

تعليمية اللغات وفق نظرية التفاعل الاجتماعي والمقاربة التواصلية
Language Education According to the Theory of Social Interaction and
the Communicative Approach

* نعيمة عزي¹ / خديجة فدل²

Naima azi¹ / Khadidja fedoul²

جامعة بجاية (الجزائر)¹

مخبر الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست جامعة تامنغست (الجزائر)²

University of Bejaia (Algeria)¹

University of Tamanghasset (Algeria)²

naima.azi@univ-bejaia.dz¹ / hayamsara11@gmail.com²

تاريخ النشر: 2024/09/02

تاريخ القبول: 2024/05/22

تاريخ الإرسال: 2024/03/21

ملخص البحث

يتطرق هذا البحث إلى الحديث عن تعليمية اللغات وفق نظرية التفاعل الاجتماعي والمقاربة التواصلية، وذلك قصد الإجابة عن هذه الإشكالية: ما الذي قدمته نظرية التفاعل الاجتماعي لتعليمية اللغات؟ وما دور المقاربة التواصلية في العملية التعليمية؟
نهدف من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى أهمية تعليم اللغات في ضوء المقاربة التواصلية، والتيار التفاعلي، إذ أنّ امتلاك اللغة وفق هذا التيار ينظر إليه كنتيجة حتمية لوضعية معينة، وذلك بتحديد كفايات مستهدفة، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لهذا الموضوع، وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج، نذكر منها:
- ترى نظرية التفاعل الاجتماعي أنّ اللغة وسيلة لتحقيق التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم
- تساعد نظرية التفاعل الاجتماعي المتعلم على حسن التصرف في كل المواقف الاجتماعية.
- تهدف المقاربة التواصلية إلى إكساب المتعلم طرق التفكير والتواصل، وجعله قادرا على الأداء الفعلي للغة في مواقف الحيتة اليومية ومختلف السياقات الاجتماعية
- اكتساب القدرة التواصلية الحقيقية يعني اكتساب الكفاءة اللغوية والاجتماعية.
الكلمات المفتاح: تعليمية اللغات، متعلم، تفاعل اجتماعي، مقاربة تواصلية.

* نعيمة عزي: naima.azi@univ-bejaia.dz

Abstract :

This research addresses language teaching according to the theory of social interaction and the communicative approach, with the aim of answering this problem: What does the theory of social interaction provide for language teaching? What is the role of the communicative approach in the educational process?

Through this study, we aim to reveal the extent of the importance of teaching languages in light of the theory of social interaction and the communicative approach, as possession of a language in this theory is seen as an inevitable result of a specific situation, by specifying targeted competencies. In this study, we have relied on the descriptive analytical approach because it is the most appropriate. For this topic, we have reached a set of results, including:

-Social interaction theory sees language as a means of communicating and interacting with others

The theory of social interaction helps the learner to behave well in all social situations.

The communicative approach aims to provide the learner with ways of thinking and communicating, and to make him able to actually perform the language in everyday life situations and various social contexts.

Acquiring true communicative ability means acquiring linguistic and social competence.

Keywords: language education, learner , social interaction, communicative approach .



المقدمة :

تمكنت اللسانيات خلال مسيرتها في التطور والتقدم المعرفي الذي بلغت إليه من خلال الدراسة العلمية والموضوعية لظاهرة اللغوية أن تنتقل من المجال النظري المبني أساسه على ضبط الخصوصيات التي يقوم

عليها النظام اللغوي بكلّ مكوناته، إلى فضاء أكثر فعالية ودينامية؛ إته المجال الذي حاول فيه أصحابه استثمار نتائج النظرية اللسانية من أجل معالجة القضايا الإجرائية التي تقتضيها اللغة، وقد أملى هذا التحول العلمي الذي مرسّ الدرس النظري في اللسانيات وغيرها من العلوم حيث أضحّت المجالات العلمية المعاصرة لا تقبل إلا بالنتائج النظرية التي تقبل التطبيق، وأصبح هذا الأخير الإجراء الفعلي العملي الذي يحقق البعد العلمي للدرس اللساني، وخير مجال طبقت فيه النتائج النظرية للسانيات هو حقل تعليمية اللغات.

ولقد جاءت هذه الورقة البحثية لتسلط الضوء على مجال واحد من مجالات اللسانيات التطبيقية ألا وهو تعليم اللغات، بهدف الكشف عن أهمية تعليم اللغات وفق نظرية التفاعل الاجتماعي والمقاربة التواصلية، وذلك بالإجابة عن الإشكالية الجوهرية التالية: كيف استفاد تعليم اللغات من نظرية التفاعل الاجتماعي؟ وما الذي قدّمته المقاربة التواصلية لتعليمية اللغات؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية نفترض أنّ اكتساب اللغة يكون من خلال التفاعل الاجتماعي بين الناس، ونفترض أيضا بأن اختيار المحتوى وتنظيمه له دور كبير في تحقيق تعليم فعال للمتعلمين.

1- تحديد مفاهيم: التعلم والتعليم، العملية التعليمية، تعليم اللغات.

أولا: التعلم learning:

يشكل التعلم موضوعا من مواضيع علم النفس العام (سيكولوجية التعلم)، والذي ينظر في شروطه وكيفية، وقد قامت حوله العديد من النظريات التي حاولت تفسيره؛ كالنظريات السيكولوجية والمعرفية، ولقد تعددت تعاريفه، فهناك من عرّفه بأنه: «العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما، ويتفاعل معه ويستدخله وتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات»¹، فالتعلم إذن هو أن تحصل وتكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة و التعليم²، ويعرّف التعلم أيضا بأنه: «تغيّر دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر للخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة»³، ومن المعلوم بأنه مرتبط بالمتعلم، هذا الأخير الذي يجب أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات والتي يمكن اعتبارها بمثابة شروط لنجاح عملية التعلم، والتي تتمثل في: النضج - الاستعداد - الفهم - التكرار، وما لا شكّ فيه أنّ هذه العوامل تتحد من أجل تحقيق تعلم فعال؛ فالنضج على سبيل المثال يرتبط بقدرات المتعلم العقلية والنفسية والجسدية لذلك يتم التركيز على سن المتعلم أثناء التعلم، أما الاستعداد فتساهّم فيه البيئة المحيطة بالتلميذ كالأُسرة التي تغرس في الطفل حب الدراسة والتعلم، وبخصوص الفهم فيرتبط بالمعلم وحنكته في توصيل المعرفة للمتعلم، وبالنسبة للتكرار فتتشارك فيه ثلاثة أقطاب وهي: المعلم - المتعلم - الأسرة، وذلك من خلال ترديد المعرفة لتأكيد اكتسابها، فالتعلم هو نشاط يقوم به الفرد لاكتساب سلوك أو فكرة أو افعال أو حركة ما، وهو بذلك نشاط من جانب المتعلم.

ثانيا التعليم Taeching:

يتحدد مفهوم التعليم في كونه تلك العملية التي يوجد فيها متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي، والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف، أو مهارات تتناسب وقدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا، ومعلما ووسائل تعليمية، ليحقق الأهداف التربوية المنشودة، ولقد عرّفه "الدرّيج" بأنّه: « نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم »⁴، انطلاقا من هذا القول يمكن القول بأنّ التعليم عبارة عن تصميم منظم للخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيّر المطلوب في السلوك أو الأداء، فهو: « عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع تلاميذه، ويقدم عملا مثمرا وفعالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين تلاميذه، و يمكن للتعليم أن يحدث داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، فهو عملية شاملة؛ إذ يشتمل على المهارات، والمعارف، والخبرات: كالسباحة وقيادة السيارات، والحساب، والكيمياء، الشجاعة، والاخلاق، وما الى ذلك، كما يطلق مصطلح التعليم على كل عملية تتضمن تعليم الأفراد وتلقينهم»⁵، فالتعليم بهذا المفهوم هو العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما له من معارف ومعلومات الى المتعلم، فلا بد من أن يكون التعليم هادفاً وموجهاً ويمكن التحكم فيه، ويعدّ المعلم في هذا السياق حلقة وصل بين المتعلم والمعرفة، فهو المحور الرئيس في عملية نقل المعرفة للمتعلم.

ثالثا العملية التعليمية:

تعرف العملية التعليمية بأنها: « جملة الإجراءات والنشاطات والتفاعلات والحوارات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة علمية، ... أو بتعبير آخر هي كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر»⁶، ولقد عرّفها (كاج Cage) بأنها: « كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص، ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد - في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص - استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسلوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم ... فالتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد»⁷.

نال تحليل العملية التعليمية - رغم صعوبته - اهتماما واسعا، إذ تقدمت بالفعل الدراسات والبحوث العلمية على هذا الأساس وفي إطار علم التدريس، مثّلت تلك الجهود فسي تلك النماذج التي اصطنعها العلماء حينما افتقروا إلى نظريات للتفسير نذكر من تلك النماذج: النموذج الإعلامي، النموذج النسقي، النموذج التكنولوجي، النموذج الديداكتيكي، ويمثّل هذا الأخير أهم النماذج، وحينما نكون بصدد تعليم لغة من اللغات،

فإننا حينئذ نوجه إلى المتعلم جملة من المعارف المتعلقة بتلك اللغة المستهدفة للتعليم، وذلك إما يكون بوسيلة أساسية تتمثل في اللغة نفسها، فتتطابق عندئذ الطريقة على المحتوى.

رابعا تعليم اللغات:

كان تعلم اللغات وتعليمها مجالا من مجالات اللسانيات التطبيقية، إلا أنه أصبح اليوم علما مستقلا، فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها المصطلح (التعليمية) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر فإننا سنجد ذلك يعود إلى (M.F Makey) الذي بعث المصطلح من جديد للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا: «لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية؟ فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها»⁸، فهذا العلم يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد المتعلم والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من علم اللغة وغيرها من العلوم، فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه في تعليم المهارات اللغوية، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من النظريات اللغوية، كما يضع المقرر التعليمي ويصممه من حيث اختيار المادة من المفردات والتراكيب... كما أنه يتصل بالنحو التعليمي... ومجمل ما يمكننا قوله عن تعليمية اللغات، أنها تساعد على تعلم اللغة وتعليمها، واستخدامها من حيث هي وسيلة اتصال⁹، وتعليمية اللغات كما أسلفنا علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى مثل اللسانيات العامة وعلم التربية، وعلم النفس بأنواعه... وهو يدرس محتويات التعليم ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يمكن لتعليمية اللغات أن تستفيد من النظريات اللغوية؟

لقد اختلفت الآراء حول تحديد العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي، ودور هذا العلم في ميدان التعليم، إلا أن الرأي الغالب يتفق على أن تعليمية اللغات علم لا يشتغل بمعزل عن بقية العلوم التي تربطها علاقات بالظاهرة اللغوية؛ كعلم الاجتماع، وعلم النفس، اللسانيات النظرية وعلم التربية...، إلا أننا في هذا الصدد سننظر إلى علاقة تعليمية اللغات باللسانيات النظرية إذ: «أن معلم أية لغة لا يستطيع أن يعلم هذه اللغة دون أن يعرف- أولا- بعض الحقائق العلمية حول اللغة الإنسانية بشكل عام، واللغة التي يعلمها خاصة، وذلك في إطار نظرية أو نظريات لغوية معينة، ولا شك أن علم اللغة النظري هو المصدر الذي يستطيع أن يمدّه بهذه الحقائق العلمية»¹⁰، وتبدأ تلك الاستفادة انطلاقا مما قدمه (دي سويسر) في المدرسة البنوية، مروا (بليونارد بلومفيلد) في المدرسة التوزيعية، وصولا إلى (نوام تشومسكي) من خلال المدرسة التوليدية التحويلية¹¹، لكن الجانب النظري لللسانيات يمه الوصف باعتماد أسس منهجية معينة، وهدفه وضع نظرية لغوية محددة، في حين لا تهتم تعليمية اللغات لا بالوصف العلمي ولا بالمصطلحات المجردة، وإنما تبحث في هذه النظريات عما يفيدها للإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها مشكلة من المشاكل المطروحة عند ممارسة اللغة، ومن بين المرتكزات التي استلهمتها تعليمية اللغات من النظرية اللسانية، نذكر ما يلي:

- اللغة نظام صوتي، وهي وسيلة الاتصال الشفهي، وأدى ذلك إلى رد الاعتبار للمنطوق، وأصبح المكتوب يحتل المرتبة الثانية بعد المنطوق، فيتعرض المتعلم إلى سماع الكلمات والتراكيب أولا، وبعد اكتساب قدر كاف من الألفاظ والتراكيب التي تساعده على التعبير الشفهي، ويتدرب فيما بعد على توظيف مكتسباته في القراءة والكتابة، فالفصل بين النظامين المنطوق والمكتوب أمر قد أقره البحث اللساني نفسه، والذي يقوم على مبدأ الفصل بينهما وهذا ما يؤكد علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة...¹².

- اللغة نظام وتراكيب، وليست كلمات معزولة عن السياقات، وبالتالي تؤكد اللسانيات التطبيقية على انعدام الفائدة من تدريس أنظمة اللغة بعزلها عن بعضها .

- كل لغة لها نظامها الصوتي الخاص، وتراكيب تميزها عن باقي اللغات، لذا تؤكد اللسانيات التطبيقية عدم صلاحية تعليم لغة بلغة أخرى، لأن اختلاف التراكيب يطرح إشكاليات يصعب تجاوزها، وكذلك اختلاف الأصوات، لذا اعتمد واضعو المناهج على التدريبات النمطية التي تساعد على تثبيت التراكيب الأساسية للغة المراد تعلمها، وهذا إن دلّ على شيء، فإنما يؤكد على: «الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية، ويمتاز بها عن سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية»¹³، فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل.

- اعتبارية الدليل اللغوي: حيث إنّ العلاقة الرابطة بين الدال والمدلول حسب (دي سوسور) علاقة متينة واعتباطية. هذا ما يؤكد من جهة خطأ ما تبنته طرائق النحو والترجمة التي تستند إلى الترجمة كوسيلة لتعليم اللغات، ومن جهة أخرى تؤكد اللسانيات النظرية خاصة عند (آندري مارتييه) على كون كل لغة تحلل الواقع بطريقتها الخاصة، فكل جماعة لغوية تحلل تجربتها بطريقة خاصة بها، هذا ما يجعل الترجمة معيقة للفهم، والطريقة المباشرة هي أول طريقة عوّضت الترجمة بوسائل أخرى كالصور والحركات والإشارات...

- ساعدت ثنائيات مثل "الآنية والزمانية، اللغة والكلام، الملكة والأداء" المربين على الاهتمام باللغة في آتيها دون الانشغال بتطورها، وأيضا إعطاء الأولوية للمنطوق قبل المكتوب وبالتالي الانحراف عن النصوص القديمة المعتمد عليها في الكتب القديمة، ثم الاهتمام بممارسة الكلام التي تساعد على التحكم في النسق اللغوي، واللغة قبل أن تكون رموزا خطية، فهي أولا لغة التواصل الشفهي والتعبير والتفاهم والتبليغ، فالكلام هو تجسيد لهذه الوسيلة، لذلك فإن التدريب على الكلام والنطق الجيد يأتي قبل كل شيء.

هذه إذن هي أهم المرتكزات التي استلهمتها تعليمية اللغات من اللسانيات النظرية، مع محاولة تكييف كل لغة بين نظامها اللغوي ونظامها التعليمي، ولعل هذا أيضا ما عمّد إليه معدو طرائق تدريس اللغة العربية الفصحى منذ زمن بعيد، وذلك رغبة منهم في تجاوز وجهات النظر التقليدية إلى اللغة، ليس باعتبارها وسيلة

للمحافظة على نظم المجتمع وثقافته، وإنما يجعلها لغة حيّة تمارس بالفعل، وليس فقط في حدود المؤسسات التربوية، ويتحقق ذلك بتجديد نظمنا التربوية في ضوء التجديدات الطارئة على مختلف مجالات الحياة العصرية، ولا يعني ذلك تقليد النظم التربوية الغربية إنما الاستفادة منها وإلحاق مدارسنا بالركب الذي وصلت إليه التربية في الدول الغربية.

2- نظرية التفاعل الاجتماعي: هي تيار معرفي تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية، من روادها: "فيجوتسكي"، دواز، و مونبي، ويذهب هذا الفريق في تحليله لعملية التعلم إلى أن مفهوم الوساطة المعرفية لا يؤمنها الآخر إلى جانب المعرفة، ويلعب المتعلم دورا كبيرا، وهاما في البناء المعرفي¹⁴؛ فالتعلم في هذه النظرية يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين، وهذا يعني أن بيئة الفرد تكتسب مغزى عند الفرد نتيجة للتجربة السابقة؛ إذ أنّ الإنسان يطور قدرته على اقتفاء أثر المكافأة، وتجنب العقاب في سياق اجتماعي¹⁵، ويتم اكتساب اللغة في هذه النظرية في إطار تفاعل اجتماعي، لهذا أطلقت عليها هذه التسمية، وتهدف إلى هدفين هامين هما¹⁶:

1- تعليل الطريقة التي يكتسب الأفراد من خلالها أنماط سلوكهم، أو يقومون بتغيير هذه الأنماط.

2- تحديد الظروف التي يختارون في ظلها أن يسلكوا طريقا دون آخر.

بنى "فيجوتسكي" نظريته بانتقاده للنظريات التي كانت سائدة في عصره، إلى جانب انتقاده لآراء الاتجاه العقلي في اكتساب اللغة، كما أنّه وجّه نقدا لأحد أصحاب الاتجاه العقلي وهو "شترن" (stern) حيث يقول: «إنّ مثل هذا الاتجاه الذي يفترض مقدما، وجود عوامل عقلية متكونة بالفعل، يعوق بحث التفاعلات الديالكتيكية المتضمنة في التفكير والكلام، وتزخر معالجة "شترن" لهذا الجانب الأضعف من كتابه، إذ أنّه لم يتطرق صراحة إلى تناول موضوعات هامة كاللّلام الداخلي ونشأته وارتباطه بالتفكير، بل استعرض نتائج بحث بياجيه عن الكلام المتمركز حول الذات فحسب، في مناقشاته لمحدثات الأطفال متجاهلا ما لهذا الشكل من أشكال الكلام من وظائف وتركيب وأهمية تطويرية، وبصفة عامة يخفف "شترن" في أن يربط التغيرات التركيبية والوظيفية المعقدة في التفكير بنمو الكلام»¹⁷. من خلال هذا النقد الموجه لـ "شترن" نلاحظ أنّ "فيجوتسكي" يعلّق أيضا على قضية المتمركز حول الذات- علما أنّ هذه القضية من الأفكار التي تناولها "بياجيه" في نظريته-، وجاء تعليقه على هذه الفكرة بعد اعترافه بفضل ما قام به بياجيه في الكشف عن خاصية وكيفية التفكير الإيجابي للطفل بعدما كان علم النفس التقليدي يتناوله من منظور سلبي؛ إذ كان يسجل نواقص وعيوب المستوى من نمو التفكير الانساني على أساس مقارنته بتفكير الكبار، وفي ذلك يقول: «وفي الحقيقة أنّ ما قام به بياجيه يعتبر جادا، وجديدا في تاريخ الفكر السيكولوجي أفاد فيه من وراء أسوب أنّ الطفل ليس بالشخص الراشد المصغر، وبأنّ عقله ليس بعقل الراشد على نطاق صغير، وتكمن وراء هذه الحقيقة التي أيدها بياجيه بالإثبات التجريبي فكرة بسيطة في عمقها وجوهرها ألا وهي فكرة التطور

التي أنارت كل أعمال بياجيه، وإنّ بناء المعرفة يكون عن طريق التفاعل الاجتماعي، هذا الأخير الذى يقوم بدور هام جدا في تطور السيورة الذهنية للمتعلم، كما أنه يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية، حيث تصبح صمام الأمان للدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة، تكون أرقى من سابقتها¹⁸، وتؤكد هذه النظرية بشكل خاص على الجانب المعرفي والإدراكي، وكيف تساعد الفرد على تفسير أنماط سلوكية، موجودة في رصيده السلوكي، وهذا ما تبحث فيه هذه المقاربة بالكفاءات؛ إذ أنها تسعى إلى تكوين فرد كفء في جميع الميادين، أي أنه يحسن البحث عن المعرفة، ويحسن التصرف في كل المواقف الاجتماعية، والقضايا التي تثار وتجعل منه يوظف معارفه ومكتسباته القبلية.

3- الطريقة الاتصالية في تعليم اللغة: تستند هذه الطريقة إلى جملة من المبادئ اللغوية النظرية

التي ترى أنّ وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب، هي:

- جانب وظيفي، يرى بأنّ اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة .
 - جانب اجتماعي وثقافي يرى بأنّ اللغة وسيلة للاتصال مع الآخرين .
 - جانب انفعالي يرى بأنّ اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين .
- وتجتمع هذه الجوانب الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللغة عملية تفاعل واتصال بين ركنين، مرسل ومستقبل، ولا يمكن أن تتم بنجاح دون اكتساب مهارات الاتصال التي تتمثل في مهارتي الاستقبال، وهما (الاستماع، والقراءة)، ومهارتي الإرسال، وهما (الحديث، والكتابة).
- وقد أفادت هذه الطريقة من النظرية الوظيفية التي تعدّ الهدف من تعلّم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها، وهي عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، وبذلك يؤكد أصحاب هذه النظرية أهمية البعد الدلالي والاتصالي بدلاً من أهمية البعد النحوي، وجاءت الطريقة الاتصالية في تعلّم اللغة وتعليمها انسجاماً مع هذه النظرية .

كما أفادت من أفكار أصحاب النظرية التفاعلية الذين ينظرون إلى اللغة على أنّها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الأفراد، وأداء المعاملات فيما بينهم، ويركزون على أنماط الحركات في أثناء الحوار والتفاعل.

وتندرج إجراءات الطريقة التواصلية في مجال تعليم اللغة ضمن الخطوات والمراحل الآتية¹⁹:

- تقديم حوار مختصر أو عدد من الحوارات القصيرة، ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (بربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتصالية المحتملة)، ومناقشة الوظيفة، والموقف، والناس، والأدوار، ودرجة رسمية اللغة التي تتطلبها الوظيفة والموقف (في المراحل المبتدئة، وحين يعرف الدارسون جميعهم اللغة الأولى، يمكننا تقديم الحافز بلغتهم الأصلية) .

- التدرّب الشفويّ على كلّ عبارة في جزء الحوار الذي سيقدّم في ذلك اليوم، (التكرار الجماعيّ من الصف كلّّه، أو نصفه، وفي مجموعات صغيرة، وعلى مستوى الأفراد)، ويتبع ذلك النموذج الذي يقدمه المدرّس، وينطبق الكلام نفسه على الحوارات المصغّرة.

- أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها (أسئلة معلومات أو أسئلة "هل").

- أسئلة وإجابات تتعلّق بخبرات الدارسين الخاصة، غير أنّها تدور حول موضوع الحوار.

- دراسة أحد التعابير الاتصالية الأساسية في الحوار، أو أحد التراكيب التي تمثّل للوظيفة المدروسة، وقد يقدم المدرّس عدداً من الأمثلة الإضافية للاستعمال الاتصاليّ للتعبير أو التركيب، مع استخدام كلمات مألوّفة وفي عبارات أو حوارات صغيرة واضحة (مع استعمال الصور وأشياء حقيقية بسيطة أو التمثيل) لبيان معنى التعبير أو التركيب .

- اكتشاف الدارس التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي، ويجب أن يشمل ذلك أربع نقاط في الأقلّ: صيغها الشفوية أو المكتوبة، والعناصر التي تتكون منها " How about + verb + ing" (ماذا عن-مصدر) ، موقع العبارة في الجملة، ودرجة رسميّتها، وبالنسبة للتركيب، وظيفته النحوية ومعناه .

- التعرّف الشفويّ وأنشطة تفسيرية (نشاطان إلى خمسة، تبعاً لمستوى الطلاب والمهام، وما شابه ذلك).

- أنشطة الإنتاج الشفويّ-وتتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حرّيّة .

- كتابة الحوارات ، أو الحوارات الصغيرة ، أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرّر .

- قراءة عيّينات من الواجب المنزليّ المكتوب ، إن وجد .

- تقويم التعليم (الشفويّ فقط) مثلاً: كيف تطلب من صديق أن...؟ وكيف تطلب منّي أن...؟ .

4- المقاربة التواصلية Communicative approach: تعدّد المقاربة التواصلية تياراً جديداً،

يشتغل بتعديل التصورات النظرية التي تبنتها المناهج السمعية البصرية في حقل تعليم اللغات، فعملت هذه المقاربة على تجاوز النظريات الهادفة إلى الوصف، والبحث في التحويلات الطارئة على الجملة، وأكدت على أنّ المعرفة الكاملة بقواعد استعمال اللغة لا تؤدي بالضرورة إلى إمكانية توظيف هذه القواعد إجرائياً، « فالذي يتعلم عدداً معتبراً من البنيات، وعدداً معتبراً من الكلمات المنسجمة مع هذه البنيات يمكنه أن لا يعرف كيف يتم وضعها في الاستعمال أثناء التواصل»²⁰ من جهة ، ومن جهة أخرى لا يمكن عزل اللغة عن مواضيع استعمالها « فعندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد، مثلاً: النقاش أو الإقناع أو الوعد...الخ، وننفذ هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد، فالمتحدث يختار طريقته في التعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطريقة فقط نواياه، ومستوى عواطفه، بل تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث إليه، وعلاقته به (...). فلا يكفي إلمام الطالب

بقوالب اللغة، ومعانيها، والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى»²¹، وتفتح هذه المقاربة الجديدة على دراسات لغوية كثيرة، لتستمد منها منطلقاتها الأساسية في تجديد طرائق تدريس اللغات، وتضع في صدارة أهدافها تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى المتعلم. تنوّعت مرجعيات المقاربة التواصلية؛ إذ تفاعلت حقول لسانية كثيرة فيما بينها، وقدمت للحقل التعليمي معطيات ومفاهيم جديدة، تسد نقص ما تبنته الطرائق البنوية، وتنتج عن هذه الحقول المتفاعلة ما يسمى بالمقاربة التواصلية.

إنّ المكانة المرموقة التي أصّلتها البنوية في السيطرة على أساليب التعليم، لم تدم طويلا، إذ تطور اتجاه منافس لها تجذّرت فيه الدراسات اللغوية الجديدة المنبعثة من شمال أمريكا والمتفقة على الوظيفة التفاعلية والتداولية للغة، وسرعان ما وجدت صداها في المجال التعليمي، ليس لكونها تقدّم له جديدا بخصوص وظيفة اللغة، لأن هذه الوظيفة الأساسية، قد أكّدت اللسانيات عليها منذ نشأتها، وإنما لإدخالها إجراءات وأساليب توطّف في الميدان التطبيقي، تلك المفاهيم والتصورات التي تأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي والثقافي للغة²²، ويتحدد هدفها الأول في إتقان اللغة في التواصل ويمكن تلخيص هذه الدراسات في هذه النقاط:

أولا: فتحت أعمال بنفنيست **E.Benveniste** المجال للبحث في لسانيات الكلام، محاولة تجاوز الإطار البنوي المقتصر على البنية، والمتكلم، المستمع المثالي المعزول عن الأوضاع الاجتماعية العادية والنفسية، وقد انصب الاهتمام على الكلام الذي هو من انتاج متكلم عادي، يصدره بوجود مخاطب، وموقف محدد، حيث لا وجود للكلام إلا بوجود متكلم ومستمع، وموقف يستدعي الكلام.

ولقد ميّز بنفنيست بين (اللغة/ الخطاب) في مقابل (اللغة/ الكلام) فيوجد من جهة اللغة كمجموعة من الأدلة المنسّقة تحررها إجراءات صارمة، ومصنّفة في طبقات منسّقة في بنيات ونظام، ومن جهة أخرى ظهور اللغة في تواصل حيّ، كما عملت لسانيات الخطاب على إبراز الوجه الثاني، والمتمثل في ظهور اللغة في الاستخدام، مركزة على الحدث اللغوي عند تبادل الأفعال الكلامية *Speech acts*، فلا يهم نص الكلام بقدر ما تأخذ في الاعتبار فعل التلفظ، كما يؤكد بنفنيست على كون الجملة هي المستوى النهائي للتحليل اللغوي: «فبالجملة تغادر مجال اللغة كنظام من العلامات، وندخل عالما آخر وهو عالم اللغة كأداة للتواصل»²³، فما يهم لسانيات اللفظ هو نص الكلام (أي الخطاب)، لا العناصر المجزأة، وإن اشتغال المخاطب يتم بتدخل عناصر كثيرة تجعله يتجاوز الجملة، كما يهتم بنفنيست بالعناصر المحيطة بالخطاب والمخاطب، بمعنى الظروف التي تم فيها التلفظ (منها: الاجتماعية، الثقافية، العلاقات السائدة بين الأفراد، وعاداتهم...)، حيث لا يمكن تحليل الأحداث الكلامية بعزلها عن فعل التلفظ.

ثانيا: ساهم جاكوبسون **Jakobson** بدوره في إبراز وظائف اللغة أثناء التخاطب، مركزا على عناصر التواصل، المتمثلة في²⁴:

1- المرسل: يلجأ المرسل إلى طريقة معينة لإيصال ما يريد إبلاغه لغيره، وذلك باعتقاد طريقة معينة؛ لغوية أو غير لغوية، وفي حالة اختياره طريقة الكلام أو الكتابة، فإنه يراعي التحكم في أنظمة اللغة، كي يتمكن من إبلاغ رسالته.

2- الرسالة: تحمل الخطاب المراد إيصاله إلى المخاطب، وتتضمن الرسالة محتوى الاتصال، كما تشكل في الوقت نفسه مجموعة من الاشارات التي يلتقطها المرسل إليه وتثيره، وتكون مساهمة لما تواضعت عليه الجماعة، من المعايير والأحكام حتى يتم التواصل، وتشكل الرسالة: معلومات ومهارات تفيد السامع وتثير تفكيره، وإن كفاءة التواصل تقتضي وضوح الرسالة، سواء من حيث الأداء الصوتي، وقوة الصوت، واحترام الفواصل، بالإضافة إلى ضبط المحتوى التعبيري، والثقافي والاجتماعي...في العملية التعليمية.

3- المستقبل: وهو متلقي الرسالة، إذ يقوم بفك رموزها، باعتداد الاشارات المخزونة في ذاكرته ويمكن من فك الرموز إذا كان على دراية بهذه الرموز، وقواعد الترميز.

4- القناة: هي الوسيلة التي تنتقل عبرها الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه، وتكون إما صوتا أو خطا، أو صورة، أو إشارة، أو حركة...، تلتقطها حواس المرسل إليه، وبعد تعرف قناته على مميزات الرسائل التي تصلها، تختار رسالة واحدة، وتحلل محتواها.

5- المصدر: ويمثل في المحيط الذي يعيش فيه المرسل، إذ يشكل الموقف، أو السياق الاتصالي يتضمن هذا المحيط كل المكونات الثقافية، والاجتماعية والفكرية، التي يكتسب بفضلها المرسل والمرسل إليه مهارات وخبرات تسمح لها بالتفاهم والتفاعل.

ثالثا: اهتم الاتجاه التداولي في اللسانيات بالفعل الكلامي، والظروف المحيطة به، حيث أن لكل فعل قيمة يكتسبها، تدفع السامع إلى القيام بشيء، كفعل إغلاق النافذة بمجرد سماع عبارة " الجو بارد " فاللغة تنتج في وضعيات تواصلية، وأثناء عملية التواصل لا ينتج المتكلم عبارات، أو جمل معزولة وإنما ينتج خطابا، أو حوارا، يتجسد في أفعال كلامية، وإن معطيات التداول ليست مجرد خطاب لغوي، بل تتجاوز لدراسة رد فعل المستقبل في المرسل نفسه، ولذلك لم تكن مكثفة بالعلاقة بين المرسل والعلامة، أو بين العلامة والمستقبل...بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتصالية²⁵.

أسهم هذا الاتجاه بمختلف أبعاده في توجيه طرائق التدريس إلى الاهتمام باللغة في مواقفه الحية، وقد نحت اللسانيات التفاعلية المنحى نفسه، فركزت في دراساتها على المتكلم، والسياق والاستعمالات العادية، وكان هدفها الأول هو الاهتمام بالتفاعلات الكلامية، والمحادثات المتبادلة بين المتكلمين وسمحت بهذا للدراسات اللغوية التحرر من الاقتصار على الوصف، وإيصال المعلومات إلى العمل على التأثير على المستمع باعتبار أن «كل خطاب بنية اجتماعية أو تحقيق تفاعلي»²⁶.

تتفق اللسانيات التفاعلية مع الاتجاه التداولي في المبادئ الأساسية، كونها يعتبران الوظيفة الأساسية للغة لا تكمن في نقل المعلومات والأخبار فقط، بينما هناك أفعال كلامية تقر بوجود التفاعل بين المتخاطبين، بمعنى أنّ التفاعل اللفظي هو الحقيقة الأساسية للغة تتضمن نوعا من التفاعل بين المتكلمين، وهذا التفاعل يقضي بدوره إلى الأداء الخطائي²⁷ من جهة، ومن جهة أخرى ترتبط اللسانيات التفاعلية أكثر بالجهودات المحققة في ميدان اللسانيات الاجتماعية.

رابعا: لقد مهد لهذه الحقول الجديدة: اللسانيات التفاعلية والتداولية، ولسانيات الكلام، تلك الدراسات الأنثروبولوجية والسوسولوجية، والاجتماعية اللغوية، والاثنوغرافية التواصل، والتي طورها أمريكيون مختصون أمثال: بواس Boas، فيرث Firth، ساير Sapir، هايمز Hymes، هالداي Halliday، وغيرهم، ولقد جاءت أعمالهم مركزة على السياقات الاجتماعية، والمواقف، كما ربطوا الدراسات اللسانية بالحقائق الاجتماعية، إلى جانب اهتمامهم بالعناصر، والعوامل الاجتماعية المختلفة والمؤثرة على استعمال الأفراد للغة، إذ لا يمكن فهم اللغة، وتحليلها إلا في إطارها الاجتماعي الذي أنتجت فيه ووطورت في ظروفه²⁸. ما يمكننا قوله هو أن هذه الدراسات أفادت مجال التعليم، وذلك بنظرتها الجديدة إلى المادة التعليمية باعتبارها حقيقة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المتكلمين والمستمعين والمواقف الكلامية، والقواعد الاجتماعية المتعارف عليها في المجتمع، مما يستلزم تعليم اللغة انطلاقا من ثقافة المجتمع، وأحواله وعلى هذا الأساس ينطلق تعليم اللغة في المنظور التواصلية من الأفعال الكلامية، وتستند المقاربة التواصلية في تعليم اللغة إلى ما يلي:

1- اعتماد مفهوم الملكة التواصلية:

يعدّ هايمز واضع مصطلح الملكة التواصلية في مقابل ثنائية تشومسكي: الملكة/ الأداء، ولقد سعى هو ومن معه إلى إيجاد نظرية تواصلية، يكون تركيزها الأول على الوظائف لا على البنية، واعتبار النشاط الخطائي للمتكمّل هو المنطلق، وليس السنن اللغوية²⁹، لأن الملكة التواصلية عبارة عن مجموعة من الكفاءات تسمح للمتكمّل بالتواصل الفعال في مواقف ثقافية خاصة³⁰، وبعبارة أخرى هي بمثابة حمار معقّد من الكفاءات، أين تكون المعارف السوسيو ثقافية متداخلة دون تعقيد³¹، وهذا يعني أن هذه المقاربة تهدف أساسا إلى تنمية مهارة التواصل أكثر من معرفة النسق اللغوي، ولا تنحصر الظاهرة اللغوية - في نظر هايمز - في القواعد المستضمرة، والتي تسمح بإنتاج جمل اللغة، بينما يجد مفهوم اللغة أصالته في اتفاق الاتجاهين المختلفين: النحو التوليدي التفرعي، واثنوغرافية التواصل، وتكمن النقطة المشتركة في الأخذ بعين الاعتبار قدرات مستعملي اللغة³².

إنّ اهتمام هايمز بالنشاط اللغوي باعتباره فعلا لغويا، واجتماعيا، وتفاعليا، جعله يرفض إهمال العناصر الثقافية والاجتماعية عندما يتعلق الأمر بتعليم اللغة، والحرص الشديد في المقابل على العناصر اللغوية، باعتبار أنّ الطفل العادي يكتسب معرفة بالجميل اللغوية، ليس فقط كجمل سليمة نحويا، وإنما كونها ملائمة أو غير

ملائمة، فهو يكتسب الملكة التي تعلّمه متى يتكلم، ومتى لا يتكلم كيف يتكلم، مع من، في أي وقت أين، وبأي طريقة، مشاركا في الأحداث الكلامية، مقوماً للكيفية التي ينجز بها الغير هذه الأفعال³³، كما أكد على ضرورة الاهتمام بالمشاكل المطروحة من جانب اكتساب الطفل للقدرة على التواصل اللغوي، وتوظيفه في مواقف اجتماعية، وثقافية، وفي التواصل العادية وهذا ما لا يتحقق بالتركيز على المعرفة بالقواعد اللغوية، وإن هذه الملكة تسمح للفرد بالدخول في إطار التواصل مع الغير.

2- اعتماد مفهوم الأصالة Authenticity :

يعتبر مفهوم الأصالة أحد المفاهيم التي تقوم عليها المقاربة التواصلية، علما أن الطرائق التعليمية السابقة كانت تلح على الأخذ في الاعتبار حقيقة اللغة، المتمثلة في كونها وسيلة أساسية، ولا غنى عنها للتواصل، لكنها لم تدرك مدى إهمالها للسياق الاجتماعي والثقافي الذي تجري فيه عملية الكلام، إلى جانب إهمالها لشروط التواصل، وظل حديثها عن الكلام نظريا، إلى غاية إلحاق مفهوم التواصل بمفهوم جديد يجعله أكثر فعالية، وهو مفهوم الأصالة³⁴، ولقد جاء هذا الأخير من أجل اعتماد مواقف مستمدة من ثقافة المتعلم، وأحواله الاجتماعية، وواقعه الفعلي.

3- الاهتمام بالمعنى:

من بين اهتمامات المقاربة التواصلية تقريب المتعلم من المعاني التي تؤديها الأفعال في السياقات الكلامية، ولكي يوضح لنا ويداوسون Widdowson مثلا، لماذا لا يجب تعلم معاني الأقوال وهي معزولة عن السياقات الكلامية، فيربط المعنى بمظهرين أساسيين للغة، وهما: الاستعمال Usage والتوظيف Employment، ففي نظره « فالاستعمال هو مظهر للأداء، أي المظهر الذي يوضح إلى أي حد يظهر مستعمل اللغة معرفته بالقواعد اللغوية، أما التوظيف، فهو مظهر آخر للأداء، وهو الذي يوضح الحد الذي يبين فيه مستعمل اللغة قدرته على اعتماد معرفته بالقواعد اللغوية ليتواصل بكل فعالية»³⁵ فنحن لا نعلم الطفل الاستعمال السليم للغة فقط، وإنما نكسبه القدرة على المشاركة في الأحداث الكلامية، والتوظيف المناسب لها في المواقف المناسبة لها، ولقد ميز ويداوسون بين نوعين من المعاني وهما³⁶ :

- النوع الأول من الجمل، ويسميه ويداوسون بالدلالة indication، وهذا النوع يحمل معاني بعبارات الاستعمال، وما يضيف عليها تلك المعاني، هو ترتيب كلماتها في بنيات، وهذه الأخيرة تخضع لضوابط لغوية (دلالية ونحوية و صرفية) .

- النوع الثاني من الجمل أو مقاطع الجمل: ويسميه ويداوسون بالقيمة the value، وهذا النوع يحمل المعاني عند توظيفه لأغراض تواصلية.

4- اختيار المحتوى وتنظيمه:

نظرا لعدم إمكانية تدريس اللغة بأكملها، يضطر المختصون إلى انتقاء محكم للعناصر الضرورية باعتبار مدونة كبيرة، ويتم التدرج في اختيار المحتوى في المقاربة التواصلية بتحديد البنيات التي ستعلم مع الدروس الأولى ثم التي تليها، فتتجأ المقاربة التواصلية إلى وصف السلوكات اللغوية انطلاقا من معايير الاستخدام التي تلائم حاجات المتعلمين، كما ترفض تطبيق نفس التدرج مع كل المتعلمين، إذ تراعي السن والمستوى الثقافي والانتظام النفسي والفكري للمتعلم.

5- الحاجات التعليمية:

مما لا شك فيه أنه لا يمكن تحديد المحتوى التعليمي، والأهداف التعليمية، إلا بتحديد الحاجات التعليمية وإنّ الاهتمام بهذه الأخيرة أدى إلى التركيز على المتعلم، وإن الهدف من تحليل هذه الحاجات التعليمية هو تحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى التعليمي، وبناء نظام تعليمي جديد، يأخذ في اهتمامه الأول المتعلم في وضعه الاجتماعي والثقافي، ويتم تحديد هذه الحاجات كما يلي³⁷:

- 1- تقصي الأوضاع التي تستخدم فيها اللغة المراد تعلمها من قبل الكبار، أي تحليل الميادين المختلفة التي سيجد هؤلاء المتعلمون لأنفسهم فيها مطالبين باستخدام هذه اللغة سواء في المشاهدة أو في التحرير.
- 2- إجراء تحريات ميدانية قصد الوقوف على كيفية استخدام هذه اللغة من قبل الناطقين السليقين بها في الأوضاع نفسها.

من خلال ما تقدّم يمكن القول بأنّ المقاربة التواصلية انطلقت من تصور قائم على القدرة على التكيف لغويا مع مختلف الوضعيات السائدة في المجتمع، أي تعليم اللغة من أجل الاستعمال في المواقف التواصلية التي يتم فيها التبادل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، فهي تصب اهتمامها على المتعلم بجعله محور العملية التعليمية، وبها يتمكّن من تعلم اللغة في الاستعمال، ويمكن دور المعلم في هذه المقاربة في توجيه المتعلم وتنظيم العملية التعليمية.

5- خاتمة:

توصلنا في ختام هذا البحث إلى أنّ نظرية التفاعل الاجتماعي والمقاربة التواصلية لها أهمية كبيرة في تعليم اللغات، وقد ثبت نجاحهما في الساحة التعليمية، إذ تخلّصت عملية التعليم من الطرق التقليدية، وصبّت اهتمامها على المتعلم، كما أنّها أولتا اهتماما كبيرا بوظيفة اللغة باعتبارها أداة تخاطب وتواصل؛ إذ أنّ تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية فقط، بل يرتبط أيضا بتعلم قواعد استعمال اللغة قصد التواصل في مختلف السياقات، كما أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- تعدّ المقاربة التواصلية من أهم المقاربات في تعليمية اللغات، حيث جعلت المتعلم محور العملية التعليمية.

- تساعد نظرية التفاعل الاجتماعي المتعلم على حسن التصرف في كلّ المواقف الحياتية، ومختلف السياقات الاجتماعية.
- تعلم اللغة في المقاربة التواصلية معناه التمكن من قواعدها وأنظمتها، والقدرة على استعمالها وممارستها في الحياة اليومية.
- يحدث التعلم في نظرية التفاعل الاجتماعي في بيئة مليئة بالمعاني.
- تقوم المقاربة التواصلية على اعتماد مفهومي: الملكة التواصلية والأصالة.
- تؤكد المقاربة التواصلية على أنّ الهدف من تعليم اللغة وتعلمها هو تطوير الكفاية التواصلية للمتعلم.
- حسن اختيار المحتوى وتنظيمه كفيل بضمان التعليم الفعال للمتعلم.
- اهتمام كل من المقاربة التواصلية ونظرية التفاعل الاجتماعي بالمعنى، إذ تسعيان معا إلى إكساب المتعلم مختلف طرق التفكير والتواصل، كما تعملان على تدريبه على البحث والإبداع.
- التعليم المستند إلى المقاربة التواصلية يقوم على البناء التواصلية ويركز على الأفكار والأساليب البلاغية.

هوامش:

- ¹ - محمد الدريج، (2000)، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط، قصر الكتاب، ص 13.
- ² - دوجلاس براون، (1994)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وأحمد شعبان، بيروت- لبنان، دار النهضة العربية - بيروت - لبنان. ص 25.
- ³ - أحمد حساني، (2000)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 91.
- ⁴ - محمد الدريج، المرجع السابق، ص 13.
- ⁵ - محسن علي عطية، (2013)، المناهج الحديثة وطرق التدريس، عمان-الأردن، المناهج للنشر و التوزيع، ط1، ص 260.
- ⁶ - محمد الدريج، المرجع السابق، ص 14.
- ⁷ - المرجع نفسه، ص 14.
- ⁸ - Denis Girard, (1972,) Linguistique appliquée et didactique des langues, Paris. Armand Colin, p09.
- ⁹ - عبده الراجحي، (1995)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر، دار المعرفة الجامعية. ص 77. (بتصرف).
- ¹⁰ - المرجع نفسه، ص 74.75.
- ¹¹ - بشير إيرير: التعليمية- معرفة علمية خصبة، مجلة الفيصل، الأعداد 6، 7، ص 47.
- ¹² - Denis Girard : Ibid, p17.
- ¹³ - Denis Girard : Ibid, p 17,18.

- ¹⁴ - هني خير الدين، (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، مطبعة: ع / بن ، ط1، ص 92.
- ¹⁵ - Allaoua Mourad, Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement. PARIS , Palais du livres, p18.
- ¹⁶ - خرما نايف، (1988)، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة. ص ص : 65-66.
- ¹⁷ - حفيظة تازروقي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر والتوزيع الجزائر، 2003.
- ⁷⁷ ص.
- ¹⁸ - هني خير الدين، المرجع السابق، ص 92.
- ¹⁹ - Daniel Gaonnach,(1987) , Théories d' apprentissage et acquisition d' une langue étrangère, Paris. Hatier- Crédif, p80.
- ²⁰ - WIDDOUSON (H G),(1978) , une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction : de K et G, balmant , Paris. hatier-crédif , , p29.
- ²¹ - ديان لارسن فريمان، ديان لارسن فريمان، (1995)، أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود، ص ص 139-140.
- ²² - كايصة عليك، (2001-2002)، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية " في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدسة الجزائرية " - التراكيب النحوية نموذجاً - رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وز، ص 63.
- ²³ - E.Benveniste,(1966) , problème de linguistique générale. Paris .ed : Galimar., p: 129-130.
- ²⁴ - ينظر: فاطمة الطبال بركة، (دت)، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون - دراسة ونصوص -، بيروت- لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، ص 65.
- ²⁵ - حبيبي ميلود، (1993)، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط 1، ص 67.
- ²⁶ - C.K. Orecchioni , (1990) , Les interactions verbales, Paris. Armand Colin , p 3.
- ²⁷ - بيار أشار، (1996)، سوسولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، بيروت، منشورات عويدات، ط1، ص 90.
- ²⁸ - كايصة عليك، المرجع السابق، ص 64.
- ²⁹ - ينظر: حبيبي ميلود، المرجع السابق، ص 65.
- ³⁰ - C.K. Orecchioni , Ibid, p29.
- ³¹ - C.K. Orecchioni, Ibid, p 31.
- ³² - D. Hymes,(1991),Vers la compétence de communication, Traduction du Mugler(f) et Marshalle. Paris, les éditions Didier , p 120.
- ³³ - MOIRAND SOPHIE, (1982),enseigner á communiquer en langues étrangersf),Paris , hachette , , p19.

³⁴ –MOIRAND SOPHIE, Ibid, p 09.

³⁵ – H.G. Widdowson, Une approche communicative de l'enseignement des langues, p 14.

³⁶ –H.G. Widdowson, Ibid, p 20-23.

³⁷ - يحياتن محمد، (1996)، من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، ع1، الجزائر، ص 49.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد حساني، (2000)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 2- بيار أشار، (1996)، سوسولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، بيروت، منشورات عويدات.
- 3- الجيلالي دلاش، (1992)، مدخل إلى اللسانيات، (تر): محمد يحياتن، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 4- حبيبي ميلود، (1993)، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب، المغرب، المركز الثقافي العربي.
- 5- دوجلاس براون، (1994)، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وأحمد شعبان، بيروت-لبنان، دار النهضة العربية - بيروت - لبنان.
- 6- ديان لارسن فريمان، (1995)، أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
- 7- صالح بلعيد، (2003)، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 8- عبده الراجحي، (1995)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- 9- فاطمة الطبال بركة، (دت)، النظرية الألسنية عند رومان جاكسون - دراسة ونصوص - بيروت- لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- 10- محسن علي عطية، (2013)، المناهج الحديثة وطرق التدريس، عمان-الأردن، المناهج للنشر والتوزيع، ط1.
- 11- محمد الدريج، (2000)، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، الرباط، قصر الكتاب.
- 12- هني خير الدين، (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، مطبعة: ع / بن، ط1.
- 13- بشير إيرير، (دت)، التعليمية- معرفة علمية خصبة، مجلة الفيصل، الأعداد 6، 7.
- 14- يحياتن محمد، (1996)، من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، ع1، الجزائر.
- 15- كايسة عليك، (2001-2002)، تعلّم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية " في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية " - التراكيب النحوية نموذجاً- رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- 16- Allaoua Mourad, Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement. PARIS , Palais du livres.
- 17- C.K. Orecchioni, (1990), Les interactions verbales, Paris. Armand Coli.

- 18- -D. Hymes,(1991) ,Vers la compétence de communication, Traduction du
Mugler(f) et Marshalle, PARIS ,les éditions Didier.
- 19- Daniel Gaonnach,(1987) , Théories d' apprentissage et acquisition d' une langue
étrangère, PARIS, Hatier- Crédif.
- 20- Denis Girard, (1972), Linguistique appliquée et didactique des langues, PARIS,
Armand Colin.
- 21- E. Benveniste,(1966) , problème de linguistique générale, PARIS ,ed : Galimar.
- 22- MOIRAND SOPHIE, (1982),enseigner á communiquer en langues étrangers ,
PARIS, hachette.
- 23- -WIDDOUSON (H G), (1978),une approche communicative de l'enseignement
des langues, traduction : de K et G, balmant , PARIS, hatier-crédif .