الفصل الثالث

أشكال اللغة العربية ومهاراتها والتواصل بها*

مخطط الفصل

١ـ مقدمة: إشكاليات معاصرة

٢ ـ مستويات اللغة العربية وأشكالها

٣ ـ مهارات اللغة العربية

١/٣ـ المهارات الأربع الرئيسة

٢/٣ ـ المهارات المتقاطعة أو المركبة

٤ ـ الكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي

٥ ـ نحو رؤية عملية وشمولية للمشكلة وحلولها

* نشرت مادة هذا الفصل في العدد الثاني من مجلة المعلم العربي، ١٩٩٣.

١ـ مقدمة: إشكاليات معاصرة

يستطيع الملاحظ العادي لاستعمال اللغة العربية أن يتبين بوضوح أن الشكل الذي تستعمل فيه على صعيد التواصل اليومي والعفوي بين الناس غير الشكل الذي تستعمل فيه مكتوبة. أما مدرس اللغة العربية والمهتم بها فسيلاحظ أن في اللغة المكتوبة شكلين: أولهما: ذلك الشكل الذي نسميه (فصحى التراث) أي اللغة التي كتبت بها كنوزنا الثقافية والأدبية القديمة ووضع معيارها خلال القرون الأربعة الأولى للهجرة. وثانيهما: ذلك الشكل الذي نسميه (الفصحى المعاصرة) واسمه يدل عليه: إنه الشكل المستعمل الآن في الكتابة وفي وسائل الإعلام والتعليم... إلخ، يقابل ذلك في الاستعمال اليومي الشفوي (العامية).

ولكن الباحث في اللغة العربية والمتعمق في قضاياها يجد الأمر أكثر تعقيداً مما قد يُتصور، ويرى غير ما يراه الملاحظ العابر والمدرس والمهتم، لأنه يتناول المسألة بأقصى ما يمكن من الموضوعية والعلمية. سيرى أن الاستعمال المعاصر للغة يختلف عما يجري في كثير من اللغات الحية. ولعل أخص خصائص اللغة العربية التي تميزها من اللغات الأخرى تكمن وراء هذا التنوع في الاستعمال، الذي يؤدي إلى تعقد المشكلات القائمة و خلق مشكلات جديدة، ونعني بذلك نظام اللغة العربية ذاته الذي يشكل الإعراب قمة تعقيده.

إن اللغة العربية كما يقول جوزيف ديشي (J. Dichy)الأستاذ في جامعة ليون الثانية في فرنسا «واحدة من عظميات لغات الحضارة وأندرها، نقلت في حالة تبقى، على غير قياس، أكثر قرباً من شكلها المعاصر، جملة من النصوص التي تعود إلى القرن الثامن أو التاسع أو العاشر...إلخ، على غير ما كان عليه الأمر في اللغتين الفرنسية والإنجليزية في القرنين الرابع عشر والخامس عشر» (Dichy , 1989).

وهذه الظاهرة الفريدة للغة العربية أحد أهم الأسباب التي جعلت واضعي مناهج قواعد اللغة العربية وكتبها على مستوى التعليم في البلدان العربية لا يولون مسألة تطور استعمالات اللغة العربية التي تستدعي بالضرورة تطور قواعدها، اهتماماً كافياً، على الرغم من الصرخات الشديدة والدعوات العديدة والمؤتمرات المكثفة التي نادت بتسهيل تعليم النحو وتيسيره وتجديده. والحديث عن هذه المحاولات خارج على موضوع الفصل الحالي (راجع فصل تدريس النحو).

يضاف إلى ذلك عمل آخر هام جداً يتعلق بطبيعة الدراسات اللغوية (القليلة في اللغة العربية)، وهو أن تجزئة علم اللغة (La Linguistique) إلى ميادين فرعية متخصصة يتلاءم تلاؤماً سيئاً مع الرؤية الشمولية الضرورية لتعليم اللغات. فعلماء اللغة، ما خلا حالات نادرة، لا يقومون بدراسة إجمالية للغة ما تطمح إلى أن تكون شاملة ... فالأعمال المعاصرة الأكثر عطاء تدرس عن عمد مسائل من النظام معزولة، كما لو كان الأمر يتعلق بأنظمة فرعية مستقلة. وهكذا فحتى لو واجه معلم اللغة في كل لحظة من لحظات تعليمه، مشكلة معينة، لأبقي نصب عينيه دائماً الهدف الأخير للتعليم، وهو أن يعلم اللغة في شموليتها. وهذه الخاصية لا تقدمها حتى الآن إلا القواعد التقليدية.

ولكن هل تختلف قواعد فصحى التراث عن قواعد الفصحى المعاصرة كثيراً؟ أم أن بينهما قواسم مشتركة، ويقتصر ذلك على الحذف والتعديل ومراعاة حاجات الاستعمال المعاصر ؟ إن الجواب عن هذا السؤال ملح، وهو يقتضي دراسات لغوية مكثفة ومتعمقة.

وما إن يصل الأمر إلى تعريف اللغة العربية من وجهة نظرعلم اللغة الحديث الذي أرسى قواعده فرديناند دو سوسير (F. De Saussure) في مطلع القرن الحالي، حتى يدركنا القلق ويشوب تفكيرنا الغموض. فهل هناك، طبقاً للتعريف السوسوري للغة بأنها نظام، لغات عربية أم لغة عربية واحدة يتبدى استعمالها في أشكال عدة ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تشغل حيزاً كبيراً من الفصل الحالي.

وما دمنا نتحدث عن نظرة حديثة متعمقة وشمولية لتعليم اللغة العربية فما الذي يمكن أن نستخلصه من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها، لنوظفه في تعليم اللغة العربية وتعلمها؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تشغل ما تبقى من هذا الفصل الذي يتناول أبرز وظائف اللغة وأهمها على الإطلاق: التواصل في مواقف الحياة المختلفة.

٢ـ مستويات اللغة العربية وأشكالها

ميز هـ. غوبار (H.Gobar) في كتيبه الذي نشره في باريس عام 1976، تحت عنوان: **التحليل اللغوي الرباعي** (L'analyse tétraglossique) في كل لغة أربعة مستويات هي:

١ ـ المستوى المحلي (Le vernaculaire)

٢ ـ المستوى الناقل (Le véhiculaire)

٣ ـ المستوى المرجعي (Le référenciaire)

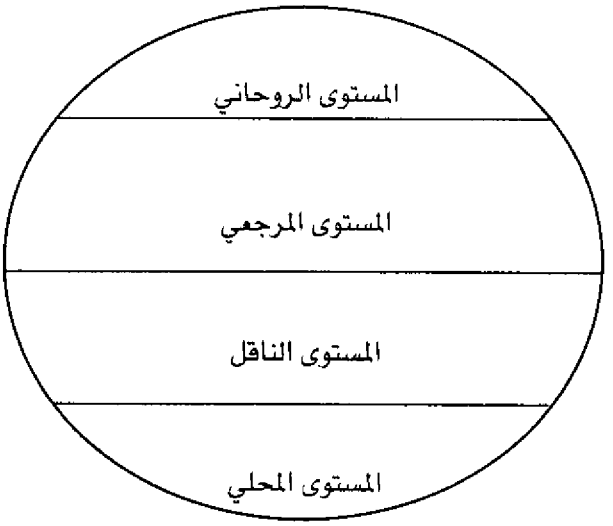
٤ ـ المستوى الروحاني (Le mystique)

فالمستوى الأول (المحلي) يمثل لغة الجماعة العائلية أوالقروية أو القبلية، إنه علىأية حال، لغة ذات استعمال خاص جداً أو محدود جداً. وهو على هذا يأخذ مكانه (إن رمزنا للغة ببناء من أربعة مستويات) في القبو، قاعدة البناء اللغوي الرمزي.

والمستوى الثاني (الناقل) يمثل لغة مشتركة، قاسماً مشتركاً بين الناس، إنه لغة عامة ومحايدة معاً، بها يستقبل الغريب الذي يطرق الباب، وهذا المستوى يأخذ مكانه إذاً في الطابق الأرضي.

والمستوى الثالث (المرجعي) هو لغة الثقافة الأدبية، ويستقر في الطابق الأول، في غرفة الاستقبال.

أما المستوى الرابع (الروحاني) فهو لغة مقدسة ذات تقاليد مثل اللغة المرجعية ووظيفتها نقل رسالة تهدف إلى إثارة أصداء عاطفية وفكرية وروحانية متعددة في الإنسان، وإلى أن تكون مفهومة بالطبع، ولكن، عند الاقتضاء، بوساطة مستوى لغوي أقرب. إن مكان اللغة الروحانية في أعلى البناء في العلية. كما في الرسم التالي:



ولكن هذا الرسم الرمزي لا قيمة مطلقة له، فالتعريف والوضع الرمزي للمستويات المختلفة يرتبط بوجهة النظر التي نأخذ بها من جهة، ومن جهة ثانية ليس هناك حاجز بين هذه المستويات المختلفة.

فإن طبقنا هذه المستويات على اللغة العربية، أمكننا أن نمثل للمستوى المحلي باللغة العائلية أو القروية أو القبلية،أو، إذا استعملنا لغة المهنة، بلغة جماعة الحرف اليدوية مثلاً. وللغة المحلية بالطبع تراثها الثقافي الخاص الذي لم يؤخذ بعين الاعتبار في هذا الرسم الرمزي.

واللغة المرجعية هي بالتأكيد لغة النصوص القديمة، وهي ما نستطيع أن نطلق عليه (فصحى التراث). واللغة الروحانية هي لغة النصوص المقدسة (لغة القرآن الكريم).

وأما اللغة الناقلة فهي بالتأكيد لغة وسائل الإعلام والتعليم ولغة التبادل والتجارة... إلخ. إنها لغة محايدة، واكتساب معرفتها هو الهدف الأول لتعليم اللغات.

ولكن المستوى الناقل في اللغة العربية مزدوج: فهناك **لغة ناقلة (ولنقل ناقلة أولى)** على مستوى البلدان العربية كلها، مستعملة في وسائل الإعلام وفي الكتابة، وهي اللغة الفصحى المعاصرة، وهناك أيضاً **لغة ناقلة، (ولنقل ناقلة ثانية)** على مستوى بلد عربي بعينه لا تستعمل إلا في الحوار، وهذه اللغة الناقلة الوطنية مختلفة عن الفصحى، ومختلفة أيضاً عن اللغة المحلية ذات الاستعمال المحدود جداً، الذي لا يمتد على نطاق بلد بكامله. وهذا هو لسوء الحظ مصطلح العامية الغامض والموحي بمفاهيم مؤسفة، الذي كرسه الاستعمال للغة المحلية واللغة الناقلة الثانية. ووجود اللغة الناقلة الثانية يبدو أمراً لا جدال فيه، وإلا فيجب أن نقر، كما يقول ب. هالف (B.Halff) أن الناس في بلد عربي ما يتكلمون جميعاً إما العربية الفصحى، وليس الأمر كذلك، وإما لغة محاوريهم القبلية أو القروية عند الاقتضاء، التي قد لا تؤدي إلى تفاهم مثمر، وإما أنهم يتكلمون جميعاً لغة أخرى. وهذه اللغة الناقلة الثانية لا المحلية هي التي تكّون إذاً المصطلح المقابل للفصحى في ازدواجية اللغة العربية (Diglossie arabe) (HALFF, 1982) .

ثم إن الباحث المتأمل في استعمال اللغة العربية المعاصر يلاحظ أن هناك مستوى **متوسطاً** بين اللغة الفصحى المعاصرة والعامية. فلا هو فصيح كلياً، ولا هو عامي كلياً. إنه في رأينا شكل هجين يدخل في تركيبه الفصحى المعاصرة والعامية، وهو إذاً يقتضي وجود نمطين أولهما أكثر قرباً من الفصحى ينتج عن إدخال تراكيب من لغة عامية إقليمية وربما محلية معينة، في حديث تصدر جمله عن الفصحى الحديثة، ولنطلق عليه (ل و ١). ومعايير ارتباط هذا النمط (ل و ١) بالفصحى الحديثة هي نحوية بالدرجة الأولى: إن الاستعمال النحوي للجمل يبقى خاضعاً لقواعد الفصحى، وإن أهمل قسم كبير من حركات الإعراب ولم يراعَ عدد لا بأس به من ضوابط الفصحى الحديثة. وهذا النمط هو الأكثر استعمالاً بين المثقفين: في الاجتماعات والنقاشات والمؤتمرات، وهو مستعمل أيضاً على نطاق واسع في التعليم.

وثاني النمطين، على خلاف الأول، أكثر قرباً من العامية، وهو ناتج عن إدخال تراكيب من الفصحى المعاصرة، وربما فصحى التراث في حديث يمكن أن تعتبر جمله منتمية إلى عامية معينة. وهذا النمط هو الأكثر استعمالاً على مستوى التخاطب اليومي بين المثقفين.

ولهذا الافتراض الذي قدمناه فائدة تصنيفية دون شك، فهو يربط إجمالاً النمط الأول (ل و١) بالفصحى الحديثة، والنمط الثاني (ل و ٢) بالعامية. ولذلك فهو لا يأخذ بالحسبان وجود لغة وسطى قد تكون شكلاً قائماً بذاته، أي شكلاً من الممكن أن تحدد قواعده ومعجمه كما هي الحال بالنسبة للفصحى المعاصرة والعامية.

فإذا عدنا الآن إلى رسم غوبار الرمزي وعدلناه بما ينسجم مع استعمالات اللغة العربية توصلنا إجمالاً إلى الرسم التالي:

مستويات اللغة العربية وأشكالها في الاستعمال المعاصر

المستوى الروحاني		لغة القرآن (ل ق)
المستوى المرجعي	الفصحى	فصحى التراث (ف ت)
المستوى الناقل		الفصحى المعاصرة (ف م)
	الوسطى	النمط الأول (ل و ١)
		النمط الثاني (ل و ٢)
	العامية	الإقليمية أو القطرية (ع ق)
المستوى المحلي		المحلية (ع م)

إننا نجد هنا أن المستوى الناقل، وهو مستوى الاتصال على أوسع نطاق، يضم الفصحى المعاصرة، وهي تستعمل على مستوى الكتابة وحيدة، وتستعمل في التواصل الشفوي ضمن شروط معينة، ويضم كذلك نمطي الوسطى والعامية الإقليمية أو القطرية (نقصد بالإقليم هنا منطقة جغرافية تضم أكثر من قطر واحد). سنعلق على هذا الجدول بالتفصيل لدى الحديث عن الكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي (الفقرة ٤).

وما يجب أن نؤكده هنا أننا نضرب صفحاً في هذا التوزيع لأشكال اللغة العربية عن تعريف علم اللغة السوسوري للغة بأنها نظام، لأن ذلك يضطرنا إلى القول بوجود لغات لا لغة عربية، على اعتبار أن بعضاً من هذه الأشكال يمكن أن يكوِّن نظاماً له قواعده ومفرداته. إن التعريف السوسوري لا يبدو لنا ملائماً لحالة اللغة العربية التي تبدو فريدة من نوعها على صعيد الاستعمال، فهو ضيق ومقيد من جهة، ومناف لأهم مقومات عروبتنا وأرسخ قواعد انتمائنا القومي: اللغة العربية الواحدة الأم من جهة ثانية. سنقول إذاً: إن هناك لغة عربية واحدة تتكون من أشكال متعددة.

وسنعتمد في تأكيد وحدة اللغة العربية على تعريف علم اللغة الاجتماعي للغة، المستند إلى معيار الإخلاص اللغوي (Loyalty Language) الذي يُلزِمُ بأن يؤخذ في الحسبان شعور **الإخلاص اللغوي** الذي يدفع أبناء جماعة لغوية واحدة إلى التعلق بلغتهم بصفتها أقوى مقومات هويتهم القومية.

٣ . مهارات اللغة العربية

٣/١. المهارات الأربع الرئيسة

وهنا أيضاً لابد من توضيح معنى المهارة (Skill) قبل الحديث عن المهارات الرئيسة. إنها بالمعنى العام «استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط معين». وبناء على ذلك تكون المهارة اللغوية استعداداً موروثاً أو مكتسباً للقيام بنشاط لغوي معين. 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 فكري.

إن مفهوم المهارة لديهم مرتبط بتصور سلوكي للغة يؤكد أهمية تشكيل العادات والحذق أكثر مما يؤكد أهمية المعرفة. فالمهارة من هذا المنظور إذاً عادة متقنة (GALISSON ET ALT, 1983) .

ومنهجية تعليم اللغات تميز أربع مهارات رئيسة في تعلم لغة ما واستعمالها هي: (الاستماع) و(التكلم) و(القراءة) و(الكتابة). إن المهارتين الأوليين تخصان الجانب الشفوي والمهارتين الأخريين تخصان الجانب الكتابي. واثنتان منهما (الاستماع والقراءة) تؤمنان الفهم الشفوي والكتابي. والاثنتان الأخريان (التكلم والكتابة) تؤمنان التعبير الشفوي والكتابي.

ويميز بعض المؤلفين تمييزاً قابلاً للنقاش بين (مهارتين سلبيتين) للفهم و(مهارتين فعالتين) للتعبير. 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 بصفتها أداة تواصل.

ومن المفيد أن نشير أخيراً إلى أن التعليم المعاصر يصر على الجمع بين المهارتين الشفويتين والمهارتين الكتابيتين. وسنرمز لمهارتي الفهم الشفوي والتعبير الشفوي بـ(ف ش، ت ش)، ولمهارتي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي بـ(ف ك، ت ك).

ولابد من التمييز في مهارة الفهم الشفوي بين السَّماع والاستماع، فمن الممكن أن نسمع أصواتاً ونحن نقرأ أونتحادث.... إلخ، دون أن تجذب انتباهنا، مثال ذلك ما يجري في غرفة الصف (أصوات السيارات في الشارع) في أثناء شرح الدرس (الفهم الشفوي من جانب الطلاب). وحالة السماع هذه ليست ما نعنيه بالفهم الشفوي. إن الفهم الشفوي هو الاستماع الذي يقتضي تركيز الانتباه وتوجيهه نحو الموضوع المراد فهمه.

٢/٣. المهارات المتقاطعة أو المركبة

إن المقصود بالمهارة اللغوية المركبة هو مهارة تتكون من تركيب لمهارتين رئيستين أو تأليف بينهما. وهكذا فإن عملية التأليف والتنسيق الممكن بين المهارات الأربع الرئيسة توصلنا إلى المهارات المركبة الممكنة التالية:

١ ـ ف ش، ت ش.

٢ ـ ف ش، ف ك.

٣ ـ ف ش، ت ك.

٤ ـ ت ش، ت ك.

٥ ـ ف ك، ت ش.

٦ ـ ف ك، ت ك.

ولكننا نميز في كل من هذه المهارات الست المركبة بين نمطين، أولهما يكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة المركبة مماثلاً للنشاط المتصل بالجزء الثاني، ولذلك فإننا نعتبر النشاط الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطاً لغوياً **وصفياً أو تقعيدياً**، لأن هدفه تعلُّم اللغة وفهم قواعدها. وثاني النمطين يكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة مختلفاً عن النشاط اللغوي المتصل بالجزء الثاني في الشكل وقريباً منه في المعنى، ولذا فإننا نعتبر النشاط الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطاً **تواصلياً**.

إن المهارة المركبة تشمل إذاً نشاطين متتاليين، على الرغم من تقاربهما في الزمن، ومرتبطين بنيوياً بالطريقة التي أشرنا إليها. لقد قلصنا عملية التأليف أو التنسيق لنبعد النتائج التي قد تكون مستحيلة من وجهة نظر التتالي في الزمن (وهكذا فالفهم يسبق دائماً التعبير باعتبار أن هذين المصطلحين مأخوذان بالمعنى الواسع). مثال توضيحي:

١ – في **النمط الأول** من المهارة المركبة الأولى (ف ش، ت ش)١ يتماثل النشاطان في الفهم الشفوي والتعبير الشفوي. فنحن هنا أمام نشاط لغوي وصفي نموذجه: **التكرار أو تصويب النطق**. وهو مهارة يمكن أن يلجأ إليها مدرس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وهدفها التوصل إلى النطق الصحيح للكلمات وإخراج حروفها من مخارجها إخراجاً سليماً. أما في المرحلتين الإعدادية والثانوية 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.

٢ – وفي **النمط الثاني** (ف ش، ت ش) ٢ يختلف النشاطان في الشكل، ولكنهما يتشابهان في المعنى.

فنحن هنا تجاه نشاط لغوي تواصلي نموذجه: **إعادة الصياغة الشفوية لنقاشات شفوية**. إن الموقف التواصلي الذي يمثله هذا النشاط يتم عندما تُناقش شفوياً نصوصٌ مكتوبة أو أحداث أو أنشطة مدرسية صفية أو لا صفية بحيث يتم التوصل من خلال المناقشات أو في نهايتها إلى عرض توضيحي أو إجمالي أو تلخيصي. ومثل هذا النشاط يمكن أن ينفذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ويجب التركيز عليه في المرحلتين الإعدادية والثانوية. إنه موقف نواجهه باستمرار في حياتنا العملية داخل المدرسة وخارجها، وإتقان المهارة في هذا الموقف يؤهل التلميذ/الطالب لأن يحسن التصرف في الاجتماعات والندوات والمحاورات... إلخ.

إننا في النوع الأول من المهارة المركبة إذاً أمام نشاط تعليمي/تعلُّمي صرف يتعلق باللغة ذاتها: تعرف قواعد اللغة ونظامها وبنيتها... إلخ. والتدرب عليه بهدف إتقانه هو ما يصطلح عليه تقليدياً **بالتمرين** Exercice. أما في النوع الثاني منها فنحن إزاء نشاط لغوي تواصلي يتعلق باستعمال اللغة في موقف تواصلي نصادفه 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) .

نقدم فيما يلي جدولاً بأنواع المهارات المركبة أو المتقاطعة:

النشاط اللغوي / المهارة المركبة	وصفي أو تقعيدي	تواصلي
(ف ش، ت ش) ١	التكرار، تصويب النطق	
(ف ش، ت ش)٢		حالات إعادة الصياغة الشفوية للمناقشات في الاجتماعات والدروس ... إلخ
(ف ش، ف ك) ١	المتابعة بالعين لنص مقروء (الطلبة وراء الدرس)	
(ف ش، ف ك) ٢		الاستماع لمناقشة نص يتابع بالعين مكتوباً: من ذلك مناقشة التقارير والملخصات، وخطط العمل ومشاريع القوانين ... إلخ
(ف ش، ت ك) ١	الإملاء	
(ف ش، ت ك٢)		إعادة الصياغة الكتابية: أخذ الملاحظات(الصحافي) والطالب وأمين سر الجلسة).. إلخ
(ت ش، ت ك) ١*	القراءة بصوت مرتفع لما نقوم به (الأستاذ والطالب على السبورة)	
(ف ك، ت ش) ١	القراءة الجهرية	
(ف ك، ت ش)٢		- قراءة الأخبار، المدرس على التلفزيون، الخطب المكتوبة. - التحدث انطلاقاً من نص مكتوب: المحاضرة للمدرس، التدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات.. إلخ - التحدث انطلاقاً من نص يناقش ويعلق عليه: الاتفاقات، المعاهدات، مشاريع القوانين.
(ف ك، ت ك)١	النسخ، كتابة الخط	
(ف ك، ت ك)٢		حالات إعادة الصياغة الكتابية لنص مكتوب: أقوال الصحف، التلخيص، دورية الملخصات، ملخصات الأبحاث والكتب في المجلات .... إلخ.

* هذه المهارة ليس لها سوى وجه واحد وصفي تعقيدي. وهي تمارس فقط في الموقف الذي أشرنا إليه.

إن المقام لا يسمح هنا بشرح هذه المهارات واحدة فواحدة. ولذلك فسنقتصر على تناول مهارة ثانية فقط. ولتكن مهارة الفهم الشفوي/التعبير الكتابي (ف ش، ت ك). ففي النمط الأول منها (ف ش، ت ك)١ نجد نشاطاً لغوياً وصفياً هو **الإملاء**، والغاية منه إتقان قواعد الإملاء في اللغة العربية. إن التلميذ / الطالب يستمع إلى المدرس وهو ينطق الجمل المرادة كتابتها إملائياً. وهو في هذه المرحلة من المهارة مدعو إلى فهم ما يقوله المدرس (ف ش). وهو مدعو في المرحلة الثانية إلى كتابة الكلام الذي استمع إليه وفهمه (ت ك). ومن الطبيعي أن يتفاوت الفهم بين الطلاب وأن تتفاوت لديهم القدرة على التحليل السريع لما يمليه المدرس. وهذا التفاوت في القدرة على التحليل ينتج تفاوتاً في القدرة على التركيب والإنتاج اللغوي عند التعبير الكتابي، أي كتابة ما يمليه المدرس. وهذا هو السبب في حجم الأخطاء وعددها ونوعها لدى الطلاب. إننا هنا إذاً أمام تمرين لغوي وصفي يتناول اللغة ذاتها.

وفي النمط الثاني منها (ف ش، ت ك)٢ نجد أنفسنا أمام نشاط **تواصلي** مجالاته واسعة جداً إنْ في الجو المدرسي أو في الحياة العامة. إنه نشاط **إعادة الصياغة الكتابية لما يُستمع إليه**، وهو نشاط يجد الطالب نفسه فيه مضطراً إلى أن يدون كتابياً رؤوس أقلام (في التعبير الشائع) أو فِكَراً موجزة عمّا يكون المدرس قد أعطاه. ومجال هذا النشاط رحب جداً على المستوى الجامعي، حيث يضطر الطالب فيه إلى أن يدون بسرعة كبيرة أكبر قدر ممكن من مكونات محاضرة ألقاها الأستاذ، وسيكون التدوين هنا حاسماً إن لم تكن المحاضرة واردة في الكتاب الجامعي أو إن كان تصويرها متعذراً. وهذه المهارة المركزية لا يتقنها ـ مع الأسف ـ عدد كبير من طلابنا الذين يفاجئوننا دائماً بعبارات كالتالية: (لو تمهلت قليلاً يا أستاذ)، (من فضلك أعد الفكرة)، (لقد تعبت أيدينا)، (إننا لا نستطيع متابعتك) إلخ. فلو كان هؤلاء الطلبة قد تدربوا على هذه المهارة في مراحل تعليمهم السابق لكان بإمكانهم الآن أن يكتبوا بارتياح وأن يتابعوا بوعي. فما المشكلة في مثل هذا الوضع ؟ إنها تكمن في أنهم يريدون أن يكتبوا كل كلمة، ولذلك فإنهم لا يستطيعون متابعة المدرس.

إن إتقان هذه المهارة يتطلب فهماً سريعاً يمكنهم من استخلاص الفِكَر الأساس وكتابتها في سرعة قياسية. وهي تتطلب بالإضافة إلى ذلك نظاماً من الرموز خاصاً بكل طالب يستعمل مكوناته بديلاً عن الكلمات. وهذا ما لا يتوافر مع الأسف لدى غالبية طلابنا.

والأمر هنا سهل نسبياً لأن الفهم الشفوي والتعبير الكتابي يتمان باللغة الفصحى (وهذا على الأقل ما يجب أن نفترضه في مثل هذه الحالة). إن الطالب هنا يفهم ويكتب من خلال نظام واحد هو النظام الكتابي للغة العربية. فكيف يكون الأمر لو كان الفهم الشفوي بالعامية والتعبير الكتابي بالفصحى (المعاصرة بالطبع) ؟

إن النشاط هنا ليس صفياً بالطبع، إنه يتم خارج حجرة الصف، والموقف الذي يستدعي هذا النشاط يواجهه كثيرون، منهم مثلاً الصحفي الذي يُجري مقابلة مع رجل مهم في حكومة عربية أو مع مدير مؤسسة أو شركة أو حتى مع الناس العاديين في الشارع إبان حدث هام. ففي أحسن الأحوال سيتم معظم الحوار بالنمط الأول من الوسطى (ل و ١)، وفي عادي الأحوال سيكون بنمطها الثاني (ل و ٢). 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 يدوّن بالفصحى المعاصرة ما يدور في الجلسة من نقاشات وحوارات تتم عادة (الأمر مرتبط بالمستوى الثقافي للمجتمعين) بالعامية الإقليمية. وهكذا ...

٤. الكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي

لقد سبق أن عرفنا الكفاءة التواصلية، وهي على كل حال تتكون من تآزر عدد كبير من المهارات، أبرزها ما ذكرناه في الفقرة السابقة. وهكذا فبالاستناد إلى ما سبق أن حللناه من أشكال اللغة العربية ومن المهارات الرئيسة نستطيع أن نمثل الكفاءة التواصلية للمتعلم العربي على الشكل التالي:

الكفاءة التواصلية عبر النشاط اللغوي / شكل اللغة العربية / الذي يتم به النشاط اللغوي		الشفوي		الكتابي	
		الفهم	التعبير	الفهم	التعبير
		ف ش	ت ش	ف ك	ت ك
الفصحى	التراثية (ف ت)	±	-	±	- /(+)
	المعاصرة (ف م)	+	+	+	+
الوسطى	النمط الأول (ل و ١)	+	+	-	-
	النمط الثاني (ل و ٢)	+	+	-	-
العامية	الإقليمية أو القطرية (ع ق)	+	+	- /(+)	- /(+)
	المحلية (ع م)	+	+	- /(+)	- /(+)

الرموز:

= + (نعم، تستعمل)

= - (لا تستعمل)

= + (بمقدار أو بآخر تبعاً لمستوى كفاءة المتعلم أو سهولة النص)

-/(+) (لا، ولكن قد تستعمل أحياناً أو تصادف تبعاً لظروف محددة تذكر في أثناء التعليق على الجدول)

لنتناول الجدول بالتعليق سطراً فسطراً:

١ـ من الواضح أننا حذفنا حقل اللغة القرآنية الذي ذكرناه في جدول سابق عندما كنا نتحدث عن مستويات اللغة، ولكننا الآن نتحدث عن الكفاءة اللغوية من خلال استعمال أشكال اللغة المختلفة. ومن المتعارف عليه أن قواعد اللغة العربية الفصحى التراثية ومعيارها إنما وضعت بالاعتماد على لغة القرآن الكريم وقواعدها. وعلى ذلك تكون اللغة التراثية هي لغة القرآن والحديث والكنوز الثقافية القديمة... إلخ.

٢ـ في فصحى التراث يتم التعبير الشفوي والفهم الشفوي (بمقدار أو بآخر)، حتى لدى أولئك الذين يتمتعون بمستوى ثقافي عالٍ. فلا يوجد إلا في حالات استثنائية تعبير شفوي (ت ش) بفصحى التراث. وكذلك الأمر بخصوص التعبير الكتابي (ت ك)، إلا ذلك الاستعمال المتعلق بالمعارضة (في الشعر) أو كتابة الشعر على النمط التقليدي (العروض،الموضوعات،المفردات)، ومن هنا جاءت إشارة - / (+) في حقل التعبير الكتابي (ت ك). أما الفهم الكتابي فمتوقف على القارئ.

٣ـ وفي الفصحى المعاصرة وضعنا إشارة + في حقلي الفهم الشفوي (ف ش) والتعبير الشفوي (ت ش)، على الرغم من أن استعمالها في هذين المجالين محدد بمواقف معينة (المواقف الرسمية، التدريس غالباً،... إلخ). إن ما نرمي إليه هنا، في الواقع، هو أن نعبر عن كفاءة المخاطب العربي المتعلم، أي ما يصدر بالنسبة إليه عن الممكن. ومن الطبيعي أن تكون الفصحى المعاصرة اللغة الأكثر انتشاراً على صعيد الفهم الكتابي والتعبير الكتابي.

٤ـ أما اللغة الوسطى من النمطين الأول (ل و ١) والثاني (ل و ٢) الهجينين فهي منتشرة في أوساط المثقفين، ويُلجأ إليها حين يحس المتكلمون بضغط ذي طبيعة (فكرية) أو رسمية: احترام التقاليد الثقافية أو الدينية والجو الجامعي أو المدرسي (الصفوف العليا) والمواقف الرسمية. ففي

اللغة الوسطى من النمط الثاني (العامية الإقليمية التي تحوي تراكيب من الفصحى الحديثة) ينتمي المتحدثون عامة إلى الإقليم نفسه أو إلى أقاليم متجاورة: فهناك مستوى مقبول من التفاهم المتبادل بين عامياتهم.

أما في اللغة الوسطى من النوع الأول (الفصحى الحديثة التي تحوي تراكيب من العامية) فاللغات العامية متعددة بصفة عامة. ويمكننا أن نتصور مثالاً لاستعمالها ما يتم حينما يجتمع مفكرون عرب في مؤتمر أدبي أو سياسي.. إلخ أو في جامعة عربية أو مؤسسة دولية كاليونسكو مثلاً.

وبصفة عامة يكون الضغط (الفكري) أو الرسمي على قدر من الشدة في النمط الأول (ل و١) بحيث يستجر استعمالاً سائداً لمستوى من اللغة الفصحى المعاصرة (متساهلاً) (ومن هنا كان غياب علامات الإعراب)، ولكن دون أن يمنع وجود تراكيب وعبارات تنتمي إلى العامية الإقليمية. وهكذا، فاللغة الوسطى من النمط الأول يمكن أن تستعمل إذاً بين متخاطبين ينتمون إلى أصل إقليمي واحد، من ذلك مثلاً ما يجري في الندوات واللقاءات الصحفية أو الإذاعية أو التلفزيونية. ومن ذلك أيضاً ما يجري في التعليم على مختلف مستوياته ولا نستثني من ذلك إلا بعض من يدّرسون اللغة العربية وآدابها. وما دمنا قد ربطنا هذا النمط بالفصحى المعاصرة (راجع الفقرة ٢: مستويات اللغة العربية وأشكالها) فإن بإمكاننا إذاً أن نعتبره المستوى الأكثر تساهلاً للغة الفصحى المعاصرة، وبإمكاننا أن نعد كذلك النمط الثاني المستوى الأكثر التصاقاً بالعامية الإقليمية.

٥ـ أما العامية الإقليمية (ع ق) والعامية المحلية (ع م) فاستعمالها يقتصر على المجال الشفوي فهماً وتعبيراً. ولكننا وضعنا إشارة -/(+) في الحقلين الخاصين بالتعبير والفهم الكتابيين لنشير إلى حالات استعمال خاصة تقتضيها مواقف معينة (كتابة حوارات الأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزيونية والمسرحيات والتمثيليات الإذاعية... إلخ باللغة العامية الإقليمية: المصرية أو الخليجية أو السورية... إلخ)، وربما كتبت أيضاً بالعامية المحلية بل نجد العامية الإقليمية ـ بكثير من الأسف ـ تحت عناوين ثابتة في صحافتنا اليومية.

إن الكفاءة التواصلية للمتعلم العربي إذاً تقتضي إتقان مهارات متعددة رئيسة ومركبة، إنها كفاءة متعددة الجوانب اقتضتها طبيعة تطور اللغة العربية وظروف الاستعمار والتجزئة والتخلف التي أشرطت بعض جوانب هذا التطور.

٥ ـ نحو رؤية عملية وشمولية للمشكلة وحلولها

ولكن كيف يستطيع المتعلم العربي (وقد تركنا هذه الكلمة دون تحديد أو تعريف عن عمد لكي لا يتجه بحثنا نحو شريحة معينة من المتعلمين فيفقد بذلك شموليته) أن يبلغ هذه الكفاءة مادامت أمامه هذه الأشكال المتعددة الممكنة الاستعمال في حالات ومواقف مختلفة ؟.

إن عودة سريعة إلى الجدول السابق تبين لنا أن فصحى التراث ليست مؤهلة للقيام بدور اللغة الناقلة على المستويين الشفوي والكتابي، لأنها شكل لا نصادفه، بصفة عامة، إلا مكتوباً. والعامية في شكليها الأقليمي أو المحلي غير مؤهلة حتماً للقيام بدور أداة التواصل على الصعيدين المذكورين، فهما شكلان مستعملان تحديداً على المستوى الشفوي. ولا يمكن أن يقوم بهذا الدور النمط الثاني من الوسطى المعاصرة (ل و ٢) لأنه أقرب إلى العامية الإقليمية منه إلى الفصحى.

لم يبق إذاً إلا مرشح وحيد للقيام بهذا الدور هو اللغة الفصحى المعاصرة: اللغة الناقلة، لغة الاتصال العام على الصعيدين الشفوي والكتابي فهماً وتعبيراً. لقد فرضت نفسها واقعياً وإن زاحمتها العامية في كثير من المواقف.

يجب إذاً التمسك بها وتوسيع رقعة استعمالها على الصعيد الشفوي سواء أكان ذلك على صعيد التعليم في مستوياته كافة أم على صعيد التخاطب اليومي (وضمن ظروف ملائمة). ولذلك فقد يكون ضرورياً الإصرار عليها (مع مراعاة قواعدها) على المستوى الكتابي، وممكناً قبول النموذج الأول من اللغة المتوسطة (ل و ١) على المستوى الشفوي عند الاقتضاء، ولكن درس اللغة العربية ومدرس اللغة العربية لا يدخلان في هذا التعميم، ولا سيما في الجامعة.

وتبقى مسألة أخرى ترتبط بهذا الاختيار، وهي مسألة إيجاد«الجسور أو العبَّارات» التي تؤمن الانتقال من العامية إلى الفصحى وليس العكس، طمعاً في الإفادة من الرصيد الذي يملكه المتعلم منها وتوظيفه توظيفاً إيجابياً. وهذا الأمر يحتاج إلى بحوث لغوية تستهدف التوصل إلى حصر قواعد هذا الانتقال.

نأتي بعد ذلك إلى ضرورة الاهتمام المكثف بالمهارات الرئيسة والمركبة لمساعدة الطلاب على إتقانها. وقد ركّزنا في تناولنا لهذه المهارات على تلك التي تستعمل فيها اللغة العربية في شكلها المعاصر، وذلك لتعزيز استعمال هذا الشكل.

وهذا الأمر على قدر كبير من الأهمية. إن التمكن من هذه المهارات وإتقانها يمنحان المتعلم ثقة كبيرة بالنفس وشجاعة في استعمال الفصحى المعاصرة ويزودانه بمعرفة كافية للغة العربية وعنها من جهة، وبظروف استعمالها وأساليب هذا الاستعمال في مواقف الاتصال الضرورية، التي تهيئه لأن يكون عضواً فعّالاً في المجتمع، يحسن التكيّف لغوياً مع مواقف الحياة المختلفة من جهة ثانية.

إن إتقان قواعد اللغة والإلمام بقدر معين من مفرداتها ليس هدفاً بحد ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق الهدف الأساسي من تعلّم اللغة، وهو الاتصال المثمر مع الناس. ولن يتحقق هذا الاتصال المثمر ما لم يتعلم التلميذ/الطالب المهارات الملائمة للمواقف المختلفة التي تقتضيها العلاقات الإنسانية. وما أكثر المواقف التي نُفاجأ فيها بأن طالبنا،بَلْهَ تلميذنا، الذي أنهى دراسته الثانوية أو حتى الجامعية يشعر بالحرج في موقف يتطلب منه إتقاناً لإحدى هذه المهارات.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى تجديد التصور التقليدي للعملية التعليمية / التعليمية لقواعد اللغة ولما هو كتابي في هذه اللغة، وذلك بربط الأنشطة المتعلقة بالنشاط اللغوي الوصفي بتلك الخاصة بالنشاط اللغوي التواصلي من خلال تصور شمولي موحد ينضوي تحت قبة الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات وتعلمها L'approche Communicative .

مراجع ذكرت أو استخدمت في الفصل مرتبة الفبائياً

- Ammar s. , Boudroi M. , Crettien , J. F , Dichy J. (1986): Projet d'élaboration de L'ensemble de supports pédagogiques: "**les jours et les Nuits**" , Juillet. Doc. non publie'.

- Baalbaki R. (1990): **Dictionary Of Linguistic termes** , Beyrouth.

- Dichy J. (1989): L'aspect en arabe: Théorie et pratique , in: **Les Langues modernes** , No3 , paris.

- Fishman J. (1966): **Language Loyalty in the united States** , Mouton , Lahay. et **La sociolinguistique** , labo. Nathan , Bruxelles , Paris.

- Halff B. (1982): "Données sociolinguistiques et enseignememt de L'arabe en France", in: **Analyses Théorie** , No Spécial: Pe'dagogie de l'arabe , Paris.

- Galisson R., Coste D.et alt. (1983): **Dictionnaire de didactique des langues** , Hachette , Paris.