

من أجل تعليم مهاريّ للغة العربية للناطقين بغيرها يحفظُ وحدتها وسيورتها

بحث أعدّه لمؤتمر مجمع اللغة العربية السنويّ الذي سيعقد في الفترة من 25 إلى

2019/11/28

أ. د. سام عمار، أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

في كلية التربية بجامعة دمشق

الجوال: 0096892867496

البريد الإلكتروني: [samammar52@gmail.com](mailto:samammar52@gmail.com)

## ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى الإسهام في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تقديم تصور معاصر للنظام اللغوي في مكُوناته كلها، بدءًا باللسان والكفاءة (في مفهوميها اللغوي والتواصلية)، والكلام والأداء، وتجلّي هذه المكوّنات في المهارات الأربع الرئيسة المشتقة منه، وانتهاءً بالمهارات المركّبة أو المتقاطعة (في شكلها: الوصفي التقعيدي، والتواصلية) المشتقة منها. على أن يتبع ذلك تحليل مفصل لهذه المفاهيم وما تقتضيه من توصيف للنشاط اللغوي الذي يشكل أساس هذه المهارات في نوعيه: الوصفي التقعيدي، والتواصلية، من خلال أمثلة حية توظف هذا الاتجاه المجدد فعلياً في التدريس، ليرسّخ بالنتيجة مكتسبات معرفية وسلوكية في الواقع العملي والمهني المستقبلي لمتعلمي هذه اللغة ومحبيها من غير الناطقين بها.

## 1. مقدمة

على الرغم من مما تعانيه أمتنا العربية من تشتت وتمزق، ما زالت لغتنا العربية عنصرًا جامعًا لشتاتها وملاذًا آمنًا لها لم يختلف حول دوره ومكانته وأهميته أهل السياسة، وإن بدأنا نقلق من الأثر السلبي على المدى البعيد، للمؤسسات التعليمية الخاصة (مدارس كانت أو جامعات) التي بدأت تنتشر في العديد من البلدان العربية متخذة من اللغة الإنكليزية أو الفرنسية لغة أولى للتعليم فيها؛ ومن الخطر الذي يمكن أن تشكله الدعوات الرامية، بدعوى التطوير والتحديث، إلى تعليم بعض المواد الدراسية، كالعلوم والاجتماعيات باللغة الإنكليزية.

والمهتمّ المتابع لما قدمه الأوروبيون من خدمة للغاتهم، أمّا كانت أو أجنبية، على صعيد تطوير تعليمها وتعلمها وعصرنتيهما، ليواكبا المستجدات في مجالي علم اللسانيات وعلم النفس، عبّر توظيف كل جديد في هذين المجالين، في خدمة تسهيل تعليم هذه اللغات وتيسير اكتسابها وإتقانها، يدرك بسرعة كبر المسافة التي تفصل بينهم وبيننا، ومدى التقدم الذي أحرزوه.

إن العلم منتج لا دين له ولا وطن، ولا حزب له ولا مذهب، ولا لون له ولا رائحة. فلم لا نستثمر نتائجنا التي نستطيع الحصول عليها، نقلًا أو ترجمةً أو تعريبًا؛ بالسرعة التي يتلقّفها فيها المنتج ذاته، بعد أن نؤمن متطلبات ذلك كلّها (وهي بنية تحتية متكاملة من العقول المبدعة والمستلزمات المادية)، في تطوير مجتمعاتنا بمرافقها المختلفة، ومن أهمها على الإطلاق لغتنا العربية، أمّا كانت أو أجنبية، انطلاقًا من القول المأثور: "الحكمة ضالة المؤمن، فحيثما وجدها فهو أحق بها"؟

إن المعطيات الجديدة التي تقدمها هذه الدراسة تستجيب بعمق لهذا المطلب.

## 2. مشكلة البحث وأسئلته

أصبح مصطلح تدريس اللغة لأغراض تواصلية مقولة واسعة التداول بين العاملين في حقل تعليم اللغات. ولا شك في أن أعظم تحدٍّ يواجه تعليم اللغة هو تجاوز تعليم القواعد المجردة والتعريفات والأمثلة، الذي نسميه التعليم عن اللغة إلى مستوى أعمق يركز على تعليم التواصل باللغة، وممارسة هذا التواصل ممارسة عفوية فعلية ذات معنى في حياة المتعلم، تمكنه من أن ينقل خبراته اللغوية المكتسبة في التعليم إلى ميدان حياته العملية والمهنية المستقبلية.

والمختص في الميدان، المتابع لما تلقاه اللغات الأوروبية من العناية والتطوير، الراغب في نقل بعض مظاهر هذه التجربة الغنية إلى ميدان اللغة العربية، انطلاقًا مما سبق أن قررناه في المقدمة، الغيور على مستقبلها يُحسّ بالاستغراب وهو يرى كثيرًا من المتخصصين والعاملين في الميدان على الساحة العربية مازالوا يستعملون مصطلحات أصبحت جزءًا من تاريخ تعليم اللغات ويدرسونها لطلابهم الذين سيصبحون مدرسين للعربية؛ فيعبرون بذلك عن رؤية قاصرة للغة ونظامها ومكوناتها، تدل على مقدار بُعدهم عن مظاهر التطوير والتجديد في مجالي علم اللسانيات وعلم النفس. وهنا ندخل في لبّ

مشكلة الدراسة: إنهم يتحدثون عن فروع اللغة العربية لا عن مهاراتها، ويدرسونها على هذا النحو من التشتت والتمزق لا على أنها كلُّ متماسكٍ موحدٍ في بداية الأمر ونهايته. ويعلمون اللغة وعن اللغة وقلما يعلمون التواصل باللغة. ويفتقرون إلى إلمام كافٍ بمصطلحاتٍ أصبحت اليوم تشكل العمود الفقري لتعليم اللغات، من مثل: اللسان والكلام، والكفاءة والأداء، والكفاءة التواصلية، والنشاط اللغوي في شكله: الوصفي التقعيدي والتواصلية، ومهارات اللغة الرئيسية، ومهاراتها المركبة في شكلها: الوصفي التقعيدي والتواصلية.

وانطلاقاً مما سبق يسعى البحث الحالي إلى الإسهام في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية عموماً، وتعليمها للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، من خلال تقديم تصوّر معاصر للنظام اللغوي في مكوناته كلها، بدءاً باللسان والكفاءة (في مفهومها اللغوي والتواصلية)، والكلام والأداء، وتجليهما في المهارات الأربع الرئيسية، وانتهاءً بالمهارات اللغوية المركبة أو المتقاطعة المشتقة منها (في شكلها: الوصفي التقعيدي، والتواصلية). على أن يتبع ذلك تحليل مفصّل لهذه المفاهيم وما تقتضيه من توصيف للنشاط اللغوي الذي يشكل أساس هذه المهارات في نوعيه الوصفي التقعيدي والتواصلية، من خلال أمثلة واقعية توظّف عملياً هذا الاتجاه المجدد.

ويوجه هذا البحث أسئلة ثلاثة هي:

1. ما العوامل التي هيأت لظهور نظام لغوي معاصر؟
2. ما مكونات هذا التصور المعاصر للنظام اللغوي؟
3. ماذا يعني تمهير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف يوظّف هذا التمهير لتطوير تعليم اللغة العربية والحفاظ على وحدتها وسيرورتها؟

للإجابة عن هذه الأسئلة سنسلك المسار الآتي:

### 3. ثورتان في القرن العشرين أرسنا دعائم نظام لغوي جديد كلياً

في الجواب عن السؤال الأول نبين أن من أبرز العوامل التي أرسنت دعائم النظام اللغوي الجديد حدثان بارزان وسَمَّ أولهما النصف الأول من القرن العشرين، وسَمَّ ثانيهما نصفه الثاني. وقد تضافر مع كل منهما أحداث موازية في ميدان علم النفس.

#### 1.3. ثورة فرديناند دو سوسير ومفهوما اللسان والكلام (عمار، 2004)

إن القفزة الرائعة التي حققها فرديناند دو سوسير (Ferdinand de Saussure) عندما أرسى قواعد علم اللغة البنيوي (نشر كتابه: دروس في علم اللغويات العام، عام 1916)، فميّز، في اللغة، بين اللسان *langue* (كلُّ نظام نوعي من العلامات المنطوقة يُستعمل لنقل رسائل بشرية)، والكلام *parole* (التفويض الفعلي للسان، تحقيقه عملياً وواقعياً، نقله من حيّز القاعدة النظرية إلى حيّز الفعل والتطبيق)

العمليّ)، هيأت لنا فرصة ثمينة لتأمل مصطلح النحو في لغتنا العربية، لا بصفته فرعاً من فروعها، بل بصفته مفهوماً أكثر شمولاً، وأبعد أثراً، وأعمق معنىً. فاللغة من هذا المنظور ليست فرعاً، بل هي نظامٌ شكليّ (اللسان) له وجه عمليّ واقعيّ (الكلام). واللسان والكلام كلاهما معاً يشكلان وجهين لكيان واحد هو اللغة *langage*.

وقد تتناغم مع الطرح البنيوي ودعّمه على صعيد تعليم اللغات وتعلمها، علم النفس السلوكي الذي بلغ أوجّه في العقدين الخامس والسادس من القرن الماضي على يد ب. ف. سكينر. وما زال تأثيره قائماً في مجال الأهداف التعليمية حتى اليوم.

### 2.3. نوم شومسكي ومفهوما الكفاءة والأداء (عمار 2004)

إن الهزّة التي أحدثتها في ميدان علم اللغة، نظرية النحو التوليديّ التحويليّ في النصف الثاني من القرن العشرين على يد نوم شومسكي (Noam Chomsky)، وما أزرها وتضافر معها من نظريات معرفية في ميدان علم النفس، نقضت كثيراً من المبادئ التي قام عليها تعليم اللغات البنيويّ السلوكيّ وتعلّمها.

وشومسكي كان أول من استعمل مفهوم الكفاءة اللغوية *compétence* (المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر دقة، هي نظام مستتبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج أو يفهم عدداً غير متناه من جمل هذه اللغة، ولا شيء غير الجمل). وهذا المفهوم نظريّ افتراضيّ يقابله على الصعيد العمليّ مفهوم الأداء اللغويّ *performance* الذي يعني استعمال الكفاءة اللغوية عندما يُنتج ممتلكها أو يفهم جملاً. ووعي الفرد بكفاءته اللغوية يظهر عندما يتساءل: إن كانت جملة ما نحوية أو غير نحوية، كأن يدفع الحدس اللغوي طالباً من أبناء اللغة العربية إلى رفض جملة: تحدثك أو جملة: استعرتك كتاباً، على اعتبار أن الفعل الأول لازم، وأن الثاني متعدّد إلى مفعول واحد.

إن نظرة متأملة لركائز نظريتي شومسكي وسوسير تُبيّن أن مفهومي الكفاءة والأداء لدى شومسكي يغطيان في جانب كبير منهما مفهومي اللسان والكلام لدى سوسير، ولكن هذا الأخير المتأثر كثيراً بالطابع الاجتماعي للسان، يتصوره مخزناً لدى كل فرد يستمد منه ما يشاء ومتى يشاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاءة على أنها، في آن معاً، مفهوم أكثر تجرّيداً وأكثر ديناميّة؛ لأنها تتضمن الإبداعية اللغوية (*créativité linguistique*)، التي تعني: تلك الطاقة الهائلة لدى الإنسان، التي تمكّنه، بتأثير المثبرات الخارجية، من أن يولّد أو ينتج جملاً في لغة ما، لا يمكن التكهن بها.

والكفاءة كما أسلفنا مفهوم افتراضيّ يجسّده واقعياً على صعيد الاستعمال اللغويّ مفهوم الأداء. والأداء في عُرّف من يعملون في ميدان تعليم اللغات، يكون على أربعة أشكال رئيسية مُجمَع عليها، تسمى اصطلاحاً مهارات. وينبني على ذلك أن تعليم كل لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميق وتطوير وإتقان لكفاءة لغوية تجسّدها أو تشتقّ منها أربع مهارات رئيسية هي: الاستماع أو الفهم الشفوي، والتكلم أو التعبير الشفوي، والقراءة أو الفهم الكتابي، والكتابة أو التعبير الكتابي. ولكن المتأمل والمتعمق في هذه

المهارات يتوصل إلى أن بإمكاننا أن نشكّل أو نشقّق منها، عبر عملية توليف رياضيٍّ محكّم، وضمن شروط تعليمية تعلّمية محددة، عددًا من المهارات المركّبة أو المتقاطعة التي يشكل إتقانها هدفًا داعمًا ومكتملاً ومعتمًا لإتقان المهارات الرئيسة. وإتقان المهارات الرئيسة والمركّبة معًا يشكل في النتيجة إتقانًا واقعيًا للكفاءة اللغوية.

### 3.3. اللسان أو الكفاءة اللغوية مفهوم جديد للنحو

اللسان بالمنظور السوسوريّ الذي أشرنا إليه سابقًا يشكّل إذن صلب الكفاءة اللغوية في المنظور الشومسكيّ، وهما معًا يتجسّدان في مفهوم النحو الذي نستطيع أن نعرّفه في تجلّيه الجديد بأنه: نظام شكليّ مركّب: نحويّ صرفيّ، صوتيّ، دلاليّ. وإتقان هذا النظام ينبغي أن يشكّل الهدف الأول لتعليمنا لغتنا.

لا يمكن للنحو إذن، وهو نظام اللغة وجوهرها، وروحها، ومعاييرها، أن يكون أحد فروعها (كما كان يفعل العاملون بنظرية الفروع)؛ لأن الفروع قد تمتدّ فتتصّف وتموت أو تُبترّ، ولأن الفروع قد تتطور، فتتفصل عن الأصل لتصبح هي الأخرى أصولًا مستقلة، كما هي الحال في الأدب وفروعه التي تطور كثير منها ليشكل بذاته أصلًا جديدًا مستقلًا؛ وكما هي الحال في علم النفس وفروعه التي تكاد لا تحصى، والتي استقلت في معظمها عن الأصل (علم النفس العام) ليشكل كل منها ميدانًا مستقلًا.. إلخ. إن النحو أحد مكونات اللغة بالتأكيد، ولكنه المكون الأساس والأهم فيها على الإطلاق، تتضاف إليه فيها مكونات أخرى نفسية واجتماعية وعرقية... إلخ هي التي تميز اللغة من اللسان.

فالنحو من اللغة كالقلب من الجسد، لا حياة إلا به حتى في حالة الموت السريريّ. والمهارات الرئيسة والمركّبة (التي تشكل الأنشطة اللغوية المختلفة، التي بها نعلّم اللغة ونتعلّمها، فنمارس ونتواصل ونتدرب، ونصحح ونصوب، ثم نعاود الممارسة والتواصل والتدرب، فالتصحيح والتصويب)، تنطلق من اللغة، من نظامها، ثم تعود إليها؛ إنها كالدم الذي يضخّه القلب نقيًا إلى شتى أنحاء الجسد عبر الشرايين، ليعود إليه في نهاية دورة دموية كاملة عبر الأوردة مشوبًا، فينقى من الشوائب ويضخّ من جديد في حركة دائبة دائمة ما دام الإنسان على قيد الحياة.

### 4. مكونات التصور المعاصر للنظام اللغويّ

سنعتمد في الإجابة عن السؤال الثاني على ما حققه علم اللسانيات من تقدم في القرن العشرين، على يد ف. دو سوسير ونوم شومسكي، ومعتمدين كذلك على ما حققته منهجية تعليم اللغات من تطور في مجال الحديث عن المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية التعلّمية، ومطابقين ذلك كله على اللغة العربية تطبيقًا جعلنا نتحدث لأول مرة، في ميدان اللغة العربية، عن مهارات مركّبة أو متقاطعة، إلى جانب المهارات الرئيسة.

1. إن تصور كل من سوسير وشومسكي للنظام اللغوي ينطوي على مفهومين متقابلين

متكاملين (اللسان والكلام لدى سوسير؛ والكفاءة والأداء لدى شومسكي). وثنائيتا اللسان

والكلام من جهة، والكفاءة والأداء من جهة أخرى، المتناظرتان تحملان دلالات تكاد تكون متطابقة، وإن اختلفت التسميات، وتشكلان معاً اللغة في مكوّنها النظريّ الافتراضيّ، والعملّيّ الواقعيّ؛

2. المفهوم الثاني منهما (الكلام أو الأداء) يستهدي بالأول ويتقيّد بنواظمه. والأول منهما (اللسان أو الكفاءة) يتجسّد في الثاني ويُسْتَدَلّ عليه به، ويقوّم من خلاله، عبر القيام بالمهارات الرئيسة (وهي الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة) التي تشكل الصورة المادية للثاني، القابلة للملاحظة والقياس، فهي إذن مشتقة منه.

3. ومن المهارات الرئيسة تُشتقّ، بالتأليف والتركيب، المهارات المتقاطعة أو المركّبة، التي تشكل تفرّيعاً وتفصيلاً لا غنى عنه في ممارسة اللغة عملياً في كثير من مواقف الحياة التواصلية الفعلية وظروفها الواقعية العملية.

### 5. الكفاءة التواصلية *compétence communicative*

إذا كان لافتاً حقاً أن نظرية شومسكي في النحو التوليدي لم تترك آثاراً عميقة مباشرة في إعادة توجيه مسار البحث التربوي في ميدان تدريس اللغات، فإن ذلك يعود، في اعتقادنا، إلى سبب جليّ أكده شومسكي بوضوح شديد عندما قال: "إن اللغة نظام صوريّ مستقل قد يُستعمل عَرَضاً، إلى هذا الحد أو ذاك، بهدف الاتصال" (سيرل، 1973). والنموذج البشري الذي تصوره شومسكي لهذا النظام ليس شخصاً واقعياً تنطبق عليه الخصائص الاجتماعية والمعرفية والجسدية والنفسية للإنسان الواقعي. إنه كما يصرح شومسكي "متحدّث/مستمع مثالي، منتمٍ إلى جماعة لغوية متجانسة كلياً، يعرف معرفة كاملة لغته، ولا يتأثر، حينما يطبّق في أداء فعلي معرفته عن اللغة، بشروط غير ملائمة نحوياً، من مثل انحصار الذاكرة، والشروع، وانتقال الاهتمام أو الانتباه، والغلط العابر أو المميّز" (Hymes, 1971). وهذا يعني إذن أن النظام اللغوي في المنظور الشومسكيّ، في أساسه، ليس نظاماً هدفه التواصل. ونقطة الضعف البارزة هذه في تصوّره عن اللغة، التي أثارت اعتراضاتٍ عليه عنيفةً هي التي كانت، في تقديرنا، عاملاً حاسماً في تطوير تعليم اللغات بهدف التواصل.

إن مفهوم الكفاءة التواصلية الذي وضعه هايمز عام 1971، جسّد واقعياً الاحتجاج على مفهوم شومسكي عن الكفاءة اللغوية، ووسّعه (عمار، 2010).

ولكن فضل شومسكي الذي لا يُنسى على تعليم اللغات المعاصر يتجلى في أنه وجّه الأنظار إلى التعامل مع اللغة على أساس شموليّ، باعتبارها نظاماً أو كياناً موحّداً متماسكاً. وهذا بحد ذاته إنجاز ضخم إن لم نقل: ثورة.

فما الكفاءة التواصلية إذن؟ لقد عرفها هايمز Hymes بأنها "المعرفة (العملية وليس بالضرورة الظاهرة) للقواعد النفسية والاجتماعية التي توجه استعمال الكلام في إطار اجتماعيّ (...). إن (...) الكفاءة التواصلية تكمل بالضرورة الكفاءة اللغوية (النحوية) للشخص المتكلم (...). وتقتضي امتلاك

الأنظمة والتغيرات اللغوية الاجتماعية ومعايير الانتقال من نظام أو تغير إلى آخر؛ إنها تتطلب أيضاً معرفة عملية فيما يخص الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة" (Galisson et alt, 1983). إن الكفاءة التواصلية تعني في رأينا، باختصار، وبمعنى أكثر تبسيطاً: امتلاك قدر معين من قواعد لغة معينة (قواعد متمثلة بالطبع، أي مستبطنة) تُمكن مستعمل هذه اللغة (سواءً أكان من أبنائها أم من غيرهم) من الاتصال المثمر مع أبنائها، فهماً وإفهاماً بما يتفق مع الأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة اللغوية (عمار، 2002).

وإذا كانت الكفاءة اللغوية كما بيّنا مفهوماً افتراضياً نظرياً يُستدل عليه ويقاس من خلال الأداء اللغوي فإن الكفاءة التواصلية مفهوم واقعي عملي (لأنها بالتعريف معرفة عملية). وهي تتجلى عبر الأداء اللغوي، باعتبارها أحد وجهيها: الوصفي التقعيدي أو التواصلية. فإذا كان هدف النشاط اللغوي تأمل قواعد اللغة والتبصر بها بهدف فهمها والتدرب عليها واستيعابها سُمي نشاطاً لغوياً وصفيّاً تقعيديّاً: إنه وصفي تقعيدي؛ لأنه يستعمل اللغة من أجل وصفها وشرح بنيتها وتراكيبها وقواعدها؛ من ذلك ما يجري في دروس النحو والصرف والإملاء والخط... إلخ. وإذا كان هدف النشاط اللغوي التواصل مع الآخرين بهدف قضاء الحاجات وتسيير شؤون الحياة في مختلف مواقفها وظروفها سُمي نشاطاً لغوياً تواصلياً. وكل من وجهي الأداء: الوصفي التقعيدي، والتواصلية ينفذ عبر المهارات اللغوية، الرئيسة أو المركبة التي سبق ذكرها، والتي سيأتي شرحها.

ولكن كيف يُنجز أو يُنفذ الأداء اللغوي؟ وما موقع المهارات اللغوية منه؟

## 6. النشاط اللغوي

يتطلب الأداء اللغوي القيام بنشاط لغوي ليصبح السلوك اللغوي واقعاً فعلياً. فما تعريف النشاط اللغوي؟ وما أنواعه؟

النشاط اللغوي: هو استعمال اللغة من حيث هي وسيلة اتصال وسلوك معاً، تؤخذ فيها بالحسبان عوامل نفسية واجتماعية وعرقية... إلخ، لا تنطوي عليها المفاهيم الأضيق مثل «اللسان» أو «النظام» (R. Galisson et alt, 1983). وهذا النشاط قد يكون وصفيّاً تقعيديّاً أو تواصلياً.

### 1.6. النشاط اللغوي الوصفي التقعيدي *activité métalinguistique*

هو ذلك النوع من النشاط اللغوي الذي يقوم به المتعلم عندما يتأمل في تراكيب اللغة التي يتعلمها بهدف التوصل إلى فهم نظامها وفهم القواعد التي تنتظم هذه التراكيب. إنه إذن نشاط وصفي (يصف اللغة) أو تقعيدي (يعالج قواعدها)، وهو تأملي؛ لأن هدفه وصف اللغة المتعلمة والتبصر في قواعدها من أجل فهمها واستيعابها وإتقانها.

### 2.6. النشاط اللغوي التواصلية *activité communicative*



هو ذلك النوع من النشاط اللغوي الذي يستعمل فيه المتعلم اللغة لقضاء الحاجات والتواصل مع الآخرين. إنه إذن تواصلِيٌّ؛ لأن هدفه تعلُّم استعمال اللغة وممارستها في مواقف التواصل الواقعي الحيّ المثمر بين الناس.

#### 7. تمهير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل التواصل بها

وفي إجابتنا عن الشقّ الأول السؤال الثالث من أسئلة بحثنا نقول: إن تعميق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وترسيخه، وتطويره، وتحسين فاعليته ومردوده تتطلب كلها أن يكون تعليمًا مهاريًا يركّز في مستوى المبتدئين منه على المهارات الأربع الرئيسية، استماعًا وتحدثًا، وقراءة وكتابة، بالإضافة إلى ما لا بدّ منه من المهارات المركبة في شكلها الأول (الوصفيّ التقعيديّ). ثم يُعنى في المستوى المتوسط على وجه الخصوص وبعد ذلك في المستوى المتقدم، بالشكل الثاني (التواصلِيّ) من المهارات المركبة. وبذلك يكون تعليمًا على مستوى عالٍ من الثبات والرسوخ والاستمرارية يدعم وحدة اللغة العربية (عبر التعامل معها في كليتها بوصفها نظامًا متناغمًا، تتأزر مكوناته وتتضافر لخدمة امتلاك النظام الكلي الذي هو اللغة، واعتماد شكلها الفصيح المعاصر أداة حصرية لهذا التعليم في الفهم والإنتاج اللغويين) وسيرورتها من خلال تدريس نماذج نثرية وشعرية، منتقاة بعناية شديدة تراعي تمثيل مختلف عصور استعمالها، وتتوفر فيها خصائص المقروئية والجاذبية، والمتعة والجمال، والأصالة والإبداع.

واللغة العربية، بصفاتها لغّة حيّة، لا تخرج عن توصيفنا السابق لمكونات اللغة من حيث هي: لسان وكلام (بحسب النظرية السوسورية)، أو كفاءة وأداء (بحسب النظرية الشومسكية)؛ ومن حيث تجلّي الكلام أو الأداء في مهارات رئيسة أربع هي: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة؛ ومهارات مركبة أو متقاطعة تتشكل من خلال توليف رياضي بين المهارات الرئيسية ضمن شروط محددة. وهذه المهارات كلها، رئيسة كانت أو مركبة، تتوزع بين أنشطة الإنتاج والتعرّف اللغويين، التي يفترض أن تكون موضوعًا لعناية شديدة ومركزة يقوم بها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، بتوجيه نشيط ودائم من أساتذتهم، إذا أردنا للغتنا أن تُعزّز وأن يفيد تعليمها وتعلمها من التجديدات التربوية التي استندت إلى التطورات المبدعة التي حصلت في مجالي علم اللغة وعلم النفس.

والأخذ بفكرة تعليم اللغة بهدف التواصل يقتضي تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدم قواعدها ونصوصها في إطار علمي مدرسيّ بعيد عن واقع الحياة ومشكلاتها، ويرسخ الطابع النظري للتعليم، الذي يقوم على حشو الأذهان بالمعارف دون إتاحة الفرصة للمتعلم لاستعمالها في مواقف الحياة اليومية، فتتحول بالنتيجة إلى مخزون معرّض للنسيان عمومًا بعد أداء الامتحان؛ إلى تعليم تواصلِيٍّ يركّز على ما يلبي الحاجات اللغوية لمستعمل اللغة، أي على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها (قواعد ومفردات وأساليب) للتواصل في مواقف الحياة اليومية تواصلًا مثمرًا على الصعيدين الشفوي والكتابي. وهذا النمط الجديد من التعليم يسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية حية، تلبي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه المواقف. وبذلك

تتحول المكتسبات اللغوية المتعلمة إلى رصيد حيّ قابل للتداول عند الحاجة، وإلى أداة فعالة تُستعمل باستمرار، وتوظف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة.

إن هذا التعليم التواصليّ الجديد للغة يتجاوز المعلم الذي ظلّ يشكّل في الطرائق التقليدية محور العملية التعليمية التعلّمية، ليمركز حول المتعلّم، ويجعل من أنشطته وحاجاته هدفه وغايته.

### 1.7. مهارات اللغة الرئيسية والمركبة

ما الصلة إذن بين الأداء اللغويّ والنشاط اللغويّ والمهارة اللغوية؟ لقد سبق أن بيّنا أن الأداء اللغوي هو بالتعريف: تنفيذ الكفاءة اللغوية، نقلها من حيّز النظرية إلى حيّز الفعل، حيّز الواقع العمليّ التطبيقيّ. إنه إذن الوجه الآخر للكفاءة اللغوية، الذي به نتأكد من مستوى إتقان مستعمل اللغة لهذه الكفاءة. والأداء يتجسّد في الاستعمال اللغويّ الفعليّ، أي عبر النشاط اللغويّ، في مهارات رئيسة ومهارات مركبة، يمكننا أن نقدّمها أنموذجاً حياً للتطوير الممكن لتعليم اللغة العربية المعاصر. وهذه المهارات هي الآتية:

#### 1.1.7. المهارات الرئيسية

تميز منهجية تعليم اللغات، أربع مهارات رئيسة في تعلم لغة حيّة ما واستعمالها هي على التوالي: (الاستماع أو الفهم الشفويّ) ف(التكلم أو التعبير الشفويّ) ف(القراءة أو الفهم الكتابيّ) ف(الكتابة أو التعبير الكتابيّ). فالمهارتان الأوليان (الاستماع والتكلم) تخصان الجانب الشفوي، والمهارتان الأخريان (القراءة والكتابة) تخصان الجانب الكتابيّ. واثنتان منهما (الاستماع والقراءة) تؤمّنان الفهم الشفوي والكتابيّ. والاثنتان الأخريان (التكلم والكتابة) تؤمّنان التعبير الشفوي والكتابي. ويميز بعض المؤلفين تمييزاً قابلاً للنقاش بين (مهارتين سلبيّتين) للفهم و(مهارتين فعّاليتين) للتعبير (R. Galisson et al, 1983). غير أننا لسنا من أنصار هذا الرأي الأخير، فلا يمكن للفهم (أو القراءة الصامتة)، في رأينا، أن يكون سلبيّاً. إنه فعّالٌ يُحثُّ العقلَ على التفكير والتأمّل والمقارنة والربط والاستنتاج، وإن كان يحدّث ضمن إطار عملية عقلية ضمنية غير ظاهرة وغير قابلة للملاحظة كما يحدث في حالة الإنتاج اللغوي.

وترتيب اكتساب هذه المهارات الأربع كما بيّناه في بداية هذه الفقرة (الفهم الشفوي، فالتعبير الشفوي، فالفهم الكتابي، فالتعبير الكتابي) يطالب به التعليم الحديث للغات الحية، الذي يعتبر أن الهدف من هذا الاكتساب هو استعمال اللغة بصفاتها أداة تواصل. وهو كذلك يحرص على الجمع بين المهارتين الشفويتين من جهة، باعتبار أنهما تُكتسبان قبل دخول المدرسة؛ والمهارتين الكتابيتين من جهة ثانية، باعتبار أنهما تُكتسبان في إطار التعليم المدرسي.

وسنرمز من الآن وصاعداً، توحّياً للاختصار، لمهارتي الفهم الشفوي والتعبير الشفوي ب(ف ش)،

ت(ش) ولمهارتي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي ب(ف ك، ت ك).

#### 2.1.7. تعريف المهارة اللغوية

ولكن ما تعريف المهارة اللغوية؟ لكي لا يكون هناك خلطٌ بين تعريف المهارة باعتبارها أحد مكونات المجال المهاريّ أو الحسيّ الحركيّ أو النفسيّ الحركيّ في تصنيف بلوم للأهداف التربوية، وإن كان التعريف الذي سننتبّه ناتجاً عن تصوّر سلوكيّ للغة، نعرّف المهارة (بالإنكليزية: **skill**) (وبالفرنسية: **savoir-faire** أو **compétence**) بالمعنى العام استناداً إلى معجم تعليم اللغات بأنها: استعداد موروث أو مكتسب لممارسة نشاط معين، يمتاز بالدقة، والسّعة، والاختصار في الجهد والوقت. وبناء على ذلك تكون المهارة اللغوية استعداداً موروثاً أو مكتسباً لممارسة نشاط لغويّ معيّن، يمتاز بالدقة، والسّعة، والاختصار في الجهد والوقت. إنها مفهوم مستعار من علماء اللغة التطبيقيين الأنكلوساكسونيين الذين أعطوا للكلمة معنى خاصاً بالتركيز، في استعمال اللغات، على ما يبدو صادراً عن القدرة الفيزيولوجية أكثر مما يبدو صادراً عن استعداد فكريّ. إن مفهوم المهارة لديهم مرتبط بتصور سلوكيّ للغة يؤكد أهمية تشكيل العادات والحُجُك أكثر مما يؤكد أهمية المعرفة (R. Galisson et alt, 1983). فالمهارة من هذا المنظور إذن عادةٌ متقّنة.

### 3.1.7. المهارات المركبة أو المتقاطعة

وما سيلي من البحث يتكفّل بالإجابة عن الشقّ الثاني من السؤال الثالث من أسئلة البحث. إن المقصود بالمهارة اللغوية المركبة أو المتقاطعة: مهارةٌ تتكوّن من تركيبٍ لمهارتين رئيسيتين أو تنسيقٍ أو تأليفٍ بينهما. وعملية التأليف والتركيب الرياضيّ (من الرياضيات) بين المهارات الأربع الرئيسة تتيح لنا نظرياً أن نشكّل منها ستّ عشرة مهارة مركبة أو متقاطعة ( $4 \times 4 = 16$ ). غير أن تكرار ستّ من المهارات بشكل مقلوب من خلال عملية التركيب الرياضي جعل المهارة، في أربع حالات، مغايرةً للمنطق وغير قابلة للتنفيذ، وأمثلة ذلك المهارات: (ف ش، ت ش) و (ف ش، ف ك) و (ف ك، ت ش) و (ف ك، ت ك)، التي أصبحت بالتركيب المقلوب غير القابل للتنفيذ، على التوالي: (ت ش، ف ش) و (ف ك، ف ش) و (ت ش، ف ك) و (ت ك، ف ك). وتكرار المهارات الأربع الرئيسة مع ذاتها جعل المهارات الناتجة عن هذا التركيب مستحيلة من وجهة نظر عملية وواقعية. فإذا حذفنا المهارات المستحيلة، وهي أربع، والمهارات المغايرة للمنطق وغير القابلة للتنفيذ، وهي أربع أيضاً، والمهارتين المكررتين بشكل مقلوب، ولكنهما قابلتان عملياً للتنفيذ، وهما: (ف ك، ف ش) و (ت ك، ت ش)، توصلنا في النهاية إلى ستّ مهاراتٍ مركبة ممكنة التنفيذ عملياً، وهي الآتية:

1. (ف ش، ت ش).
2. (ف ش، ف ك).
3. (ف ش، ت ك).
4. (ت ش، ت ك).
5. (ف ك، ت ش).
6. (ف ك، ت ك).

### 1.3.1.7. الشكلاّن: الوصفِيّ التقعيديّ والتواصلِيّ للمهارات المركبة أو المتقاطعة

بالعودة إلى تعريف المهارة اللغوية أو النشاط اللغوي نجد أن المهارة، رئيسةً كانت أو مركبة، نشاطٌ لغويّ، فإن كانت رئيسةً فهي نشاط مفرد (عكس مركب)، وإن كانت مركبة فهي نشاط لغويّ مركب. ولكننا نميز في كل مهارة من هذه المهارات الست المركبة بين نمطين:

- أولهما يكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة المركبة مماثلاً للنشاط المتصل بالجزء الثاني في الشكل والمضمون، ولذلك نعتبر النشاط اللغوي الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطاً لغويّاً وصفياً تقعيديّاً؛ لأن هدفه تعلّم اللغة وفهم قواعدها.
- وثاني النمطين يكون فيه النشاط اللغويّ المتصل بالجزء الأول من المهارة مختلفاً عن النشاط اللغوي المتصل بالجزء الثاني في الشكل ومشابهاً له في المعنى. ولذلك نعتبر النشاط اللغوي الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطاً لغويّاً تواصلياً؛ لأن هدفه تعلم التواصل باللغة.

فالمهارة المركبة تشمل إذن نشاطين متتالين، متعاقبين تعاقباً مباشراً في الزمن الذي يُحسب بالثواني أو الدقائق على أبعّد تقدير، ومرتبطين بنيويّاً بالطريقة التي أشرنا إليها. وهكذا، فالفهم في كل مهارة منها يسبق دائماً التعبير.

إننا في النوع الأول من المهارة المركبة أو المتقاطعة إذن أمام مهارة لغوية تمارس في موقف تعليمي تعلّمي صرف يتعلق باللغة ذاتها: تعرف قواعد اللغة ونظامها وبنيتها،.. إلخ. والتدرب عليها بهدف إتقانها هو ما يُصطلح عليه تقليديّاً بالتمرين *exercice*. أما في النوع الثاني منها فنحن إزاء لغوية لغوية تواصلية تتعلق باستعمال اللغة في مواقف تواصلية نصادفها دائماً في حياتنا العلمية والعملية. فاللغة تتعلم هنا من أجل تحقيق الهدف الأسمى لها، وهو التواصل المثمر بين الناس. والتدرب من أجل إتقان هذا النوع الثاني من المهارة المركبة هو ما تحرص الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها على تسميته بالنشاط (*activité*). لنقدم الآن جدولاً الآن تصنيفياً لهذه المهارات المركبة الست، يليه شرح وتفصيل لها معمّان.

جدول تفصيلي بأنواع المهارات المركبة أو المتقاطعة: (عمار، 2005)

تواصلِيّ	وصفيّ تقعيديّ	النشاط اللغوي
		المهارة المركبة
	التكرار، تصويب النطق	(ف ش، ت ش) 1
حالات إعادة الصياغة الشفوية للمناقشات في		(ف ش، ت ش) 2

الاجتماعات والدروس، ...إلخ.		
	المتابعة بالعين لنصّ مقروء (الطلاب في القراءة الجهرية في الصف)	(ف ش، ف ك) 1
الاستماع إلى مناقشة نصّ يتابع بالعين مكتوبًا: من ذلك مناقشة التقارير والملخصات، وخطط العمل ومشاريع القوانين (في مجلس الشعب)، .. إلخ.		(ف ش، ف ك) 2
	الإملاء	(ف ش، ت ك) 1
إعادة الصياغة الكتابية: أخذ الملاحظات(الصحافي) والطالب، وأمين سر الجلسة، وكاتب المحكمة، .. إلخ		(ف ش، ت ك) 2
	القراءة بصوت مرتفع لما نقوم به (الأستاذ أو الطالب على السبورة)	(ت ش، ت ك) 1
	القراءة الجهرية	(ف ك، ت ش) 1
. قراءة الأخبار، المدرس على التلفزيون، والخطب المكتوبة،...إلخ. . التحدث انطلاقًا من نصّ مكتوب أو مطبوع: المحاضرة، التدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات،...إلخ. . التحدث انطلاقًا من نصّ يناقش ويعلق عليه: الاتفاقات، والمعاهدات، ومشاريع القوانين،...إلخ.		(ف ك، ت ش) 2
	الخطّ، النسخ	(ف ك، ت ك) 1
حالات إعادة الصياغة الكتابية لنصّ مكتوب أو مطبوع: أقوال الصحف، التلخيص، دورية الملخصات، ملخصات الأبحاث والكتب في المجالات،... إلخ.		(ف ك، ت ك) 2

### 2.3.1.7. شرح المهارات المركبة

نقدم فيما يلي شرحاً تفصيلياً لبنية المهارات المركبة المشتقة من المهارات الأربع الرئيسة، في وجهيها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصلّي، وأمثلةً لممارستها في تعليم اللغة للناطقين بغيرها وفي الحياة العامة.

### 1.2.3.1.7. المهارة المركبة الأولى (ف ش، ت ش)

في النمط الأول (الوصفيّ التقعيديّ) من هذه المهارة المركبة (ف ش، ت ش) 1 يتماثل النشاطان اللغويان في الفهم الشفويّ والتعبير الشفويّ. فنحن هنا أمام مهارة لغوية وصفية تقعيدية حالتها الصفيّة النموذجيّة هي: التكرار أو تصويبُ النطق، وهي مهارة يمكن أن يلجأ إليها مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ. وهدفها التوصل إلى النطق الصحيح للكلمات وإخراج حروفها من مخارجها إخراجاً سليماً. أما في المستويات الأعلى فلها هدف مزدوج: تصحيح النطق من جهة، وهو هنا يتناول الكلمة بذاتها؛ ومراعاة قواعد اللغة، وهو هنا يتناول تركيب الجملة في اللغة العربية ووظائف الكلمات فيها.

إن المعلم في النشاط الأول من المهارة يصبو خطأ المتعلم صوتياً كان أو نحويّاً أو صرفيّاً أو معجميّاً، فينطقه صحيحاً، فينقلّاه المتعلم استماعاً (ف ش)، ثم يكون على المتعلم أن يعيده (أن يكرّره) بدقة شديدة (ت ش)، وقد يكرره مرة أو اثنتين أو ثلاثاً حتى يستقيم النطق لديه. وهذه الحالة نموذجية في تعليم اللغات للكبار المبتدئين أمّا كانت أو أجنبية.

وفي النمط الثاني منها (ف ش، ت ش) 2 يختلف النشاطان في الشكل، ولكنهما يتشابهان كثيراً في المضمون. فنحن هنا تجاه مهارة لغوية تواصلية حالتها النموذجيّة في الموقف التعليمي أو في الحياة العامة والمهنية هي: إعادة الصياغة الشفوية لنقاشات شفوية. إن الموقف التواصلّي الذي يمثله هذا النشاط ينفذ عندما تناقش شفويّاً نصوصاً مكتوبة أو أحداث أو أنشطة مدرسية صفيّة أو غير صفيّة يُتوصّل فيها من خلال المناقشات أو في نهايتها، إلى عرض توضيحيّ أو إجماليّ أو تلخيصيّ. ومثل هذا النشاط يمكن أن ينفذ في المستوى المتقدم من تعليم اللغات للناطقين بغيرها. إنه موقف نواجهه باستمرار في حياتنا العملية، وإتقان المهارة في هذا الموقف يؤهل المتعلم لأن يحسن التصرف في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات والمحاويرات ... إلخ.

### 2.2.3.1.7. المهارة المركبة الثانية (ف ش، ف ك)

إن الحالة النموذجية للنمط الأول (الوصفيّ التقعيديّ) من هذه المهارة (ف ش، ف ك) 1 يمارس في درس القراءة أو النصوص حينما يتابع المتعلم بالعين نصّاً شعريّاً أو نثريّاً يقرؤه المدرس أو متعلم (متفوق في العادة) يختاره المدرس للقيام بهذه المهمة التي يفترض أن تهدف إلى تقديم قراءة نموذجية الأداء (نحويّاً و صرفيّاً و صوتيّاً وأداءً تعبيريّاً طبقاً لما تتطلبه مقتضيات الدلالة). إن المتعلمين يستمعون بتركيز إلى أداء المدرس القرآنيّ، ويتابعون في اللحظة ذاتها معاً النصّ المستمع إليه، ماثلاً أمام

أعينهم في الكتاب. يجب أن نؤكد هنا أن هذا الموقف التعليمي التعلّمي مختلف جذرياً عن موقف الاستماع الذي يكون النصّ فيه غائباً كلياً، ويكون الإنصات الواعي وحده سيّد الموقف.

وهذا الموقف وصفيّ تعديديّ، لأن النشاطين اللغويين اللذين يتشكل منهما هذا النمط الأول من المهارة (الفهم الشفويّ: النصّ المقروء، والفهم الكتابيّ: النصّ المتابع بالعين) متطابقان في الشكل والمضمون (النصّ المقروء هو ذاته النصّ المستمع إليه). والهدف منه هو تدريب المتعلمين على الأداء الصحيح في القراءة الجهرية عبر تقديم النموذج الذي يفترض أنه الأمثل.

أما في النمط الثاني (التواصلّي) من المهارة (ف ش، ف ك) 2 فنحن أمام موقف تواصلّي يُمارس في حالات لا يكون الهدف منها تعلم اللغة، بل التأكد من دقة المعلومات أو المشاركة في النقاشات المتعلقة بالتقارير أو الملخصات أو محاضر الجلسات أو النصوص التشريعية أو مشاريع القوانين أو المراسيم أو المعاهدات أو الاتفاقات... إلخ. وهذه كلها مواقف سيواجهها المتعلم، بشكل أو بآخر، في حياته المستقبلية والمهنية. وتدريب المتعلمين على التعامل معها ومواجهتها سيكون ذا أثر بالغ في نجاحهم في عملهم المستقبلي.

#### 3.2.3.1.7. المهارة المركبة الثالثة (ف ش، ت ك)

في النمط الأول الوصفيّ التعديديّ من هذه المهارة (ف ش، ت ك) 1 نجد مهارة لغوية ذات صبغة وصفية تعديدية، حالتها النموذجية في تعليم اللغة هي: الإملاء، والغاية من تنفيذها في التدريس هي إتقان قواعد الإملاء في اللغة العربية. إن النشاطين اللغويين اللذين تتشكل منهما هذه المهارة متطابقان في الشكل والمضمون: إن المتعلم يستمع إلى المعلم وهو ينطق الجمل المرادة كتابتها إملائياً. وهو في هذه المرحلة من المهارة مدعوّ إلى فهم ما يقوله المعلم (ف ش). وهو مدعوّ في المرحلة الثانية منها إلى كتابة الكلام ذاته الذي استمع إليه وفهمه (ت ك). ومن الطبيعي أن يتفاوت الفهم بين المتعلمين، وأن تتفاوت لديهم القدرة على التحليل السريع لما يمليه المعلم وتمثله، ثم إعادة إنتاجه كتابياً. وهذا التفاوت في القدرة على التحليل يُنتج تفاوتاً في القدرة على التركيب والإنتاج اللغوي عند التعبير الكتابي، أي الكتابة الصحيحة والدقيقة لما يمليه المعلم. وهذا هو السبب في حجم الأخطاء وعددها ونوعها لدى المتعلمين. إننا هنا إذن أمام تمرين لغويّ وصفيّ تعديديّ يتناول اللغة ذاتها عبر تعلم قواعد إملائها.

وفي النمط الثاني منها (ف ش، ت ك) 2 نجد أنفسنا أمام مهارة لغوية تواصلية مجالاتها واسعة جداً، إن في الجو المدرسي أو في الحياة العامة. إن قوامها إعادة الصياغة الكتابية لما يُستمع إليه، وهي مهارة يجد المتعلم نفسه في تنفيذها مضطراً إلى أن يدون كتابياً رؤوس أقلام (في التعبير الشائع) أو فِكراً موجزة عما يكون المدرس أو المحاضر قد قدمه. أما في الحياة العامة فالمواقف التي يُضطر المرء إلى اللجوء إليها فكثيرة جداً أشهرها: موقف الصحفيين في المؤتمرات الصحافية على اختلافها، وكتابة محاضر الجلسات، وكاتب المحكمة الذي يدون إفادات المتقاضين والشهود... إلخ.

إن المهارة هنا تواصلية؛ لأن النشاطين اللذين تتشكل المهارة المركبة منهما مختلفان في الشكل ومتقاربان في المضمون (ما يُكتَب هو صياغة جديدة لما قيل، كتبها المتعلم أو الصحافي أو كاتب محضر الجلسة، إلخ، بأسلوبه هو، لأنه غير قادر على أن يكتب كل كلمة كما في حالة الأملاء. ولكن من الضروري أن يكون الكاتب حريصاً على المعنى المراد وبقته، وإلا حصل التشويه والإساءة إلى المعنى المقصود إبلاغه.

إن إتقان هذه المهارة يتطلب فهماً سريعاً يمكن المتعلمين من استخلاص الفكر الأساسية، وكتابتها في سرعة قياسية. وهو يتطلب بالإضافة إلى ذلك نظاماً من الرموز خاصاً بكل متعلم يستعمل مكوناته بديلاً عن الكلمات. وتحقيق ذلك يتطلب من المدرس تدريباً لطلابه على ذلك مركزاً ومخططاً له جيداً في مواقف صافية ملائمة يكون مجالها غالباً دروس التعبير. والأمر هنا سهل نسبياً، لأن الفهم الشفوي والتعبير الكتابي يحصلان بالفصحى (وهذا على الأقل ما يجب أن نفترضه في مثل هذه الحالة). إن المتعلم هنا يفهم ويكتب من خلال شكل واحد هو الشكل الفصيح الكتابي للغة العربية. فكيف يكون الأمر لو كان الفهم الشفوي العامية والتعبير الكتابي بالفصحى (المعاصرة بالطبع)؟ إن الموقف في هذه الحالة الأخيرة ليس صافياً بالطبع، إنه يحصل خارج حجرة الصف، في الحياة العامة والمهنية. والموقف الذي يستدعي هذه المهارة يواجهه كثيرون، منهم مثلاً الصحفي الذي يجري مقابلة مع مسؤول ما أو مع مدير مؤسسة أو شركة أو حتى مع الناس العاديين في الشارع إبان حدث ما هام أو عادي. ففي أحسن الأحوال سيكون النشاط بشكل لغويٍّ أسميناه تصنيفياً: الشكل الوسط: إنه مزيج من الشكل الفصيح المعاصر والشكل العامي الإقليمي أو المحلي (راجع في هذا الصدد بحثنا: "اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث: تطورها وأشكالها في الاستعمال المعاصر، 2009). والحديث مع العامة سيكون حتماً بالعامية الإقليمية أو القطرية، أو أحياناً وتبعاً للموقف، بالمحلية. والموقف نفسه يتكرر في الاجتماعات، حيث يكون على أمين سر الجلسة أن يدون بالفصحى المعاصرة ما يدور في الجلسة من نقاشات وحوارات تكون عادة (الأمر مرتبط بالمستوى الثقافي للمجتمعين) بالعامية الإقليمية. ومن ذلك أيضاً الحالة النموذجية لاستعمال هذه المهارة، التي يمثلها الكاتب في المحكمة الذي يدون بالفصحى المعاصرة أقوال الشهود الأميين أحياناً. وهكذا.

#### 4.2.3.1.7. المهارة المركبة الرابعة (ف ش، ت ك)

إن ما ينبغي أن نوضحه هنا بخصوص هذه المهارة، هو أننا لم نجد لها في الواقع التواصلية مجالاً. إنها تبدو لنا مهارة وصفية تفيدية صرفة، خلافاً لباقي أخواتها، وهذا ما جعلنا نبقى الحقل التواصلية الخاص بها فارغاً. وهي مرتبطة حصرياً بوضع تعليمي تعليمي محدد يتمثل في حال المدرس وهو يكتب على السبورة ما يريد تثبيته من معلومات (إنه يتلفظ بها ويدونها في الوقت عينه). وينطبق الموقف ذاته على المتعلم حينما يخرج إلى السبورة ليحل نشاطاً لغوياً: إنه يدون عليها ما يتلفظ به معتبراً إياه الجواب المطلوب.



### 5.2.3.1.7. المهارة المركبة الخامسة (ف ك، ت ش)

إن الموقف التعليمي التعلّمي النموذجي للنمط الأول (الوصفيّ التقعيديّ) من هذه المهارة (ف ك، ت ش)1 هو القراءة الجهرية. فما الذي يحصل في موقف قراءة جهرية؟ (يجب الانتباه إلى أن الموقف هنا مختلف تمامًا عنه في الشكل الأول من المهارة الثانية: ف ش، ف ك1). إن المتعلم هنا ينظر إلى النص المطبوع، شعريًا كان أو نثريًا، يسمح جمّله بعينيه شيئًا فشيئًا، مفكّكًا رموزه اللغوية (الكلمات)، ومدركًا العلاقات الوظيفية بينها (ف ك)، ثم ينطق بصوت مرتفع ما فهمه كتابيًا. إن الأمر يحصل بسرعة مذهلة لا تتجاوز أجزاء من الثانية في حالة إتقان هذه المهارة. وهكذا ينتقل المتعلم من جملة إلى أخرى أو من بنية تعبيرية إلى أخرى تبعًا لما يقتضيه الأداء في اللغة المقروء بها. إن نشاطي المهارة هنا متماثلان في الشكل والمضمون: فالنصّ المقروء هو ذاته النصّ المنطوق به.

لا بد من الإشارة هنا إلى أن القراءة الجهرية في اللغة العربية أصعب بكثير منها في اللغات الأوروبية مثلًا. إن الإعراب الذي يتحكم بالمعنى يشكل عنصر صعوبة كبيرًا في اللغة العربية؛ لأن نطق أواخر الكلمات متوقف على الإعراب الذي يحدد وظيفة الكلمة في البنية اللغوية، ويحدد بالتالي طريقة نطقها رفعًا أو نصبًا أو جرًّا. ويزداد الأمر صعوبة إن كان النص غير مشكول. يضاف إلى ذلك عاملًا صعوبة آخران هاما أيضًا، أولهما: البنية المعجمية للكلمة، التي تترك القارئ عند ضبطها المتنوع الأشكال بحسب معناها، إن كانت تحمل معاني معجمية تختلف باختلاف الضبط اللغوي. ومن أمثلة ذلك: (البُرّ: اليابسة، والبُرّ: اسم من أسماء الله الحسنى، والبُرّ: من توسّع في الإحسان إلى والديه؛ والبُرّ: حبّ القمح؛ والبُرّ: الإحسان،... إلخ)؛ وضبط عين المضارع في الأفعال الثلاثية؛ وضبط مصادرها؛ وثانيهما: الصّرف، ولا سيما ضبط صيغ أسماء الفاعلين والمفعولين، وأسماء الزمان والمكان، والصفات المشبهة، والتثنية والجمع،... إلخ. هذه كلها عوامل في اللغة العربية تتضاف إلى مجمل عوامل الصعوبة في موقف قراءة جهرية لا يواجهها قارئ اللغتين الإنكليزية والفرنسية مثلًا، الذي يستطيع أن يقرأ جهرية نصًا كاملًا من دون أن يفهم حتى معاني الكلمات المفتاحية فيه. وهذه العوامل بمجملها هي التي تفسر إجماع الكثيرين عن القراءة الجهرية في المواقف العامة (وهي هنا مواقف تواصلية)، وحشيتهم منها (ولاسيما الخطابة، حتى في حالة تشكيلها). والمثير للسخرية في بعض المواقف أن يكون في الضبط اللغوي غير المتقن الذي قام به شخص آخر غير المتحدث، أخطاءً صارخةً أجبر القارئ المسكين على إظهارها.

إن درس القراءة الجهرية غاية في الأهمية، وإتقان مهارة القراءة الجهرية يتطلب من المعلم عناية بها مركزة ومستمرة. إن شخصية القارئ الجيد، والخطيب المتمكن الشجاع، والمتحدث الجذاب الممتع، تبدأ بالتشكل منذ الصفوف الأولى. وهنا تكمن مسؤولية المعلم الذي ينبغي أن يكون هو الآخر، وقبل كل شيء، ممثلًا للتكوين اللغوي والتربوي الملائم.

أما النمط الثاني (التواصل) من هذه المهارة (ف ك، ت ش) 2 فيتبدى في مواقف تواصلية كثيرة جداً، منها قراءة الأخبار في الإذاعة وعلى شاشة التلفاز، وإلقاء الدروس على الشاشة الصغيرة، والخطابة من خلال نصوص مكتوبة، والتحدث انطلاقاً من نص مكتوب أو مطبوع: المحاضرة، والتدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات، والخطبة المرتجلة المعدةً أفكارها سلفاً،..إلخ.

والموقف الصفيّ الذي يستطيع المدرس استثماره لإكساب طلابه هذه المهارة يتجلى في حالات عدة، مثل: تقديم أخبار مختصرة في الإذاعة المدرسية، وتدريب المتعلمين على إلقاء الكلمات، وإعطاء التوجيهات والإرشادات المكتوبة، وقراءة القصص القصيرة، والترنم بالشعر في مناسبات مختلفة،...إلخ.

### 6.2.3.1.7. المهارة المركبة السادسة (ف ك، ت ك)

إن الحالة النموذجية للنمط الأول الوصفيّ التقعيديّ من هذه المهارة (ف ك، ت ك) 1 يتبدى في موقفين تعليميين تعلّميّين هما: تعليم الخطّ، والنسخ. ويقوم النسخ على دعوة المتعلمين إلى أن يكتبوا (ت ك) نصّاً سبق أن تعلموه على مستوى القراءة والفهم (ف ك). وهذا الموقف ينفذ في المستوى المبتدئ لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وربما امتد إلى المستوى المتوسط، والهدف منه تدريب المتعلمين على الكتابة بمحاكاة نصّ موجود أمامهم. ويطلق على هذا التمرين عادة في تعليم الإملاء مصطلح: الإملاء المنقول، لأن المتعلم ينقل النصّ إلى دفتر أنشطته الكتابية معتمداً في نسخه واحداً من خطّي النسخ أو الرقعة عموماً. ويتراوح طول النص هنا بين جملة البداية وعدة أسطر في نهاية المستوى المبتدئ وبداية المستوى المتوسط. وهذا الموقف مختلف عن موقف تعليم الخطّ، الذي يقوم على تعليم الطلاب قواعد تنفيذ خط معين من خطوط العربية بهدف إكسابهم فنّه وطريقته؛ إنه يُنفذ من أجل ذلك وفق خطوات محددة يشرحها المعلم عبر محاكاة النموذج المقصود تعلمه، الذي يكون عادة قولاً مأثورًا: نصّاً قرآنيّاً أو حديثاً شريفاً أو حكمةً أو بيت شعرٍ أو مثلاً سائرًا. على المتعلم هنا أن يتأمل النصّ (ف ك) بعد شرح المعلم لمعناه. إنه نصّ لا يجوز أن يزيد طوله على سطر واحد؛ ليسهل تكرار محاكاته (ت ك) على سطر واحد في الصفحة الواحدة. وبذلك يستطيع المعلم أن يلاحظ تطور النجاح في محاكاة النموذج مع تكرار المحاولة. وهذا التمرين الفنّي الدقيق يتطلب أن يكون المعلم ذاته قد أتقن فن الخط المراد تعليمه، ليقدّم للمتعلم القدوة الحسنة.

إن النشاطين اللغويين اللذين يتشكل منهما هذا النمط الوصفيّ التقعيديّ من المهارة متماثلان في الشكل والمضمون، لأن المتعلم في الموقفين يعيد إنتاج النص المائل أمام عينيه ذاته، والذي سبق أن تعلمه.

أما النمط الثاني (التواصل) من المهارة (ف ك، ت ك) 2 فيتبدى في مواقف كثيرة يقتضيها التواصل المثمر في الحياة العامة والمهنية. إنها مواقف إعادة الصياغة الكتابية لنصّ مكتوب أو مطبوع. وأمثله الواقعية متعددة يجسدها، التلخيص الكتابي في مختلف حالاته: تلخيص أقوال الصحف، ودورية الملخصات، وملخصات الأبحاث والكتب في المجالات، وملخصات عن الندوات

والمؤتمرات وورشات العمل، وملخصات محاضر الجلسات والنقاشات، وملخصات التقارير والعروض النظرية،.. إلخ.

أن الموقف الصفّي التعليميّ التعلّميّ الذي يُفترَض أن يدرّب المدرسون طلابهم عليه يتمثّل في بعض صورته في تكليفهم تلخيصَ كتب، أو فصول من كتب، أو قصص أو روايات، أو تقارير عن رحلات أو زيارات ميدانية، لتناقش في الصف وتتقدّ ويُعلّق عليها وتستخلص الدروس منها. ولا يَعدَم عقلُ المعلم المبدع أن يجد كثيرًا من المناسبات التي تحقق الهدف من هذا النشاط المحوري في حياة الإنسان. فإذا ما أتقنه خلال تعلمه اللغة الأجنبية كانت حياته المهنية أجملَ وأمتع وأوسع نجاحًا. ولكن الواقع العملي في الحياة العامة يخبرنا بغير ذلك.

## 8.. خاتمة

لقد سعينا طوال هذا البحث إلى أن نرسخ لدى القارئ فكرة النظر إلى اللغة على أنها نظام شامل يُنظر إليه في كليته وشموليته، وأن هذه النظرة الكلية الشمولية تقتضي تجاوز النظرية التفريعية التي سادت تعليم اللغة العربية معظم عقود القرن الماضي، فرسخت مفاهيم وتطبيقات أسهمت في تخلف هذا التعليم وأعاقت (من بين عوامل متعددة أخرى) تطوره. ودعونا إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستفيد من القفزات الرائعة التي حققها علم اللسانيات الحديث وعلم النفس، ومن التطوير في مجال تعليم اللغات الذي هيأه تضافر جهود هذين العلمين، والتأثير المتبادل لأحدهما في الآخر، الذي أنتج في الربع الأخير من القرن العشرين، المنهجية التواصلية في تعليم اللغات، ودفع العاملين فيه إلى الدعوة إلى، والعمل على تعليم الأداء اللغوي من حيث هو مهارات تجسد النظام اللغوي واقعيًا، وتتضافر كلها معًا من أجل تطوير تعليم اللغات بهدف إتقانها من خلال كفاءة تواصلية تشكل معيارًا لما يحتاجه متعلم لغة ما، من هذه اللغة، في الاستعمال الواقعي الحي لها في الحياة العامة والمهنية في المستقبل. إننا ندعو، في توصيات هذا البحث، القائمين على شؤون تعليم اللغة العربية إلى تعليمها عبر هذه المهارات الرئيسية من جهة، والمركبة (في شكلها الوصفيّ التقعيديّ معًا) من جهة أخرى؛ لأن الشكلين كليهما مطلوبان في التعليم، فالأول منهما يعلمنا اللغة (نحوًا وصرافًا ودلالةً ومعجمًا)، والثاني يعلمنا التواصل باللغة، الذي هو الهدف الأسمى من تعليم اللغات.

إن التركيز يجب أن يظل منصبًا على تعليم تواصلية اللغة، على أن يكون السعي دائمًا باتجاه توظيف تعليم الشكل الأول في خدمة الشكل الثاني، واستثمار تعليم الشكل الثاني لتعميق الشكل الأول وترسيخه. وبذلك نضمن على المدى البعيد اكتسابًا حقيقيًا للغة في مكوناتها النظري والعملي، لا تتلاشى نتائجه بعد أيام أو أسابيع من نهاية الامتحان.

## 9. مراجع استخدمت في البحث

### 1/9. مراجع باللغة العربية

- سيرل، جون، ر. (1979). "شومسكي والثورة اللغوية". *مجلة الفكر العربي*. العدد المزدوج 9/8: الألسنية أحدث العلوم الإنسانية. معهد الإنماء العربي. بيروت. المقال مترجم عن: *مجلة البحث* (التي تصدر باللغة الفرنسية). العدد 32. المجلد الرابع، آذار 1973.
- عمار، سام (2010). "نحو رؤية معاصرة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث". *مجلة التعريب*، العدد 37. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2009). "اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث: تطورها وأشكالها في الاستعمال المعاصر". *مجلة التعريب*، العدد 35. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2005). "تعليم اللغة العربية وفق الطريقة التواصلية: رؤية في اتجاه التطوير". *مجلة التعريب*، العدد 28. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2004). "نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو". *مجلة التعريب*. العدد 27. كانون الأول. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. دمشق.
- عمار، سام (2002). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. مؤسسة الرسالة. بيروت.
- 2/9. *مراجع باللغة الأجنبية*
- Ferdinand de Saussure (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne. Payote. nouv. éd. 1972.
- Galisson, R. et alt. (1983). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris, édition 4.
- Hymes, D. H. (1971). *On communicative Competence*, Philadelphie. University of Pennsylvania Press. Tradution française en 1984.