

المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية لغة ثانية

في أفق نموذج أمثل



حفيظة النحراوي¹

ملخص

في كثير من الأحيان إن لم نقل أغلبها، يواجه المتعلم خلال تعلمه للغة الثانية عموماً، واللغة العربية خصوصاً، صعوبات عديدة تعيق مساره التعليمي. وتضعف جانب التواصل لديه. مما يدخله في دوامة الإخفاق الدراسي والتراجع التحصيلي. فخلال رحلة تعلمه للغة، تعترضه مجموعة من العقبات خاصة عند محاولة تحديثه بلغة عربية داخل الفصل الدراسي. مما يضطره في غالب الأحيان إلى التحدث بلغة أخرى يتقنها حتى ينقذ نفسه من مأزق ضعف التواصل. وهذا الضعف التواصل له صلة وثيقة بالكيفية أو الطريقة التي تعلم بها اللغة، والمقاربات المعتمدة في تدريس هذه اللغة عموماً، واللغة العربية على وجه الخصوص.

فمن بين المقاربات الحديثة والتي أصبحت الآن محط اهتمام جل الباحثين والخبراء التربويين: المقاربة التواصلية في تعليم اللغة الثانية والتي أبانت على نجاعتها في تعليم أي لغة ثانية.

سنحاول في هذه الورقة البحثية، أن نسلط الضوء على المقاربة التواصلية ومدى فاعليتها في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة ثانية، مع بيان دور كل من المعلم والمتعلم وطريقة بناء المقرر وفق هذه المقاربة، والأنشطة المقترحة لتطوير المهارات اللغوية لدى المتعلم.

الكلمات المفتاح: المقاربة التواصلية. اللغة الثانية. اللغة العربية. المتعلم. المعلم. المقرر. الأنشطة.

¹ طالبة باحثة في سلك الدكتوراه بكلية علوم التربية الرباط، hafidanahraoui2020@gmail.com

The Communicative Approach and Teaching Arabic as a Second Language Toward an Optimal Model

Hafida Nahraoui

Abstract

Often, if not most of the time, learners face numerous challenges while learning a second language in general, and Arabic in particular, that hinder their educational progress. These challenges weaken their communication skills, pushing them into a cycle of academic failure and declining performance. Throughout their language-learning journey, they encounter various obstacles, especially when attempting to speak Arabic in the classroom. This often forces them to resort to another language they are proficient in to avoid the difficulty of weak communication. This communication weakness is closely tied to the method by which the language was taught, and the approaches used in language teaching in general, and Arabic in particular.

Among the modern approaches that have recently garnered significant attention from researchers and educational experts is the communicative approach to teaching second languages, which has proven to be effective in teaching any second language.

In this research paper, we aim to shed light on the communicative approach and its effectiveness in teaching and learning Arabic as a second language. We will also explain the roles of both the teacher and the learner, the structure of the curriculum according to this approach, and the proposed activities to develop the learner's language skills.

Keywords: Communicative approach - Second language - Arabic language - Learner - Teacher - Curriculum - Activities.

1. نشأة المقاربة التواصلية

ظهرت المقاربة التواصلية في سبعينيات القرن الماضي، كرد فعل على الطريقة السمعية الكلامية التي ظهرت قبلها. وبدلاً من التركيز على التحفيز والتعزيز والحفظ وغيرها من مصطلحات سلوكية، سعت المقاربة التواصلية إلى إشراك المتعلم في تجربة التعلم، عبر خلق تفاعل هادف باللغة الثانية في المواقف التواصلية. واستبدلت تعلم الحوارات المكتوبة بالألعاب وبيداغوجيات الوضعية المشكلة ولعب الأدوار. فتم التخلي تماماً عن تدريبات الأنماط واستبدالها بتدريبات تواصلية communicative drills (دورني، 2009، ص:33)

وتعتبر الدراسة التي قام بها ويلكنز Wilkins عام 1972 الباحث الأساس الذي نبه باقي الباحثين. في مجال تدريس اللغة الثانية. إلى ضرورة إعادة النظر في الفلسفة التعليمية والانتقال من التركيز على الجوانب الشكلية للغة إلى التركيز على الجوانب المعنوية والجوهرية. حيث اقترح ويلكنز تعريفاً وظيفياً تواصلياً للغة، يمكن أن يكون بمثابة الحجر الأساس لتطوير مقاربة تواصلية للغة، وكانت مساهمة ويلكنز حسب ريتشاردز ورودجرز: "عبارة عن تحليل للمعاني التواصلية التي يحتاج متعلم اللغة إلى فهمها والتعبير عنها، بدلاً من وصف اللغة عبر النظرة التقليدية التي لا تركز إلا على القواعد والمفردات".

قام ويلكنز في مقاله لعام 1972 بوضع إطار عام لما أسماه بالمقرر المفاهيمي notional syllabus. قسم فيه المعاني التي يجب أن يركز عليها المقرر التواصلية إلى نوعين: الفئات المفاهيمية notional categories: (تضم مفاهيم نحوية دلالية مثل: الزمن والعدد، المساحة، الجهة...) وفئات الوظيفة التواصلية: (تضم وضعيات تواصلية مثل: الإقناع، الطلب، والرفض...). (انظر ولكينز، 1972، ص:8).

قام المجلس الأوروبي لاحقاً بدمج مقترحات ولكينز في توصيف لبناء مقرر اللغة التواصلية خاص بالمستوى الأول. واعتمدوا كذلك على مقترحات مجموعة من الباحثين الآخرين أمثال: كاندلين Candlin وبراميفيت Brumfit وآخرين. وعلى الرغم من أن المقاربة التواصلية ذات جذور بريطانية. إلا أنها سرعان ما شهدت انتشاراً واسعاً في أرجاء العالم، ويعود السبب وراء ذلك إلى الانتشار الكبير الذي شهدته اللغة الإنجليزية في تلك البلدان.

وجدير بالذكر أن مسألة التركيز على المعنى بدل المبنى، وهي الفلسفة التي قامت عليها المقاربة التواصلية، قد شابهها غموض كبير أدى بدوره إلى مجموعة من التغييرات في التطبيق الفعلي في الفصول الدراسية وقد أشار ريتشاردز ورودجرز (2001، ص: 155) إلى ذلك في قولهما: "لا يوجد أي نص أو مرجع ولا أي نموذج مقبول عالمياً يمكن اعتباره مرجعاً. فبالنسبة للبعض فإن تدريس اللغة تواصلياً لا يعني أكثر من مجرد دمج للتدريس النحوي والوظيفي معاً... وبالنسبة للبعض الآخر فإنه يعني استخدام إجراءات تمكن المتعلمين من الاشتغال بشكل

جماعي، واستخدام المصادر اللغوية المتاحة في مهام حل المشكلات". وقد نتج عن هذا الغموض طرحان؛ الأول ينظر إلى المقاربة التواصلية باعتبارها لا تهتم بالقواعد. والطرح الثاني ينظر لهذه المقاربة أنها تركز على الإثنين معا. وهذا ما نلاحظه في أول جملة يبدأ بها ليتل وود Littlewood (1981، ص: 1) كلامه: "أحد أكثر السمات المميزة لتدريس اللغة التواصلية؛ هي أنه يولي اهتماما للجوانب الوظيفية والبنوية للغة، ويربط بينهما في نظرة تواصلية كلية".

وهناك من الباحثين من ذهب أبعد من ذلك، فميز بين نوعين من المقاربة التواصلية: النسخة الفعالة والنسخة الضعيفة، فالأولى تركز على كيفية استخدام اللغة أما الثانية فتركز على تعلم اللغة انطلاقا من استخدامها. يقول هوات Howatt 1984 نقلا عن ريتشاردز ورودجز (2014، ص: 86):

"هناك بمعنى ما، نسخة فعالة أو قوية من المقاربة التواصلية ونسخة ضعيفة، النسخة الضعيفة هي التي أصبحت ممارسة إلى حد ما في السنوات العشر الماضية. وتؤكد على أهمية تزويد وإعطاء المتعلمين فرصا أكثر لتوظيف واستخدام لغتهم الإنجليزية لغرض التواصل. محاولة دمج هذه الأنشطة في برنامج أوسع لتعلم اللغة الإنجليزية... ومن ناحية أخرى؛ فإن النسخة القوية تتبنى الادعاء القائل: بأن الاكتساب اللغوي يتم عن طريق التواصل... من الممكن وصف الأولى: بأنها تعلم استخدام اللغة. أما الثانية فيمكن وصفها بأنها استخدام اللغة لتعلمها"

2. مبادئ المقاربة التواصلية

تركز المقاربة التواصلية على المتعلم لا على المعلم. حيث إن برنامج الدورة يعتمد على احتياجات ورغبات وميولات وتوقعات المتعلمين التعليمية. وهو بهذا المعنى غير ثابت، بل يتجدد ويتغير بتغير المتعلمين واحتياجاتهم وتوقعاتهم. وعلى هذا الأساس؛ فإن أي برنامج لا يقوم على هذا الشرط فإنه برنامج محكوم عليه بالفشل، كما يرى هورويتز Horwitz 1988 الذي طور مقياسا لاحتياجات المتعلمين يضم خمسة أجزاء: (1) صعوبات التعلم اللغوية (2) الكفاءة في اللغة الأجنبية (3) طبيعة التعلم (4) استراتيجيات التعلم والتواصل (5) الدوافع والتوقعات. يقول هورويتز 1988 كما جاء في سافينيون (2002، ص: 6): "من الواضح أن الفصول الدراسية التي تتعارض مع توقعات المتعلمين حول ما سيتعلمونه، قد تؤدي إلى خيبة أمل". وعليه فإنه التوقعات والاحتياجات التواصلية للمتعلمين بهذا المفهوم؛ هي التي تشكل إطار البرنامج الذي سيتم الاشتغال به. وعلى هذا الأساس تنبني مبادئ المقاربة التواصلية. ونقصد بالمبادئ: الإطار العام للكيفية التي يجب أن يبنى بها بناء الطريقة التواصلية وتفعيلها داخل حجرات الدرس.

حدد برنز 1990 نقلا عن سافينيون (2002، ص: 6) المبادئ الثماني للمقاربة التواصلية فيما يلي:

1. ينظر إلى اللغة أنها وسيلة للتواصل، باعتبارها أداة اجتماعية يستخدمها المتكلمون لبناء المعنى والتواصل حول شيء ما، مع شخص ما، حول غرض ما، إما شفويا أو كتابيا.
2. ينظر إلى التنوع اللغوي Diversity باعتباره مرحلة من مراحل نمو اللغة وطريقة استخدامها.
3. تعتبر كفاءة المتعلم في اللغة الثانية نسبية وغير مطلقة.
4. يتم التعرف على أكثر من نوع لغوي variety وينظر إليها كنموذج قابل للتعليم والتعليم.
5. ينظر إلى المكون الثقافي باعتباره أداة فعالة في بناء القدرة التواصلية للمتعلمين سواء في لغتهم الأولى أو الثانية.
6. لا توجد منهجية تدريس واحدة أو مجموعة ثابتة من تقنيات التدريس.
7. ينظر إلى الاستعمال اللغوي أنه يخدم طريقة التعبير عن الأفكار وكيفية التفاعل مع الآخرين، وكيفية فهم النصوص وإنتاجها.
8. يجب على المتعلمين استخدام اللغة في أداء المهام طوال مرحلة التعلم.

إضافة إلى هذه المبادئ التي حددها برنز، 1990 هناك مجموعة أخرى من المبادئ التي يمكن أن نستخلصها من الأدبيات التي تطرقت إلى هذا المبحث، على رأسها تلك التي أحدثت قفزة نوعية في كيفية التدريس وذلك باستبدال الصيغ التقليدية للدروس التي كانت تركز على إتقان القواعد وحفظها، والأنشطة الخاضعة للرقابة: كحفظ الحوارات وكثرة التدريبات، واستبدالها بالأنشطة التي تعتمد على العمل الجماعي ولعب الأدوار والمشروع الشخصي للمتعلم. هذه الأنشطة التي من شأنها أن تساعد المتعلم سيكولوجيا على استخدام اللغة الثانية، ومواجهة العقبات التي يفرضها التواصل على أرض الواقع. قبل أن تمكنه من الاستخدام الفعلي للغة. وهو الفلسفة التي تقوم عليها هذه الطريقة. (انظر، سويميث، 2011، ص: 5)

كما أن هذه الطريقة تعتمد على المواد الأصيلة مثل؛ الأشرطة والفيديوهات المصورة والكتب والمجلات والجرائد وغيرها من المواد التي يمكن أن نصلح عليها بالحية؛ لكونها تزود المتعلم باللغة اليومية المتداولة في بيئة اللغة الثانية، عكس ما رأيناه في معظم الطرق السابقة التي تركز على تدريس لغة الأدب القديم. والتي غالبا ما تستند في تدريسها على أسس تقليدية؛ كالكتب والمخطوطات. وهذا يتماشى مع فلسفتها القديمة التي تغلب الدقة النحوية على الطلاقة اللغوية. عكس الطريقة التواصلية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها أداة تواصلية، تتطور بتطور العصور. وتعتبر التواصل مع المتكلمين الفطريين لتلك اللغة هدفها الأسمى، وهي بذلك تغلب الطلاقة اللغوية على الدقة النحوية. (انظر فريمان، 2000، ص: 129، 128)

3. دور المعلم والمتعلم في الطريقة التواصلية

يتخذ كل من المعلم والمتعلم أدوارا مختلفة وحديثة في الطريقة التواصلية، لم تكن موجودة في أغلب الطرق التقليدية التي تعرفنا إليها، والتي تسند للمعلم أدوار تقليدية: مثل التلقين، والمراقبة وغيرها من الأدوار التي أثبتت عدم فعاليتها في جعل المتعلم يكتسب اللغة بكفاءة.

1.3. دور المعلم

يعمل المعلم في الطريقة التواصلية على تسهيل عملية التواصل بين المتعلمين، وتتمثل إحدى مهامه الرئيسية في تحديد الوضعيات التي من شأنها أن تحفز المتعلمين على التواصل، كما أنه يعمل كمستشار وموجه ومرشد أثناء الأنشطة؛ يتلقى أسئلة المتعلمين ويجيب عليها ويراقب أداءهم ويدون أخطاءهم للاشتغال عليها فيما بعد. (انظر فريمان، 2000، ص:128)

إن تدخل المعلم ومشاركته أكثر من المتعلمين في بناء الدرس كما كان سابقا في بعض طرق التدريس، قد يمنع المتعلمين من المشاركة والتعلم بشكل فعال في النشاط ويعيق من تطوير مهاراتهم التواصلية، وهذا لا يعني حسب ليتلوود (1981، ص: 19) أن المعلم يجب أن يكون مراقبا سلبيا وتصبح وظيفته أقل هيمنة من ذي قبل بل على العكس، فعلى سبيل المثال؛

- إذا وجد المتعلمون أنفسهم غير قادرين على التعامل مع المتطلبات التي تفرضها وضعية تواصلية ما، فإن المعلم يقدم الشروحات اللازمة ويوفر العناصر اللغوية الضرورية لتتم عملية التواصل، وإذا اختلف المتعلمون حول شيء معين وجههم وحل الخلاف، بمعنى أن المعلم هنا يقوم بدور المرشد والمساعد والمدعم النفسي فهو مصدر الإرشاد والتوجيه والفيصل بينهم.

- يراقب أداء المتعلمين أثناء اشتغالهم ويجمع نقاط الضعف للاشتغال عليها لاحقا.

- يتدخل المعلم أحيانا ليحدث تعديلات على لغة المتعلمين عبر اللجوء إلى لغتهم الأم إذا تعذر الفهم باللغة الثانية، بمعنى أنه يصحح أخطاءهم بشكل مباشر.

ويشير (ليتلوود، 1981، ص: 19) إلى أن هناك أنشطة يمكن للمعلم أن يكون فيها مشاركا في عملية التواصل دون أن يصبح هو المسيطر. ولا نقصد بالسيطرة هنا التحكم، وإنما أن يعلو نشاط المعلم على نشاط المتعلم قليلا حتى يحدث التعلم.

وعلى هذا الأساس فإن المعلم في أغلب الأحيان، يخلق موقفا يبدأ به نشاطا معيناً ثم يفسح المجال للمتعلمين للتفاعل ومتابعة النشاط، بينما يبقى المعلم مراقبا وموجها فقط. وهو بذلك يشبه أرناب السباق الذي يحفز العدائين على الجري بداية السباق ثم يتركهم ليكملوا السباق.

2.3 دور المتعلم

يشتغل المتعلمون عادة في أزواج أو مجموعات حتى يتسنى لهم خلق تفاعل باللغة الثانية دون رقابة مستمرة من المعلم (ليتلوود، 1981، ص: 18) أي أنهم يتحملون مسؤولية تعلمهم ويتفاوضون حول المعنى ويبنون الدرس، عكس الطرق القديمة التي يكون فيها المتعلم مستقبلا فقط، فالفلسفة التواصلية وراء هذه الطريقة، ترى أن التعلم ليس شيئا خارجيا، بل هو عملية داخلية يقوم بها المتعلم بنفسه عبر التفاعل، ولا يمكن للمعلم إلا أن يحفز ويدفع بالمتعلم نحو التعلم، ولا قدرة له على حشو المتعلم عبر التلقين والحفظ الذي أثبت عدم فعاليته.

ويشير ريتشاردز ورودجز إلى ذلك في قولهما: "إن دور المتعلم كمفاوض - بين الذات وعملية التعلم وموضوع التعلم - ينشأ أثناء مشاركته داخل المجموعة أو بمعنى آخر داخل فضاء الفصل الدراسي ... والمغزى من ذلك: هو أن المتعلم يجب أن يسهم بقدر ما يكتسب، وبالتالي فإنه يتعلم بطريقة مترابطة" (ريتشاردز ورودجز، 2014، ص: 98)

3.3 المقرر

تركز الطريقة التواصلية على هدف واضح، وهو تمكين المتعلم من التواصل باللغة الهدف بطلاقة ودقة. ورغم أنها تركز على الطلاقة اللغوية، إلا أنها لا تهمل الدقة اللغوية، بل تعتبرها لاحقة للطلاقة وتأتي بعدها. ولتحقيق هذا الهدف يحتاج المتعلمون إلى معرفة الأشكال اللغوية أو النمذجة ومعانيها ووظائفها: أي أنهم يحتاجون إلى معرفة العديد من الأشكال المختلفة التي يمكنهم استخدامها لأداء وظيفة ما، ومعرفة السياق الاجتماعي، وكيفية التفاوض حول المعاني (فريمان، 2000، ص: 128)

لذا، فإنه على المقرر أن يبني بطريقة تخدم هذا الغرض، وتجعل من تحقيقه على أرض الواقع أمرا ممكنا. وبلاحظتنا للأدبيات التي كتبت حول المقرر في الطريقة التواصلية يمكن القول إن هناك مجموعة من المقترحات التي فصلت القول في مسألة المقرر التواصلية وكيفية بنائه، يوضح الجدول أسفله مجموعة من المقترحات حسب السنوات المتعاقبة. وسنأتي بعد ذلك للحديث عن مقترح ويلكينز 1976 باعتباره المقرر البارز في المقاربة التواصلية، والذي تم تبنيه من طرف المجلس الأوروبي. (انظر، ريتشاردز ورودجز، 2014، ص: 94)

المرجع	نوع المقرر
ويلكينز 1976	البنيات والوظائف
برامفيت 1980	لولية الوظائف حول البنيات الجوهرية
آلن 1980	بنوي، وظيفي، أداتي
جيب وهولدين 1975	وظيفي
ويلكينز 1979	مفاهيمي
ويدصون 1979	تفاعلي
براهو 1983	قائم على المهام
كاندلين 1976	من إنشاء المتعلم

المقرر المفاهيمي:

يعتمد هذا النموذج على عنصرين مهمين: الجانب المفاهيمي والجانب الوظيفي. حيث يهتم الجانب الأول بمفاهيم مثل؛ الزمان والمكان والحركة والسبب والنتيجة، بينما يعنى الجانب الثاني بتصنيف الاستخدامات اللغوية، ويعتبر ويلكنز من أبرز مؤيدي هذا النوع من المقرر حيث اقترح سنة 1976 أن يشتمل المقرر المفاهيمي على ثلاث فئات من المعاني:

• فئة الوظيفة التواصلية **communicative function**: والتي رأيناها سابقا في مؤلفه لسنة 1972 وتعنى بتعليم المتعلم مجموعة من أفعال الكلام عبر تقديم وضعيات تواصلية مختلفة ويشير ويلكنز إلى أن طرق التدريس التقليدية: قد ركزت بشكل كبير على استخدام اللغة للإبلاغ والوصف أكثر من التركيز على القيام بالأشياء بواسطة اللغة. لكنه في هذا النموذج استبدل التسميات المعجمية مثل: الأمر، التهديد، التحذير... بتعليم كيفية أداء هذه الأفعال على أرض الواقع. فهناك فرق حسب الباحث بين ما نقوم به عن طريق اللغة وما ننقله عن طريق اللغة، على سبيل المثال: شخص يقول: "أمر المدير المختل عقليا بالخروج من المطعم" ينقل ما حدث (فعل الأمر الذي قام به المدير) أما الشخص الذي يقول: "اخرج من هنا" فهو يقوم بفعل عبر اللغة وهو فعل الأمر، وهذا ما يركز عليه نموذج ويلكينز: عبر تقديم مجموعة من الوضعيات التواصلية التي تضم أفعالا كلامية لتدريب المتعلمين عليها. (1976، ص:41)

• فئة المعنى النحوي الدلالي: يرى ويلكنز أن هناك تعالقا كبيرا بين النحو والدلالة في اللغات الطبيعية. ولكي يعبر المتكلم عن المعنى الفكري الذي يجول في ذهنه يجب عليه أن يختار له التركيب النحوي المناسب. يقول ويلكينز في هذا الصدد "في بناء أي جملة، فإن طبيعة المعنى الفكري الذي نرغب في إيصاله تقودنا إلى اختيار

الشكل المناسب للجملة" (1976، ص:21) وتضم هذه الفئة مجموعة من العناصر النحوية والدلالية مثل: الزمن والمراحل الزمنية أو التتابع الزمني: الآن، بعد قليل، غدا... و المدة: منذ يوم الثلاثاء، إلى غاية الساعة الرابعة...والعلاقات الزمنية: ماضي، حاضر، مستقبل وغير ذلك.

● فئة المعنى النمذجي **modal meaning**: أثناء التعبير عن تصورات وأفكاره يقوم المتكلم بتأكيد نظريته حول ما يقوله (هل هو متأكد ومقتنع بما يقوله أم لا) وهناك مجموعة من الأدوات اللغوية التي تجسد ذلك، وقد اصطلح ويلكنز على هذه الفئة بالمعنى النمذجي. ويشير الباحث إلى أن هذا المعنى يمكن أن يتجلى في نحو الجمل المستخدمة في الكلام، أو معجميا في نوع المفردات المستعملة، أو صوتيا عبر التنغيم مثلا. (1976، ص:22)

قام المجلس الأوروبي بتوسيع نموذج ويلكنز، ليصبح مقرا يتضمن وصفا لأهداف دورات اللغة الإنجليزية للمتعلمين الراشدين. وتم تضمينه مجموعة من المواقف التواصلية المخصصة لأغراض معينة (على سبيل المثال: السفر والأعمال التجارية إلى غير ذلك). والموضوعات اللغوية الاعتيادية التي يحتاجها المتعلمون (على سبيل المثال: وصف شيء ما، الاتفاق والاختلاف) حول أمر ما. والمفاهيم المستخدمة في التواصل (الزمن، التكرار، المدة) والمفردات القواعد. (انظر ريتشاردز وروودجز، 2014، ص: 92)

وتم نشر أول نموذج للمجلس الأوروبي سنة 1980 من طرف فان وأليكساندر ولويس جورج تحت عنوان: مستوى عتبة اللغة الإنجليزية في الاتحاد الأوروبي/ نظام ائتمان لتعلم اللغة

الحديثة للبالغين. وتم تحيينه سنة 1990 من طرف فان وtrim وميلفيل¹ Melville. يضم هذا النموذج ست وظائف لغوية أو مستويات مقسمة إلى مجموعة من القدرات التي يجب أن يتعلمها متعلم اللغة الثانية تتابعيا: نقل المعلومات الواقعية والبحث عنها (يضم هذا المستوى القدرة على التقرير والوصف والسردي والإجابة على الأسئلة...)، والقدرة على التعبير عن المواقف وتبنيها (يضم هذا المستوى القدرة على التعبير عن الموافقة حول كلام ما من عدمه. توضيح ما إذا كان الشخص يعرف شخصا أو شيئا أو حقيقة ما، التعبير عن المشاعر...)، وتحديد مسارات العمل (يضم هذا المستوى القدرة على اقتراح مسار عمل ما، الطلب من شخص ما القيام بشيء معين، طلب المساعدة، قبول دعوة أو لا...)، والتواصل الاجتماعي (يضم هذا المستوى قدرات مثل: جذب الانتباه وتحية الناس و الرد على التحية ومخاطبة الغرباء...)، وهيكل الخطاب (يضم هذا المستوى القدرة على: إبداء رأي، التأكيد، طلب تغيير الموضوع من شخص ما، المقاطعة، تسيير المداخلات وتنظيمها...)

¹ VAN EK, Jan Ate, TRIM, John Leslie Melville, et al. *Threshold level 1990*. Council of Europe, 1991.

وتنظيم عملية التواصل (يضم هذا المستوى القدرة على الإشارة إلى عدم الفهم، طلب التوضيح، طلب المساعدة، طلب تكرار الجملة....) (انظر راين، 2010، الملحق)¹.

4.3 الأنشطة

تعد الأنشطة التعليمية التعليمية في المقاربة التواصلية وسيلة فعالة لتطوير المهارات اللغوية للمتعلمين، بطريقة طبيعية وتفاعلية تضمن بناء القدرة التواصلية وتحقيقها لدى المتعلمين. وقد ركزت هذه المقاربة على نوع محدد من التواصل كما سبق أن أشرنا، وهو التواصل الحامل أو المتضمن لمعنى محدد، حيث يكون للرسالة التواصلية هدف واضح وقيمة حقيقية بالنسبة للمتعلم. ويشعر أن ما يتم التحدث عنه أو تعلمه له أهمية وفائدة. وفي هذا السياق، يسعى واضعوا الأنشطة التعليمية. حسب هذه الطريقة. إلى تحقيق عدة أهداف، من بينها: تحفيز المتعلمين على التفاعل عبر توفير بيئة تفاعلية تشجع على المشاركة في حوارات ونقاشات تعكس اهتماماتهم واحتياجاتهم وميولاتهم واحتياجاتهم الشخصية. كما تساهم هذه الأنشطة في تطوير المهارات التواصلية عبر تعزيز استخدام اللغة في مواقف حياتية حقيقية. مما يساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم في التعبير والفهم. بالإضافة إلى ذلك. تعزز هذه الأنشطة التواصلية الثقة بالنفس لدى المتعلمين من خلال تشجيعهم على المشاركة الفعالة والتفاعل بحرية، وزيادة ثقتهم في استخدام اللغة. إضافة إلى ذلك، تدمج هذه الأنشطة بين مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة بشكل متكامل، مما يعكس الاستخدام الفعلي للغة في الحياة اليومية. وتتيح الفرصة للمتعلمين لاختبار معرفتهم وتجربة استخدامهم للغة في مواقف متنوعة. مما يساعدهم على التعلم من أخطائهم وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر، ويجعل تعلم اللغة عملية مستمرة ومتكاملة تتجاوز حدود الفصل الدراسي. فتؤهلهم للتفاعل بنجاح في مختلف جوانب حياتهم، ولتحقيق ذلك يرى ريتشاردز وورودجز (2014، ص:95) أن الأنشطة التواصلية يجب أن تعكس المبادئ الآتية:

- جعل التواصل الحقيقي محور تعلم اللغة.
- توفير فرص للمتعلمين لتجربة واختبار ما يعرفونه.
- التساهل مع أخطاء المتعلمين لأنها دليل على بناء القدرة التواصلية.
- توفير فرص للمتعلمين لتطوير الدقة والطلاقة معا.
- الربط بين المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لأنها عادة ما تحدث في العالم الواقعي مترابطة مع بعضها.

¹ Raine, P. (2010). A discussion of the notional-functional syllabus. *Unpublished manuscript, University of Birmingham, Birmingham, UK*

- السماح للمتعلمين باستنتاج واستخلاص واكتشاف القواعد بأنفسهم.

5.3 أهداف الأنشطة

أما ليتلوود (1981، ص: 18، 17) فيلخص أهداف الأنشطة التواصلية في أربعة عناوين رئيسية يجب على المعلم أن يكون على بينة منها، حتى يتسنى له أن يأخذ القرار الصائب أثناء اختيارها واعتمادها داخل الفصل:

ممارسة المهارة كاملة:

- توفر الأنشطة التواصلية للمتعلمين فرصة لممارسة "المهارة الكاملة" للغة، وليس فقط الأجزاء الفرعية منها. تماما كما هو الحال في تعلم السباحة، حيث لا يقتصر الأمر على تدريبات حول الحركات الفردية بل يشمل محاولات فعلية للسباحة. وبالتالي، تسمح الأنشطة التواصلية للمتعلمين بممارسة اللغة بشكل شامل في بيئة الفصل الدراسي.

تحسين الدافع:

- تزداد دافعية المتعلمين للتعلم حينما يحسون أن ما يتعلمونه داخل الفصل ذا فائدة وأنه يساهم في تحقيق هدفهم النهائي وهو التواصل مع الآخرين. فعندما يتطابق تعليم اللغة مع الهدف الطبيعي للمتعلمين باعتبار اللغة وسيلة للتواصل وليس مجرد نسق شكلي قاعدي، فإن هذا الأمر من شأنه أن يعزز دافعتهم ويجعل التعلم أكثر منطقية بالنسبة لهم.

التعلم الطبيعي:

- إن تعلم اللغة يحدث بشكل طبيعي داخل ذهن المتعلم، وغالبا ما تكون هذه العملية خارج سيطرة المعلم المباشرة. لذا فإن العمليات الطبيعية لتعلم اللغة تعمل بفعالية عندما يستخدم المتعلم اللغة للتواصل. لذلك، تعتبر الأنشطة التواصلية جزءا أساسيا من عملية التعلم الشاملة لأنها تشجع هذه العمليات الطبيعية.

إنشاء سياق داعم للتعلم:

- الأنشطة التواصلية تساهم في تطوير علاقات شخصية إيجابية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المتعلمين والمعلمين. وهذه العلاقات تساعد في "إضفاء الطابع الإنساني" على الفصل الدراسي وخلق بيئة داعمة تشجع الأفراد على التعلم بفعالية.

ويرى ريتشاردز ورودجز (2014، ص:97) أن الأنشطة التواصلية تشترك في معظمها في خاصية واحدة، وهي فجوة المعلومات information gap. ويقصد بها أن المتعلم يتفاوض للحصول على معلومة لا يمتلكها، عكس ما كان سابقا. حيث لا يقوم المتعلم بأي جهد للحصول على المعرفة بل تلقى عليه ويتم شحنه بها. الشيء الذي يؤدي في غالب الأحيان إلى عدم استيعابه لها.

ويمكن الوقوف على بعض الأنشطة الشائعة في المقاربة التواصلية فيما يأتي ذكره:

- أنشطة الأحجية: يُقسّم الصف إلى مجموعات، كل مجموعة تمتلك جزءا من المعلومات اللازمة لإكمال المهمة. يجب على الصف التعاون لتجميع الأجزاء معًا لإكمال الصورة الكاملة أو عناصر أو أحداث القصة.
- أنشطة إكمال المهام: تتضمن هذه الأنشطة الألغاز والألعاب وقراءة الخرائط وغيرها من المهام الصفية التي تركز على استخدام الموارد اللغوية لإكمال مهمة معينة.
- أنشطة جمع المعلومات: تشمل هذه الأنشطة الاستطلاعات والمقابلات والبحث. حيث يُطلب من الطلاب استخدام مهاراتهم اللغوية لجمع المعلومات.
- أنشطة تبادل الآراء: تتضمن هذه الأنشطة مقارنة الطلاب للقيم والآراء والمعتقدات، مثل ترتيب ست صفات حسب الأهمية عند اختيار شريك عمل أو شريك قصد الزواج.
- أنشطة تحويل المعلومات: يأخذ الطلاب المعلومات المقدمة في شكل معين، ويحولونها إلى شكل آخر. على سبيل المثال، قد يقرأ الطلاب تعليمات للوصول من نقطة أ إلى نقطة ب، ثم يرسمون خريطة توضح التسلسل. أو يقرأون معلومات عن موضوع ما ثم يمثلونها كرسوم بيانية.
- أنشطة فجوة التفكير: تتطلب هذه الأنشطة من المتعلمين استنتاج معلومات جديدة من خلال معطيات تقدم إليهم عن طريق عملية الاستدلال أو التفكير العملي.
- لعب الأدوار: يُكلف المعلم متعلميه بالقيام بأدوار معينة ويقومون بتمثيل مشهد ما أو تبادل بناءً على معلومات تقدم إليهم عبر دلائل معينة. (انظر ريتشاردز ورودجز، 2014، ص:97).

خاتمة

بناء على ما تمت مناقشته سلفاً، يمكن القول إن التواصل هو أساس المعرفة اللغوية. كونه طريقة لتعلم اللغة وتعليمها، وفق طرق وبيداغوجيات ونماذج نحتكم إليها في عمليتنا التعليمية التعليمية. كنموذج ويلكنز 1972 wilkins الذي نبه الباحثين والقيمين على الشأن التربوي إلى إعادة النظر في الفلسفة التعليمية المتبعة في تعليم اللغة الثانية والتركيز على الجانب الوظيفي للغة كأساس سيطور المقاربة التواصلية.

إضافة إلى هذا النموذج، هناك نماذج أخرى ساهمت في بناء المقاربة التواصلية في التعليم، والتي ظهرت في السبعينيات كرد فعل على الطرق التي كانت تنظر إلى اللغة على أساس نحوي. فأحدثت ثورة في مفاهيم التدريس أو التعليم. عبر تبنيها لمجموعة من المفاهيم والمبادئ الجديدة كما سبق أن أشرنا إليها. وأسندت للمعلم والمتعلم أدوار جديدة، بعيداً عن التلقين والمراقبة والحفظ دون إدراك. واعتمدت على مقررات تروم بناء القدرة التواصلية لدى المتعلمين، عبر جعل التواصل الفعال يركز على الطلاقة بدل الدقة وسيلة وهدفا للعملية التعليمية التعليمية، كما اعتمدت على أنشطة تخاطب الحس التفاعلي لدى المتعلم، وتخرجه من الدائرة السلبية وذلك عبر إشراكه في بناء تعلماته وتحمله مسؤولية تعلمه.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- هالداي، ك. (2002) وظائف اللغة، ترجمة محمود أحمد نحلة، مكتب التنسيق والتعريب، الرباط، العدد الرابع والخمسون.

- بنكر، ستيفن (2021) الغريزة اللغوية، ترجمة الطيب الحصري، منشورات صفحة، الطبعة الأولى.

المراجع الأجنبية

- Asher، J. J. (1969) The total physical response approach to second language learning, In, *The modern language journal*, 53 (13) - 17.
- Bancroft, W. J. (1982). Suggestopedia, sophrology and the traditional foreign language class. *Foreign Language Annals*, 15(5), 373-379
- Bancroft, W. J. (2005) *Suggestopedia and language*, Routledge.
- Barman، B. 2012. The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: longman.
- Dewi، P. 2017. Unitary system hypothesis and dual system hypothesis in language development. *Humanitatis: Journal of Language and Literature*، 41، 137 - 146.
- Eddy، E. 2011. On the interconnections between selected aspects of English grammar in Slovak learners's acquisition. *PU v Prešove*.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University
- Ellis، Rod. " The structural syllabus and second language acquisition. " *TESOL quarterly* 27.1 (1993): 91 - 113.
- Halliday، M. A. K. 1975. Learning how to mean. In *Foundations of language development* pp. 239 - 265. Academic Press.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.
- Krashen، S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*، 46 (2)، 327 - 69

- Larsen - Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. oxford University.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers. Oxford university press.
- Littlewood, W., William, L., & Swan, M. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge university press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). Approaches and methods in language teaching. Cambridge
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. Applied linguistics, 16(3), 371-391
- Swain, M., & Lapkin, S. 2000. Task - based second language learning: The uses of the first language. Language teaching research, 43, 251 - 274.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford University Press, USA.