

من الكفاءة الأدبية إلى الكفاءة اللغوية (الأدب وتعليم العربية للناطقين بغيرها)

الدكتور علاء عبد المنعم إبراهيم *

جامعة قطر ، QATAR ، aboelalaa81@gmail.com

الإرسال: 2025/08/13 القبول: 2025/11/02 النشر: 2026/06/01

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى إعادة النظر في العلاقة بين النص الأدبي والمقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال تفكيك التصورات التي رأت في الأدب عائقاً أمام تحقيق الكفاءة التواصلية. وتنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن النص الأدبي، بما يمتلكه من طاقة دلالية وجمالية وثقافية، يمكن أن يؤدي دوراً محورياً في تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلم، لا سيما في المستويات المتوسطة والمتقدمة. وتعتمد الدراسة منهجاً تحليلياً يستكشف مبادئ المقاربة التواصلية، وعلاقة النص الأدبي بها، من خلال قضايا مثل التفاوض حول المعنى، وتنمية الوعي اللغوي، وتعزيز الحافزية، وبناء الكفاءة السوسيوثقافية، ودور المتعلم النشط. وتخلص الدراسة إلى أن توظيف الأدب في تعليم العربية لا ينبغي أن يُنظر إليه بوصفه ترفاً ثقافياً أو انحرافاً عن الأهداف التواصلية، بل باعتباره أداة فاعلة لتوسيع خبرة المتعلم اللغوية والاجتماعية والثقافية، وتعزيز قدرته على استخدام اللغة في سياقات حقيقية ومتنوعة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التواصلية، الأدب وتعليم اللغة، العربية للناطقين بغيرها، الوعي اللغوي، المقاربة التواصلية.

* المؤلف المرسل.

From Literary Competence to Linguistic Competence: Literature and Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Abstract :

This study reexamines the relationship between literary texts and the communicative approach in teaching Arabic to non-native speakers by challenging the perception that literature obstructs communicative competence. The study argues that literary texts, with their linguistic, aesthetic, and cultural dimensions, can play a central role in developing learners' linguistic and communicative competence, especially at intermediate and advanced levels. Using an analytical approach, the study explores the principles of communicative language teaching and their connection to literary discourse through issues such as negotiation of meaning, language awareness, learner motivation, sociocultural competence, and learner-centered instruction. The study concludes that literature should not be regarded as a cultural luxury or a deviation from communicative goals, but rather as an effective pedagogical resource that enriches learners' linguistic, social, and cultural experience and enhances their ability to use language in authentic communicative contexts

Keywords : Communicative Competence; Literature and Language Teaching; Arabic as a Foreign Language; Language Awareness; Communicative Approach.

المقدمة

هل ثمة علاقة بين تدريس النص الأدبي ، ورفع مستوى الكفاءة التواصلية لمُتعلمي العربية الناطقين بغيرها؟ هل يمثل النص الأدبي بخصوصياته اللغوية وحمولاته الثقافية

والتاريخية ، حافزاً أم عائقاً أمام تلبية احتياجات مُتعلِّم العربية ؟ هل يخدم تدريس النص الأدبي أهدافَ المقاربة التواصلية في تعلُّم اللغات ؟ هل تعرَّضت كتبُ الأدلة المرجعية - كالإطار المرجعي الأوروبي المُشترك للغات (CEFR)- للنص الأدبي وعلاقته بتحقيق كفاية المتعلم اللغوية وغير اللغوية ؟

هذه عينةٌ من أسئلة كثيرة يمكن طرحها على المتخصِّصين في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها ، أسئلةٌ لن تكشف الإجابة عنها التباينَ اللافتَ في المواقف تجاه توظيف النص الأدبي في برامج ومقررات وصفوف العربية فحسب ، وإنما ستكشفُ كذلك حدود هذا التباين ، ودرجاته المتفاوتة بين الحماس الشديد ، والرفض الجازم مروراً بالقبول الحذر والتخوف المتصاعد والتحفُّظ السلبي.

إن إعادة قراءة هذه المواقف -ومُنطلقاتها التصورية- ستفضي إلى ردِّ هذا التباين إلى التشويش المفهومي المرافق للمدخل التواصلي في تدريس اللغة (The Communicative approach أو Communicative language teaching) المعروف اختصاراً بـ (CLT) وما يرتبط به من مفاهيم كالكفاءة التواصلية (Communicative Competence) ، فبالعودة إلى المبررات التي يسوقها معظمُ مُعارضِ توظيف النصوص الأدبية داخل صفوف اللغة ، سيتبين أن معظمها ينبجس من تصور أن النص الأدبي بمرجعياته غير اللغوية وعدولاته التركيبية وصيغه الاستعارية وقيمه الرمزية ومستوياته الدلالية الشفيفة ، لا ينسجم مع مبادئ المقاربة التواصلية في التدريس بل يتعارض معها.

لقد ظهرت العديدُ من الدراسات النظرية والتطبيقية ، التي جعلت غايتها نقد هذا الموقف المُعارض - لتوظيف الأدب في صفوف غير الناطقين بالعربية -وعلى الرغم مما تضمنته هذه الدراسات من آراء جادة ، فاللافت أن جُلّها لم يتعرض إلى الأساس التصوري لهذا الموقف ، كما أن العديد من هذه الدراسات لم تختبر فرضيتها في سياق موضوعي محايد ، وإنما سحَّرت طاقاتها لترهين موقف أيديولوجي ثابت ، بحشد البراهين -التاريخية في الأحيان معظمها- للتأكيد على دور الأدب في زيادة الحصيلة المعجمية للطلاب ، والتنبيه إلى أن خصوصية العربية تجعل النص الأدبي بنية تمثيلية مثالية ينبغي تمثيلها عند تصميم المقررات والمواد التعليمية.

من وجهة نظر الدراسة فإن هذه الأجواء المشحونة بالمواقف الاستباقية ، قد زادت الموقف التباساً ، ودفعت القضية نحو مزيد من التعقيد ، الذي ازدادت حدته بنقل الخلاف

إلى ساحة التطبيق ، فظهرت حالة سيولة في الدراسات التطبيقية التي تبرهن على صحة المواقف أو خطئها باعتبار أن التطبيق يملك حجة أقوى من التنظير ، وبمرور الوقت واستمرار هذه المساجلات التطبيقية وتتابعها توارى الأساس النظري للقضية التي تسورت بدائرة المقدس ، وغدا الأمر أشبه بحزبين متصارعين ينبغي أن يثبت الباحث ولاءه لأحدهما. وهو ما ترفضه الدراسة ، استناداً إلى مبدئين ، أولهما أن الانغماس في التطبيق دون الوعي بالأساس النظري قد يجعل الدراسة العلمية محفوفة بمخاطر جمة ، أبرزها الجمود والاستنساخ الناتجان عن التردد بين التقدم والتراجع وإعادة طرح الأسئلة نفسها والإجابات عينها بصيغ مختلفة بما يجعل المنتج البحثي حبيس هذه الدائرة اللامتناهية.

أما المبدأ الثاني فهو ضرورة عدم التذرع بخصوصية العربية لإنهاء النقاش حول القضايا المتعلقة بتدريس العربية ، فالدراسة تقر بخصوصية العربية قدر إقرارها بخصوصيات غيرها من اللغات ، غير أن هذه الخصوصيات لا تنفي المشتركات خاصة على مستوى الأهداف وطرائق تحقيقها ، والاتفات إلى الخصوصيات على أهميته قد لا يشكل أولوية في خضم هذا التشوش النظري.

تسعى الدراسة عبر إجراءاتها التحليلية إلى اختبار علاقة النص الأدبي بمبادئ المقاربة التواصلية وحدود هذه العلاقة ونطاقها وهو أمر لن يتهياً استيعابه دون استيعاب ميكانيزم عمل المقاربة التواصلية وبنيتها التي تشكل من الكفاءة التواصلية والمنهجية التواصلية والمحتوى التواصلية ، بحيث تتبادل هذه البنى الفرعية مظاهر التأثير دون أن تستطيع أن تعمل بمعزل عن بعضها

وتحدد فرضيتنا الدراسة في:

أ. إن حقل تدريس العربية بوصفها لغة ثانية في حاجة إلى إعادة ضبط الأساس النظري للعلاقة بين النص الأدبي والمقاربة التواصلية ومبادئه التي تتحقق عبر أشكال مختلفة ومظاهر متعددة.

ب. إن تحديد علاقة النص الأدبي بالمقاربة التواصلية في تدريس العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يتم من خلال استكشاف هذه العلاقة بشكل مباشر ، وليس من خلال استكشاف علاقات أوسع ، بصيغة أخرى إذا كان جوهر الخلاف هو علاقة النص الأدبي بالمقاربة التواصلية لتدريس العربية فينبغي أن يتركز الجهد البحثي في هذا الجانب. تتكوّن الدراسة من النقاط التالية:

- أ. "الكفاءة التواصلية" هل ضلّ الطريق إلى العربية؟
 ب. التفاوض حول النص.. من رحلة الكنز إلى كنز الرحلة.
 ج. تنمية الوعي اللغوي.. من خطيئة الخطأ إلى غفرانه.
 د. لغة الإبداع.. لغة الحياة.. متى يتخلّص سيزيف من اللعنة؟
 هـ. المتعلّم النشط.. من يحافظ على نار بروميثيوس مُشتعلة؟
 و. الأدب من أصالة النص إلى استقلالية المتعلم.

أ. "الكفاءة التواصلية" هل ضلّ الطريق إلى العربية؟
 "المنهجية التواصلية" هذه هي الإجابة الأكثر توقّعاً التي سيشير إليها الأساتذة عندما يُسألون عن المنهجية التي يتبعونها في تدريسهم العربية للناطقين بغيرها، إجابةً لن يستغرق الوصول إليها سوى ثوان معدودة، بما يجعلنا بإزاء حالة اتفاق، وهو ما قد يشيّر برسوخ الأسس النظرية والقناعات التطبيقية بجدوى المنهجية، غير أن هذا اليقين المنعكس في الإجابة السريعة قد يتلاشى ويغدو حالة من التنازع التفسيري سيجسدها الأساتذة أنفسهم عندما يُطلب إليهم أن يبيّنوا ما يقصدونه بالمنهجية التواصلية /المقاربة التواصلية، فهل المقصود بذلك هو التركيز على مهارة الاستماع، أو إقصاء القواعد "النحو" من المقرر، أو منح الأولوية لأنشطة النهايات المفتوحة أو تنحية النصوص المصنوعة والتركيز على النصوص الأصلية.. إلخ، بما يفرض طرح تساؤل مشروع عما إذا كان الاتفاق حول المنهجية التواصلية هو نتاج حالة الوعي بجدوى هذه المنهجية أو هو مجرد مسaire خطائية تداولية لنموذج منهجي أصبح يتمتع بشهرة واسعة وسمعة جيدة في مجال تدريس اللغات.

فالمقاربة التواصلية في تدريس اللغة يمكن أن تفهم بوصفها مظلة كبيرة تتضمن مجموعة من المبادئ تدعو إلى جعل التواصل المحور الأهم في تدريس اللغات وتتعلق بأهداف تدريس اللغة، وكيفية تعلم المتعلّمين لها، ونوع الأنشطة التعليمية التي تيسر عملية التعلم، ودور كل من الأستاذ والمتعلّم في صف اللغة¹

فالمقاربة التواصلية في تدريس اللغة ليست غاية في ذاتها بل هي وسيلة منهجية (Meathodologie) للوصول إلى الهدف الرئيس من تعليم اللغة، وهو الكفاءة التواصلية (Communicative Competence) التي أحدثت تغييراً جذرياً في تصميم برامج ومقررات ومنهجيات تدريس اللغات منذ ظهورها سنة 1970م، واستطاعت أن تنزع الكفاءة القواعدية/

النحوية (Grammatical Competence) سيادتها المستقرّة حتى أواخر الستينيات. حيث كانت الكفاءة النحوية تصب جل اهتمامها على الجملة بوصفها الوحدة الرئيسة المتغيّبا إنتاجها بشكل صحيح ، دون أن يكون من أولويات هذه الكفاءة ملائمة هذه الجملة الصحيحة لعملية التواصل ، أما الكفاءة التواصلية فقد جعلت التواصل مع الآخر بطريقة مناسبة وفعّالة هدفها الرئيس ، وتحقّق هذا الهدف يتطلب أموراً رئيسة مثل الفاعلية ، والموقفية ، ومستوى المتحدّث والمستمع والتركيز على النحن وليس الأنا² كما أنه يتشكّل من خلال معرفة كيفية استعمال اللغة لأغراض مختلفة ووظائف متعددة ، ومعرفة الاستعمالات المختلفة للغة وفقاً لطبيعة السياق والمشاركة (مثل اللغة الرسمية وغير الرسمية ، واللغة المكتوبة والمنطوقة) ومعرفة كيفية إنتاج وفهم أنماط مختلفة من النصوص (مثل الروايات ، التقارير ، المقابلات ، المحادثات) ومعرفة كيفية الحفاظ على التواصل على الرغم من محدودية المعرفة اللغوية للشخص.

لقد أعادت الكفاءة التواصلية بوصفها الهدف الجديد لتعليم وتعلّم اللغات تشكيل الوعي بالعديد من ثوابت المقاربات التدريسية للغات الثانية ، وشيئاً فشيئاً تُرجم هذا الوعي إلى ممارسات إجرائية أعادت النظر في مفاهيم عديدة مثل التمكن القواعدي/النحوي ، والمحاكاة النموذجية للجملة ، والموقف من الخطأ ، مُشكّلة في مجملها مقاربةً تدريسية تستجيب للأساس الفلسفي التواصل (تدريس اللغات تواصلياً) وترى أن تعلّم اللغة ينبغي أن يتم عبر التواصل مما يستلزم تطوير الأنشطة والمواد للسماح للمُتعلّمين بالتعلّم عبر التواصل تبعاً لمستواهم اللغوي ، كما أنها رأت أن تعلّم اللغات هو نتاج معالجة عدد من الأمور منها "التفاعل بين مُتعلّم اللغة ومُنْتجها ، وإنتاج المعنى تعاونياً ، وتحقيق التفاعل المفيد عبر اللغة ، والتفاوض على المعنى من خلال خبرة المتعلمين ودرجة فهمهم للنص ، وتوظيف التغذية الراجعة للمتعلّمين في أثناء تعلّمهم لزيادة وعيهم اللغوي ، والاهتمام باللغة المسموعة (المدخلات) ودمج أنماطها الجديدة لتطوير مستوى الكفاءة التواصلية للمتعلم ، واختبار وإنتاج طرق مختلفة للتعبير عن الأشياء"³ وغيرها من المبادئ التي تجسدت عبر مرحلتين تاريخيتين ، الأولى تمتد من سنة 1970 إلى سنة 1990م ، والثانية تمتد من سنة 1990م إلى وقتنا الراهن ، حيث ركزت الفترة الأولى على التأسيس للمدخل التواصل في تدريس اللغات واقتراح مناهج ذات صبغة وظيفية وتواصلية ، وكذلك إنتاج منهجيات تركز على أنواع الأنشطة التي تمكّن من تنفيذ هذه المقاربة التواصلية ، أما الفترة الثانية فيمكن

النظر إليها بوصفها تجسيداً لمجموعة من المبادئ الأساسية حول تعلم اللغة وتعليمها ، والفرضيات التي يمكن تطبيقها بطرق مختلفة والتي تتناول جوانب مختلفة من عمليات التدريس والتعلم.

وعلى الرغم من هذا التأثير النافذ للكفاءة التواصلية ومنهجية تحققها لمتعلم اللغة الثانية ، فقد ظلت العربية ومنهجيات تدريسها بوصفها لغة ثانية بعيدة عنه ، أو بالأحرى ظلت لفترة طويلة تتعاطى معه باستحياء شديد ، وبقيت المنهجية التواصلية في كثير من الأحيان عبارة تفتتح بها توصيفات البرامج والمقررات والمؤلفات دون أن تتحول إلى تطبيقات واقعية يمكن تلمسها ، أو وسيلة توظف لإثبات وجهة نظر ذات روافد أيديولوجية (كتدريس اللهجات بدلاً من تدريس الفصحى) ، هذا الوضع المرتبك لم تُستثن منه كل من البيئات التقليدية لتعليم العربية وتعليمها أو المؤسسات الأكاديمية العربية التي تدرّس بالعربية ، والتي كانت خطواتها في العربية أقل بكثير من خطواتها في اللغات الأخرى ، فمطالعة العديد من الكتب المستخدمة في تدريس العربية للناطقين بغيرها ستقدم دليلاً كافياً لحالة الفصام بين الإشادة النظرية بالمنهجية التواصلية والتطبيقات العملية المدعية انبجاسها منها ، وهو أمر يمكن إرجاعه إلى أن تغيير المعتقدات والسلوكيات يستغرق وقتاً ، وأن ترجمة النظرية إلى تطبيق عملي يحتاج إلى قدر كبير من العمل من قبل المعلمين الممارسين لترجمة هذه الأفكار إلى إجراءات التدريس اليومية ، فضلاً عن العرض الجزئاً للتغيرات التي أحدثتها المقاربة التواصلية في تعليم اللغات "فمحاولة التعرف على هذه التغيرات بهذه الطريقة المعزولة تعيق الفهم لأنها تتعارض مع الترابطات الموجودة بينها وتنتهك المفهوم الأساسي للإدراك البشري - نتعلم بشكل أفضل من خلال إدراك الأنماط وتشكيل الأجزاء- كما أن تنفيذ هذه التغيرات بطريقة مجزأة ، واختيار التغيرات كما لو كانت عناصر في قائمة انتقائية ، تقلل من فرص النجاح. لان هذه الابتكارات لابد أن تتألف معاً ، مثل القطع في أحجية الصور المقطوعة. تدعم كل قطعة الأجزاء الأخرى ، وكل قطعة تبني على الأخرى"⁴

وعلى الرغم من أن العقد الأخير قد شهد اهتماماً متزايداً بتدريس العربية في ضوء المقاربة التواصلية فإن تحول هذا الاهتمام إلى ممارسات تطبيقية خاصة على مستوى تأليف المقررات وتصميم المناهج يظل أقل من المأمول.

ب. التفاوض حول النص.. من رحلة الكنز إلى كنز الرحلة

في رواية "الخيماي" ⁵ للكاتب البرازيلي "باولو كويلو" يحلم سانتياغو راعي الغنم البسيط، بالكز المدفون تحت أهرامات الجيزة، فيقوم برحلة إلى مصر عابراً الأندلس والمغرب ومتعرضاً لأحداث هائلة تتراوح بين الإثارة والحب والحظ والنجاح والفشل، ليتبين لنا في نهاية الرواية أن هذه الأحداث والخبرة المعرفية التي حصلها سانتياغو في رحلته نحو الكز هي الكز الحقيقي لهذه الرحلة.

وتعد هذه الأمثلة السردية تمثيلاً لأحد أهم مبادئ المقاربة التواصلية، وهو أن التواصل الحقيقي هو محور تعلّم اللغة، وأن التفاوض حول النص ومعناه هو القيمة الحقيقية الذي يحصل عليها المتعلمون ويعاونهم في ذلك المعلم بما يصمّمه من أنشطة ومهام، فقد رأى جاكوبس (Jacobs) وفارل (Farrell) التحول إلى الطريقة التواصلية في تعليم اللغات بوصفه بنية تمثيلية لتحول نوعي في تفكيرنا تجاه المعلمين والتعلم والتدريس، وقد قاما بتحديد المكونات الرئيسة لهذا التحول، ومنها أنه ينبغي تركيز الاهتمام على عملية التعلّم نفسها وليس على المنتجات التي ينتجها المتعلمون. يُعرف هذا التحول باسم الانتقال من التعليم الموجه نحو المنتج إلى التعليم الموجه نحو العملية ⁶ فالمعالجات الصفية للأنشطة والمهام ليست فقط سبيلاً لتحقيق مخرجات التعلم بل هي تمثيل حقيقي لمخرجات التعلم المتفانية، أما المنتج نفسه ومدى مطابقته لبنية نموذجية يُقيّم عبرها فلم يعد هو الغاية.

لقد ارتبط هذا التحول بمبدأ رئيس من مبادئ تعلم اللغة تواصلياً وهو "منح الطلاب الفرص للتباحث/التفاوض حول المعنى، ومشاركة تفسيراتهم وقناعاتهم الشخصية حول المعنى" ⁷ وبالطبع فإن الغاية هنا ليست المعنى/المنتج وإنما عملية المعالجة ذاتها وصولاً إلى هذا المعنى الذي سيكتسب بعداً تأويلياً متسعاً، بما يسمح بتأسيس فرص التفاعل الحقيقي والصادق بين المتعلمين، ويضمن تفعيل عنصر التنوع Diversity الذي أولته المقاربة التواصلية أهمية خاصة ⁸.

إن فاعلية هذه المعالجات ترتبها بتوافر مجموعة من العوامل منها طبيعة الأنشطة أو المهام أو التدريبات، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والعلاقة بين الموضوع المطروح وحيات الطالب الواقعية. إلخ، لكن العامل الرئيس هنا يتمثل في النص أو بالأحرى في لغة النص التي ينبغي أن تسمح برحابة دلالية تُنتجها تعدد التفسيرات والتأويلات، والسؤال الذي يستدعي هنا هل النصوص التي تستخدم اللغة التداولية الاعتيادية - أو بصيغة أخرى لغة

التواصل اليومي ، والتي تتعلق عادة بالمعاملات وتدور غالباً حول معلومات يتم تقديمها أو طلبها أو تفسيرها- يمكنها أن تتيح للمُتعلم هذه المساحة التباحثية ؟
إن تمتع هذه النصوص بأولوية الاستخدام داخل الصف يُبرّر عادة من خلال عدة أمور - تمثل في الوقت ذاته أبرز الحجج التي تُستبعد بناء عليها النصوص الأدبية - مثل تميزها بالوضوح الدلالي وتخليها عن البُعد الرمزي ، ونقائها الثقافي ، وطبيعتها العملية ، مما يسمح باختبار فاعليتها خارج الصف بشكل فوري.

وعلى الرغم من أهمية هذه النوعية من النصوص - ذات المستوى الدلالي الثابت تقريباً - في زيادة الحصيلة اللغوية الأساسية للمتعلمين وتنمية مهارات تواصلهم في المستويات الأولى (A1,A2) فإن فاعليتها الوظيفية الكيفية - بغض النظر عن حجمها الكمي كطول النص وقصره - ستصبح محدودة في المستويات المتقدمة ، ليس فقط لأن المُتعلم في هذه المستويات سيكون بإمكانه استكشاف المعنى بسهولة وفقاً لثراء معجمه ، وإنما لأن هذه النصوص ستقلّص إمكانات التفاوض حول مُستطاع معناها ، لخلوها من الفجوات النصية ، والمراوغات الدلالية ، ومن ثم سيُحرّم المُتعلم من تنمية المهارة الخامسة كما يسميها (MCREA)⁹ أي كيف نفكر في اللغة "وهو أمر ضروري لتفسير وفهم الأنواع المختلفة للنصوص"¹⁰.

إن تحقيق مبدأ التفاوض لا يمكن أن يتم عبر أنشطة ومهام ترتبط بنصوص تعكس الاستخدام المثالي للغة الفصول الدراسية ، وتبيّر تشكيل الأمثلة الصحيحة للغة ، وتمارس اللغة خارج سياقاتها المعيشية ، وتركز على عينات صغيرة من اللغة ، ولا تتطلب اتصالاً هادفاً ، وإنما ستتحقق من خلال نصوص تمثل مادة خامة للممارسة القرائية بمعناها الواسع ، حيث يمكن للمتعلمين أن يتسألوا ويستشكلوا ويجيبوا ويطرحوا ويناقشوا ويفسروا وينظروا وينخرطوا في عصف ذهنية متتابعة باللغة الهدف ، مما يعزز استخدامهم الحيوي للغة ، ويطور لديهم الإدراك الواسع للغة ، ويشجعهم على التعبير الذاتي ، ويدعم في الآن ذاته - بتأثيرات الحمولة الجمالية للنص الأدبي - البعد الخيالي لديهم ، هذا البعد الذي عدّه البعض جزءاً مهماً من الكفاءة التواصلية وأطلقوا عليه الطاقة التخيلية (Imaginary capacity) "التي تمكّن من اختلاق صورة افتراضية تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة ، ومن بناء وقائع مُتخيلة تنتمي إلى أحد العوالم الخيالية لتحقيق غايات تواصلية"¹¹. فالنص الأدبي "بنية تتفاعل داخلها مجموعة من العناصر النصية مع بنيات أخرى خارج نصية باعتباره متوالية من

العلاقات اللغوية تنتظر من القارئ ألا يقف عند حدود الإدراك البصري لهذه العلاقات ، أو التحليل المحايث للبنى اللغوية المشتغلة داخل النص بل يستثمر ذلك ويتجاوزه في نفس الآن بالقيام بعمليات تحيينية فالنص ليس كلية مغلقة بل هو إمكانيات مفتوحة يسعى المتلقي إلى تحيئها بمنحها دلالات مناسبة للنص وللسياق وللموسوعة ، وكذلك للمهمة المراد إنجازها"¹².

وتتفعل القيمة الوظيفية لعملية التفاوض حول المعنى عبر الانتقال من البعد الفردي الاستقبالي حيث المتعلم والنص ذي الإمكانيات المحفزة ، إلى البعد الجمعي الإنتاجي حيث المتعلم يعالج اللغة باللغة وسط مجموعته الصغيرة أو الكبيرة ، بما ينسجم مع الفلسفة التواصلية في التعلم حيث "الفصل الدراسي مجتمع يتعلم فيه المتعلمون من خلال التعاون والمشاركة"¹³ ، وحيث "التركيز بشكل أكبر على الطبيعة الاجتماعية للتعلم بدلاً من التركيز على الطلاب كأفراد منفصلين ومنفصلين عن السياق"¹⁴ كما يمكن ربط مخرجات هذه النقاشات بعدد من النتائج الواردة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) دون أن يقتصر ذلك على المستويات المتقدمة ، كما هو الحال مع بعض واصفات الأداء الخاصة بالمستويات المتوسطة (B1-B2) مثل "يمكن أن يقوم بدور نشط في المناقشة غير الرسمية في سياقات مألوفة ، والتعليق ، ووضع وجهة نظر بوضوح ، وتقييم المقترحات البديلة.. ويمكن حساب آرائه في المناقشة والحفاظ عليها من خلال توفير التفسيرات والحجج والتعليقات ذات الصلة"¹⁵

ج. تنمية الوعي اللغوي.. من خطيئة الخطأ إلى غفرانه

غالبًا سيمر أي درس نموذجي يطبق مبادئ الطريقة القواعدية في تعليم اللغة (Grammatical Language Teaching) بثلاث مراحل متتابعة تعرف باسم دورة (P-P-) وهو اختصار لكل من التقديم (Presentation) والممارسة (Practice) والإنتاج (production)

ففي المرحلة الأولى: يتم تقديم بنية القواعد الجديدة ، وعادة يتم ذلك عن طريق محادثة أو نص قصير ، يستثمره المعلم لشرح البنية الجديدة ويتحقق من فهم الطلاب لها ، وفي مرحلة الممارسة: يمارس الطلاب استخدام البنية الجديدة في سياق متحكم فيه ، يخضع للمراقبة وذلك من خلال التدريبات المختلفة. وفي مرحلة الإنتاج: يمارس الطلاب استخدام البنية الجديدة في سياقات مختلفة تتعلق بهم من أجل تطوير طلاقة التعامل مع البنية

الجديدة ، وعلى الرغم من التراتبية المنطقية لهذه المراحل فإن الإشكالية الرئيسة في هذا البناء الهرمي يتحدد في إرجاء دور المُتعلِّم إلى المرحلة الأخيرة وإقصائه بعيداً عن دائرة الاكتشاف الضرورية للتفكير في اللغة ، وهو إقصاء ينبجس من وجهة تعليمية ترى الخطأ خطيئةً ، وتؤمن أن ارتكاب المُتعلِّم خطأً ما في أثناء عملية التعلم سيقترن عليه استمرارية مصاحبة هذا الخطأ ، وصعوبة تعديله في مرحلة لاحقة ، وفي ضوء هذه الرؤية يصبح الحل الأسير هو تجنب الطالب ارتكاب الخطأ أو بالأحرى حرمانه فرصة المحاولة التي قد تقوده إلى منزلق الخطأ.

تتناقص هذه الرؤية ومصاحباتها الإجرائية بشكل مباشر مع أحد مبادئ المقاربة التواصلية حيث يتم "تيسير تعلُّم اللغة عن طريق الأنشطة التي تنطوي على التعلم الاستقرائي أو الاكتشافي للقواعد الأساسية لاستخدام اللغة وتنظيمها ، وكذلك تلك التي تنطوي على تحليل اللغة والتفكير"¹⁶.

إن هذا التعلم الاستكشافي يعيد قراءة مفهوم الخطأ ويرى فيه أحد تمثيلات المعالجة اللغوية للمعارف سبيلاً إلى تنمية المهارات ، فالممارسة الاستقرائية هي الطريق الرشيدة إلى تنمية الوعي اللغوي للمتعلم ، حيث ينبغي تعريض الطلاب إلى حزمة واسعة من المواد التي تحفز استجاباتهم وتفاعلهم من خلال مساءلة النص وتقييم معناه ، والانخراط فيه عاطفياً وإبداعياً وهو ما يحضر بحضور النص الأدبي - وما يرافقه من أنشطة ومهام لا تقتصر على الأسئلة حوله- تبني خبرة الطلاب عندما يجعلهم لا يفكرون فقط فيما يعنيه النص ، ولكن كيف ينجح النص في بناء المعنى ، وكيف يمكن للغة أن تحقق معناها ، فيشجع الطلاب على التباحث والنقاش حول الاختيارات اللغوية ، والبنى اللغوية ، والبلاغة وتنظيمها ، أي أنه "يوفر الفرص للمتعلمين لتجربة ما يعرفونه"¹⁷ مما يساهم في تنمية الوعي اللغوي وتعزيزه كمرحلة متجاوزة للممارسة التحصيلية للمعارف اللغوية ، وهو ما يتم بصيغة تراكمية غير مباشرة.

فتعلم اللغة من منظور تواصلية "هو عملية تدريجية تنطوي على الاستخدام الإبداعي للغة ، والتجربة والخطأ. على الرغم من أن الأخطاء هي نتاج طبيعي للتعلم ، فإن الهدف النهائي للتعلم هو أن تكون قادراً على استخدام اللغة الجديدة بدقة وطلاقة"¹⁸ ، ولا يعني تركيز المقاربة التواصلية على الطلاقة إهمالها الجانب القواعدي أو تهميشه في أثناء الممارسة التدريسية ، فالأمر هنا لا يتعلق بتقديم شيء على حساب شيء ، وإنما يتعلق بتوفير الفرص

للمُتعلمين لتطوير الدقة والطلاقة. بشكل متوازن ، ولهذا تطلب المقاربة التواصلية من المعلم أن يدع المُتعلمين يكتشفون قواعد النحو بأنفسهم وأن يكون مُتسامحاً مع أخطائهم باعتبار أن هذه الأخطاء تشير إلى أنهم يبنون قدرتهم على التواصل.

يعزز النص الأدبي والأنشطة المرافقة له والتغذية الراجعة التي تقدم في أثناء تشكل الوعي اللغوي - مثل استخدام استراتيجيات التواصل ، وتصحيح سوء الفهم ، والعمل على تجنب أعطال التواصل- الاستخدام اللغوي الطبيعي الذي يحدث عندما يخطر المتحدث في تفاعل هادف يحافظ فيه على طبيعته المفهومة والمستمرة على الرغم من محدودية كفاءته التواصلية ، فالنص الأدبي يعكس الاستخدام الطبيعي للغة ، ويركز على تحقيق التواصل ، ويتطلب استخداماً مفيداً للغة ، وإنتاج لغة قد لا يمكن التنبؤ بها ، والسعي لربط استخدام اللغة بالسياق ، وهي عوامل تضمن تحقق مفهوم الطلاقة الذي يشكل عنصراً مركزياً في المقاربة التواصلية في مقابل مفهوم الدقة في المدخل القواعدي حيث التركيز على إنشاء أمثلة صحيحة لاستخدام اللغة.

فإذا كان الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR) يؤكد على أن (B2) يظهر المتعلم درجة عالية من التحكم النحوي ، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم) فإن الأدب يؤدي دوراً مهماً في المساعدة على تنمية هذا الوعي عندما يقود المتعلمين -ويشجعهم عبر المهام المختلفة - إلى استكشاف أنماط النص وميزات اللغة ، والتفكير باللغة حول اللغة من خلال طروحات مثل ، ما نوع النص ؟ كيف أدركت ذلك ؟ لماذا استخدم النص هذه المفردة ؟ وما التأثير الذي يمكن أن يحدث إذا استبدلنا بهذه الكلمة كلمة أخرى... ؟ وغيرها من النقاشات الثرية التي تستجيب لمبدأ آخر من مبادئ المقاربة التواصلية وهو أن تعلم اللغة هو عملية متدرجة تتضمن الاستخدام الإبداعي للغة والمحاولة والخطأ. كما يمكن أيضاً "توليد الوعي عن طريق المقارنة مع النصوص الأخرى التي تختلف في المحتوى ، والتي يتم تبسيطها ، والتي تكون من أنواع مختلفة ، أو في إطار أكثر تميزاً للنشاط ، من خلال كتاباتهم التحويلية الخاصة ، وإعادة كتابة النصوص بأنفسهم من نمط واحد إلى آخر"¹⁹. فاستخدام النصوص الأدبية في فصل اللغة يؤدي إلى زيادة وعي المتعلمين باللغة التي يتعلمونها ، ويساعدهم على تطوير المهارات والاستراتيجيات التي يمكنهم تطبيقها في العديد من المواقف والسيئات المختلفة. ، ويمكن الاستشهاد بالعديد من الأمثلة الكاشفة عن الارتدادات الإيجابية لتعامل المتعلم مع النص الأدبي على الفعل التواصل ، حيث تكشف نظرة مفصلة على CEFR أن

الأدب يعتبر مورداً مركزياً في تحقيق أهدافه: حيث يُطرح الأدب ضمن عبارات واسعة ومحددة. بوصفه مساعداً على تطوير المعرفة الاجتماعية والثقافية والتمتع الجمالي باللغة²⁰ ويرتبط أيضاً بنتائج محددة ، مثل ما يلي B2 "يمكن كتابة وصف تفصيلي واضح الأحداث والتجارب الحقيقية أو التخيلية"²¹ ولا يقتصر الأمر على الإشارات الصريحة بل يتعداها إلى الإشارات الضمنية ، فالإطار يشير على سبيل المثال إلى أهمية استيعاب المتعلم للاستدلال والجدل واستيعاب أشكال الحجاج ، وعرض الحجة (B1) (يستطيع بناء حجة مقنعة يسهل اتباعها غالبا دون عناء يستطيع بناء حجته بصورة منظمة مع تركيز مناسب على النقاط المهمة ودعمها بالتفاصيل) ، (B2) (يستطيع تقديم حجج واضحة ، وتوسيع وجهة نظره ، ودعمها بالأمثلة ، يستطيع بناء سلسلة من الحجج المنطقية .. يستطيع شرح وجهة نظره في موضوع مهم موضحاً مزايا وعيوب نقاط متعددة) (C1-C2) "يستطيع أن يفهم بالتفاصيل عدداً كبيراً من النصوص المطولة والمعقدة ..محددًا فوارق التفاصيل الدقيقة بما في ذلك الاتجاهات والآراء الصريحة والضمنية "(C2)"أستطيع أن أكتب تلخيصات ومراجعات للأعمال الأدبية " تكشف هذه الإشارات عن وعي حقيقي بتأثيرات هذا الاستيعاب على ضمان نجاح العملية التواصلية ، باعتبار أن هذه الأمور تغلغل في المحادثات اليومية والسياسية والاجتماعية ، ولعل هذا الوعي المتنامي هو الذي حفز إلى تخصيص مساحة كبيرة للأدب ونقده وتطبيقاته في النسخة الأحدث من الإطار المرجعي الأوربي الصادرة في²² 2020. حيث أضيفت ثلاثة مقاييس جديدة تتعلق بالأدب والنصوص الإبداعية وتتمثل في

- القراءة بوصفها نشاطاً ترفيهياً.
- التعبير عن الاستجابات الشخصية تجاه النصوص الإبداعية
- تحليل النصوص الإبداعية ونقدها.

د. لغة الإبداع.. لغة الحياة.. متى يتخلص سيزيف من اللعنة؟

وفقاً للميثولوجيا الإغريقية فإن "سيزيف" لا يكاد يصل إلى قمة الجبل حاملاً صخرته من أسفل الجبل تنفيذاً لأمر "زيوس" حتى تندرج الصخرة إلى أسفل الوادي ، فيعاود سيزيف الهبوط وحملها مجدداً في فعل تكراري تتجلى عبره أمثلة العذاب الأبدي ، التي غدا سيزيف "المسكين" رمزاً لها ، غير أن التعاطي الواعي مع خلفيات هذه الأسطورة قد يعيد تشكيل البوصلة الدلالية العبرية للقصة فتغدو على سبيل المثال أمثلة "للجزء من جنس

العمل " ، فالمعاناة السيزيفية —على قسوتها - هي نتيجة لأفعال سيزيف ذاته وخداعاته المتكررة للبشر والآلهة وآخرهم إله الموت ثاناتوس. إن انشغال الباحثين بأولية تدريس لغة الحياة أو لغة الإبداع ، يعادل الصخرة السيزيفية التي لا نكاد نصل بها إلى قمة الجبل حتى تعاود التدحرج ، ونعاود معها الهبوط والصعود دون جدوى ، فلا نكاد نتفق على مستوى هذه الأولية ، حتى نعاود طرح الأمر من المنظور عينه ، وفق رؤية ضيقة تضع اللغتين في خندقين متواجهين يعكسان مبدأ الصراع الحربي الذي لا بد فيه من منتصر ، غير أن إعادة تفكيك الطرح يبين أن هذه المعاناة المستمرة لا تنتج عن إشكالية حقيقية وإنها هي نتاج التغافل عن اختبار العلاقة الفعلية بين لغة الإبداع ولغة الحياة اليومية بأبعادها المختلفة ، هذا الاختبار الكفيل بتخليص سيزيف من لعنته ومواصلته حياته.

فمن منظور تواصلية "التعلم ليس نشاطاً فردياً أو خاصاً ، ولكنه نشاط اجتماعي يعتمد على التفاعل مع الآخرين"²³ ، فالرسالة وفقاً للنموذج التواصلية²⁴ ، لجاكسون تتحرك بين حديّ الشفرة ، والسياق Reference الممثل للقوة المرجعية للفعل التواصلية بما تتضمنه من أسس ثقافية وأرصدة اجتماعية يتشارك فيها المرسل والمرسل إليه ، وغياب أو ضعف هذه القوة المرجعية عند أحد الطرفين سيجعل العملية التواصلية مهددة بالانقطاع . إن جملة "تجري الرياح بما لا تشتهي السفن" لن يتهماً للمتلقي استيعاب دلالتها الإنجازية سوى بالوعي بمرجعيتها التداولية دون أن يفرض ذلك الوعي باستقطاعها من الحكمة الشعرية للمتنبى في بيته الشهير

مَا كُلُّ مَا يَتَمَنَّى الْمَرْءُ يُدْرِكُهُ	تَجْرِي الرِّيحُ بِمَا لَا تَشْتَهِي السَّفْنُ ²⁵
---	--

تخضع هذه العبارات بالأساس إلى مبدأ التناص الذي يعني " العلاقة أو العلاقات بين نص ما والنصوص التي يتضمنها ، أو يُعيد كتابتها ، أو يستوعبها ، أو يبسطها ، أو بعامة يحولها ، والتي وفقاً لها يصبح مفهوماً"²⁶ مع ملاحظة أنه على المستوى التداولي وبسبب شيوع الاستعمال تغيب مُعلّمات هذا التحويل وتغيب معه أصول هذه العبارات التي تغدو عبارات تداولية في الممارسة الإنسانية اليومية ضمن فاعليات الحياة الاجتماعية ، يؤكد على اندماج الذات الفردية لصالح البعد الجمعي على مستوى الإنتاج ، ويتأسس هذا النوع من التفاعل على غياب مقصدية الاستدعاء ، فتزد في ثنايا الخطابات بطريقة عفوية "إذ يتم

التسرب من الغائب إلى الحاضر في غياب الوعي أو يتم ارتداد النص الحاضر إلى الغائب في نفس الظرف الذهني ، مما يجعلنا في مواجهة تداخل بلا تداخل²⁷.

ما نركز عليه هنا أن المستوى المعجمي وحده لن يسعف المتلقي لضمان كفاءة الفعل التواصلية ، ولفهم أن القوة المرجعية للجملة تتعلق بعدم تحقق المأمول دائماً ، بسبب عجز المتلقي عن التعاطي الإيجابي مع مثل هذه العبارات التداولية ، ولا يقتصر الأمر على العبارات التي تُستخدم لترقية الخطاب اللغوي كالاستشهاد بالأبيات الشعرية ، وإنما يمتد للعديد من العبارات التي يرتهن فهمها بمستوى تداولي يجاوز المستوى المعجمي ، تلك العبارات التي يتداولها الناس في حياتهم اليومية ويستخدمونها في أحاديثهم ومكاتباتهم - بدرجات متفاوتة وفق المستوى التعليمي والثقافي - دون وعي حقيقي بأنها عبارات تنتهي من حيث المنشأ إلى لغة الإبداع بمعناها الواسع ، وقد انغمست في لغة التداول عبر ممارسات زمنية متعاقبة ، كالعديد من الحكم والأمثال والعبارات المصكوكة من أمثلة هذه العبارات . "لأنه ليس فقط في الأدب يمكننا أن نرى الاستخدام الإبداعي والخيالي للغة. وهي موجودة في لافتات الطرق والإعلانات والمقالات الصحفية والعناوين وأسماء المتاجر والشركات والإشعارات والقوائم وما إلى ذلك"²⁸. فكما يقول كارتر " حتى في المحادثات اليومية الاعتيادية يتبدى لنا الاستخدام الإبداعي للغة مثل المصطلحات والاستعارات والأمثلة والتلاعب بالكلمات وغيرها من الأمور التي تخضع لمعايير اللغة الإبداعية"²⁹ مع ملاحظة أن عدم معاناة المتحدثين الأصليين في التعامل مع مثل هذه العبارات لا يعني أن متعلم اللغة الأجنبية سيكون في الموقف نفسه ، فلكل لغة فلسفاتها وأدواتها في التعبير عن الأفكار مما يتطلب من متعلم اللغة الأجنبية أن يكون على وعي بهذه المتطلبات المتجاوزة للمستوى المعجمي والمرتبطة بالوعي اللغوي المتسع خاصة في إطار علاقته بالبعد الاجتماعي ، فالمقاربة التواصلية تؤكد على "التركيز بشكل أكبر على الطبيعة الاجتماعية للتعلم بدلاً من التركيز على الطلاب كأفراد منفصلين غير مندمجين في السياق"³⁰ ، فأحداث طبيعة بين ما يتم تعلمه في الصف وما يدور خارج هذا الصف يتناقض مع فكرة "ربط المدرسة بالعالم كوسيلة لتعزيز التعلم الشمولي"³¹

وتمثل الكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى الكفاءة المعجمية والكفاءة التداولية المكونات الرئيسة للكفاءة التواصلية ، حيث تشير الكفاءة الاجتماعية إلى الأحوال الثقافية والاجتماعية لاستخدام اللغة ويقصد بها كذلك المعرفة والمهارات المطلوبة للتعامل مع الأبعاد الاجتماعية لاستخدام اللغة ، حيث يؤثر المكون اللغوي الاجتماعي بشكل حاسم في كل أنماط التواصل

وخاصة بين ممثلي الثقافات المتعددة ، ، فوفقاً للإطار الأوروبي الذي يجسد نهجاً عملياً لاستخدام اللغة "يحدث النشاط اللغوي دائماً في سياق يفرض شروطاً وقيوداً. لأننا يجب أن نتعامل مع السمات السياقية التي لا يمكن التنبؤ بها في كثير من الأحيان ، فإن كفاءة لغتنا التواصلية لها مكونات لغوية اجتماعية وعملية"³² . ولهذا يجعل الإطار الوعي بهذه الكفاءة تتعلق بأحد أهدافه فينص أن المتعلم في المستوى (C2) عليه أن (يقدر الأبعاد اللغوية الاجتماعية والثقافية الاجتماعية لمتحدثي اللغة الأم ويستطيع التفاعل معهم) وكذلك (يستطيع التوسط بفاعلية بين المتحدثين باللغة الهدف ولغة مجتمعه واضعاً في الحسبان الاختلافات الثقافية الاجتماعية والاختلافات اللغوية الاجتماعية)

لقد أدرك ديل هايمز Dell Hymes أهمية هذا الوعي الثقافي الاجتماعي في ضمان إنجاح عملية التواصل ولذلك جعل المكون السوسيوثقافي Sociocultural أحد المكونات الأربعة للقدرة التواصلية³³ ، ووفقاً لذلك ، فالمتواصل الكفاء لابد أن يكون مدرّكاً للأبعاد الثقافية في اللغة الهدف ، تلك الأبعاد التي يمكنه التعرف عليها عبر مسارات مختلفة ، لعل أبرزها التفاعل مع المنتجات الثقافية ، باعتبار أن هذه المنتجات تختزل بشكل مباشر أو غير مباشر العناصر الثقافية بأبعادها التاريخية والاجتماعية ، ويمثل النص الأدبي أحد أهم المنتجات الثقافية من زاوية المقاربة التواصلية وذلك باعتبار النص "حادثة ثقافية" وليس فحسب نصاً جمالياً أدبياً يتمثل أنساقاً ذات سلطة مهيمنة تترسخ بحضور المؤلف الثقافي الذي "هو ناتج ثقافي مصبوغ بصبغة الثقافة أولاً ، ثم إن خطابه يقول في داخله أشياء ليست في وعي المؤلف ، ولا هي في وعي الرعية الثقافية ، وهذه الأشياء المضمرّة تعطي دلالات تتناقض مع معطيات الخطاب"³⁴ ومن ثم فالتعاطي الفردي والجمعي مع النص الأدبي والتباحث حول هذه الأنساق المضمرّة والظاهرة وكيفية توظيف اللغة لتمثيلها تمثل خطوات رئيسة نحو بناء الكفاءة السوسيوثقافية. ولذلك "يلج رواد ما يسمى بلسانيات الخطاب على ضرورة الانطلاق من الخطاب بكل ملابساته الاجتماعية والثقافية والنفسية ، بذلك يعيدون إلى دائرة العناية أموراً لطالما أبعدت بحجة اقتضاء الدراسة العامة للغة إقصاء وإبعاد كل ما هو غير لغوي"³⁵

بقى أن نشير إلى دور المعلم المهم في الموازنة بين القيم النصية التي يشتملها النص والتي تشكل أولوية لمكتسب اللغة وبين تضخم الحمولة الثقافية للنص ، بمعنى أن يتطلب النص شرحاً مكثفاً للنقاط المرجعية الثقافية قبل أن يتمكن الطلاب من البدء في التعامل مع

النص "فالمعلمون الذين يعرفون طلابهم بسهولة سيتمكنون من العثور على نصوص تحتوي على مواضيع ذات أهمية بالنسبة لهم ، لكننا بحاجة أيضاً إلى العثور على نصوص يمكن الوصول إليها تتوافق مع هذه الاهتمامات. من المهم ، على سبيل المثال ، التأكد من أن الطلاب لا يفقدون الرغبة في العمل مع نص لأن تفسيره يتطلب معرفة ثقافية ليست لديهم"³⁶

هـ. المتعلم النشط.. من يحافظ على نار برومبثيوس مُشتعلة ؟

من التغيرات الجوهرية التي أحدثها تبني المقاربة التواصلية في تدريس اللغات تغير دور كل من المعلم والمتعلم بعد أن أصبح التعلم مسؤولية مشتركة ، فتحول المتعلم من كونه مستقبلاً خاملاً إلى حد بعيد إلى عنصر نشط مُنتج تتركز حوله العملية التعليمية حيث أصبح من أساسيات تعليم اللغة الثانية تواصلًا "تركيز مزيد من الاهتمام على دور المتعلمين بدلاً من المحفزات الخارجية التي يتلقاها المتعلمون من بيئتهم. وبالتالي ، ينتقل مركز الانتباه من المعلم إلى الطالب. يُعرف هذا التحول عمومًا بالانتقال من التدريس المتمحور حول المعلم إلى التدريس المتمحور حول المتعلم أو التعليم المرتكز على التعلم"³⁷ وبات على المتعلم الآن المشاركة في الأنشطة الصفية التي تستند إلى نهج تعاوني بدلاً من النهج الفردي للتعلم. وصار من المعتاد أن يستبدل بالاعتماد على المعلم لتقديم النماذج ، الاستماع إلى الأقران في إطار مجموعات العمل لتنفيذ المهام وتأدية الأنشطة التعاونية.

. أما المعلم فقد تولى أدوار المدرب والمرشد والوسيط المساعد الذي يقدم المشورة ويدير العملية التعليمية بعيداً عن النهج السلطوي الهرمي ، فلم يعد من مهام المعلم أن يتقمص دور القارئ والكاتب والمستمع والمتحدث النموذجي ، ولم تعد مهمته حمل الطلاب على إنتاج الكثير من الجمل الخالية من الأخطاء ، وأصبح على المعلم أن يعيد النظر في كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين ، وأن يستثمرها في تيسير عملية تعلم اللغة ، ووصل الأمر باستيفان كراشن -على سبيل المثال- إلى التأكيد على أن الدور التقليدي للمعلم -بوصفه موجهاً- يؤسس تعارضاً حاداً بين التعلم والطلاقة التواصلية ، فالموجه بصيغته التقليدية مهمته "تثبيت القدرات اللغوية المتعلمة ، والإشراف على تطبيق القواعد النحوية ، التي تم تعلمها بطريقة واعية ، لذلك فالموجه يرتبط بالتعلم أكثر من الاكتساب"³⁸.

إن التحديد النظري لهذا الدور الجديد لمتعلم اللغة ما كان له أن يتشكل أو يحقق أهدافه المرجوة سوى بضمان انخراط حقيقي وليس شكلي للمتعلمين في أنشطتهم التعليمية داخل الصف وخارجه ، انخراط يستند إلى توافر حافز قوي ، يعادل دوره دور نار

"بروميثيوس" الذي علّم البشر كيفية صنعها واستخدامها فغيرت حياتهم وارتبطت بها وصار خبو جذوتها إيذاناً بهلاكهم ، فالسؤال الملح هنا كيف يمكن أن نحافظ على اتقاد حافزية المتعلم ؟

إن التوجه إلى دراسة لغة أجنبية يمثل حافزاً أولياً يملك طاقات قد تكون كافية لمرحلة التعلم الأولى ، غير أن هذه الطاقات ستتأثر سلباً مع تقدم العملية التعليمية وما يصاحبها من تحديات ، خاصة في حالة الاعتماد على نوعية ثابتة من النصوص ، فعلى الرغم من الدور الذي يمكن أن تؤديه موهبة المعلم وطبيعة الأنشطة واستراتيجيات التدريس في إرجاء هذا الخبو التحفيزي فإن طبيعة النصوص تلعب الدور الأبرز في التأثير على ما يمكن أن يطلق عليه "مستوى اللياقة التحفيزية" ، وهو أمر يمكن ملاحظة بشكل أكثر جلاء لدى المتعلمين في المستويات العليا (B2,C1,C2) الذين سيظلون في حاجة متجددة إلى نصوص لا تعزز اكتسابهم للغة فحسب وإنما تدعمهم نفسياً لمواصلة عملية التعلم والحفاظ على طبيعتهم النشطة داخل بيئة الصف وخارجه "فإذا كان الحافز أحد العوامل الرئيسة لتعلم اللغة واكتسابها ، فإننا بالتأكيد ملتزمون بتقديم نصوص وأنشطة أكثر تحدياً وإثارة لاهتمام للطلاب والتي ستجعلهم يشاركون على مستوى أعمق وخلق الشعور بأنهم يستخدمون اللغة من أجل أغراض حقيقية"³⁹

ويبدو النص الأدبي هو الأقدر على تأدية هذا الدور من نواحٍ متعددة منها:

- تعزيز الشعور العميق باستخدام اللغة لأغراض واقعية وربط كل هذا بخبرتهم الشخصية⁴⁰ وهو أمر يرتبط بمبدأ مهم في المقاربة التواصلية وهو السماح للطلاب بشخصنة التعلم بربط ما تعلموه بحياتهم.
- تمكين المتعلم من استخدام مفردات اللغة في سياقات حقيقية ومختلفة وليس عبر قائمة مفردات فقط ،
- تمكين المتعلم من بناء خبرته بعيداً عن اتجاهات النصوص ذات الدلالة الواحدة.
- ضمان انخراط الطلاب العاطفي مع النص وإعادة قراءته في ضوء خبراتهم الشخصية خاصة مع رفد النص بأنشطة ترتبط بواقع المتعلم وسياقاته المختلفة.

- جعل بيئة التعلم أكثر ديناميكية ، فالنص الأدبي لا يمكن إدراكه إلا بالتفاعل بين النص والمتعلمين الذي سيساعد على تفعيل كفاءتهم التواصلية عبر تطوير قدرتهم على التصرف كمفكرين ومستخدمين مبدعين للغة ، وهو ما يتعلق بمبدأ النشاط " Activity Principle" الذي يعرفه كارتر Carter بأنه "المشاركة النشطة للطلاب في جعل النص يعني شيئاً"⁴¹. فالتعلمون لا يحصلون ببساطة على نص ثم مهام لفهمه. بل يستبدل بذلك منحهم المهام التي تساعدهم أولاً في بناء معالجة نشطة للنص.
- تعزيز اكتساب اللغة حيث أظهرت الدراسات في اكتساب المفردات "أنه من المفيد للطلاب مقابلة الكلمات في مجموعة متنوعة من السياقات"⁴² ، لأن الدلالة الحقيقية للكلمات لا يمكن رؤيتها إلا عندما يتم فحص الكلمات في السياق.

من المهم هنا الإشارة إلى دور "النصوص المُستقطَبة" في تعزيز حافزه تعاطي المتعلم مع النص الأدبي ، ويُقصد بذلك اختيار النصوص الأدبية المتوافقة مع احتياجات الدارسين واهتماماتهم ، وهو أمر يمكن للمعلم تحقيقه بمراعاة مخرجات التعلم المستهدفة ، وواقع خبرته بطلابه واحتياجاتهم ومستواهم ، ففي حالة طلاب المستوى المتوسط الأول B1 على سبيل المثال ينبغي تجنب أن يكون النص مفحاً بالعوائق الثقافية والإحالات التناسية التي تدخل في صراع مع دافعية التعلم غير المستقرة بعد وبالطبع فليس المقصود بذلك التوجه نحو النصوص الضعيفة أو المسطحة ثقافياً وإنما إلى النصوص التي لا تتطلب مرجعية/خلفية ثقافية أو اجتماعية أو تاريخية غير متوافرة للطلاب أو يصعب عليه تحصيلها بشكل طبيعي في ضوء خطته الدراسية أي النص الذي يمكن من خلاله البدء في جذب اهتمام المتعلمين دون الحاجة إلى كثير من التحضير ، وفي بعض الحالات يمكن تشجيع الطالب على الإلمام بهذه الخلفيات بشكل مسبق عبر مهام وأنشطة متعددة.

و.الأدب من أصالة النص إلى استقلالية المُتعلّم

و.1.الأصالة

أولت المقاربة التواصلية أهمية خاصة للمواد الأصيلة (Authentic Materials) باعتبار أن "انخراط المتعلمين في تواصل حقيقي وخبرات صادقة ذات قيمة أمر مهم لهم"⁴³ ، فالوظيفة الرئيسة للغة هي تحقيق التواصل بين مستخدميها والسياق المحيط ومن ثم أصبح

من المهم أن تنسجم الأنشطة والمهام الصفية غير الصفية مع العالم الحقيقي قدر الإمكان حيث "يجب أن تركز الأساليب والمواد على الرسالة وليس الوسيلة. ويجب أن تكون أغراض القراءة هي نفسها في الفصل كما هي في الحياة الواقعية"⁴⁴ ولهذا كان من الطبيعي أن تجد النصوص الأصلية طريقها للكتب الدراسية في المستويات المختلفة بـتكييف أو دون-كالإعلانات واللافتات وقوائم الطعام وقوائم البرامج وعناوين المجلات فضلاً عن المقالات والأخبار وأجزاء من الكتب العلمية والأدبية ، ولم يقتصر هذا التوجه على جوهر النص بل تعداه إلى شكله فأصبحت العديد من نصوص القراءة تصمم لتبدو مثل مقالات المجلات والجرائد ، وبدا تصميم الكتب الدراسية نفسها ماثلاً للعديد من المصادر الحقيقية مثل المجلات الثقافية.

وإذا كان الأدب في جوهره ممارسة إبداعية تتخلق في المسافة بين ذات المبدع الفردية ونظيرتها الجمعية ، وإذا كان النص الأدبي في كثير من الأحيان تجلياً لواقعه واستجابة لقضاياه ، أصبحت هذه النصوص نماذج أصيلة متجددة النشاط من نواح متعددة أبرزها إظهارها حقيقة اللغة ، وتوفيرها الفرصة للمتعلم للتعرض إلى لغة حقيقية ترتبط ارتباطاً وثيقاً باحتياجاته ، وتشتمل على حمولات ثقافية لا يمكن إدراكها إلا في سياقها الإبداعي الأصيل ، بالإضافة إلى دور هذه النصوص في دعم قدرة المتعلمين على التفكير في اللغة باللغة ، واستثارة حافزيتهم للتعلم بتعزيز ثقتهم في أنفسهم وفي قدرتهم على استخدام اللغة "فالطلاب سيشعرون بالرضاء كونهم يعرفون أنهم يقرأون نصوص أدبية في صورتها الأصلية"⁴⁵ و.2.الاستقلالية

أكد جاكوبس (Jacobs) وفاريل (Farrel)⁴⁶ أن التحول إلى المقاربة التواصلية في تدريس اللغات قد أدى إلى عدد من التغييرات الرئيسة في مناهج تدريس اللغة ، ومن هذه التغييرات تعزيز استقلالية المتعلم ، ويقصد بذلك منح المتعلمين حرية أكبر في التعلم وفقاً لاختياراتهم ، سواء من حيث محتوى التعلم أو العمليات التي قد يستخدمونها والاستراتيجيات التي يوظفونها ، بالإضافة إلى استخدام التقييم الذاتي ، وقد اثبتت العديد من الدراسات أن التعلم المستقل يفرضي إلى النجاح في تعلم اللغة الثانية / الأجنبية لأن تركيز المتعلمين ينصب على ما يتثبتون من كونه ذات أهمية لهم ، كما يساعد المتعلمين على دمج مهارات اللغة التي يكتسبونها في حياتهم اليومية ، فضلاً عن تعزيز ثقتهم بأنفسهم ، وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة.

إن النصوص الأدبية بوصفها نصوصاً أصيلة تدعم هذه الاستقلالية "فهي نصوص حيوية تحفز الطلاب ، عندما تقدم لهم السياق الحقيقي لاستخدام اللغة ، وتنقل لهم ثقافة اللغة المستهدفة ، وتؤهلهم للقراءة خارج الصف"⁴⁷ ، كما أن النص الأدبي يعتبر مورداً مهماً من موارد ضمان كفاءة استمرارية التعلم من جوانب مختلفة لعل أبرزها دوره في تعزيز القراءة المكثفة / المركزة (Extensive reading) ، فالعديد من الباحثين يرون أن الانغماس في مجتمع المتحدثين باللغة المستهدف هو المسار الأنجع للتعلم ، غير أن العوائق المادية والاجتماعية والسياسية قد تجعل هذا المسار غير متاح للكثيرين ، بما يجعل الخيار الثاني الذي هو القراءة المكثفة أحد أفضل الخيارات لتحسين مهارات اللغة⁴⁸ التي تؤهل الطلاب للدراسة المستقلة والتعلم الذاتي وإن ظلت اختيارات الكتب والمعلمين للنصوص ، ووقت تقديمها ، وقدرة الطلاب على تطوير مهارات القراءة واستراتيجياتها عوامل داعمة لتفعيل دور القراءة المكثفة.

الخاتمة

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف حدود العلاقة بين النص الأدبي والمقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، وقد خلُصت الدراسة إلى جملة من النتائج يُمكن إيجازها في النقاط التالية:

- ينسجم النص الأدبي مع مبدأ "التفاوض حول المعنى" الذي يحتاج تفعيله إلى نصوص ذات آفاق دلالية مفتوحة تمكن المتعلمين من أن يتسألوا ويستشكلوا ويجيبوا وي طرحوا ويناقشوا ويفسروا وينظروا.
- يعزز النص الأدبي تشكّل الوعي اللغوي للمتعلم بدفعه نحو الانخراط في تفاعل هادف يحافظ فيه على طبيعته المفهومة والمستمرة على الرغم من محدودية كفاءته التواصلية.
- يعزز النص الأدبي - بما يتميز به من الاستخدام الطبيعي للغة ، والتركيز على تحقيق التواصل ، والاستخدام المفيد للغة ، وإنتاج لغة لا يمكن التنبؤ بها ، والسعي لربط استخدام اللغة بالسياق - مفهوم الطلاقة الذي يشكل عنصراً مركزياً في مقاربات المقاربة التواصلية في مقابل مفهوم الدقة في المدخل القواعدي ، وما يرتبط بذلك من مبدأ التسامح مع أخطاء المتعلمين.

- يؤدي النص الأدبي دوراً فاعلاً في تفعيل الكفاءة الاجتماعية التي توليها المقاربة التواصلية أهمية خاصة لربط الصف بالعالم كوسيلة لتعزيز التعلم الشمولي ، والتي تمثل بالإضافة إلى الكفاءة المعجمية والكفاءة التداولية المكونات الرئيسة للكفاءة التواصلية.
- يرتبط النص الأدبي بمبدأ مهم في المقاربة التواصلية وهو السماح للطلاب بشخصنة التعلم بربط ما تعلموه بحياتهم. بتعزيز الشعور العميق باستخدام اللغة لأغراض واقعية وربط كل هذا بخبرتهم الشخصية.
- ينشط النص الأدبي مفهوم الحافزية لدى المتعلم من نواح عدة أبرزها تعزيز ثقة المتعلم في نفسه وفي قدرته على استخدام اللغة بالإضافة إلى تمكينه من بناء خبرته بعيداً عن اتجاهات النصوص ذات الدلالة الواحدة.
- يمثل النص الأدبي نموذجاً فاعلاً للنصوص الأصلية ذات المحتوى التواصلية العاكس لمبدأ الاستخدام الحقيقي للغة.

الهوامش:

¹ Richards, Jack C. Communicative Language Teaching Today, Cambridge university press, , New York, 2003, p3

² Dan Rothwell, In the Company of Others: An Introduction to Communication, McGraw-Hill Higher Education, 1999.

³ Richards, Jack C. Communicative Language Teaching Today, p3

⁴ Jacobs, G. M, Farrell, T. S. C. Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. RELC Journal, 34(1), 2003, P

⁵ - كويلو، بوللو. الخيمائي ، ترجمة جواد صيداوي ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، لبنان ، 16 ، 2008م.

⁶ Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. Understanding and implementing the CLT paradigm, P8.

⁷ Richards, Jack C. Communicative Language Teaching Today, p23

⁸ Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. Understanding and implementing the CLT paradigm, P 15

⁹ Mcrae, j. literature with a small "L", Macmillan Education, 1999 p3.

- Daskalovska, Nina & Dimova, Violeta. Why should literature be used in the language classroom, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 2012, p1183.
- البوشيخي، عز الدين. التواصل اللغوي مقارنة وظيفية لسانية، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1، 2012، ص 92.
- أوشان، علي أيت. الأدب والتواصل: بيداغوجيا التلقي والإنتاج، دار أبي الرقاق، الرباط، 2009، ص 121
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*, p23¹³
- Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. Understanding and implementing the CLT paradigm, P8.¹⁴
- المجلس الأوروبي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، مكة. جامعة أم القرى، 2002، ص 77-78.
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today* p22¹⁶
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today* p13¹⁷
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today* p22¹⁸
- Jones, Christian & Carter, Ronald. Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes, *Journal of Second Language Teaching and Research*, Volume 1. 7 Issue 1, University of Central Lancashire, 2012, p7¹⁹
- المجلس الأوروبي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ص 56.
- المجلس الأوروبي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها ص 62.
- The Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume, 2020.²²
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*, p2²³
- جاكوبسون، رومان. قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، المغرب، ط 1، 1988، ص 27.
- المتنبي، أبو الطيب، ديوان المتنبي، دار بيروت للطباعة، بيروت، 1983، ص 471.
- برنس، جيرالد. المصطلح السردى، ترجمة: عابد خزندار، مراجعة: محمد بري، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط 1، 2003، ص 117.
- عبد المطلب، محمد. التناس عند عبد القاهر الجرجاني، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي، جدة، مجلد 1، جزء 3، 1992م، ص 63.
- Daskalovska, Nina & Dimova, Violeta. Why should literature be used in the language classroom, p1183²⁸
- Carter, R. and McCarthy, M.. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1998, p49²⁹
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*, p2³⁰
- Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*, p24³¹

- Little, David. Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2³²
English examples, Language Teaching, 42:2, Cambridge University Press, 2009, p225.
- Hymes, D. & Cazden, C. B., John, V. P. Functions of language in the classroom. Teachers³³
P78. Coll., Columbia U. Press. ,1972,
- 34 - الغدامي ، عبد الله . النقد الثقافي — قراءة في الأنساق الثقافية العربية — المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء-
بيروت ، ط 6 ، 2014م ، ص 75-76.
- 35 نهر ، هادي. الكفايات التواصلية والاتصالية دراسات في اللغة والإعلام ، دار الفكر ، عمان الأردن ، 2003 ، ط 1 ،
ص 87
- Jones, Christian & Carter, Ronald. LITERATURE AND LANGUAGE AWARENESS, p76³⁶
paradigm, P 8. Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. Understanding and implementing the CLT³⁷
- 38 مالك ، حسن. اللسانيات التعليمية وقضايا تعليم وتعلم اللغات ، مقاربات مجلة العلوم الإنسانية ، فاس
المغرب ، ط 1 ، 2013 ، ص 114.
- Daskalovska, Nina & Dimova, Violeta. Why should literature be used in the language³⁹
classroom, p 1184.
- Daskalovska, Nina & Dimova, Violeta. Why should literature be used in the language⁴⁰
classroom, p 1184.
- Carter, R., & McRae, J (Eds.). Language, Literature and the Learner. Harlow: Longman, 1996,⁴¹
3p
- p14. Carter, R. and McCarthy, M.. Vocabulary and Language Teaching,⁴²
- Stern, H. H. Issues and Options in Language Teaching. eds. Allen, P. and Harley, B. ⁴³
302 Oxford: Oxford University Press, 1992, p
- .0 Richards, Jack C. Communicative Language Teaching Today, p2⁴⁴
- Daskalovska, Nina & Dimova, Violeta. Why should literature be used in the language⁴⁵
classroom, p 1184
- .11 paradigm, P Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. Understanding and implementing the CLT⁴⁶
- Barnett, A. M. More than Meets the Eye: Foreign Language Reading. Englewood Cliffs, New ⁴⁷
Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.
- ⁴⁸ Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Heinemann
International, 1982, p168