تعليمُ اللغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها مهاريًا ودورُهُ في الحِفاظِ على وحْدَتِها وسَيْرورَتِها

إعــداد

أ. د. سام عمار
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
في كلية التربية بجامعة دمشق
samammar52@gmail.com

ملخص البحث

يرمي هذا البحث إلى الإسهام في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تقديم تصور معاصر للنظام اللغوي في مكوّناته كلها، بدءًا باللسان الكلام، والكفاءة والأداء، وتجلّي كل من الكلام والأداء في المهارات الأربع الرئيسة، وانتهاءً بالمهارات المركَّبة أو المتقاطعة المشتقَّة من المهارات الرئيسة (في شكليها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ). على أن يتبع ذلك تحليل مفصّل لهذه المفاهيم وما تقتضيه من توصيف **للنشاط اللغويّ** الذي يشكِّل أساس هذه المهارات في شكليه: الوصفيِّ التقعيديِّ، والتواصليِّ، من خلال أمثلة حية توظِّف هذا الاتجاه المجدِّد في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليرسِّخَ بالنتيجة مكتسباتٍ معرفيةً وسلوكيةً في الواقع العمليّ والمهنيّ المستقبليّ لمتعلمي هذه اللغة ومحبّيها من غير الناطقين بها.

كلمات مفتاحية: تعليم مهاريّ، لسان، كلام، كفاءة، أداء، كفاءة تواصلية، مهارة رئيسة، مهارة مركّبة.

L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en tant que savoir-faire et son rôle dans le maintien de son unité et de son processus

Résumé

Cette recherche vise à contribuer au développement du domaine de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en présentant une conception contemporaine du système linguistique dans toutes ses composants, à savoir la langue et la parole, et la compétence et la performance, ainsi que la manifestation de chacune des parole et performance dans les quatre savoir-faire principales, et les savoir-faire composés ou regroupés (sous leurs deux formes: métalinguistique et communicative) dérivées de ces derniers. Ceci sera suivi d'une analyse détaillée de ces concepts et d'une description nécessaire de l'activité linguistique qui constitue la base de ces deux formes de savoir-faire: métalinguistique et communicatif, à travers des exemples vivants qui investissent cette tendance rénovateur dans l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, en vue de consolider des acquis cognitifs et comportementaux dans la réalité pratique et professionnel future des apprenants et admirateurs non-arabophones de cette langue.

Mots clés: enseignement par savoir-faire, langue, parole, compétence, performance, compétence communicative, savoir-faire principale, savoir-faire composé.

مقدمــة

على الرغم من مما تعانيه أمتنا العربية من تشتّت وتمزّق، ما زالت لغتنا العربية عنصرًا جامعًا لشتاتها وملاذًا آمنًا لها لم يختلف حول دوره ومكانته وأهميته أهلُ السياسة، وإن بدأنا نقلق من الأثر السلبيّ على المدى البعيد، للمؤسسات التعليمية الخاصة (مدارسَ كانت أو جامعاتٍ) التي بدأت تنتشر في العديد من البلدان العربية متخذة من اللغة الإنكليزية أو الفرنسية لغة أُولى للتعليم فيها؛ ومن الخطر الذي يمكِن أن تشكِّلَه الدعواتُ الراميةُ، بدعوى التطوير والتحديث، إلى تعليم بعض المواد الدراسية، كالعلوم والاجتماعيات باللغة الإنكليزية.

والمهتمّ المتابع لما قدَّمه الأوروبيون من خدمة للغاتهم، أمًّا كانت أو أجنبيةً، على صعيد تطوير تعلميها وتعلّمها وعَصْرَنَتِهما، ليواكبا المستجِدّات في مجالَيْ علم اللسانيات وعلم النفس، عَبْرَ توظيف كلِّ جديدٍ في هذين المجالين، في خدمة تسهيل تعليم هذه اللغات وتيسير اكتسابها وإتقانها، يدرك بسرعة كِبَرَ المسافةِ التي تفصل بينهم وبيننا، ومدى التقدم الذي أحرزوه.

إن العلم منتَج لا دينَ له ولا وطن، ولا حزبَ له ولا مذهب، ولا لونَ له ولا رائحة. فلِمَ لا نستثمر نتائجه التي نستطيع الحصول عليها، نقلًا أو ترجمةً أو تعريبًا؛ بالسرعة التي يتلقَّفُها فيها المنتِجُ ذاتُه، بعد أن نؤمِّن متطلَّباتِ ذلك كلَّها (وهي بِنية تحتيَّة متكاملة من العقول المبدعة والمستلزَمات المادية)، في تطوير مجتمعاتنا بمرافقها المختلفة، ومن أهمها على الإطلاق لغتُنا العربيةُ، أمًّا كانت أو أجنبيةً، انطلاقًا من القول المأثور: "الحكمةُ ضالّةُ المؤمن، فحيثما وجدَها فهو أحقُّ بها"؟

إن المعطيات الجديدة التي يقدمها هذا البحث تستجيب بعمقٍ لهذا المطلب.

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 تعليمَ اللغة هو تجاوز تعليم القواعد المجرّدة

والتعريفات والأمثلة، الذي نسميه التعليمَ عن اللغة إلى مستوىً أعمقَ يركز على تعليم التواصل باللغة، وممارسة هذا التواصل ممارسةً عفوية حقيقية ذاتَ معنى في حياة المتعلم، تمكّنه من أن ينقل خبراتِهِ اللغويةَ المكتسبةَ في التعليم إلى ميدان حياته العملية والمهنية المستقبلية.

والمتخصصُ في الميدان، المتابعُ لما تلقاه اللغات الأوروبية من العناية والتطوير، الراغبُ في نقل بعض مظاهر هذه التجربة الغنيّة إلى ميدان اللغة العربية، انطلاقًا مما سبق أن قررناه في المقدمة، الغيورُ على مستقبله، يُحِسّ بالاستغراب، وهو يرى كثيرًا من المتخصصين والعاملين في الميدان على الساحة العربية مازالوا يستعملون، بهذا القدْر أو ذاك، مصطلحاتٍ أصبحت جزءًا من تاريخ تعليم اللغات ويدرّسونها لطلابهم الذين سيصبحون مدرسين للغة العربية؛ فيعبّرون 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 البحث**: إنهم يتحدثون، في الأعم الأغلب، عن فروع اللغة العربية لا عن مهاراتها، ويدرّسونها على هذا النحو من التشتّت والتمزّق لا على أنها كلٌّ متماسك موحَّدٌ في بداية الأمر ونهايته. ويعلّمون اللغةَ وعن اللغةِ، وقلما يعلّمون التواصلَ باللغة، ويفتقرون إلى إلمامٍ كافٍ بمصطلحاتٍ أصبحتِ اليومَ تشكّل العمودَ الفِقْريّ لتعليم اللغات، من مثل: اللسان والكلام، والكفاءة والأداء، والكفاءة التواصلية، والنشاط اللغوي في شكلَيْه: الوصفي التقعيديّ والتواصليّ، ومهارات اللغة الرئيسة، ومهاراتها المركَّبة في شكلَيْها: الوصفي التقعيديّ والتواصليّ.

وانطلاقًا مما سبق تتمثل أسئلة البحث إلى في ما يأتي:

1. ما العوامل التي هيَّأت لظهور النظام اللغوي المعاصر؟
2. ما مكونات هذا التصوُّر المعاصر للنظام اللغويّ؟
3. ما المقصود بوَحْدة اللغة العربية وسَيْرورَتها؟
4. ماذا يعني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهاريًّا؟

5. كيف يوظَّف هذا التمهيرُ من أجل تطوير تعليم اللغة العربية والحفاظ على وحدتها وسيرورتها؟

أهمية البحث

يستمد هذا البحث أهميته من الأمور الآتية:

1. أنه يسعى إلى الإسهام في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها موظِّفًا فيه كثيرًا من التطورات الهامة التي أُنجِزَت في ميدان تعليم اللغات الأوروبية، أمَّا كانت أو أجنبية.

2. أنه نبَّه على ضرورة تجاوز نظرية التفريع في تعليم اللغة العربية واعتماد نظرية التمهير التي تقوم على اعتبار اللغة نظامًا واحدًا موحَّدًا قِوامه اللسان والكلام بحسب نظرية فرديناند دو سوسير (Ferdinand de Saussure)، أو الكفاءة والأداء بحسب نظرية نوم شومسكي (Noam Chomsky). فإذا كان اللسان والكلام مفهومان افتراضيان نظريان فإن الكلام والأداء يشكلان وجهَيْهِما العمليَّيْن اللذين يتجسدان في المهارات الأربع الرئيسة التي تنبثق عنها وتُشْتَقُّ منها المهاراتُ المركَّبةُ أو المتقاطعة وتكمّلها. (سيفصّل البحث شرح هذه المفاهيم كلِّها بما فيها التفريع والتمهير). وهذا الجانبُ الذي يشكل عِماد البحث جديدٌ كلَّ الجدّة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

3. أن التمهير أو التعليم المهاريّ للغة العربية يؤكد تكاملَ مهاراتها وتآزرَها جميعًا لخدمة نظامها الكلّيّ وترسيخ وحدتها، بدلًا من تعليمها في فروع تعزز واقع التشتّت والتمزّق فيها (سيتناول البحث بالتفصيل هذه المسائل كلَّها).

4. أنه في تركيزه على التعليم المهاري يُركّز بعمق على التعليم التواصليّ الوظيفيّ للغة الذي يرسِّخ بدوره لدى المتعلم مهاراتٍ تواصليةً تُستعمَل فيها اللغةُ في مواقفَ واقعيةٍ حيةٍ ترسِّخ بدورها هذه المهاراتِ الضروريةَ له في حياته المهنية المستقبلية. إنه يركز على تعليم التواصل باللغة، لا على تعليم اللغة وعلى التعليم عن اللغة، كما كان الأمر سائدًا في الأعم الأغلب.

5. أنه في معالجة ما سبق كلِّه يؤكّد ويعمّق ويرسّخ سَيْرُوَرةَ اللغة العربية، وهي ظاهرة جميلة ومبدعة لا نجدها في اللغتين الفرنسية والإنكليزية مثلًا (سيشرح البحث، في الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلته، معنى سيرورة اللغة، ويورد شاهدًا على غياب هذه الظاهرة في اللغتين الفرنسية والإنكليزية).

أهداف البحث وحدوده

يرمي البحث، عَبْرَ الإجابة عن أسئلته، إلى تحقيق الأهداف الأتية:

1. تحليل العوامل التي هيَّأت لظهور النظام اللغويّ المعاصر.
2. شرح مكونات هذا التصوّر المعاصر للنظام اللغويّ، وهي: اللسان والكفاءة، والكلام والأداء، وتجليهما في المهارات الأربع الرئيسة، التي تُشْتَقُّ منها المهاراتُ اللغوية المركَّبة أو المتقاطعة (في شكلَيْها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ).
3. توضيح المقصود بوَحْدة اللغة العربية وسَيْرُورَتها.
4. شرح مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مَهَاريًّا.
5. تِبيان كيفية توظيف هذا الاتجاه المجدِّد في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي الحفاظ على وحدة هذه اللغة وسيرورتها، من خلال أمثلة واقعية حية.
6. أما **حدود البحث** فتقتصر على شرح مكوِّنات النظام اللغويّ المعاصر الذي يَستند إليه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مَهَاريًّا، وتِبيان دور هذا التعليم المَهَاريِّ في الحفاظ على وحدة اللغة العربية وسيرورتها.

منهج البحـث

المنهج المعتَمَد والملائم في هذا البحث هو المنهج الوصفيّ الذي يمكننا من تحليل الظاهرة المدروسة وإرهاصاتها، ثم تقديم تصوّر معاصر للنظام اللغوي في مكوّناته كلِّها: اللسانِ والكفاءة

(في مفهوميها اللغويّ والتواصليّ)، والكلامِ والأداءِ، وتجلّيهما في المهارات الأربع الرئيسة المشتقة منهما، والمهارات المركَّبة أو المتقاطعة (في شكليها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ) المشتقَّة من المهارات الرئيسة. على أن يتبع ذلك تحليل مفصل لهذه المفاهيم وما تقتضيه من توصيفٍ للنشاط اللغويّ الذي يشكل أساس هذه المهارات في نوعيه: الوصفيِّ التقعيديِّ، والتواصليِّ، من خلال أمثلة حية توظِّف هذا الاتجاه المجدِّد في تدريس اللغات، ليرسِّخَ بالنتيجة مكتسباتٍ معرفيةً وسلوكيةً في الواقع العمليّ والمهنيّ المستقبليّ لمتعلمي هذه اللغة ومحبّيها من غير الناطقين بها.

ولتحقيق أهداف البحث، عَبْرَ الإجابة عن أسئلته، سيسلك البحث المسار الآتي:

ثورتان في القرن العشرين أرْسَتا دعائمَ نظام لغويٍّ جديد كليًّا

في الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، نبيّن أن من أبرز العوامل التي أرست دعائم النظام اللغويّ الجديد حدثان بارزان وَسَمَ أوّلُهما النصفَ الأولَ من القرن العشرين، ووَسَمَ ثانيهما نصفَه الثانيَ. وقد تضافر مع كلٍّ منهما أحداثٌ موازية في ميدان علم النفس.

1. ثورة فرديناند دو سوسير ومفهوما اللسان والكلام

"إن القفزة الرائعة التي حققها فرديناند دو سوسيّر (Ferdinand de Saussure) عندما أرسى قواعد علم اللغة البِنيوي (نُشِر كتابه: دروس في علم اللغويات العام، عام 1916)، فميّز، في اللغة، بين اللسان langue: "كلُّ نظام نوعي من العلامات المنطوقة يُستعمَل لنقل رسائل بشرية" (عمار، 2002)، والكلام parole: "التنفيذُ الفعليّ للسان، تحقيقه عمليًّا وواقعيًّا، نقلُه من حيّز القاعدة النظرية إلى حيّز الفعل والتطبيق العمليّ" (عمار، 2002)، هيّأَتْ لنا فرصةً ثمينةً لتأمّل مصطلح النحو في لغتنا العربية، لا بصفته فرعًا من فروعها، بل بصفته مفهومًا أكثر شمولًا، وأبعد أثرًا، وأعمق معنىً. فاللغة من هذا المنظور ليست فروعًا، بل هي نظامٌ شكليٌّ (اللسان) له وجه عمليٌّ واقعيٌّ (الكلام). واللسان والكلام كلاهما معًا يشكّلان وجهين لكيانٍ واحدٍ هو اللغة langage" (عمار، 2004).

وقد تناغم مع الطرح البِنيوي ودعمه على صعيد تعليم اللغات وتعلمها، علمُ النفس السلوكيُّ الذي بلغ أوْجَهُ في العقدين الخامس والسادس من القرن الماضي على يد ب. ف. سكينر (B. F. Skinner). ومازال تأثيره قائمًا في مجال تصنيف الأهداف التعليمية حتى اليوم.

2. نوم شومسكي ومفهوما الكفاءة والأداء

إن "الهِزّة التي أحدثتها في ميدان علم اللغة، نظريةُ النحو التوليديّ التحويليّ في النصف الثاني من القرن العشرين على يد نوم شومسكي (Noam Chomsky)، وما آزَرَها وتضافَرَ معها من نظريات معرفية في ميدان علم النفس، نقضت كثيرًا من المبادىء التي قام عليها تعليمُ اللغاتِ البِنيويُّ السلوكيُّ وتعلُّمها" (عمار، 2004).

وشومسكي كان أول من استعمل مفهوم الكفاءة اللغويةcompétence: "المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث/مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر دقة، هي نظام مستبطَن من القواعد يُتيح للدماغ أن يُنتِج أو يفهم عددًا لا محدودًا من جمل هذه اللغة" (Galisson et alt, 1983). وهذا المفهوم نظريٌّ افتراضيٌّ يقابله على الصعيد العمليّ مفهومُ الأداء performance الذي يعني: "استعمالَ الكفاءة اللغوية عندما يُنتِج ممتلكُها أو يَفهمُ جُمَلًا. وهكذا تبدو الكفاءة اللغوية سابقة للأداء اللغويّ وضرورية له" (عمار، 2002). و"وعي الفرد بكفاءته اللغوية يظهر عندما يتساءل: إن كانت جملةٌ ما نحويةً أو غيرَ نحوية، كأن يدفع الحَدْسُ اللغويُّ طالبًا من أبناء اللغة العربية إلى رفض جملة: تحدثْتُكَ" (عمار، 2002)، أو جملة: استعرْتُكَ كتابًا، على اعتبار أن الفعلَ الأول لازمٌ، وأن الثانيَ متعدٍّ إلى مفعول واحد.

"إن نظرة متأملة لركائز نظريتي سوسّير وشومسكي تُبيِّن أن مفهومي الكفاءة والأداء لدى شومسكي يغطيان في جانب كبير منهما مفهومي اللسان والكلام لدى سوسّير، ولكنّ هذا الأخيرَ "المتأثر كثيرًا بالطابَع الاجتماعيّ للسان، يتصوره مخزنًا لدى كل فرد يستمدّ منه ما يشاء ومتى يشاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاءة على أنها، في آن معًا، مفهوم أكثر تجريدًا وأكثرُ

دينامية؛ لأنها تتضمن الإبداعية اللغوية créativité linguistique، التي تعني: تلك الطاقةَ الهائلة لدى الإنسان، التي تمكّنه، من أن يُولِّدَ أو يُنتِجَ، بتأثير المثيرات الخارجية، جُمَلًا في لغة ما، لا يمكن التكهّنُ بها" (عمار، 2002).

"والكفاءة كما أسلفنا مفهومٌ افتراضيٌّ يجسّده واقعيًّا على صعيد الاستعمال اللغويّ مفهومُ الأداء. والأداء في عُرْف من يعملون في ميدان تعليم اللغات، يكون على أربعة أشكال رئيسة مُجْمَعٍ عليها، تسمى اصطلاحًا مهاراتٍ. وينبني على ذلك أن تعليم كل لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميقٍ وتطويرٍ وإتقانٍ لكفاءة لغوية تجسّدها (عبرَ الأداء بوصفه الوجهَ الواقعيَّ العمليّ للغة كما أسلفنا) أو تُشْتَقُّ منها أربعُ مهارات رئيسة هي: الاستماع أو الفهم الشفوي، والتكلم أو التعبير الشفوي، والقراءة أو الفهم الكتابي، والكتابة أو التعبير الكتابي.

ولكنّ المتأمل والمتعمق في هذه المهارات يتوصل إلى أنّ بإمكاننا أنْ نشكّل منها أو نشتق منها، عبر عملية توليفٍ أو تنسيقٍ رياضيٍّ مُحْكَمٍ، وضمن شروط تعليمية تعلّمية محددة، عددًا من المهارات المركبة أو المتقاطعة التي يشكّل إتقانُها هدفًا داعمًا ومكمِّلًا ومعمِّقًا لإتقان المهارات الرئيسة. وإتقان المهارات الرئيسة والمركبة معًا يشكل في النتيجة إتقانًا واقعيًا للكفاءة اللغوية" (عمار، 2002). (ستُعالَج المهارات المركَّبة أو المتقاطعة بالتفصيل لدى الإجابة عن السؤال الخامس).

3. اللسان أو الكفاءة يشكّلان مفهومًا جديدًا للنحو

اللسان في المنظور السوسّوريّ الذي أشرنا إليه سابقًا يشكّل إذن صلب الكفاءة في المنظور الشومسكيّ، وهما معًا يتجسّدان في مفهوم النحو الذي نستطيع أن نعرِّفه في تَجَلِّيْهِ الجديدِ بأنه: نظامٌ شكليٌّ مركّبٌ: نحويٌّ صرفيٌّ، صوتيٌّ، دلاليٌّ. وإتقان هذا النظام ينبغي أن يشكّل الهدفَ الأول لتعليمنا لغتنا.

لم يعد ممكنًا إذن ولا مقبولًا أن نتحدث في القرن الحادي والعشرين عن تفريع اللغة (بتمثيل اللغة بالشجرة ذات الفروع، أو بالأصل ذي الفروع) بعد تناولها باعتبارها نظامًا متناغمًا، تتآزرُ مكوناتُه وتتضافر لخدمة امتلاك النظام الكلِّيِّ الذي هو اللغة، عَبْرَ إتقان مهاراتها الرئيسة والمركبة.

ولا يمكن للنحو إذن، وهو نظامُ اللغة وجوهرُها، وروحُها، ومعيارُها، أن يكون أحدَ فروعها كما كان يرى العاملون بنظرية تفريع اللغة العربية، الذين يجعلون من النحو والأدب (شعرًا ونثرًا) والتعبير والإملاء والخط فروعًا لها؛ لأن الفروع قد تمتدّ فتتقصّف وتموت أو تُبتَر، ولأن الفروع قد تتطوّر، فتنفصل عن الأصل لتصبحَ 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 تُحصَى، والتي استقلت في معظمها عن الأصل (علم النفس العام) ليشكل كلٌّ منها ميدانًا مستقلًا..إلخ (عمار، 2009).

إن النحو (أو اللسان) أحد مكونات اللغة بالتأكيد، ولكنه المكون الأساس والأهم بينها، تنضاف إليه فيها مكونات أخرى نفسية واجتماعية وعرقية،...إلخ هي التي تميز اللغة من اللسان (Galisson et alt, 1983).

والنحو من اللغة كالقلب من الجسد، لا حياةَ إلا به حتى في حالة الموت السريريّ. والمهارات الرئيسة والمركبة (التي تشكِّل الأنشطةَ اللغوية المختلفة، التي بها نعلِّم اللغة ونتعلمها، فنمارس ونتواصل ونتدرب، ونصحح ونصوب، ثم نعاود الممارسةَ والتواصلَ والتدرُّبَ، فالتصحيحَ والتصويبَ)، تنطلقُ من اللغة، من نظامها، ثم تعود إليها؛ إنها كالدم الذي يضخُّه القلب نقيًّا إلى شتى أنحاء الجسد عبر الشرايين، ليعود إليه في نهاية دورة دموية كاملة عبر الأوردة مَشُوبًا، فيُنَقّى من الشوائب ويُضخُّ من جديد في حركة دائبة دائمة ما دام الإنسان على قيد الحياة (عمار، 2009).

مكونات التصوُّر المعاصر للنظام اللغويّ

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

ولدى العودة إلى تصوّر كل من سوسّير وشومسكي للنظام اللغوي نجد أنه ينطوي على مفهومين متقابلين متكاملين (اللسان والكلام لدى سوسّير؛ والكفاءة والأداء لدى شومسكي). وثنائيتا اللسان/الكلام من جهة، والكفاءة/الأداء من جهة أخرى، المتناظرتان، تحملان دلالات تكاد تكون متطابقة، وإن اختلفت التسميات، وتشكلان معًا اللغةَ في مكوّنيها النظريِّ الافتراضيِّ (اللسان والكفاءة)، والعمليِّ الواقعيِّ (الكلام والأداء).

ومفهوما (الكلام والأداء) يستهديان بمفهومي (اللسان والكفاءة)، ويتقيّدان بنواظمهما. ومفهوما (اللسان والكفاءة) يتجسّدان في مفهومي (الكلام والأداء)، ويُستَدَل عليهما بهما، ويقوَّمان من خلالهما، عَبْرَ القيام بالمهارات الرئيسة (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)، والمهارات المركَّبة أو المتقاطعة التي تُشتَقّ منها بالتأليف والتنسيق، لتشكِّلَ تفريعًا وتفصيلًا لها لا غنى عنه في ممارسة اللغة عمليًّا في كثير من مواقف الحياة التواصلية الفعلية وظروفها الواقعية العملية. وهذه المهارات كلُّها (رئيسةً ومركبةً أو متقاطعةً) تشكّل الصورةَ الماديةَ للكلام والأداء، القابلةَ للملاحظة والقياس.

"وإذا كان لافتًا حقًّا أن نظرية شومسكي في النحو التوليدي لم تترك آثارًا عميقة مباشرة في إعادة توجيه مسار البحث التربوي في ميدان تدريس اللغات، فإن ذلك يعود، في اعتقادنا، إلى سبب جليٍّ أكده شومسكي بوضوح شديد عندما حدَّد أن "اللغة نظام صُوْريٌّ مستقل قد يُستعمَل عَرَضًا، إلى هذا الحد أو ذاك، بهدف الاتصال" (سيرل، 1979). والنموذج البشري الذي تصوَّره شومسكي لهذا النظام ليس شخصًا واقعيًّا تنطبق عليه الخصائص الاجتماعية والمعرفية والجسمية والنفسية للإنسان الواقعي. إنه كما يُصَرِّحُ شومسكي "متحدثٌ/مستمعٌ مثاليٌّ، منتمٍ إلى جماعة لغوية متجانسة كليًّا، يعرف معرفة كاملة لغتَه، ولا يتأثّر، حينما يطبِّق في أداء فعليٍّ معرفتَه عن اللغة، بشروط غير ملائمة نحويًّا، من مثل انحصار الذاكرة، والشرود، وانتقال الاهتمام أو الانتباه، والغلط العابر أو المميِّز" (Hymes, 1971). وهذا يعني إذن أن النظام اللغوي في المنظور الشومسكيّ، في أساسه، ليس نظامًا هدفُه التواصل. ونقطةُ الضعف البارزةُ هذه في تصوّره عن اللغة، التي أثارت

اعتراضاتٍ عليه عنيفةً هي التي كانت، في تقديرنا، عاملًا حاسمًا في تطوير تعليم اللغات بهدف التواصل. إن مفهوم الكفاءة التواصلية compétence communicative الذي وضعه هايمز عام 1971، جسّد واقعيًّا الاحتجاج على مفهوم شومسكي عن الكفاءة اللغوية، ووسّعه" (عمار، 2009).

"ولكن فضل شومسكي الذي لا يُنسى على تعليم اللغات المعاصر يتجلى في أنه وجَّهَ الأنظارَ إلى التعامل مع اللغة على أساس شموليٍّ، باعتبارها نظامًا أو كيانًا موحَّدًا متماسكًا. وهذا بحد ذاته إنجاز ضخم إن لم نقل: ثورة" (عمار، 2009). فما الكفاءة التواصلية إذن؟ لقد جاء في **معجم تعليم اللغات** dictionnaire de didactique des langues: أنها مفهومٌ يمثّل معارضة وتوسيعًا للمفهوم الشومسكي للكفاءة، فهايمز (Hymes, 1971) يحدِّد تحت عبارة كفاءة التواصل المعرفةَ (العملية وليس بالضرورة الظاهرة) للقواعد النفسية والاجتماعية التي توجِّه استعمالَ الكلام في إطار اجتماعيٍّ، وهذه الكفاءة التواصلية تكمّلُ بالضرورة الكفاءةَ اللغويةَ [النحويةَ] للشخص المتكلم، وتقتضي امتلاك الأنظمة والتغيّراتِ اللغويةِ الاجتماعيةِ ومعاييرِ الانتقال من نظام أو تغير إلى آخر، وتتطلب أيضًا معرفةً عملية فيما يخص الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة (Galisson et alt., 1983).

إن الكفاءة التواصلية تعني في رأينا، باختصار، وبمعنى أكثر تبسيطًا: "امتلاك قدر معين من قواعد لغة معينة (قواعدَ متمثَّلةٍ بالطبع، أي مستبطَنَةٍ) تُمكِّن مستعملَ هذه اللغة (سواءٌ أكان من أبنائها أم من غيرهم) من الاتصال المثمر مع أبنائها، فهمًا وإفهامًا بما يتفق مع الأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة" (عمار، 2002).

وإذا كانت الكفاءةُ اللغويةُ كما بيّنّا مفهومًا افتراضيًّا نظريًّا يُستدَل عليه ويقاس من خلال الأداء اللغوي فإن الكفاءة التواصلية مفهوم واقعيٌّ عمليٌّ (لأنها، بالتعريف، معرفة عملية). وهي تتجلى عَبْرَ أحد وجهي الأداء اللغويّ، وهو الوجهَ التواصليّ (للأداء كما سنرى وجهان: وصفيّ تقعيديّ، وتواصليٌّ يُنَفَّذان عَبْرَ المهارات اللغوية، الرئيسة والمركَّبة أو المتقاطعة، التي سبق ذكرها، والتي سيأتي شرحها). وإنجاز الأداءُ اللغويُّ أو تنفيذه يتطلّب القيامَ بنشاط لغويٍّ يتبدّى السلوكُ اللغويُّ من خلاله ممارسة واقعة فعلية.

والنشاط اللغويّ activité linguistique: "هو استعمال اللغة من حيثُ هي وسيلةُ اتصالٍ وسلوكٌ معًا، تؤخَذ فيها بالحُسْبان عواملُ نفسية واجتماعية وعرقية..إلخ، لا تنطوي عليها المفاهيمُ الأضيق مثلُ اللسان أو النظام" (R. Galisson et alt, 1983). وهذا النشاط اللغوي قد يكون وصفيًّا تعقيديًّا أو تواصليًّا.

- فالنشاط اللغوي الوصفيّ التقعيديّ activité métalinguistique: هو ذلك الشكل من النشاط اللغوي الذي يقوم به المتعلّم عندما يتأمل تراكيب اللغة التي يتعلّمها بهدف التوصُّل إلى فهم نظامها، وفهم القواعد التي تنتظِم هذه التراكيبَ. إنه إذن نشاط وصفيٌّ (يصف اللغة) وتعقيديٌّ (يعالج قواعدها)، وهو تأملي؛ لأن هدفه وصف اللغة المتعلَّمة والتبصُّر في قواعدها من أجل فهمها واستيعابها وإتقانها؛ من ذلك ما يجري في دروس النحو والصّرف والإملاء والخطّ...إلخ.
- والنشاط اللغويّ التواصليّ activité communicative: هو ذلك الشكل من النشاط اللغويِّ الذي يَستعمِل فيه المتعلمُ اللغةَ لقضاء الحاجات والتواصل مع الآخرين. إنه إذن تواصليٌّ؛ لأن هدفه تعلّمُ استعمالِ اللغةِ وممارستها مع الآخرين في مواقف التواصل الواقعيِّ الحيِّ المثمرِ بين الناس.

وحدة اللغة العربية وسيرورتها

تتصدى هذه الفقرة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، فالذي نقصِده بوَحْدَةِ اللغةِ العربية هو: ألا نعالِجَ مكوناتِها (النحوَ والتعبيرَ والقراءةَ والإملاءَ والخطَّ،... إلخ) في التعليم مجزّأةً ومستقلًّا بعضُها عن بعضٍ بوصفها فروعًا لها، كما كان الأمر في التعليم التقليديّ، بل أن ندرِّسَها بوصفها نظامًا متكاملًا يتجلّى في (لسان أو كفاءة)؛ و(كلام أو أداء) يجسّدهما واقعيًّا وينبثق عنهما (كما أسلفنا) أربعُ مهاراتٍ رئيسةٍ، يُشتَقُّ منها بالتنسيق أو التركيب الممكنِ، ستُّ مهاراتٍ مركّبة أو متقاطعة (كما سنرى)، نُدَرِّسُها كلَّها متضافرةً متكاملةً متآزرةً معًا لتحقيق الهدف الأسمى لتعليم اللغة، وهو إتقانُ استعمالِها في مواقف الحياة المختلفة شفويًّا وكتابيًّا.

ونقصِد بسَيْرورة اللغةِ العربية: أن تكونَ متُونُها في مختلف عصور إنتاجها، قابلة لأن تُقرَأَ وتُفهَمَ من الأجيال اللاحقة على مَرِّ الزمن. والحفاظُ على سَيْرورة اللغة العربية يقتضي أن نتناول، في تدريسنا إياها، نصوصًا تغطِّي، بطريقةٍ مدروسةٍ، مخطَّطٍ لها مسبقًا، هذه العصورَ على اختلافها. واللغةُ العربية، على خلاف اللغتين الفرنسية والإنكليزية، تتمتّعُ بهذه الخاصّيّةِ المبدعةِ الخلاّقةِ؛ فما أكثر ما نقرأُ فنفهمُ دون جهد في حالات كثيرة (يتفاوت الأمر تَبَعًا لمستوى القارئ اللغويِّ والثقافيِّ)، نصوصًا شعريّة أو نثرية من العصر الجاهليِّ أو الإسلاميِّ أو العباسيِّ؛ وكثيرًا ما نَتَرَنّمُ بأبياتٍ أو مقطوعاتٍ من شعر هذا العصرِ القديمِ أو ذاك مستمتِعين بجمالها وسحرها وعذوبتها. وسأسوق دعْمًا لما قدّمْتُ، شهادةَ أستاذ اللّسانيات وتدريسِ اللغة العربية، في جامعة ليونَ الثانيةِ بفرنسا البروفسور جوزيف ديشي الذي قال: "إن اللغة العربية واحدة من عُظْمَيَات لغاتِ الحضارةِ وأندرِها؛ فقد نقلت في شكلٍ غيرِ قابِلٍ للقياس، ظلَّ أكثرَ قُرْبًا من شكلِها المعاصرِ، جملةً من النصوص التي ترجِع إلى القرن الثامنِ أو التاسعِ أو العاشرِ...إلخ، على غيرِ ما كان عليه الأمر في اللغتين الفرنسية والإنكليزية في القرنين الرابع عشر والخامس عشر" (Dichy,1989).

تمهير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل التواصل بها والحفاظ على وحدتها وسيرورتها

وفي إجابتنا عن السؤال الرابع من أسئلة بحثنا، نقول: إن تعميقَ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وترسيخَه، وتطويرَه، وتحسينَ فاعليتِه ومردودِه، تتطلَّب كلُّها أن يكون تعليمًا مهاريًّا يعالج اللغة بوصفها نظامًا كليًّا تجسِّده واقعيًّا مهاراتٌ رئيسة ومركبة أو متقاطعة تتضافر معًا وتتآزر لتُمكِّنَ المتعلمين من امتلاك هذا النظام. وهذا يتطلَّب أن يُركَّزَ في مستوى المبتدئين من متعلمي اللغة العربية على المهارات الأربع الرئيسة، استماعًا وتحدُّثًا، وقراءة وكتابة، بالإضافة إلى ما لا بدّ منه من المهارات المركَّبة أو المتقاطعة في شكلها الأول (الوصفيّ التقعيديّ). ثم يُعنَى في المستوى المتوسط على وجه الخصوص، وبعد ذلك في المستوى المتقدم، بالشكل الثاني (التواصليِّ) من المهارات المركَّبة أو المتقاطعة. وبذلك يكون تعليمًا على مستوى عالٍ من الثبات والرسوخ

والاستمرارية يدعُم وحدةَ اللغة العربية، عَبْرَ التعاملِ معها في كُلّيتها بوصفها نظامًا متناغمًا، تتآزر مكوناته، وتتضافر لخدمة امتلاك النظام الكلّيّ الذي هو اللغة العربية، واعتمادِ شكلها الفصيح المعاصر أداة حَصْريّة لهذا التعليم في الفهم والإنتاج اللغويين؛ ويحصِّن سيرورتَها من خلال تدريس نماذجَ نثريةٍ وشعريةٍ، منتقاةٍ بعناية شديدة تراعي تمثيل مختلف عصور إنتاجها واستعمالها، وتتوفّر فيها خصائص المقروئية والجاذبية، والمتعة والجمال، والأصالة والإبداع.

واللغة العربية، بصفتها لغةً حيّةً، لا تخرج عن توصيفنا السابق لمكونات اللغة من حيث هي: لسان وكلام (بحسب النظرية السوسّورية)، أو كفاءة وأداء (بحسب النظرية الشومسكية)؛ ومن حيث تجلّي كلٍّ من الكلام أو الأداء في مهارات رئيسة أربع هي على التوالي: الاستماع فالتكلم فالقراءة فالكتابة؛ ومهاراتٍ مركبة أو متقاطعة تتشكل من خلال توليف أو تنسيق رياضي مُحكَم بين المهارات الرئيسة ضمن شروط تعليمية تعلّمية محددة. وهذه المهاراتُ كلُّها، رئيسةً كانت أو مركبةً، تتوزّع بين أنشطة الإنتاج والتعرّف اللغويّين، التي يُفْتَرَضُ أن تكون موضوعًا لعناية شديدة ومركَّزة يقوم بها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، بتوجيه نَشِطٍ ودائمٍ من معلميهم، إذا أردنا للغتنا أن تُعَزَّز وأن يُفِيدَ تعليمُها وتعلمُها 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 تعليمٍ تقليدي يقدِّمُ قواعدَها ونصوصَها في إطار عِلْمِيٍّ مدرسيٍّ بعيد عن واقع الحياة ومشكلاتها، ويرسِّخ الطابَع النظريّ للتعليم، الذي يقوم على حشو الأذهان بمعارف لا يستعملها المتعلم في مواقف الحياة اليومية، فتتحول بسبب ذلك إلى مخزون معرّض للنسيان عمومًا بعد أداء الامتحان؛ إلى تعليم تواصلي يركّز على ما يلبّي الحاجاتِ اللغويةَ لمستعمل اللغة، أي على القدْر الذي يحتاج إليه المتعلم منها (قواعد ومفردات وأساليب) للتواصل في مواقف الحياة اليومية تواصلًا مثمرًا على الصعيدين الشفويّ والكتابي.

وهذا النمط الجديد من التعليم يسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية حية، تلبّي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه المواقف. وبذلك تتحول المكتسبات اللغوية المتعلَّمة إلى رصيدٍ حيٍّ قابلٍ للتداول عند الحاجة، وإلى أداة فعالة تُستعمَل باستمرار، وتوظَّف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة.

إن هذا التعليم التواصليَّ الجديد للغة يتجاوز المعلمَ الذي ظلّ يشكّل في الطرائق التقليدية محورَ العملية التعليمية التعلّمية، ليتمركزَ حول المتعلّم، ويجعلَ من أنشطته وحاجاته واهتماماته هدفَه وغايتَه.

1. مهارات اللغة الرئيسة والمركَّبة

سبق أن بيّنّا أن الأداء اللغوي هو التنفيذ الفعلي للكفاءة اللغوية، أي الاستعمال الفعليِّ للغة، عبر النشاط اللغويِّ الذي يتجلى في مهارات رئيسة، ومهارات مركَّبة أو متقاطعة، يمكننا أن نقدّمَها أنموذجًا حيًّا للتطوير الممكن لتعليم اللغة العربية المعاصر، وهي الآتية:

■ المهارات الرئيسة

تميز منهجية تعليم اللغات، أربع مهارات رئيسة في تعلم لغة حيّة ما واستعمالها هي على التوالي: (الاستماع أو الفهم الشفويّ) فـ(التكّلم أو التعبير الشفويّ) فـ(القراءة أو الفهم الكتابيّ) فـ(الكتابة أو التعبير الكتابيّ). فالمهارتان الأوليان منها (الاستماع والتكلم) تخصان الجانب الشفوي، والمهارتان الأخريان (القراءة والكتابة) تخصان الجانب الكتابيّ. واثنتان منهما (الاستماع والقراءة) تؤمِّنان الفهم الشفوي والفهم الكتابيّ. والاثنتان الأخريان (التكلم والكتابة) تؤمِّنان التعبير الشفوي والتعبير الكتابي. ويميز بعض المؤلفين تمييزًا قابلاً للنقاش بين (مهارتين سلبيتين) للفهم و(مهارتين فعّالتين) للتعبير (R. Galisson et alt, 1983).

غير أنّنا لسنا من أنصار هذا الرأي الأخير، فلا يمكن للفهم (أو القراءة الصامتة)، في رأينا، أن

يكون سلبيًّا. إنه نشاط لغويّ فعّالٌ يحُثُّ العقلَ على التفكير والتأمّل والمقارنة والربط والاستنتاج، وإن كان يَحدُث ضمن إطار عملية عقلية ضمنية غير ظاهرة وغير قابلة للملاحظة خلافًا لما يحدث في حالة الإنتاج اللغوي.

وترتيب اكتساب هذه المهارات الأربع كما بيّنّاه في بداية هذه الفقرة (الفهم الشفوي، فالتعبير الشفوي، فالفهم الكتابي، فالتعبير الكتابي) يتوافق مع الترتيب المنطقي والواقعي لاكتساب هذه المهارات من منظور واقعيٍّ وتواصليّ، فالمهارتان الشفويتان تُكتَسبان قبل دخول المدرسة؛ والمهارتان الكتابيّتان تُكتَسبان فيها.

بقي أن نقدم هنا تعريفًا للمهارة. ولكي لا يكون هناك خلطٌ بين تعريف المهارة باعتبارها أحدَ مكونات المجال المهاريِّ أو الحسِّيِّ الحركيِّ أو النفسيِّ الحركيِّ في تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التربوية، باعتبار أن التعريف الذي سنتبنّاه ناتجٌ عن تصوّر سلوكيٍّ للغة، سنعرِّفُ المهارةَ (بالإنكليزية: skill) (وبالفرنسية: savoir-faire) بالمعنى العام استنادًا إلى **معجم تعليم اللغات** dictionnaire de didactique des langues، بأنها: "استعداد موروث أو مكتسب لممارسة نشاط معين، فالمقصود من ذلك إذن مهارة بقدْر ما هو استعداد طبيعيّ" (R. Galisson et alt, 1983). وبناء على ذلك تكون المهارة اللغوية استعدادًا موروثًا أو مكتسبًا لممارسة نشاط لغوي معيَّن." إنها مفهوم مستعار من علماء اللغة التطبيقيّين الأنكلوساكسونيين الذين أعطَوا للكلمة معنى خاصًّا بالتركيز، في استعمال اللغات، على ما يبدو صادرًا عن القدرة الفيزيولوجية أكثر مما يبدو صادرًا عن استعداد فكريٍّ. إن مفهوم المهارة لديهم مرتبط بتصور سلوكيٍّ للغة يؤكد أهمية تشكيل العادات والحِذْق أكثر مما يؤكد أهمية المعرفة" (R. Galisson et alt, 1983). فالمهارة من هذا المنظور إذن عادةٌ متقَنَةٌ. والمهارة اللغوية من المنظور نفسه هي إذن عادة لغوية متقنة.

وسنرمز من الآن وصاعدًا، توخِّيًا للاختصار، لمهارتي الفهم الشفوي والتعبير الشفوي بـ(ف ش، ت ش) ولمهارتي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي بـ(ف ك، ت ك)، آخذين الحرف الأول من كلمتَيْ كلِّ مهارة.

■ المهارات المركَّبة أو المتقاطعة

ما سيلي من البحث يتكفّل بالإجابة عن السؤال الخامس من أسئلته. إن المقصود بالمهارة اللغوية المركَّبة أو المتقاطعة: مهارةٌ تتكوَّن من تركيبٍ لمهارتين رئيستين أو تنسيقٍ أو تأليفٍ بينهما. وعملية التأليف والتركيب الرياضيِّ (من الرياضيات) بين المهارات الأربع الرئيسة تتيح لنا نظريًّا أن نشكِّل منها ستَّ عشْرةَ مهارةً مركَّبة أو متقاطعة (4×4=16). غيرّ أنَّ:

1. تكرار ستٍّ من المهارات بشكل مقلوب من خلال عملية التركيب الرياضيّ جعل المهارة، في أربع حالات، مغايرةً للمنطق وغيرَ قابلة للتنفيذ (باعتبار أن الفهم في كل مهارة منها يسبق التعبير منطقيًّا)، وهذه المهارات هي: (ف ش، ت ش) و (ف ش، ف ك) و(ف ك، ت ش) و(ف ك، ت ك)، التي أصبحت بالتركيب المقلوبِ غيرِ القابلِ للتنفيذ، على التوالي: (ت ش، ف ش) و(ف ك، ف ش) و(ت ش، ف ك) و(ت ك، ف ك).

2. وتكرار المهارات الأربع الرئيسة مع ذاتها جعل المهارات الناتجة عن هذا التركيب مستحيلة من وجهة نظر عملية وواقعية.

فإذا حذفنا المهارات المقلوبة التركيب غير القابلة للتنفيذ، وهي أربع، والمهارات المستحيلة من وجهة نظر عملية وواقعية بسبب تكرارها مع ذاتها، وهي أربع أيضًا، والمهارتين المكررتين بشكل مقلوب، ولكنهما قابلتان عمليًّا للتنفيذ (فلا حاجة إليهما إذن ما دامتا مكررتين) وهما: (ف ك، ف ش= المهارة2 التصنيف الأخير) و(ت ك، ت ش= المهارة4 في التصنيف الأخير)، ليصبح مجموع المهارات المركَّبة المحذوفة (2+4+4=10)، توصّلنا في النهاية إلى تصنيف أخير يتكون من ستِّ مهاراتٍ مركَّبةٍ ممكنةِ التنفيذِ عَمَليًّا، مرتبةٍ منطقيًّا بحسب موقعها في عملية التوليف والتنسيق، وهي الآتية:

(ف ش، ت ش).

(ف ش، ف ك).

(ف ش، ت ك).

(ت ش، ت ك).

(ف ك، ت ش).

(ف ك، ت ك).

- **الشكلان: الوصفيُّ التقعيديُّ والتواصليُّ للمهارات المركَّبة أو المتقاطعة**

بالعودة إلى تعريف المهارة اللغوية أو النشاط اللغوي نجد أنّ المهارةَ، رئيسةً كانت أو مركَّبة، هي نشاطٌ لغويٌّ، فإن كانت رئيسة فهي نشاط مفرد (عكس مركَّب)، وإن كانت مركَّبة فهي نشاط لغويٌّ مركَّب. ولكننا نميز في كل مهارة من هذه المهارات الستِّ المركبة بين **شكلين**:

- أولهما يكون فيه النشاطُ اللغويُّ المتصل بالجزء الأول من المهارة **المركَّبة مماثلاً للنشاط المتصل بالجزء الثاني منها في الشكل والمضمون**، ولذلك نعتبر النشاط اللغوي الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطًا لغويًّا وصفيًّا تقعيديًّا؛ لأن هدفه وصف اللغة وتأمل قواعدها بهدف فهمها واستيعابها واكتسابها.
- وثاني الشكلين يكون فيه النشاط اللغويُّ المتصل بالجزء الأول من المهارة المركَّبة **مختلفًا عن النشاط اللغويِّ المتصل بالجزء الثاني منها في الشكل ومشابهًا له في المضمون**. ولذلك نعتبر النشاط اللغوي الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطًا لغويًّا تواصليًّا؛ لأن هدفه تعلم التواصل باللغة. وسنجد لدى شرح نمطَيْ كلٍّ من المهارات المركَّبة الست أمثلة كثيرة توضح عمليًّا هذا الذي قدّمناه.

فالمهارة المركَّبة تشمل إذن نشاطين متتاليين، متعاقبين تعاقبًا مباشرًا في الزمن الذي يُحسَب بالثواني أو الدقائق على أبعد تقدير، ومرتبطين بِنيويًّا بالطريقة التي أشرنا إليها. وهكذا، فالفهم في كل مهارة من المهارات المركَّبة يسبق دائمًا التعبير، إلا في حالة المهارة الرابعة (ت ش، ت ك) التي ليس فيها جانب تواصليّ: إنها تقتصر على الجانب الوصفيّ التقعيديّ، لأنها تمارّس حَصْرًا في موقف تعليمي/تعلّمي صِرْفٍ كما سنرى.

إننا في الشكل الأول من المهارة المركَّبة أو المتقاطعة إذن أمام مهارة لغوية وصفيّة تقعيدية تمارَس في موقف تعليمي/تعلّمي صِرْفٍ يتعلق باللغة ذاتها: تَأَمُّلِ قواعدِ اللغةِ ونظامِها وبِنيتِها بهدف فهمها واستيعابها. والتدربُ عليها بهدف إتقانها هو ما يُصطَلَح عليه تقليديًّا بالتمرين أو التدريب exercice. أما في النوع الثاني منها فنحن إزاء مهارة لغويه تواصليه تتعلق باستعمال اللغة في مواقفَ تواصليةٍ نصادفها دائمًا في حياتنا العلمية والعملية. فاللغة تُتعَلَّم هنا من أجل تحقيق الهدف الأسمى لها، وهو التواصل المثمر بين الناس.

والتدربُ من أجل إتقان هذا الشكل الثاني من المهارات المركَّبة هو ما تحرِص الاتجاهاتُ الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها على تسميته بالنشاط activité. لِنُقدِّمِ الآنَ جدولًا تصنيفيًّا لهذه المهارات المركَّبة الستِّ، يليه شرحٌ وتفصيل لها معمَّقان.

جدول تفصيلي بأنواع المهارات المركَّبة أو المتقاطعة في شكليها:
الوصفيّ التقعيديّ والتواصليّ (عمار، 2011)

شكل النشاط اللغويّ / المهارة المركَّبة	وصفيّ تقعيديّ	تواصليّ
(ف ش، ت ش) 1	التكرار، تصويب النطق	
(ف ش، ت ش) 2		حالات إعادة الصياغة الشفوية للمناقشات في الاجتماعات والدروس، ...إلخ.
(ف ش، ف ك)1	المتابعة بالعين لنصٍّ مقروءٍ (الطلاب يستمعون إلى قراءة النص في درس القراءة داخل الصف)	
(ف ش، ف ك)2		الاستماع إلى مناقشة نصٍّ يُتَابَع بالعين مكتوبًا: من ذلك مناقشة التقارير والملخصات، وخطط العمل ومشاريع القوانين (في مجلس النوّاب)... إلخ.
(ف ش، ت ك)1	الإملاء	
(ف ش، ت ك)2		إعادة الصياغة الكتابية: أخذ الملاحظات (الصحافيّ) والطالب، وأمين سر الجلسة، وكاتب المحكمة،... إلخ
(ت ش، ت ك) 1	القراءة بصوت مرتفع لما نقوم به (الأستاذ أو الطالب على السبورة)	هذه المهارة لا شكلَ تواصليًّا لها كما أسلفنا.
(ف ك، ت ش)1	القراءة الجهرية	

شكل النشاط اللغويّ / المهارة المركَّبة	وصفيّ تقعيديّ	تواصليّ
(ف ك، ت ش)2		ـ قراءة الأخبار، والمدرس على التلفاز، والخطب المكتوبة،...إلخ. ـ التحدث انطلاقًا من نصٍّ مكتوب أو مطبوعٍ: المحاضرة، والتدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات،...إلخ. ـ التحدث انطلاقًا من نصٍّ يناقَش ويعلَّق عليه: الاتفاقات، والمعاهدات، ومشاريع القوانين،...إلخ.
(ف ك، ت ك)1	الخطّ، النّسخ	
(ف ك، ت ك)2		حالات إعادة الصياغة الكتابية لنصٍّ مكتوب أو مطبوع: تلخيص أقوال الصحف، والتلخيص الكتابي عمومًا، ودورية الملخصات، وملخصات الأبحاث والكتب في المجلات،... إلخ.

- **شرح المهارات المركَّبة**

نقدم فيما يلي شرحًا تفصيليًّا لِبنية المهارات المركَّبة المشتقَّة من المهارات الأربع الرئيسة، في وجهيها: الوصفيِّ التقعيديِّ، أو التواصليِّ، وأمثلةً لممارستها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الصف التعليمي، وفي الحياة العامة. والأمانة العلمية تقتضي من الباحث هنا الإشارة إلى أن شرح المهارات المركَّبة كان ورد في بحثه الذي قدَّمه في المؤتمر الدولي الثاني للغات الذي عُقِد في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية، في كولالامبور بماليزيا في الفترة بين ما 22و2011/4/24 (وقد نشره المركز مع ستة أبحاث أخرى مختارة من الأعمال التي قُدّمت في المؤتمر، في كتاب عنوانه: قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها، وعَرَضَه في فترة انعقاد المؤتمر)، مثلما ورد قبله جدولُ المهارات المركَّبة الموثَّقُ هنا بالرجوع إليه. ولكنّ الشرح هناك كان موجَّهًا إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بها. أما هنا فهو موجه إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولأن الممارسات التعليمية وظروف تنفيذها غير متطابقة في الميدانين، إن لم نقل مختلفة كثيرًا، أُدخِلَتْ على الشرح إضافاتٌ خاصةٌ بظروف تطبيق هذه المهارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تَبَعًا لخصوصياته في مستوياته الثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدِّم)؛ فاقتضى التنويه.

- **المهارة المركَّبة الأولى (ف ش، ت ش)**

في الشكل الأول (الوصفيِّ التقعيديِّ) من هذه المهارة المركَّبة (ف ش، ت ش)1 **يتماثل النشاطان اللغويان في الفهم الشفويّ والتعبير الشفويّ**. فنحن هنا أمام مهارة لغوية وصفية تقعيدية حالتُها الصّفّيّة النموذجيّة هي: **التكرارُ أو تصويبُ النطق**، وهي مهارة يمكن أن يلجأ إليها مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ. وهدفها التوصّل إلى النطق الصحيح للكلمات وإخراج حروفها من مخارجها إخراجًا سليمًا. 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 يصوِّب خطأ المتعلم صوتيًّا كان أو نَحْويًّا أو صرفيًّا أو معجميًّا، فينطِقه صحيحًا، فيتلقّاه المتعلم استماعًا (ف ش)، ثم يكون على المتعلم أن يعيده (أن يكرّره) بدقة شديدة كما سَمِعَهُ من المعلم (ت ش)، وقد يكرره مرة أو اثنتين أو ثلاثًا حتى يستقيم النطق لديه. وهذه الحالة نموذجية في تعليم اللغات للكبار المبتدئين أمًّا كانت أو أجنبية.

وفي الشكل الثاني منها (ف ش، ت ش)2 **يختلف النشاطان في الشكل، ولكنهما يتشابهان كثيراً في المضمون**. فنحن هنا إزاء مهارة لغوية تواصلية حالتُها النموذجيّة في الموقف التعليمي أو في الحياة العامة والمهنية هي: **إعادةُ الصياغة الشفوية لنقاشات شفوية**. إن الموقف التواصليَّ الذي يمثله هذا النشاط ينفَّذ عندما تناقَش شفويًّا نصوصٌ مكتوبة أو أحداث أو أنشطة مدرسية صفية أو غير صفية يُتَوصَّل فيها من خلال المناقشات أو في نهايتها، إلى عرض توضيحيّ أو إجماليّ أو تلخيصيّ. ومثل هذا النشاط يمكن أن ينفذ على حذر في المستوى المتوسط، وبشكل طبيعي في المستوى المتقدم من تعليم اللغات للناطقين بغيرها. إنه موقف نواجهه باستمرار في حياتنا العملية، وإتقان المهارة في هذا الموقف يؤهل المتعلّم لأن يحسن التصرف في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات والمحاورات،... إلخ.

- **المهارة المركَّبة الثانية (ف ش، ف ك)**

إن الحالة النموذجية للشكل الأول (**الوصفيّ التقعيديّ**) من هذه المهارة (ف ش، ف ك)1 **الذي يتماثل فيه النشاطان اللغويان**، يمارَس في درس القراءة أو النصوص **حينما يتابِع المتعلِّمُ بالعين نصًّا شعريًّا أو نثريًّا يقرؤه المدرسُ أو متعلم (متفوق في العادة)** يختاره المدرس للقيام بهذه المُهِمَّة التي يُفتَرَضُ أن تهدف إلى تقديم **قراءة نموذجيةِ الأداءِ** (نحويًّا وصرفيًّا وصوتيًّا وأداءً تعبيريًّا طبقًا لما تتطلبه مقتضيات الدلالة). إن المتعلمين يستمعون بتركيز إلى أداء المدرس القرائيِّ، ويتابعون في اللحظة ذاتها معًا النصَّ المستَمَعَ إليه، ماثلًا أمام أعينهم في الكتاب. يجب أن نؤكد هنا أن هذا الموقف التعليميّ/التعلّميّ مختلف جذريًّا عن موقف الاستماع الذي يكون النصُّ فيه غائبًا كليًّا، ويكون الإنصاتُ الواعي وحدَه سيّدَ الموقف.

وهذا الموقف التعليمي التعلّميّ وصفيٌّ تقعيديٌّ، لأن النشاطين اللغويين اللذين يتشكل منهما هذا الشكل الأول من المهارة (الفهم الشفويّ: النصّ المقروء، والفهم الكتابيّ: النصّ المتابَع بالعين) **متطابقان في الشكل والمضمون** (النصُّ المقروءُ هو ذاتُه النصُّ المستَمَعُ إليه). والهدف منه هو تدريب المتعلمين على الأداء الصحيح في القراءة الجهرية عبر تقديم النموذج الذي يُفتَرَض أنه الأمثل. والتدريب على هذه المهارة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يبدأ في المستوى الأول، ويستمر بالأهمية ذاتها في المستوى الثاني. أما في المستوى الثالث فينبغي أن تولَى القراءة الصامتة (التي لن تُهمَل بالتأكيد في المستوى الثاني) اهتمامًا أكبر.

أما في الشكل الثاني من المهارة (ف ش، ف ك)2 فنحن أمام موقف **تواصليّ** يُمارَس في حالات لا يكون الهدف منها تعلُّم اللغة، بل **التأكّد 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 متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على التعامل معها ومواجهتها يبدأ في المستوى المتوسّط، ويركز عليه أكثر في المستوى المتقدم، لأنه سيكون ذا أثر بالغ في نجاحهم في عملهم المستقبلي.

- **المهارة المركَّبة الثالثة (ف ش، ت ك)**

في الشكل الأول **الوصفيّ التقعيديّ** من هذه المهارة)ف ش، ت ك)1 نجد مهارة لغوية ذات صِبغة وصفية تقعيدية، حالتُها النموذجية في تعليم اللغة هي: **الإملاء**، والغاية من تنفيذها في التدريس هي إتقان قواعد الإملاء في اللغة العربية. إن النشاطين اللغويّين اللذين تتشكّل منهما هذه المهارة **متطابقان في الشكل والمضمون**: إن المتعلّم يستمع إلى المعلم وهو ينطِق الجملَ المرادةَ كتابتُها إملائيًّا. وهو في هذه المرحلة من المهارة مدعوٌّ إلى فهم ما يقوله المعلم (ف ش). وهو مدعوٌّ في المرحلة الثانية منها إلى كتابة الكلام ذاته الذي استمع إليه وفَهِمَهُ (ت ك). ومن الطبيعي أن يتفاوت الفهم بين المتعلمين، وأن تتفاوت لديهم القدرةُ على التحليل السريع لما يمليه المعلم، وتَمَثُّلِهِ، ثم إعادةِ إنتاجِهِ كتابيًّا. وهذا التفاوت في القدرة على التحليل يُنتِج تفاوتًا في القدرة على التركيب والإنتاج اللغوي عند التعبير الكتابيّ، أي الكتابة الصحيحة والدقيقة لما يمليه المعلم. وهذا هو السبب في حجم الأخطاء وعددها ونوعها لدى المتعلمين. إننا هنا إذن أمام تمرين لغويٍّ وصفيٍّ تقعيديٍّ يتناول اللغة ذاتَها عبر تعلم قواعد إملائها. والتدريب على هذا النمط من المهارة يبدأ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يبدأ مع بعناية شديدة في المستوى المبتدئ، ويستمر بشكل أعمق في المستوى المتوسّط، ولا يُهمَل في المستوى المتقدم، ولكنه يكون انتقائيًّا تَبَعًا للحاجة التي يحس فيها المعلم ضرورة ترسيخ تعلم قاعدة إملائية بعينها.

وفي الشكل الثاني منها (ف ش، ت ك)2 نجد أنفسنا أمام مهارة لغوية **تواصلية** مجالاتُ استعمالها واسعة جدًا، إنْ في الجو المدرسي أو في الحياة العامة، وقِوام هذه المهارة إعادةُ **الصياغة الكتابية لما يُستَمَعُ إليه**، وهي مهارة يجد المتعلّم نفسه في تنفيذها مضطرًّا إلى أن يدوّن كتابيًّا رؤوس أقلام (في التعبير الشائع) أو فِكَرًا موجزة عما يكون المدرس أو المحاضر قد قدمه. أما في الحياة العامة فالمواقفُ التي يُضْطَرُّ المرءُ فيها إلى اللجوء إليها كثيرةٌ جدًّا من أشهرها: موقف الصحافيّين في المؤتمرات الصِّحافيّة على اختلافها، وكتابة محاضر الجلسات، وحالة كاتب المحكمة الذي يدون إفادات المتقاضِين والشّهود..إلخ.

إن المهارة هنا **تواصلية؛ لأن النشاطين اللذين تتشكَّل منهما مختلفان في الشكل ومتقاربان في المضمون** (ما يُكتَب هو صياغة جديدة لما قيل، كتبَها المتعلمُ أو الصحافيُّ أو كاتبُ محضر الجلسة،.. إلخ، بأسلوبه هو، لأنه غير قادر على أن يكتب كل كلمة قيلَتْ كما في حالة الأملاء. ولكنّ من الضروري أن يكون الكاتب حريصًا على المعنى المراد ودقته، وإلا حصل التشويه والإساءة إلى المعنى المقصود إبلاغُه.

وإتقان هذه المهارة يتطلّب فهمًا سريعًا يمكّن المتعلمين من استخلاص الفِكَر الأساسية، وكتابتها في سرعة قياسية. وهو يتطلب بالإضافة إلى ذلك نظامًا من الرموز خاصًّا بكل متعلم يستعمل مكوناته بديلًا عن الكلمات في بعض الأحيان. وتحقيق ذلك يتطلب من المدرس تدريبًا لطلابه على ذلك مركَّزًا ومخطَّطًا له جيدًا في مواقف صَفّيّة ملائمة يكون مجالُها غالبًا دروسَ التعبير. والأمر هنا سهل نسبيًّا، 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 الكتابيّ للغة العربية. فكيف يكون الأمر لو كان الفهم الشفويّ بالعامية والتعبير الكتابيّ بالفصحى (المعاصرة بالطبع)؟ إن الموقف في هذه الحالة الأخيرة ليس صفيًّا بالطبع، إنه يحصل خارج حجرة الصف، في الحياة العامة والمهنية. والموقفُ الذي يستدعي هذه المهارة يواجهه كثيرون، منهم مثلاً الصِّحافيُّ الذي يجري مقابلة مع مسؤول ما، أو مع مدير مؤسسة أو شركة، أو حتى مع الناس العاديين في الشارع إبّانَ حدث ما هامٍّ أو عاديٍّ. ففي أحسن الأحوال سيكون النشاط بشكل لغويٍّ أسميناه تصنيفيًّا: الشكل الوسط2: 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،2008). والحديث مع العامة سيكون حتمًا بالعامية الإقليمية أو القُطرية، أو أحيانًا وتبعًا للموقف، بالمحلية. والموقف نفسه يتكرر في الاجتماعات، حيثُ يكون على أمين سر الجلسة أن يدوّن بالفصحى المعاصرة ما يدور في الجلسة من نقاشات وحوارات تكون عادة (الأمر مرتبط بالمستوى الثقافي للمجتمعين) بالعامية الإقليمية.

ومن ذلك أيضًا الحالة النموذجية لاستعمال هذه المهارة، التي يمثلها الكاتب في المحكمة الذي يدوّن بالفصحى المعاصرة أقوال الشهود الأميّين أحيانًا. وهكذا.

ويبدأ التدرُّب على هذا الشكل الهام جدًّا من المهارة في المستوى المتوسط، ويكون على المدرّس أن يتعمق في مع بداية المستوى المتقدم، على أن يزداد التركيز عليه كلما تقدمنا في هذا المستوى، لنصل في نهايته، مع الأنشطة المكثّفة المختارة، إلى مرحلة الإتقان المفترَضَة.

- **المهارة المركَّبة الرابعة (ف ش، ت ك)**

ما ينبغي أن نوضحه هنا بخصوص هذه المهارة، هو أننا لم نجد لها في الواقع التواصليّ مجالًا. إنها تبدو لنا مهارةً وصفيّة تقعيديّة صِرْفة، خلافًا لباقي أخواتها، وهذا ما جعلنا نبقي الحقل التواصليّ الخاص بها فارغًا. وهي مرتبطة حصريًّا بوضع تعليمي/تعلمي محدَّد يتمثل في حال **المدرس وهو يكتب على السبورة** ما يريد تثبيته من معلومات. وهنا **يتماثل النشاطان اللغويان اللذان يشكلان هذه المهارة في الشكل والمضمون:** إن المعلّم يتلفَّظ بالكلمات ويدونها في الوقت عينه. وينطبق الموقف ذاتُه على **المتعلم حينما يخرج إلى السبورة ليحُلَّ نشاطًا لغويًّا:** إنه يدون عليها ما يتلفّظ به معتبرًا إياه الجوابَ المطلوب. والتدرب على هذه المهارة يمنح المتعلم الشجاعة في مواجهة زملائه من جهة، ثم في مواجهة الجمهور في الحياة العامة من جهة ثانية، وهذه الشجاعة ضرورية جدًّا في مواجهة مواقف الحياة المختلفة، ولا سيما حين يتعرّض المرء لأن يتكلم مرتجِلًا في موقف مفاجئ غير مُعَدٍّ له مسبَقًا.

والتدريب على هذه المهارة يفتَرَض أن يبدأ مع المستوى المتوسط، ليُعَمَّق في المستوى المتقدم من خلال مواقف قد يكلّف فيها المعلم بعض الطلاب المتميِّزين بتقديم جزء من الدرس لزملائهم.

- **المهارة المركَّبة الخامسة (ف ك، ت ش)**

الموقف التعليميَّ التعلُّميَّ النموذجيَّ للشكل الأول (**الوصفيّ التقعيديّ**) من هذه المهارة (ف ك، ت ش)1 هو **القراءة الجهرية** يمارسها المعلِّمُ. فما الذي يحصل في موقف قراءة جهرية يقوم بها

المتعلّم؟ (يجب الانتباه إلى أن الموقف هنا مختلف تمامًا عنه في الشكل الأول من المهارة الثانية: (ف ش، ف ك1). إن المتعلم هنا لا يستمع إلى قراءة المعلم أو سواه، بل يقرأ هو ذاتُه: إنه ينظر إلى النص المطبوع، شعريًّا كان أو نثريًّا، يمسح جُمَلَه بعينيه شيئًا فشيئًا، مفكِّكًا رموزه اللغوية (الكلمات)، ومدرِكًا العلاقات الوظيفية بينها (ف ك)، ثم ينطِق بصوت مرتفع ما فهمه كتابيًّا. إن الأمر يحصل بسرعة مذهلة لا تتجاوز أجزاء من الثانية في حالة إتقان هذه المهارة. وهكذا ينتقل المتعلم من جملة إلى أخرى أو من بِنية تعبيرية إلى أخرى تَبَعًا لما يقتضيه الأداء في اللغة المقروء بها. **إن نشاطَيْ المهارة هنا متماثلان في الشكل والمضمون**: فالنصُّ المقروء هو ذاته النصُّ المنطوق به.

لا بد من الإشارة هنا إلى أن القراءة الجهرية في اللغة العربية أصعب بكثير منها في اللغات الأوروبية مثلاً. إن الإعرابَ الذي يتحكَّم بالمعنى يشكل عنصرَ صعوبةٍ كبيرًا في اللغة العربية؛ لأن نطق أواخر الكلمات متوقف على الإعراب الذي يحدِّد وظيفةَ الكلمة في البِنية اللغوية، ويحدِّد بالتالي طريقةَ نطقها رفعًا أو نصبًا أو جرًّا. ويزداد الأمر صعوبة إن كان النص غيرَ مشكول. يضاف إلى ذلك عاملا صعوبةٍ آخران هامّان أيضًا، أولهما: البِنيةُ المعجمية للكلمة، التي تربك القارئ عند ضبطها المتنوع الأشكال بحسب معناها، إن كانت تحمل معانيَ معجميةً تختلف باختلاف الضبط اللغوي. ومن أمثلة ذلك: (البَرُّ: اليابسة، والبَرُّ: اسم من أسماء اللّه الحسنى، والبَرُّ: من توسّع في الإحسان إلى والديه؛ والبُرُّ: حَبّ القمح؛ والبِرُّ: الإحسان، ...إلخ)؛ وضبطُ عين المضارع في الأفعال الثلاثية؛ وضبط مصادرها، مثال ذلك الفعل الثلاثي المجرّد: **وَجَدَ (يجِد)** الذي يؤدي عدة معانٍ، فهو يعني: 1. حَزِنَ (مصدره: وَجْدًا)، 2. غَضِبَ (مصدره: مَوجِدةً)، 3. أحَبَّ (مصدره: وُجْدًا)، 4. صار ذا مال (مصدراه: وُجْدًا، جِدَةً)، 5. أدْرَكَ (مصادره: وَجْدًا، وُجْدًا، جِدَةً، وُجُودًا، وِجْدانًا)؛ وثاني العاملين: الصّرفُ، ولا سيما ضبطُ صيغ أسماء الفاعلين والمفعولين، وأسماء الزمان والمكان، والصفات المشبهة، والتثنية والجمع،..إلخ. هذه كلُّها عوامل في اللغة العربية تنضاف إلى مجمل عوامل الصعوبة في موقف قراءةٍ جهرية لا يواجهها قارئ اللغتين الإنكليزية والفرنسية مثلًا، الذي يستطيع أن يقرأ جهريًّا نصًّا كاملًا من دون أن يفهم حتى معاني الكلمات المفتاحية فيه. وهذه

العوامل بمجملها هي التي تفسر إحجام الكثيرين عن القراءة الجهرية في المواقف العامة (وهي هنا مواقف تواصلية)، وخَشْيتهم منها (ولاسيما الخَطابةُ، حتى في حالة تشكيل النصّ). والمثير للسخرية في بعض المواقف أن يكون في الضبطِ اللغويِّ غيرِ المُتْقَنِ الذي قام به شخصٌ آخرُ غيرُ المتحدث، أخطاءٌ صارخةٌ أُجبِر الخطيبُ المسكينُ على إظهارها.

إن درس القراءة الجهرية غاية في الأهمية، وإتقان مهارة القراءة الجهرية يتطلب من المعلم عناية بها مركزة ومستمرة. وشخصية القارئ الجيد، والخطيب المتمكّن الشجاع، والمتحدث الجذاب الممتع، تبدأ بالتشكل منذ الصفوف الأولى، أو المستوى المبتدئ في حالة متعلم اللغة العربية غير الناطق بها. وتستمر العناية بالقراءة الجهرية في المستويين المتوسط والمتقدم. وإذا كان على المعلم أن يُعنى جيّدًا في المستوى المتقدم بالقراءة الصامتة، فإن اهتمامه بالتركيز على مقاطع منتقاة بعناية من النصوص النثرية والشعرية المدروسة، يجب ألا يتوقف. وهنا تكمُن مسؤولية المعلم الذي ينبغي أن يكون هو الآخر، وقبل كل شيء، ممتلكًا للتكوين اللغوي والتربوي الملائم.

أما الشكل الثاني (التواصلي) من هذه المهارة (ف ك، ت ش)2 فيَتَبَدّى في مواقف تواصلية كثيرة جدًّا، **منها قراءة الأخبار في الإذاعة وعلى شاشة التلفاز، وإلقاء الدروس على الشاشة الصغيرة، والخَطابة من خلال نصوص مكتوبة، والتحدث انطلاقًا من نص مكتوب أو مطبوع: المحاضرة، والتدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات، والخُطبة المرتجلة المعدَّةُ أفكارُها سلفًا**..إلخ.

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

وتدريب المتعلمين من غير الناطقين باللغة العربية على هذا الشكل من المهارة يبدأ في المستوى المتوسط، على يتعمق به المعلم أكثر كلما تقدم الطالب في المستوى. ويجب أن يكون التركيز عليه أكبر في المستوى المتقدم، ليصل المتعلم في نهايته إلى درجة من الإتقان تمكّنه من أن يمارس هذه المهارة في الحياة العامة بشجاعة وثبات وثقة بالنفس.

- **المهارة المركَّبة السادسة (ف ك، ت ك)**

إن الحالة النموذجية للشكل الأول الوصفيّ التقعيديّ من هذه المهارة (ف ك، ت ك)1 يتبدّى في موقفين تعليميَّيْن تعلّمِيَّيْن هما: **تعليم الخطّ، والنّسخ**. ويقوم النّسخ على دعوة المتعلمين إلى أن يكتبوا (ت ك) نصًّا سبق أن تعلموه على مستوى القراءة والفهم (ف ك). وهذا الموقف ينفَّذ في المستوى المبتدِئ لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وربما امتد إلى المستوى المتوسط، والهدف منه تدريب المتعلمين على الكتابة بمحاكاة نصٍّ موجود أمامهم. ويطلَق على هذا التمرين عادة في تعليم الإملاء مصطلح: الإملاء المنقول، لأن المتعلم ينقل النصَّ إلى دفتر أنشطته الكتابية معتمدًا في نسخه واحدًا من خطَّيْ: النسخ أو الرقعة عمومًا. ويتراوح طول النص هنا بين جملة في البداية وبضعة أسطر في نهاية المستوى المبتدئ، وبداية المستوى المتوسط.

وهذا الموقف مختلف عن موقف تعليم الخطِّ، الذي يقوم على تعليم الطلاب، قواعدَ تنفيذِ خطٍّ معين من أنواع الخط العربي بهدف إكسابهم فنَّه وطريقتَه؛ إنه يُنفَّذ من أجل ذلك وفق خطوات محددة يشرحها المعلم عبر محاكاة النموذج المقصود تعلّمُه، والذي يكون عادة قولًا مأثورًا: نصًّا قرآنيًّا أو حديثًا شريفًا أو حكمةً أو بيتَ شعرٍ أو مَثَلًا سائرًا. ويكون على المتعلم هنا أن يتأمّل النصّ (ف ك) بعد شرح المعلم لمعناه. إنه نصٌّ لا يجوز أن يزيد طوله على سطر واحد؛ ليسهُل تكرارُ محاكاته (ت ك) على سطر واحد في الصفحة الواحدة. وبذلك يستطيع المعلم أن يلاحظ تطور النجاح في محاكاة النموذج مع تكرار المحاولة. وهذا التمرين الفنّيّ الدقيق يتطلب أن يكون المعلم ذاتُه قد أتقن فنّ الخط المراد تعليمُه، ليقدم للمتعلم القدوة الحسنة.

إن النشاطين اللغويين اللذين يتشكَّل منهما هذا النمط الوصفيّ التقعيديّ من المهارة **متماثلان في الشكل والمضمون**، لأن المتعلم في الموقفين يعيد إنتاج النصِّ ذاتِه الماثلِ أمام عينيه، والذي سبق أن تعلمه.

والتدريب على الخطّ لدى المتعلمين من غير الناطقين بالعربية يبدأ في مرحلة متقدمة من المستوى المبتدئ، ويكون على المعلم أن يتعمق فيه في المستوى الثاني كله. وينبغي أن يستمر التدريب على تعلم الخط في المستوى المتقدم، في حالات انتقائية، ليبلغ المتعلمون فيه درجة الإتقان.

أما الشكل الثاني (التواصليّ) من المهارة (ف ك، ت ك)2 فيتبدّى في مواقفَ كثيرةٍ يقتضيها التواصل المثمر في الحياة العامة والمهنية. إنها مواقف **إعادة الصياغة الكتابية لنصٍّ مكتوب أو مطبوع**. وأمثلته الواقعية متعددة يجسّدها، التلخيص الكتابيّ في مختلف حالاته: تلخيص أقوال الصحف، ودورية الملخصات، وملخصات الأبحاث والكتب في المجلات، وملخصات عن الندوات والمؤتمرات وورشات العمل، وملخصات محاضر الجلسات والنقاشات، وملخصات التقارير والعروض النظرية،.. إلخ.

والموقف الصفيَّ التعليميّ/التعلّميّ الذي يُفتَرَض أن يدرِّب المدرسون طلابهم عليه يتمثّل في بعض صُوَرِهِ في تكليفهم تلخيصَ كُتُبٍ، أو فصولٍ من كتب، أو قصصٍ أو رواياتٍ، أو تقاريرَ عن رحلات أو زيارات ميدانية، لتناقَشَ في الصف وتنقَدَ ويُعَلَّقَ عليها وتستخلَص الدروسُ منها.

ولا يَعْدَمُ عقلُ المعلم المبدع أن يجد كثيرًا من المناسبات التي تحقق الهدف من هذا النشاط المحوري في حياة الإنسان، وهو الإتقان. ولكن الواقع العملي في الحياة العامة يخبرنا بغير ذلك.

والتدرب على هذا الشكل من المهارة لدى غير الناطقين بالعربية يبدأ في مرحلة متقدمة من المستوى المتوسّط. ويكون على المعلم أن يتعمق فيه على امتداد المستوى المتقدم، ليتمكن المتعلم في نهاية هذا المستوى من بلوغ درجة الإتقان. فإذا ما بلغها خلال تعلّمه اللغة الأجنبية كانت حياته المهنية أجملَ وأمتع وأوسع نجاحًا.

خاتمة وتوصيات

جَهِدَ هذا البحثُ على امتداده في أن يرسّخ لدى القارئ الكريم فكرةَ النظر إلى اللغة على أنها نظامٌ شاملٌ يُنظَر إليه في كلّيته وشموليّته، وأن هذه النظرة الكلية الشمولية تقتضي تجاوز النظرية التفريعيّة التي سادت تعليم اللغة العربية معظم عقود القرن الماضي، فرسّخت مفاهيم وتطبيقات أسهمت في تخلف هذا التعليم وأعاقت (من بين عوامل متعددة أخرى) تطوره. ودعا البحث إلى تعليمٍ للغة العربية للناطقين بغيرها يستفيد من القفزات الرائعة التي حققها علم اللسانيات الحديث وعلم النفس، ومن التطوير في مجال تعليم اللغات الذي هَيَّأَهُ تضافرُ جهود هذين العِلْمَيْن، والتأثيرُ المتبادَل لأحدهما في الآخر، الذي أنتج في الربع الأخير من القرن العشرين، المنهجيةَ التواصليةَ في تعليم اللغات، ودفع العاملين فيه إلى الدعوة إلى تعليم الأداء اللغويّ من حيثُ هو مهاراتٌ تجسّد النظامَ اللغويّ واقعيًّا، وتتضافر كلُّها معًا من أجل تطوير تعليم اللغات بهدف إتقانها من خلال كفاءة تواصلية تشكل معيارًا لما يحتاجه متعلم لغة ما، من هذه اللغة، في الاستعمال الواقعيّ الحيّ لها في الحياة العامة والمهنية في المستقبل.

والبحث يدعو، في توصياته، القائمين على شؤون تعليم اللغة العربية إلى تعلميها عَبْرَ التركيز على المهارات الرئيسة من جهة، والمركَّبة (في شكليها الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ معًا) من جهة أخرى؛ لأن الشكلين كليهما مطلوبان في التعليم، فالأول منهما يعلّمُنا اللغةَ (نحوًا وصرفًا وإملاءً وخطًّا ودلالةً ومعجمًا)، والثاني يعلّمُنا التواصلَ باللغة، الذي هو الهدف الأسمى من تعليم اللغات.

إن التركيز يجب أن يظل منصبًّا على تعليمٍ تواصليٍّ للغة، على أن يكون السعي دائمًا باتجاه توظيف تعليم الشكل الأول في خدمة الشكل الثاني، واستثمار تعليم الشكل الثاني في تعميق الشكل الأول وترسيخه. وبذلك نضمن على المدى البعيد اكتسابًا حقيقيًّا للغة في مكوِّنيها النظريّ والعمليّ، لا تتلاشى نتائجُه بعد أيام أو أسابيع من نهاية الامتحان.

مراجع استُخدمت في البحث

■ 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 (2011) "تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع إلى التمهير والتواصل" في: التنجاري وآخرون: **قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها**. كوالالامبور: مركز اللغات في الجامعة العالمية الإسلامية الماليزية. ص ص 75-49.
- عمار، سام (2009). "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 (2008). "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 (2004). "نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو". **مجلة التعريب**. العدد 27. كانون الأول. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. مؤسسة الرسالة ناشرون. بيروت.

■ مراجع باللغة الأجنبية

- De Saussure, F. (1916). **Cours de linguistique générale**. Lausanne. Payote. Nouvelle édition. 1972.
- Dichy, Joseph (1989). L'aspect en arabe: théorie et pratique. In: **Les langues modernes**. Numéro 3. Paris.
- Galisson, R. et Coste D. (1983). **Dictionnaire de didactique des langues**. Hachette, Paris, édition 4.
- Hymes, D. H. (1971). **On communicative Competence**, Philadelphie. University of Pennsylvania Press. Traduction française en 1984.