الثلاثة.[26]

وسواء وافق الخبراء على هذا الرأي المجمل، أم فصلوا القول فيه فإن ما يلفت هوايت نظرنا إليه هو أن القارئ لا يقرأ إلا لهدف، حتى ولو كان الهدف للمتعة الشخصية، فالقارئ فرد يعبر سلوكه عن رغبات ومقاصد معينة، وحاجات يريد إشباعها وليس الأمر مجرد استرجاع رموز ذات دلالات مشتركة عند جميع القراء.

عملية القراءة إذن عملية فردية تخص القارئ وحده، وتنقل إليه معلومات معينة، ودلالات خاصة قد لا يشاركه فيها غيره، فقد نقرأ جميعاً نصاً معيناً، لكن ليس من اللازم أن نخرج بنفس المعنى وهذا ما يميز فيه الخبراء بين قراءة النص المطبوع Text، وبين قراءة الخطاب Discourse.[27]

وهنا تقف عملية تعليم القراءة أمام مدخلين، الأول أن يقتصر الأمر على مساعدة الدارس على فك الرموز وفهمها. وفي هذا المدخل يعطى الدارس نصاً نتبعه أسئلة، تقيس مدى فهمه للنص، أياً كان شكل هذه الأسئلة، ولا يهتم هذا المدخل بما وراء النص كثيراً.

وهذا المدخل هو ما يسميه هوايت أيضاً بالمدخل التعليمي Pedagogical Approach، في مقابل المدخل الثاني وهو المدخل الاتصالي Communicative Approach وفيه يتأكد المعلم أولاً من أهداف الدارس من القراءة أو على الأقل يستثير فيه أن الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليسد فراغاً يسمى في علوم الاتصال بفجوة المعلومات Information Gap.

---

[26] White, R. *Reading in Johnson*, K. & K. Morrow (eds), *Communication in the Classroom*, (London: Longman; 1983) 87

[27] Riley, P. : *Discourse and Learning*, (London, Longman, 1985) 872.

وتعليم القراءة في المدخل الاتصالي يهتم في الدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، ليس هذا فقط، بل التفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يرجى من الدارس أن يقوم بها سواء أكانت تحديد مكان على خريطة أو اتخاذ قرار، أو قراءة شيء آخر أو إجراء حوار أو غير ذلك من أداءات، هذه العملية هي ما يطلق عليه تحويل الرموز وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى.

يضاف إلى ذلك مساعدة الدارس على الإدراك المتعمق لما ورد بالرسالة المقروءة، إن من الأمور الهامة في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي تدريب الدارس على استخدام القرائن المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء. ومن هذه القرائن شكل الرموز نفسها، ومعناها القاموسي ودلالاتها الثقافية، فضلاً عن طريقة بناء الجمل والتراكيب، كل هذه إشارات أو قرائن تساعد في فهم الرسالة، ويطالب الدارس بأن يكتسبها حتى يستقل بنفسه بعد ذلك في تحصيل المعرفة. هذا فضلاً عن تنمية قدرة الدارس على التنبؤ بما سوف يقوله الكاتب. إن القراءة عملية عقلية تشتمل على مجموعة افتراضات ينبغي أن يختبرها الدارس وأن يدرب على ذلك.

4. تدريس الكتابة

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز Decoding وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. إنها تركيبٍ للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكاناً وزماناً. وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسئولية تدريب الدارس على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع، ولئن كان معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية وتجنب الأخطاء. فإن معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، وتصدق هنا نظرية فجوة المعلومات التي سبق الحديث عنها في القراءة. إن

الموقف الطبيعي في الكتابة يتمثل في أن فرداً لديه ما يريد قوله مما لا يعرفه القارئ كاملاً أو لا يتوقعه عادة بالطريقة التي كتبت بها. الكاتب يشعر بحاجة إلى تبليغ فكرة لطرف آخر، ولا يشعر براحة إلا حين يصب فكرته على الورق. والمشكلة التي تواجه تعليم الكتابة في الفصول التقليدية لتعليم اللغة هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة، ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمدرس ومجاراة للموقف التعليمي، أما في المدخل الاتصالي فيحرص المدرس على توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في الفصل قريباً من الموقف الطبيعي للاتصال بالكلمة المكتوبة وجوة المعلومات بالنسبة للكتابة ذات وظيفة كبيرة في تعليم مهاراتها للدارسين، إذ تساعد على تدفق المعلومات بشكل طبيعي Genuine information flow بين الدارسين حيث يجهل كل دارس ما يريد الآخر كتابته. كما يساعد على تقويم ما كتب في ضوء قدرته على توصيل الرسالة، ويضرب جونسون مثالاً لذلك حين يقدم لأحد الدارسين معلومات معينة يطلب منه كتابتها، ثم يكلفه بتوصيلها للدارس الآخر، ويكلف هذا الدارس الآخر بعد ذلك بتوصيلها للدارس الرابع.. وهكذا يؤدي كل دارس دورين، دور المستقبل للرسالة، ودور المرسل لها بشكل مكتوب.[28]

وعند تقويم طريقة كتابة الفقرات، يقترح جونسون معيارين : الأول ويسميه التماسك اللغوي Cohesion ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة ولتشكل وحدات لغوية (أو نحوية). والثاني ويسميه الترابط المنطقي Coherence ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكل وحدات ذات معنى. القدرة إذن على توصيل المعنى وتحقيق هدف معين هي الأساس في توجيه النشاط الكتابي في المدخل الاتصالي. وفي ضوء هذا المدخل كما سبق التمثيل، يتبادل الدارسون الأدوار. فالدارس مرة كاتب يوصل رسالة معينة، ومرة أخرى قارئ. وفي واقع الأمر فإن الكاتب قارئ أيضاً إذ يعود لقراءة ما كتب فترة بعد أخرى، إكمالاً

[28] Johnson K. : *Writing in Johnson, K. & K. Morrow (eds), Communication in the Classroom,* (London, Longman, 1983) 48

لعبارة أو فكرة أو تصحيحاً لمفهوم أو تأكد من شيء أو غير ذلك من أسباب، وفي حصة تدريس الكتابة، شأن المهارات الأخرى، تتكامل هذه المهارات.

ويميز تشارلز بروجرز وروناالد لنسفور في كتابهما "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى" والذي نشر تقرير عنه بمجلة الفيصل السعودية، ميزا بين ثلاثة أنواع رئيسية من الكتابة هي :

- الكتابة التعبيرية : وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب (وهذه هي ما تسمى في التربية بالكتابة الإبداعية).
- ـ الكتابة المعرفية : وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به، وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيراً تحليلياً وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه جيداً، وأن يدرك حاجاته ورغباته. إن الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق وأخباراً (وهذه الكتابة تشبه ما يسمى بالكتابة الوظيفية).
- ـ الكتابة الإقناعية : وهي تتفرع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الإقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاجة واثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي. إنه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.[29]

الكتابة إذن ليست عملية آلية بحتة، يكتفى فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملاً والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعاً.. إن الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعريف الدارس بأبعادها. فيجدر به أن يسأل نفسه دائماً قبل أن يكتب : لماذا أريد أن أكتب ؟ ما الذي أود التعبير عنه ؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة

[29] تشارلز بروجرز وروناالد : "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى"، عرض وتحليل لنسفورد ياسر الفهد، مجلة الفيصل، الرياض، العدد ١٦٦، نوفمبر ١٩٩٠-٩٢٠

؟

وتعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد، والتي يعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه تطويراً وتحسيناً له.

أما الحديث عن أنواع الكتابة، فليس هذا مجال الإفاضة فيه، إذ هناك أنواع مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط بنوعيه (النسخ والرقعة)، ومنها الإملاء بأنواعها (منقول، منظور، اختباري) ومنها التعبير بأنواعه (المقيد، الموجه، الحر)، ولكل من هذه الأنواع أهداف وأساليب تدريس فصلتها كتب طرق تدريس اللغة العربية.

.5 تدريس القواعد

يتبين من التعريفات السابقة للغة أن اللغة ليست مجرد مجموعة عشوائية من الأصوات والحروف والمفردات والتراكيب والجمل، إن لها نظاماً. والحديث عن نظام اللغة يعني أن هناك مجموعة من القواعد اللغوية التي تحكم ظاهرة اللغة، والقواعد اللغوية هنا مفهوم أوسع من مفهوم النحو. ويطلق على القواعد اللغوية عادة مصطلح Grammar، بينما يطلق على النحو مصطلح Syntax يقول ديكنز وزميله رودز : >إن المبادئ اللغوية تنضم بعضها إلى بعض لتكون نظاماً، هو القواعد التي تقدم وصفاً واضحاً صريحاً وشاملاً لكل جملة تتكون من مجموعها اللغة.[30]

القواعد اللغوية، وليس مجرد النحو، هي العمود الفقري في أي لغة، ولقد ساد هذا التصور بين المشتغلين بتعليم اللغات إلى الدرجة التي اعتبرها البعض مساوياً لتعلم اللغة. ولقد سبق مناقشة مفهوم لنت Lent لمهارات الاتصال، حيث قرر فيه أن مهارات الاتصال عبارة عن قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية، واستخدامها.

[30] Dickins, P & Woods : *Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks, in TESOL Quarterly*, Vol. 22, N! 4, December 1988. 633

وينتشر هنا التصور بين كثير من الدارسين، والمعلمين، والخبراء في تعليم اللغات الأجنبية، فتعلم اللغة عند هؤلاء يعني القدرة على استظهارها، واسترجاعها قاعدة قاعدة. وانعكس هذا التصور بالطبع على كل ما يختص بالعملية التعليمية بدءاً من المنطلقات وانتهاء بأساليب التقويم.

فمن حيث المنطلقات يرى إيجر Ager أن الفرق بين اكتساب اللغة وبين تعلمها يكمن في أن الأول Acquisition يتميز بالتعرض الكامل للغة واستعمالها، بينما يتميز الثاني Learning بالدراسة المنظمة للقواعد اللغوية.[31]

ويضيق المصطلح عند آخرين فيقصد به القواعد النحوية، ولا يقتصر هذا التصور على الكتابات الغربية بل يمتد إلى تراثنا العربي. ففي تراثنا أيضاً تصور بأن القدرة التواصلية يمكن أن تتم للفرد إذا تمكن من قواعد اللغة خاصة النحو. يقول الدكتور محمد الأوراغي في كتابه : "اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم" : >إن مما يمكن من فهم اللغة أو معرفتها أو اكتسابها توسيع الرؤية إلى الموضوع بحيث يكون المطروح نشأة القدرة التواصلية لدى الإنسان، ويكون السؤال الموجه هو أنَّى للفرد المهيأ للتكلم من أن يبني نحواً يعمل به أبنية أو صوراً قولية ويبلغ بواسطتها إلى غيره ما يريد أن يفهمه إياه، ويفهم بها ما يبلغه من غيره ؟ إذن الأشكال الرئيسية في الموضوع هي بيان حصول النحو في نفس المتكلم وإذا حصل له يكون قد امتلك قدرة تمكنه من العمل التواصلي، لذا يكون تعلم اللغة مرادفاً لامتلاك الإنسان قدرة نحوية لم تكن له من قبل.[32]

بالرغم من هذه العلاقة بين تعلم اللغة وتملك القدرة النحوية والتي سادت في تراثنا، إلا أننا نجد في تراثنا أيضاً من يفصل بين الأمرين.

إن ابن خلدون مثلاً بناء على نظرته للملكة اللسانية يرفض ابتداء أن يكون

---

[31] Johnson K. : *Writing in Johnson, K. & K. Morrow* (*eds*), *Communication in the Classroom,* (London, Longman, 1983) 161

[32] محمد الأوراغي : اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، (الرباط، دار الكلام للنشر والتوزيع، ١٩٩٠) ١٤

للنحو صلة بالكلام.

ويقرر ذلك تقريراً حاسماً بقوله : >فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة< وقدم قبل ذلك أساس هذا الرفض بقوله : >وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية وليس هو نفس الكيفية.[33]

هناك في رأي ابن خلدون إذن فرق بين "الملكة اللسانية"، أي القدرة على استخدام اللغة وبين "صناعة العربية" أي الانخراط في قضايا النحو والإعراب.. هذا الفرق هو ما يسميه الدكتور محمد عيد بالفرق بين نحو اللغة ونحو الصنعة في دراسة له قدمها لمؤتمر اللغة العربية في الجامعات بالإسكندرية 1981. في دراسته تلك يحدد الدكتور محمد عيد خصائص نحو اللغة قائلاً : إن نحو اللغة هو نحو اللباب والجوهر دون تفريط أو إفراط وأهم سماته :

.أ المحافظة على المادة الأساسية في كتب النحو التي تخدم النطق.

.ب المحافظة على مصطلحات النحو المتعارف عليها من المشتغلين بالعربية قديماً وحديثاً.

.ت المحافظة على نصوص النحو الموثقة نثراً وشعراً لما لها من صلة بتكوين ملكة اللسان لدى المتعلمين.

.ث التركيز على تكوين الملكة اللسانية بالتدريب على النصوص والتطبيق عليها وكثرة الجداول الشارحة التي تستقرأ منها النصوص.

.ج اعتماد عرض النحو على الاستقراء والاستنباط من النصوص المختارة والأمثلة التي تحمل لغة عصرنا وثقافته بدلاً من المعايير والقوانين.

إنه ببساطة النحو الخالي من الفضول والمماحكات المستنبطة من اللغة لخدمة استعمالها نطقاً وقراءة وكتابة. أما نحو الصنعة فمن سماته العلل الجدلية النظرية التي لا جدوى منها لدارس النحو. ومن مظاهر نحو الصنعة أيضاً الجدل الذهني العقيم

[33] محمد عيد : الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، (القاهرة، علم الكتب،: 1979) 134

حول مسائل النحو ونصوص الشواهد[34].

ما معنى ذلك في تعليم الدارسين النحو العربي ؟ معناه ببساطة أن هناك فرقاً بين نظريتين للنحو، الأولى ترى أنه غاية والأخرى ترى أنه وسيلة. فهو غاية عندما نجد الكتّاب يصرف الجهود لتعليم متاهاته، وتأويلاته، وتقديراته. ويقدم أمثلة واستشهادات ليست من الحياة، ويركز على شرح القاعدة دون التدريب عليها أحياناً، وهنا ينصرف الشكل عن المعنى.

والنحو وسيلة عندما نجد الكتّاب يقدمه كوسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل، هنا يقدم النحو من خلال نصوص موثقة أو قراءة نصوص أدبية، فاللغة كما يقولون أقدم من قواعدها وأوسع من معاجمها، ولقد أدرك الجاحظ هذه المشكلة من قديم، حين ميز أيضاً بين النحو كوسيلة والنحو كغاية واعتبر النحو كغاية مضيعة لوقت الصبي وشغلاً له عما هو أولى به. يقول الجاحظ :

أما النحو فلا تشغل قلبه ـ أي الصبي ـ إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب، إن كتبه وشعر إن أنشده، وما زاد على ذلك فهو مشغلة للصبي عما هو أولى به.[35]

النظر إلى النحو بوصفه غاية أو وسيلة هو محور الخلاف بين طرق تعليم اللغات الأجنبية من حيث موقع القواعد النحوية فيها. فالنحو في بعضها يمثل الأساس الذي يستند إليه تعليم اللغة (طريقة النحو والترجمة)، والنحو في بعضها الآخر يمثل أحد الأسس ولكن أن يعلم بطريقة غير مباشرة (السمعية الشفوية....)، والنحو في بعضها الثالث لا يعلّم وإنما يكتسب بالمران على استخدام اللغة في مواقف طبيعية (الطريقة المباشرة). ولقد انبثق هذا الأسلوب من فكرة جون لوك التي يرى فيها منذ القرن السابع عشر >أن تعلم اللغة يتم بالتحدث مع الأطفال بواسطة المحادثة المستمرة

---

34 محمد عيد : الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، (القاهرة، علم الكتب،: 1979) 3

35 محمود أحمد السيد : شؤون لغوية، (دمشق، دار الفكر، 1989) 21

وليس بواسطة القواعد النحوية.[36]

ولعل عبارة جون لوك السابقة توحي لنا بتصور عن العلاقة بين النحو والاتصال، مؤداه أنهما عمليتان منفصلتان تستقل كل منها عن الأخرى وليستا عملين متكاملين ولازمين للاستخدام الفعال للغة، ساد هذا التصور بين كثير من خبراء تعليم اللغات الأجنبية إلى الدرجة التي صار النحو فيها يعلم أحياناً منفصلاً تماماً عن الحياة، فيعنى بالممارسة اللغوية الشكلية بعيداً عما له وجود حقيقي في الحياة. انفصل النحو عن السياق الاجتماعي، بدلاً من أن يتدرب الدارس على الممارسة العملية للغة مدركاً من خلالها أنماطها وقواعدها.

وهذا هو الملمح الأساسي من ملامح تدريس النحو اتصالياً، في المدخل الاتصالي يحرص مؤلف الكتاب على جعل حجرة الدراسة قريبة ما أمكن من السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة... وفي هذا الصدد يميز ديكنز وودز بين محتوى النحو Content، وأسلوب تقديمه أو طريقة بنائه Construct.

والعبرة في المدخل الاتصالي ليست بالموضوعات النحوية التي تقدم، وإنما بالسياق الذي تقدم فيه. وهنا يظهر مفهوم مطالب تعلم النحو Grammar Learning Tasks التي يقدمها المؤلفان بوصفها سمة أساسية من سمات تدريس النحو في المدخل الاتصالي. ويقصد بالمطالب هنا ما يرجو المؤلف من الدارس عمله حتى يكتسب تلقائياً مهارة إدراك القاعدة النحوية واستخدامها.[37]

ينبغي، في ضوء المنهج الاتصالي، أن تكون التراكيب اللغوية التي يشتمل عليها الدرس مؤشراً صادقاً للسياق الاجتماعي الذي استخدمت فيه مثل :

- العلاقة بين أهداف الحوار. فصيغة الأمر مثلاً تأخذ معنى عندما يطلب كبير من صغير شيئاً، بينما تأخذ معنى آخر عندما يرجو صغير من كبير شيئاً. واللغة المستخدمة من رئيس لمرءوس تختلف عن اللغة المستخدمة

[36] Howatt, A. P. : *A History of English Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press, 1974.

[37] Dickins, P & Woods : ز*Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks*س, in *TESOL Quarterly*, Vol. 22, N! 4, December 1988. 633

من مرءوس لرئيسه، والنحو في المدخل الاتصالي مؤشر صادق لهذه العلاقة.

- الرجاء، وهناك موضوعات تشيع فيها لغة الوصف.. وللموضوع، كما نعلم، سمات تفرض نفسها على اختيار التراكيب وليس المفردات فقط.
- الوقت والظروف التي تدور فيها الأحداث، وكذلك الحالة المزاجية لأطراف الحوار فاللغة التي تصدر عن رجل غاضب تختلف عما يصدر عنه في حالة الرضا، وكذلك الاتجاهات النفسية للأفراد أطراف الحوار.

ولا يعترف المدخل الاتصالي إذن بقواعد شكلية، وصيغ مطلقة للنحو، وإنما يربط هذا بالسياق ويساعد الدارس على تعلمه من خلال هذا السياق.

وتقديم القواعد النحوية في المدخل الاتصالي يخضع لمجموعة من المعايير التي عالجها عدد من خبراء تعليم اللغات الأجنبية سنقتصر فيما يلي على عرض هذه المعايير عند اثنين منهما :

(أ يرى شيلدون أن من أهم معايير تقديم النحو اتصالياً ما يلي :

(1 التحديد الدقيق لشخصية مستعمل اللغة، أي شخصية أطراف الحوار. إن هناك متغيرات كثيرة تلعب دورها في بنية اللغة المقدمة، منها السن والثقافة ومستوى التلميذ اللغوي عند الدخول في برنامج تعليم اللغة، والمستوى المطلوب توصيله له.

(2 الصلة Linkage ويقصد بذلك كيفية ارتباط وحدات النحو في الكتاب الذي يدرس.

(3 اختيار وتدرج الوحدات اللغوية Selecting and grading language items.

الكفاية Sufficiency ويقصد بذلك ما إذا كان الكتاب كافياً إذا اعتمد عليه الدارس وحده.[٣٨]

[38] Sheldon, L. E. : *Evaluation ELT Textbooks and Materials* in ELT Journal, Vol. 42, N! 4, October 1988. 242

(ب أما وليامز فيقدم أربعة معايير :
(1 التأكيد على القدرة الاتصالية في تدريس وحدات النحو (قواعد اللغة).
(2 تقديم عدد كاف من الأسئلة يوضح السمات الرئيسية للتركيبات اللغوية التي يراد تدريسها.
(3 بيان أنواع الإجابات المطلوبة في التدريبات المقدمة بوضوح.
(4 اختيار التراكيب اللغوية بناء على دراسات توضح الفروق بين ثقافة كل من اللغتين، لغة الدارس واللغة الأجنبية.

ت. تطبيقات و توجيهات

١٠ إعداد المواد التعليمية

في ضوء المفاهيم السابقة يطرح السؤال الآتي نفسه : كيف لهذه المفاهيم أن تجد طريقها للمواد التعليمية خاصة الكتاب المدرسي لتعليم العربية كلغة أجنبية ؟

فيما يلي مجموعة من التطبيقات التي تشكل أساساً من أسس بناء قائمة المعايير ومصدراً من مصادرها :

-١ إن هناك فرقاً بين صورتين لتعليم اللغة اتصالياً. هناك الصورة الضعيفة، وهي التي يتم فيها تزويد الدارس بمجموعة فرص لاستخدام اللغة في الاتصال. وهناك الصورة القوية، وهي التي تستثار فيها الإمكانات اللغوية عند الدارس في مواقف اتصال طبيعية. إن هذا هو الفرق بين تعليم الاتصال من خلال اللغة، وبين تعليم اللغة من خلال الاتصال. والكتاب الجيد هو الذي تسود فيه الصورة القوية لتعليم اللغة اتصالياً، فتكثر فيه الفرص التي يتم فيها توظيف المصادر اللغوية، والثقافية المتاحة في المجتمع حتى يمكن للدارس أداء المهام الاتصالية التي يكلفون بها في المهارات اللغوية المختلفة.

-٢ إن هناك نوعين من الاتصال : اتصال بين الفرد ونفسه Intralingual Communication وهو الذي يدور داخل عقل الفرد في أثناء علاقته بالآخرين، وتبادله وجهات النظر معهم وهناك اتصال بين الفرد والآخرين

Interlingual Communication، وفيه يتم تبادل المعلومات والمعارف بين فرد وآخرين. والكتاب الجيد هو الذي يساعد على تنمية كل من النوعين عند الدارسين باللغة العربية، فيدرب الدارس على التفكير بالعربية ويدربه أيضاً على تبادل الآراء مع غيره بالعربية.

٣- إن مواقف الاتصال التي يستخدم الفرد اللغة فيها مواقف غير محدودة، ومن غير الممكن استيعاب الكتاب لها، وتدريب الدارس على المرور بها جميعاً. من هنا تصبح تنمية القدرة على الاختيار بين البدائل والتكيف مع مواقف الاتصال الجديدة هدفاً أساسياً من أهداف تعليم اللغة في الكتاب الجيد.

٤- إن المادة التعليمية الجيدة هي التي تحول الكفاية اللغوية عند الدارسين إلى كفاية اتصالية حسب ظروف كل مجموعة، فقد يكون من بينهم من لديه خبرة سابقة محدودة باللغة، وقد تختلف أهدافهم من تعلم اللغة، وقد تتفاوت قدراتهم ودوافعهم إلى غير ذلك من متغيرات يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد المادة التعليمية بحيث تناسب كل فئة منهم.

٥- ينبغي بناء المادة التعليمية على أساس التحليل الدقيق للحاجات اللغوية عند الدارسين، وتحويل هذه الحاجات إلى وظائف لغوية تشبعها المادة التعليمية المقدمة في الكتاب.

٦- ينبغي أن يؤدي الكتاب ثلاث وظائف أساسية بالنسبة للمادة التعليمية :
الأولى : تقديم نماذج منها.
الثانية : تمكين الدارس من ممارستها.
الثالثة : تدريب الدارس على إنتاج مثلها.

7- ينبغي استثارة دوافع الدارسين على تعلم اللغة، وذلك بتعريفهم بأهداف الدارس، وموقع هذه الأهداف من مواقف الاتصال الحقيقية في الحياة. إن الكتاب الجيد هو ذلك الذي يتعرف الدارس من خلاله على أهداف كل أداء لغوي مطلوب منه القيام به، أو كل معلومة مطلوب منه أن

يعرفها سواء نص الكتاب عليها صراحة، أو استنتجت من ثناياه.

8- إن هناك فرقاً بين معنى الجملة، والطريقة التي تستخدم بها في سياقات معينة. إن هناك عدة طرق وأساليب لأداء اللغة في الحياة، والمطلوب أن تعرف هذه الطرق والأساليب، وليس مجرد معرفة المفردات والتراكيب والجمل. والكتاب الجيد هو ذلك الذي يقدم للدارس الطرق التي تستخدم بها هذه الجمل في الحياة، وليس المقصود هنا مجرد المفردات أو الجمل التي تتكون منها، وإنما أيضاً الإشارات المصاحبة لاستخدام هذه المفردات والجمل، أو ما يسمى باللغة المصاحبة التي سبق الحديث عنها.

9- ينبغي أن يحرص الكتاب على توجيه الدارسين إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس على البراعة اللفظية ! لا انفصال في المدخل الاتصالي بين الشكل والمعنى والتركيز هنا ينبغي أن يكون على نقل الأفكار والتعبير عنها وتحقيق هدف المرسل من رسالته.

10- ينبغي قياس قدرة الدارسين باستمرار على إدراك موقع الحرف والكلمة والجملة في إتمام عملية الاتصال بشكل معين.

11- ينبغي اعتماد الكتاب على نصوص أصلية موثقة، فهي أقرب إلى الحياة وأصدق في التعبير عنها، مع تعديل ما يلزم تعديله من أجل أن يصلح لتأدية الأغراض التعليمية والتدريبات.

12- ينبغي تقديم نماذج من المواد الأصلية Authentic materials التي تستخدم في المجتمع حتى يتعرف الدارس على أشكال هذه المواد في الحياة وأسلوب التعامل معها. ومن هذه المواد الأصلية :

أ) نشرة أخبار حقيقية.

ب) نسخة من جريدة عربية.

ج) تذكرة لإحدى شركات الطيران العربية.

د) قائمة طعام بأحد الفنادق العربية.

هـ) أغنية من الأغاني العربية.

و) تعليمات تشغيل جهاز باللغة العربية.
ز) خرائط لبلاد عربية.
ح) طوابع بريد عربية.
ط) نماذج لملابس عربية.

13- ينبغي تنويع النصوص والتدريبات اللغوية بحيث تغطي الأنواع المختلفة للكفاية الاتصالية، أو المكونات الأساسية لها وهي :
ـ الكفاية النحوية
ـ الكفاية اللغوية الاجتماعية
ـ كفاية التخاطب أو الخطاب Discourse
ـ الكفاية الاستراتيجية

14- يخضع ترتيب المهارات اللغوية في الكتاب لاعتبارات خاصة بأهداف البرنامج واحتياجات الدارسين، وليس لاعتبارات تقليدية مطلقة. فقد يبدأ بالاستماع في كتاب بينما يبدأ بالكلام في آخر، ليس هناك إذن، في المدخل الاتصالي، ترتيب مطلق للمهارات اللغوية.

15- ينبغي إبراز التكامل بين المهارات اللغوية بالشكل الذي تتم به في الحياة، فقد يتدرب الدارس على الاستماع من خلال حوار بينه وبين غيره، وقد يتدرب على القراءة من خلال الكتابة... وهكذا.

16- ينبغي أن تتعدد الاستجابات اللغوية التي يدرب الدارس على استخدامها في الموقف الواحد، مثل عبارات الشكر التي ترد في حوارات معينة، مما يعني البعد عن الكليشيهات المحفوظة في كتب تعليم اللغات.

17- ينبغي التخلص من تقديم القواعد اللغوية عن طريق الجمل المصطنعة، أو المعزولة عن سياقها. وأن تكون المادة اللغوية المقدمة في الدرس متاحة للدارس، يستطيع أن يجدها في يسر.

18- يفضل توزيع الظاهرة اللغوية على عدد من الدروس حسب ورودها في مواقف الاتصال، وعدم تركيزها في درس واحد. وعلى سبيل المثال

يقدم موضوع العدد في دروس مختلفة، وكذلك أدوات النفي والاستفهام وغيرها. ليس من اللازم إذن أن نأتي على كل جزئيات الظاهرة اللغوية في درس واحد حتى لا يشعر الدارس بالإحباط.

-19 ينبغي اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال، مما يساعد الدارس على أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي، ولا ينبغي في مثل هذا الموقف الاعتماد على القواميس في انتقاء هذه المفردات، وعلى حد قول ساطع الحصري : >إن مثل الذين يتفاخرون بكثرة الكلمات المسطورة في القواميس بدون أن يلاحظوا حيوية تلك الكلمات، وفائدتها كمثل من يتفاخر بسعة بلده، بدون أن يميز بين مساكنها ومدافنها.[39]

-20 ينبغي توفير الفرص لكي يتحرك الدارس في أنشطة اتصالية، ومواقف طبيعية تنقل الحياة على قدر الإمكان إلى حجرة الدراسة.

-21 ينبغي عدم المبالغة في التوقعات من الدارسين، إن هناك فرقاً بين الكفاية الاتصالية لدى الناطقين بالعربية عندما يستخدمونها، وبين الكفاية الاتصالية لدى الناطقين باللغات الأخرى عندما يستخدمون العربية، حسب الأجنبي أن يقرب من العربي دون توقع له بالوصول إلى مستواه.

-22 ينبغي أن تحتل الاختبارات التكاملية مكانها في كتب تعليم اللغة في ضوء المدخل الاتصالي، إذ هي أقدر على قياس الأداء العام في اللغة عند الدارس. من هذه الاختبارات التعبير الشفوي والتحريري، الإملاء، واختبار التتمة.

-23 من حيث القدر الذي ينبغي أن يعلّم من اللغة ففيه وجهات نظر نعرضها

---

39 أبو خلدون ساطع الحصري : اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985، 73.

فيما يلي :

ينص مشروع تحديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارئ من فهم ما يزيد على ٨٠٪ من مفردات أي نص عادي..

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم الاتصالية لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس ولاستطاعوا أيضاً إضافة الكلمات التخصصية التي تلزم في مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية.[٤٠]

ويحدد مناحم منصور هذا القدر بالمعرفة المفيدة ويلتزم بالتعريف الإجرائي "للمعرفة المفيدة" والذي نص عليه القرار رقم ٢٦٧ الصادر في أغسطس سنة ١٩٥٧ والخاص بمواصفات العاملين بالخدمات الأجنبية بالإدارة الأمريكية. ويقصد بالمعرفة المفيدة حسب هذا التعريف الإجرائي ما يلي :

>السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافي من المفردات مما يُمكن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية في حدود ميدان واحد أو أكثر. بالإضافة إلى القدرة على قراءة الأخبار غير المشبعة بالمصطلحات، وكذلك الكتابات الفنية المتخصصة في مجال واحد على الأقل.[٤١]

مع هذه الاجتهادات تبقى هناك حقيقة تجعل من الصعب تحديد القدر المناسب بشكل قاطع.. اللغة كلٌّ كبيرٌ تعطيك نفسها وعليك أن تنتقي منها ما يناسب.. يختلف هذا القدر من برنامج لآخر ومن دارسين لآخرين ومن بيئة لأخرى..

من هنا يمكن القول : إن هذا الذي يحتاج إليه الدارسون لتحقيق الاتصال

---

[40] Strickland, R. : *The Language Arts in the Elementary School,*)Lexington, D. C. Heath and Company, 1969(. 401

[41] Mansour, M. : ز*Arabic, What and When to Teach* س *in The Teaching of Arabic, Monograph Series on Language and Linguistics*, Panel II, Washington, D. C. Georgetown University Press, 1959, 86

اللغوي في المواقف الاجتماعية التي تتفق مع أهدافهم وخصائصهم، ويستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة ويُمكنهم من القدرة على التعبير الدقيق عن حاجاتهم، هذا القدر هو الذي ينبغي أن يعلَّم...

٢. توجيهات عامة

ينبغي أن يتفهم المعلم التوجيهات الآتية حتى يستطيع تدريب طلابه على الاتصال الفعال :

1- 1 .تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب.. فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم عنها لمجرد الرغبة في الكلام.
2- قبول مستويات التعبير التي تصدر عن الطلاب ما دامت الرسالة واضحة وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم خاصة في المستوى الابتدائي لتعلم اللغة.
3- تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين.
4- مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلاب والتأكد من صحتها.
5- تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال.
6- توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية.
7- تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها.
8- التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة.
9- الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق.
10- التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولاً بأول، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة عليه ليتأكد من فهمهم لها.
11- البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى

لا يجتمع على الطالب صعوبتان، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ.

-12 التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها.

-13 دعوة الطلاب الضعاف إلى مراجعة الطبيب للتأكد من سلامة أجهزة الاستقبال (أذن، عين) وأجهزة الإرسال (أحبال صوتية).

-14 إشاعة جو من الوئام بين المعلم والطالب.. فالطالب لا يحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه.

-15 التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات.

-16 على المعلـم أن يأخذ في الاعتبار جميع العناصر الموجودة في مجال الاتصال (حجرة الدراسة، الحالة النفسية للطلاب، طبيعة المادة، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها).

الإختتام

تعليم اللغة اتصاليا كما قد سبق ذكره أنه تعليم يتبع مدخل الإتصال الذي يستند إلى نموذج الإتصال. و الإتصال بنفسه هنا عملية مركبة تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة تدور بين مكونات أربعة يعنى الرسالة، المرسل، االوسيلة، و المستقبل. و دور هذا التعليم لا يقتصر بتعليم بالعبارات، و الجمل، و المحدثة بأسئلة و أجوبة مطلقا، ثابتا. بل يعم إلى تعليم فكرة عامة و الوظائف الإتصالي التى تظهر من سياق الكلام.

يوجد فى تعليم اللغة اتصاليا المهارات الإتصالية. وهذه المهارات تتضمن فى كلٍ من أربع مهارات التى تكتسب في سائر تعليم اللغة. المهارات الاتصالية إذن ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلاً عن السياق الذي تستخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعة،

وخصائص ووظائف، تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر فضلاً عن نوع العلاقة بين هذه المهارات.

المراجع

.أ المراجع العربية

أبو خلدون ساطع الحصري : اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥.

تشارلز بروجرز ورونالد : "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى"، عرض وتحليل لنسفورد ياسر الفهد، مجلة الفيصل، الرياض، العدد ١٦٦، نوفمبر ١٩٩٠.

حسين حمدي الطبحي، وسائل الإتصال واالتكنولوجيا فى التعليم، (كوايت؛ دار القلم : ١٩٨٢)

رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (جزآن)، (مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى: ١٩٨٦)

رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوبتها، (القاهرة: دار الفكر العربي: ٢٠٠٩)

رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه، (الرباط؛ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة: ١٩٨٩)

رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الإستراتيجيات، (الرباط؛ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة: ٢٠٠٦)

محمد الأوراغي : اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، (الرباط، دار الكلام للنشر والتوزيع، ١٩٩٠

محمد عيد : الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، (القاهرة، علم الكتب،: ١٩٧٩)

محمود أحمد السيد : شؤون لغوية، (دمشق، دار الفكر، ١٩٨٩)

.ب المراجع الأجنبية

D. Wilkins,*Some Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance*

to the Teaching of Languages in Secondary School in Johnson, K. and D. Rorler (eds) *Prespective inCommunicative Language Teaching*, (London; Academic Press:1983

Dickins, P & Woods : *Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks, in TESOL Quarterly*, Vol. 22, N! 4, December 1988

Gremmo, M. : *Learning a Language or Learning to Read in Riley*, P. (ed) *Discourse and Learning*, (London, Longman, 1983

H. C Widdowson,. : *Teaching Languages as Communication*,)Oxford;Oxford University Press: 1981

Howatt, A. P. : *A History of English Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press, 1974

Jack Richards, *The Context of Language Teaching*, (Cambridge: Cambridge University Press: 1985)

Johnson K. : *Writing in Johnson, K. & K. Morrow (eds), Communication in the Classroom*, (London, Longman, 1983

Johnson K. : *Writing in Johnson, K. & K. Morrow (eds), Communication in the Classroom*, (London, Longman, 1983

M Geddes,. : *Listening in Johnson* K. & K., Morrow (eds), *Communication in the Classroom* (London, Longman: 1983

Mansour, M. : *Arabic, What and When to Teach in The Teaching of Arabic, Monograph Series on Language and Linguistics*, Panel II, Washington, D. C. Georgetown University Press, 1959

P. Carrol, et al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (Cambridge: Cambridge University Press; 1989

P. Riley, *Discourse and Learning*,)London; Longman: 1985(

Rivers, W. : *A Practical Guide to the Teaching of English*,)Cambridge; Cambridge University Press: 1978(

S.Savignon, *Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Reading*, (Adison - Wesley Publishing Company: 1983

Sheldon, L. E. : *Evaluation ELT Textbooks and Materials* in ELT Journal, Vol. 42, N! 4, October 1988

Strickland, R. : *The Language Arts in the Elementary School*,)Lexington, D. C. Heath and Company, 1969(. 401

The Encyclopedia Britannica, Vol. 3, Micropedia, 15th ed, 1986

White, R. *Reading in Johnson*, K. & K. Morrow (eds*), Communication in the Classroom*, (London: Longman; 1983