تدريس مهارات الاتصال باللغة العربية في المستوى الجامعي (بين الواقع والمأمول)

د. ثائر يوسف عودة

مقدمة

يواجه تدريس اللغة العربية تحديات متعددة، يأتي جلّها قبل دخول الطالب إلى الجامعة وبعده، ولا تتوقف هذه المشكلات حتى بعد التخرّج من الجامعة، وستركز هذه الورقة على المشكلات داخل الجامعة؛ لأنّ تعليم اللغة العربية في مرحلة ما قبل الجامعة ليس موضع البحث هنا، على الرغم من ارتباط تلك المشكلات بما سبقها وبما يليها من مراحل، وتتمثل المشكلات التي تسبق دخول الطلبة للجامعة في أمور متعددة منها: الضعف الشديد في أساسيات اللغة العربية، إضافة إلى الفكرة المسبقة (الخاطئة) عن صعوبة اللغة وتعقيدها، وتقليدية أستاذ اللغة العربية وغير ذلك الكثير.

ولما كان للأستاذ الجامعي دور كبير في العملية التعليمية، فإنّ الكثير من المشكلات ترتبط به، من مثل: المستوى الأكاديمي، ومستوى التأهيل في أساسيات مهارات الاتصال اللغوي، وفلسفته في تعليم العربية لغير المتخصصين بها في المستوى الجامعي، كما تشكّل المناهج الجامعية (مساقات تعليم العربية) جانباً أساسياً في العملية التعليمية، ومشكلات المناهج متعددة؛ من مثل: مدى توازن الخطة الدراسية في توزيع المقررات على فروع اللغة العربية، وتطوير المقررات الجامعية بما يخدم العملية التعليمية، وعلاقة مفردات المساق بالحياة المعاصرة وتطور المجتمع، وما يتخلل كل ذلك من مشكلات تؤثّر على العملية التعليمية وتلاحق الطالب الدارس لهذا المساق في أثناء الدراسة في الجامعة وبعدها، من مثل: المستوى الوظيفي للخريج، ونظرة المجتمع والهيئات المتعددة لدور اللغة العربية بوصفها متطلباً من عدمه في التوظيف، قياساً بشرط اللغة الإنجليزية في التوظيف، وحاجة الخريج الجامعي إلى اللغة العربية.

ستحاول هذه الورقة استبيان مشكلات تدريس اللغة العربية في الجامعة، تعلّماً وتعليماً، ورصد الأسباب وتقديم المقترحات للعلاج. ولاسيما أنّ توصيف مساق مهارات الاتصال باللغة العربية في معظم الجامعات العربية التي تدرّس هذا المساق لطلبة الكليات المتعددة، بوصفه متطلباً إجبارياً من المتطلبات الجامعية العامة، تعتمد تخطيطاً يخالف عنوان المساق من أساسه (الاتصال اللغوي).

أولاً: أوجه مشكلات تعليم الاتصال باللغة العربية:

تتفرّع مشكلات تعليم الاتصال باللغة العربية إلى عدّة اتجاهات، أهمها: أهداف تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المستوى الجامعي في ظلّ نظريات الاتصال، والمحتوى اللغوي لكتب اللغة العربية ومقرراتها، وطرائق التدريس، ونظم التقويم المتبعة. وسنحاول في هذا الجزء من الورقة البحثية مناقشة هذه الأوجه وتحليلها.

١. الأهداف:

نظراً لتطور الحياة وكثرة تعقيداتها وابتعاد أغلب الأجيال عن أصالة اللغة، تطورت نظرة الباحثين في النظر إلى أهداف تعليم اللغة وتعلّمها؛ لذلك تجدهم يأخذون بالحسبان طبيعة اللغة ووظيفتها في الحياة وحاجة المتعلم إليها؛ وذلك لأن اللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشاركة وتحقيق الاحتكاك، ولا يتم ذلك إلا عبر اللغة.

ويشهد العصر الحديث نمواً مطرداً في العملية التعليمية، ولاسيما على الصعيدين التواصلي والمعرفي، ولذلك أسباب كثيرة، منها ما يتصل بفلسفة تدريس اللغة بوصفها أداة تواصل لتحقيق أغراض سياسية أو اقتصادية أو دينية إلخ؛ وعليه فإن تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس هذا المساق يجب أن تتجه نحو إعادة توجيه المسار آخذة بالحسبان كل ما يجري حولنا. ولا شك أنّ أهداف تعليم اللغة وتعلمها، التي يسعى إليها أي متعلم

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

للغة على العموم، تتمثل في تحقيق جملة من الأهداف، منها:

- سيطرة المتعلم على المستويات الأساسية كالنظام الصوتي للغة، إنتاجاً واستماعاً، ومعرفة بتراكيب اللغة، وبقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.
- الكفاية الاتصالية، وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة بيسر وسهولة؛ لأنّ الأصل في اللغة المشافهة. والوظيفة الأساسية هي الاتصال.

٢. المحتوى اللغوي:

يُعدّ المضمون أو المحتوى أساساً في نقل التصورات والأفكار، وهو مؤشر على قدرة الذات في التعبير عن مقوّماتها، وفي الكشف عن خصائصها الحضارية، وما من شك في أنّ صناعة محتوى مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية تختلف عن صناعته في مرحلة التعليم العام، وتحتاج بنية معرفية قادرة على استيعاب ما في ثقافتنا وتراثنا من جهة، وقدرة على تفهّم حاجات الدارسين المعاصرة من جهة أخرى؛ وبذلك يكون الاختيار الواعي المدروس للنصوص القادرة على إبراز الرؤية الكلية وتحقيق الأهداف، وهنا يدور الحديث عن المضامين التي ينبغي توفرها في هذا النوع من البرامج، والإطار المعرفي الذي ينظمها، وكذلك الصعوبات التي تواجهها في أثناء عملية التشكّل والتشكيل.

وبنظرة متأنية لكثير من المناهج التي تُدرَّس في جامعتنا نجد أنها لا تضع هذه التساؤلات في وعيها وهي تصنع المنهاج المقرر لمساق اللغة العربية، بل تعتمد في كثير من الأحايين على مفهوم تقليدي أساسه: اختيار نصّ شعري جاهلي، سورة قصيرة من سور القرآن الكريم، نصّ شعري من العصر الإسلامي وهكذا فيما يتعلق بالفنون الحديثة من قصة قصيرة ومسرح ورواية ومقالات..إلخ في انتقائية تعتمد على ذائقة معلّمي ذلك المنهج وموقفهم من التراث والحداثة. وقد تعاني مثل هذه المناهج أيضاً من خلل في التعامل مع اللغة بوصفها أداة تواصل، فيصبح المضمون معبّراً عن النواحي الفنية والبلاغية والصور النحوية والصرفية في اللغة وما إلى ذلك، وهذا يقلل من أهمية اللغة كونها أداة تمثّل ووعاء للفكر. في حين يطلب مفهوم التمثل تشكّلَ المحتوى عبر التكامل بين التخصّصات البينية (تربية، علم النفس، علم الاجتماع، علم السياسة.. إلخ) في تشكيل المقصد اللغوي؛ وبالتالي أمكن إنشاء المحتوى بناء على منهجية التكامل بين التخصصات.

يختلف تأليف كتب تعليم اللغات باختلاف نظرة مؤلفيها للغة، وتصورهم لوظائفها وعند الحديث عن الأسس اللغوية في تصميم المناهج، أو إعداد المواد التعليمية، أو تأليف الكتب يقف تعريف اللغة في مكانة خاصة. إذ إنّ هذا التعريف موجّه للمشتغلين بالمناهج، والمواد التعليمية، سواء في اختيار المادة المرغوب في تدريسها، أو المهارات المطلوب تنميتها، أو الطريقة التي يقدم بها هذا كله. وإذا كان هذا يصدق على مداخل تعليم اللغات بشكل عام، فهو أصدق عند الحديث عن تعليم اللغة اتصالياً، ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما موقع عملية الاتصال من المفاهيم والتعريفات الخاصة باللغة؟ إلى أي مدى يدرك أصحاب هذه التعريفات الجانب الاتصالي؟ ثم ما موقع الوظيفة الاتصالية من الوظائف المختلفة للغة؟

٣. طرائق التدريس:

يحتاج معلم اللغة في الجامعة إلى كفايات شخصية ولغوية وعلمية ومعرفية تعينه على التعامل مع المهارات اللغوية بطريقة مغايرة للتناول في التعليم العام، ويحتاج متطلبات أخرى تمكّنه من القيام بالتدريس على سوية ناجحة، من مثل: ثقافة التفكير الناقد والحوار والحث على الإبداع والتفكير خارج الصندوق وغير ذلك من المهارات الحديثة. ونتساءل هنا: هل يختلف مفهوم الكفايات والمؤهلات التي يحتاج إليها معلم العربية في المرحلة الجامعية؟ وهل يختلف مفهوم المعلم القدوة العارف بكلّ شيء؟ وهل يختلف تأثيره في بناء شخصية الطالب الجامعي؟ وما معايير عملية تقويم المدرّس ومؤشراتها؟

يحتاج المعلم إلى تغيير استراتيجيات التعليم المتصلة بالأهداف والتخطيط لمواقف تعليمية، وخلق بيئة جديدة لنجاح كلّ مفردة من مفردات المحتوى، خاصة في ظلّ الصراع التقني أو التحدي التقني الذي يجتاح العالم، فثمة ضرورة ملحة لمواكبة هذا التطور في مجال تعليم العربية، ولعلّ نشر اللغة من أكثر المساحات اهتماماً في العصر الرقمي؛ وبالتالي لابدّ من البحث عن الاستراتيجيات المناسبة لتعليم العربية

في العصر الرقمي، وتوظيف التقنيات الحديثة (نظرياً وعلمياً) في تحقيق أهداف تعليم اللغة في المرحلة الجامعية.

٤. نظم التقويم المتبعة:

يُعدّ التقويم أساساً في توجيه العملية التعليمية وترشيداً لها؛ إذ يظهر مواطن الإنجاز والتقاعس ويكشف عن المعيقات التي تحول دون نجاح العملية التعليمية إلخ، فما خصائص التقويم الناجعة في مجال تعليم العربية في الجامعة؟ وما مرتكزاته اللغوية والمعرفية؟ وما أدواته؟ وكيف يمكن بناء تقويم يتسق مع الغاية التواصلية والهدف المعرفي والبناء الحضاري؟ وهل تصلح معايير التقويم المتبعة في نظام التعليم العام قبل الجامعة لتطبيقها في تقويم مساق اللغة العربية ومدرّسيه في الجامعة؟

ثانياً: وظائف اللغة وبيان موقع الاتصال:

اللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضاً يناقش شؤونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها؛ فبواسطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم. أما فيما يتعلق بالمجتمع، فاللغة هي المستودع لتراثه، والرباط الذي يربط به أبناءه فيوحّد كلمتهم، ويجمع بينهم فكرياً، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل. وأيا ما كانت تعريفات اللغة، فإنّ الوظيفة الاتصالية تقف في مقدمة الوظائف. فثمة وظيفة اتصالية اجتماعية للغة حتى في الكلام المتمركز حول الذات، وأن الراشد يفكر في المجتمع والآخرين حتى ولو كان وحيداً، كما أنّ اللغة ليست تعبيراً عن المشاعر والأفكار فحسب، بل هي بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد. (السيد، محمود أحمد: ص ١١٠)

وقد خلق الله تعالى الإنسان توّاقاً للتعامل مع من حوله، والتفاعل مع بني جنسه، وعلّمه الأسماء كلها حيث قال عز من قائل:((وعلّم آدم الأسماء كلها)) البقرة ٣١، فالإنسان يعتمد اللغة ليتواصل مع الآخرين بحيث يكون الحديث لغة الحوار والتفاهم والمحادثة والتفاعل.

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال فيها مواقف كثيرة، يجعلها علماء اللغة في تسع وظائف أساسية تلخّصها البعارات الآتية: - "أنا أريد" النفعية، - "افعل كما أطلب منك" التنظيمية، - "أنا وأنت" التفاعلية، - "إنني قادم" الشخصية، "أخبرني عن السبب" الاستكشافية، - "دعنا نتظاهر أو ندعي" التخيلية، - "لدي شيء أريد إبلاغك به" البيانية، - "كيف حالك" السلوكية، - بناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى التلاعب باللغة. (طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد: ص ١١٩-١٢٠)

ثالثاً: المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي:

من المفاهيم التي تمثل محور المدخل الاتصالي، مفهوم الاتصال ذاته، ويتوقف الفهم الدقيق للمدخل الاتصالي على تحديد مفهوم الاتصال، وتوضيح المقومات التي يستند إليها، بل ومناقشة عملية الاتصال نفسها. ذلك أن مفهوم الاتصال قُدِّمت له تعريفات كثيرة، تكاد تتباعد في أشياء، إلا أنها تدور في فلك واحد هو تفسير عملية الاتصال وكيف تتم.

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال طريقاً من طريقين: إما أن تنتقل الرسالة شفاهة أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر، وهنا يكون المرسل متكلماً. وإما أن تنتقل كتابة أي من خلال الصفحة المطبوعة، وهنا يكون المرسل كاتباً. وما زلنا في نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة من قنواتها، والاتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار. فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلاً، والمستقبل قد يكون مرسلاً، وهذا بالطبع في مواقف الاتصال الشفهي المتبادل فقط. فقد يكون الاتصال كتابة فلا يتبادل الطرفان في لحظة الاتصال أدوارهما وقد يكون الاتصال شفهياً غير متبادل أي أحادي الاتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز.

والمهارة كما هي في موسوعة علم النفس الحديث تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة، بدقة وسهولة، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل(موسوعة علم النفس الحديث: ص٢٧٧) وهي السهولة والسرعة والدقة في أداء عملٍ ما بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد، عبر وسيلة الاتصال

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الأساسية وهي اللغة- بألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني- وهي الهدف المقصود في هذا الصدد؛ لأنّ التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه، بوصفهما الطرفين الأساسيين. والمرسل لا يكون إلا متكلماً أو كاتباً، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعاً أو قارئاً. وعليه تتشكل اللغة من المهارات الأربع المعروفة، والحديث عن هذه المهارات يكون بداية انطلاقاً من نظرية الاتصال وأركانها الأساسية التي لا تخرج على أن الإنسان إمّا متحدثاً أو مستمعاً، وإمّا كاتباً أو قارئاً.

فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثلان كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات، إذ هما مهارتا استقبال لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الاتصال بها أحياناً. ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك. والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز بينما هو في المهارتين الأخريين: الكلام والكتابة يركّب الرموز كما أنه فيهما "الكلام والكتابة" يبعث رسالة ومن هنا تسميان مهارتا إنتاج أو إبداع والمرء في المهارتين الأخريين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين، الاستماع والقراءة؛ وبالتالي فإنّ منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام. (البشري، إسماعيل: ص٣٦)

رابعاً: أساليب تدريس المهارات اللغوية اتصالياً:

للمهارات اللغوية موقع لا يختلف عليه اثنان عند الحديث عن برامج تعليم اللغات فهي همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأسسه الفلسفية، وبين المواد التعليمية التي تجسّد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس. وإنّ تحديد المهارات اللغوية يتم في ضوء المنطلقات التي يستند إليها البرنامج، نفسية واجتماعية ولغوية وتربوية... وغيرها.

فالمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين في برنامج يستند إلى المدخل الاتصالي سوف تختلف بالضرورة عن تلك التي يطلب إكسابها للدارسين في برنامج يستند إلى مدخل آخر، وليكن المدخل اللغوي الذي يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية العامة، وتمكين الدارسين من العناصر اللغوية بصرف النظر عن وظيفتها، أو دورها الاجتماعي، وفي ضوء المهارات اللغوية المحددة يتم بناء المواد التعليمية التي تساعد على تنمية هذه المهارات اللغوية الأساسية، التي تعني أيضاً قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرق مناسبة لمواقف معينة. والمقصود بالقواعد اللغوية هنا بالطبع ليس فقط النحو، مع أهميته في الأداء اللغوي ولكن المقصود بذلك نظام اللغة بشكل عام، أو مختلف أنظمتها صوتية، وصرفية، ونحوية ومفرداتية ودلالية.

المهارات الاتصالية إذن ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع، أو الكلام مثلاً عن السياق الذي تُستخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعة، وخصائص ووظائف، تختلف عن كلّ هذا في مدخل لغوي آخر فضلاً عن نوع العلاقة بين هذه المهارات.

تتكامل المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي بين بعضها وبعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة ولنتصور مثلاً موقفاً يدير الفرد فيه حواراً مع موظف الاستقبال في فندق ما. في مثل هذا الموقف تشترك المهارات اللغوية الأساسية الأربع في وقت واحد، فالفرد يعبر عن رغبته في الحصول على غرفة (كلام)، وهو في أثناء تعبيره هذا يتلقى من الموظف ردّاً بالإيجاب مثلاً أي يستمع الفرد إلى موظف الاستقبال (استماع)، وذلك في نفس اللحظة التي يتكلم فيها الفرد ثم يُعطى الفرد بطاقة يُكلَّف بملئها (قراءة ثم كتابة). وهكذا نجد المزج بين المهارات اللغوية يتعدى حدود ضم المهارات إلى بعض، هذا مفهوم قاصر للتكامل. إنّ التكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق

أهداف ذات معنى في حياة الفرد. (الحوسنية، عفراء علي: ص ١٤٥)

وهنا يأتي الحديث عن ترتيب المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي، بأيّها نبدأ؟ هل نبدأ بالقراءة ؟ أم نبدأ بالاستماع، فالكلام فالقراءة فالكتابة، كما نجد في الطريقة الطبيعية وكذلك في السمعية الشفهية؟ والحقيقة أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت للمدخل الاتصالي يجب الالتزام به أياً كانت ظروف الدارسين، أو أنواع البرامج التي يتعلمون اللغة من خلالها ترتيب المهارات اللغوية. في المدخل الاتصالي يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي يتدرب الدارس عليها، ويتساوى موقع المهارات اللغوية بمثل ما تتساوى أشكال الاتصال، فلا قيمة للقراءة على حساب الكتابة مثلاً، ولا قيمة للمهارات الصوتية على حساب المكتوبة بحجة أنّ الاتصال الشفوي كان هو الأساس في أي لغة.

يستتبع هذا اختلاف أولويات التدريس فقد نبدأ في برنامج بتدريس القراءة، ثم الكتابة وقد نبدأ بالاستماع، وقد نبدأ بالكلام. مع أنّ هذا كله ينضوي تحت المدخل الاتصالي، فلا يوجد ترتيب مطلق وفطري للمهارات في المدخل الاتصالي. والآن لننظر في كلّ مهارة أساسية على حدة:

١. مهارة الاستماع:

السمع أول المهارات اللغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى، لأنّ اللغة سماع قبل كل شيء، "والسمع أبو الملكات" كما يرى ابن خدون، وذلك باعتبار أنّ اللغة أصوات معبرة، والأصوات ينبغي أن تدرك بحاسة الأذن. ولا شك أن الاستماع يحظى في حياة الأفراد عموماً وعند المتعلمين خصوصاً بدور مهم، وهذا الذي يدعو أن يكون نصيبه في برامج تعليم اللغة نصيباً وافياً يؤدي الهدف المرجو منه. (طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد: ص٢٢)

والاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بوساطتها الرسالة الشفوية. ولنتأمل ما يحدث في موقف اتصال شفوي، هناك فرد يتحدث، يعرض قضية معينة، يستخدم فيها ألفاظاً وجملاً يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معاني ودلالات. والفرد في أثناء تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى، يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم إيصالها إليه.

ويميّز الباحثون في عملية الاستماع هذه بين مصطلحين: الأول هو السماع والثاني هو الاستماع، ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركّبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئاً ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها. ويعدّ هذا النشاط ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي، وهناك نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل وهو التعرف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل. ماذا يريد المتحدث توصيله له. وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن، وما قيل سابقاً. إنه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معيّن يجعل لها معنى، إنه بمعنى آخر يستعمل اللغة، وليس يستقبلها وحسب. (لقلعي، عبد النور)

ما معنى هذا في تدريس مهارة الاستماع وتأليف الكتب من منظور اتصالي؟ معناه أننا لا نقف في تدريس مهارات الاستماع على مهارات التعرّف التي يقتصر الأمر فيها على استقبال الرموز وتمييزها وإدراك معناها. لابد إذن من الالتفات إلى الشق الثاني من هذا النشاط، وهو إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أنّ هدف توصيل الرسالة قد تحقق. ما من فرد يستمع إلى شيء معين إلا وله هدف من الاستماع سواء أكان الاستماع فردياً أي في موقف خاص لا يتحدث الفرد فيه مع الآخرين (مثل الاستماع إلى الراديو، أو إلى حوار جانبي ليس الفرد طرفاً فيه)، أو كان خلال حديث مع الآخرين. والكتاب الجيد هو الذي يساعد الدارس على تحديد هدفه من موقف الاستماع، ويساعده أيضاً على تحقيقه.

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنها مهارات صوتية. وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارتا استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارتا إنتاج. وقد يمرّ الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطالب الذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة، ويسجل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الذي يستمع إلى تعليمات

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

معينة مصحوبة بالاطلاع على خريطة، أو كتاب أو غيرهما من مصادر يستقي منها معرفة معينة. وتدريس الاستماع في ضوء المدخل الاتصالي يستلزم توفير موقف طبيعي في الفصل الدراسي ما أمكن. وفي هذا الموقف قد يتم توظيف مهارتين أو أكثر. وهنا يطرح سؤال حول المادة اللغوية التي ينبغي من خلالها تدريس الاستماع، هل نأتي للدارس بنصّ حواري طبيعي بكلّ ما فيه من تجاوزات في الحديث؟ أم نُجري على النصّ بعض التعديلات التي تجعله مناسباً للتدريس؟

إنّ الحوار الطبيعي تحكمه متغيرات كثيرة منها نوع الموضوع الذي يدور حوله الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والظروف المحيطة بالحديث مثل زمنه ومكانه وغيرها من متغيرات، هذه واحدة. أما الأخرى فهي أن الحوار الطبيعي تتخلله أحياناً عبارات غير كاملة، أو فترات توقف، أو أخطاء لغوية، أو إشارات وملامح وإيماءات؛ لذلك من الأفضل هنا أن ننقل إلى الدارس نصاً معدلاً يستطيع التحكم به في المفردات والجمل التي يستخدمها، ولا يعوقه في الوقت نفسه من فهم الرسالة بما فيها من تجاوزات.(كيف تحسّن من طرق القراءة)

المهم في الأمر هنا عدم التصنع في صياغة الجمل، أو افتعال المواقف كما أنه من اللازم أيضاً أخذ المتغيرات السابقة في الاعتبار حتى يُقرَّب الموقف التدريسي في الفصل من الموقف الطبيعي في الحياة، في مثل هذه الحالة تُرفَض التدريبات التي تنمي مهارات الاستماع في وحدات منفصلة؛ لأنها منعزلة عن السياق، ومن ثم فهي منعزلة عن الحياة. كما تُرفَض أسئلة تقويم مهارات الاستماع إذا كانت أيضاً من هذا النوع، ففي المدخل الاتصالي لا تُقدَّم جمل منفصلة يستمع إليها الدارس، ثم يُسأل عما فهمه منها. وإنما يُقدَّم إليه موقف مستخلص من الحياة مثل إذاعة نشرة أخبار مثلاً، أو الاستماع إلى نشرة الأحوال الجوية، ويُكلَّف الدارس بأداء مهام معينة في ضوء ما استمع إليه مثل اتخاذ قرار بشأن رحلة إلى مكان ما في ضوء نشرة الأحوال الجوية وغير ذلك من مهام. وهنا تتكامل المهارات، فقد يشترك الاستماع مع القراءة أو مع الكتابة أو مع الكلام، المهم في الأمر أن تتقارب مهام الاستماع في الفصل من مواقف الاستماع الطبيعية في الحياة.

٢. مهارة التحدّث:

الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقاً لغرضها الأساس الذي هو التواصل؛ لذلك فإنّ اللغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبّر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة. أما الكتابة وغيرها من وسائل أخرى فهي محاولة لتمثيل الكلام، اخترعها الإنسان لحاجته إليها. لذلك عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل. ويتعلم الولد الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة؛ لأنه يتعامل بالكلام مع محيطه قبل أن يعرف الكتابة في سنّ أخرى من تطور حياته؛ فالكلام من المهارات الأساسية التي يسعى المتعلم إلى إتقانها في اللغات عموماً. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. (الهاشمي، عبد الرحمن وفخري، فائزة محمد: ص ٣٣)

والتعبير كما ورد في اللسان هو الإبانة والإفصاح، والتعبير كمصطلح تربوي هو عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولاً بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين.(معروف، نايف: ص ١٩٧) والتعبير كما يُصطلح عليها في المؤسسات التربوية أو مهارة الكلام من أهم الأنشطة التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها كون اللغة أصواتاً قبل أي شيء آخر. وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع للإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر إما باللفظ أو الإشارة أو بقسمات الوجه أو بالرسم أو الحركة إلا أنّ للفظ خصوصية ليست إلا له دون سواه.

فالكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإنّ الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي. ولقد سادت ميدان تعليم اللغات أفكار معينة تركت صداها في عملية تدريس الكلام، وكان كثير من هذه الأفكار خاطئاً وتسبب في تخبط جهود تدريس الكلام في كثير من البرامج. من هذه الأفكار أنّ تعليم الدارس كيف يطرح سؤالاً وكيف يجيب عنه مهارتان كفيلتان بتنمية قدرته على الكلام.

وهناك بلا شك فرق كبير بين

تنمية القدرة على إجراء حوار وبين طرح الأسئلة والإجابة عنها. فالكلام بوصفه نشاطاً اتصالياً عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا، والمتكلم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب، فضلاً عن اللغة المصاحبة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته. ولاشك أنّ الحرص على توافر الدقة اللغوية فقط سوف يكون على حساب قيمة القدرة الاتصالية أي القدرة على أن يكون طرفاً حقيقياً في عملية الاتصال. إنّ التركيز في الطرق السابقة عند تدريس الكلام هو على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق، بل إنّ بعض كتب تعليم اللغات تورد الحوار بين أشخاص لا أسماء لهم. وإنما يكتب بدلاً عنها رموز مثل أ، ب... إلخ. وهذا يتنافى مع الاتصال الحقيقي الذي يختلف فيه الحوار باختلاف أطراف الحديث، إنّ مجرد نطق جمل وعبارات لا يعني أنّ مهارة الكلام قد أمكن تنميتها، فلقد يستطيع فرد أن يوصل رسالته مع ما فيها من أخطاء محدودة.

ويميز الباحثون بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام، هي: الكلام ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة بينما يقصد بالتحدّث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدّث هنا ـ بخلاف الكلام ـ يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإنّ الجانب الإنتاجي في الموقف يُسمّى القول. ولهذا بالطبع تطبيقات في خطوات تعليم الكلام، والسياق مهم جداً في بيان أدوار طرفي عملية الكلام. إنّ تدريس الكلام في شكل حوارات صماء ومنفصلة عن محيطها الذي صدرت فيه من شأنه الفصل بين الشكل والمعنى في عملية الاتصال. وقديماً قيل: لكلّ مقام مقال، ولهذا المثل تطبيقاته الواضحة في تعليم مهارات الكلام في المدخل الاتصالي. ولعلّ هذا ترجمة صادقة، وسابقة، لمفهوم مدخل الوظائف والأفكار العامة وهو أساس المدخل الاتصالي.

٣. مهارة القراءة:

القراءة فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره. وقرأ: الشيء قرآناً، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعاً، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرّأت بمعنى تفقّهت وتنسكت أي أصبحت قارئاً فقيهاً وناسكاً. ولعلّ التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة. يقول التعريف: إنّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساساً عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركّب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات.

وهذا يعني أنّ القارئ لا يقرأ إلا لهدف، حتى ولو كان الهدف للمتعة الشخصية، فالقارئ فرد يعبّر سلوكه عن رغبات ومقاصد معينة، وحاجات يريد إشباعها وليس الأمر مجرد استرجاع رموز ذات دلالات مشتركة عند جميع القرّاء. وعملية القراءة إذن عملية فردية تخصّ القارئ وحده، وتنقل إليه معلومات معينة، ودلالات خاصة قد لا يشاركه فيها غيره، فقد نقرأ جميعاً نصاً معيناً، لكن ليس من اللازم أن نخرج بنفس المعنى. وهنا تقف عملية تعليم القراءة أمام مدخلين، الأول: أن يقتصر الأمر على مساعدة الدارس على فك الرموز وفهمها. وفي هذا المدخل يُعطى الدارس نصاً تتبعه أسئلة، تقيس مدى فهمه للنص، أياً كان شكل هذه الأسئلة، ولا يهتم هذا المدخل بما وراء النصّ كثيراً. وهذا المدخل هو المدخل التعليمي، في مقابل المدخل الثاني وهو المدخل الاتصالي وفيه يتأكد المعلم أولاً من أهداف الدارس من القراءة أو على الأقل يستثير فيه أنّ الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليسد فراغاً يسمى في علوم الاتصال بفجوة المعلومات. وتعليم القراءة في المدخل الاتصالي يهتم في الدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، ليس هذا فقط، بل التفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يُرجى من الدارس أن يقوم بها سواء أكانت تحديد مكان على خريطة أو اتخاذ قرار، أو قراءة شيء آخر أو إجراء حوار أو غير ذلك من أداءات، هذه العملية هي ما يُطلَق عليه تحويل الرموز وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى.

يضاف إلى ذلك مساعدة الدارس على الإدراك المتعمق لما ورد بالرسالة المقروءة، وإنّ من الأمور المهمة في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي تدريب الدارس على استخدام القرائن المختلفة

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

في سبيل استيعاب النص المقروء. ومن هذه القرائن شكل الرموز نفسها، ومعناها القاموسي ودلالاتها الثقافية، فضلاً عن طريقة بناء الجمل والتراكيب، كلّ هذه إشارات أو قرائن تساعد في فهم الرسالة، ويُطالَب الدارس بأن يكتسبها حتى يستقل بنفسه بعد ذلك في تحصيل المعرفة. هذا فضلاً عن تنمية قدرة الدارس على التنبؤ بما سوف يقوله الكاتب. إنّ القراءة عملية عقلية تشتمل على مجموعة افتراضات ينبغي أن يختبرها الدارس وأن يُدرَّب على ذلك.

٤. مهارة الكتابة:

كتب الشيء لغة، يكتبه كتباً وكتاباً وكتابة وكتّبه (بشد التاء) خطّه ونسخه، والكتاب اسم لما كتب مجموعاً. وأما المفاهيم الاصطلاحية فكثيرة منها: القدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تُعرَض فيها الأفكار بوضوح، وتُعالَج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير. وتأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة؛ لأنها ترتبط بها، وهي مهارة متعلَّمة يمكن أن يتقنها المتعلم بوصفها نشاطاً ذهنياً يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير، وتحتاج إلى جهد كبير. (رشيد، إبراهيم: ص٢٤)

والكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإنّ الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكاناً وزماناً. وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسؤولية تدريب الدارس على امتلاك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع.

ولئن كان معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية وتجنب الأخطاء. فإنّ معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، وتصدق هنا نظرية فجوة المعلومات التي سبق الحديث عنها في القراءة. إنّ الموقف الطبيعي في الكتابة يتمثل في أنّ فرداً لديه ما يريد قوله مما لا يعرفه القارئ كاملاً أو لا يتوقعه عادة بالطريقة التي كُتبت بها. الكاتب يشعر بحاجة إلى تبليغ فكرة لطرف آخر، ولا يشعر براحة إلا حين يصب فكرته على الورق. والمشكلة التي تواجه تعليم الكتابة في الفصول التقليدية لتعليم اللغة هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة، ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمدرس ومجاراة للموقف التعليمي، أما في المدخل الاتصالي فيحرص المدرس على توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في القاعة الصفية قريباً من الموقف الطبيعي للاتصال بالكلمة المكتوبة وفجوة المعلومات بالنسبة للكتابة ذات وظيفة كبيرة في تعليم مهاراتها للدارسين، إذ تساعد على تدفق المعلومات بشكل طبيعي بين الدارسين حيث يجهل كلّ دارس ما يريد الآخر كتابته. كما يساعد على تقويم ما كتب في ضوء قدرته على توصيل الرسالة، ومثال على ذلك حين يقدَّم لأحد الدارسين معلومات معينة يُطلَب منه كتابتها، ثم يكلفه بتوصيلها للدارس الآخر، ويُكلَّف هذا الدارس الآخر بعد ذلك بتوصيلها للدارس الرابع.. وهكذا يؤدي كلّ دارس دورين، دور المستقبل للرسالة، ودور المرسل لها بشكل مكتوب. (العبيدي، خالد خاطر سعيد: ص٦٥)

وعند تقويم طريقة كتابة الفقرات، فإنّ ثمة معيارين، الأول: هو التماسك اللغوي ويقصَد به مدى ترابط الجمل لتكوّن بنية لغوية صحيحة ولتشكّل وحدات لغوية أو نحوية. والآخر هو الترابط المنطقي ويقصَد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكل وحدات ذات معنى. القدرة إذن على توصيل المعنى وتحقيق هدف معين هي الأساس في توجيه النشاط الكتابي في المدخل الاتصالي. وفي ضوء هذا المدخل كما سبق التمثيل، يتبادل الدارسون الأدوار. فالدارس مرة كاتب يوصل رسالة معينة، ومرة أخرى قارئ. وفي واقع الأمر فإنّ الكاتب قارئ أيضاً إذ يعود لقراءة ما كتب فترة بعد أخرى، إكمالاً لعبارة أو فكرة أو تصحيحاً لمفهوم أو تأكد من شيء أو غير ذلك من أسباب.

ويميّز الباحثون بين ثلاثة أنواع رئيسية من الكتابة هي:

- الكتابة التعبيرية: وفيها يعبّر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمّر بالخبرة

نفسها التي مرّ بها الكاتب، وهذه هي ما تسمى في التربية بالكتابة الإبداعية.

- الكتابة المعرفية: وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أنّ من الضروري إخباره به، وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيراً تحليلياً وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حدّ ذاتها. والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه جيداً، وأن يدرك حاجاته ورغباته. إنّ الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق وأخباراً، وهذه الكتابة تشبه ما يسمى بالكتابة الوظيفية.
- الكتابة الإقناعية: وهي تتفرع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الإقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي. إنه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.(محمود أحمد السيد، ص ١١٢)

الكتابة إذن ليست عملية آلية بحتة، يُكتفى فيها برصّ مجموعة من الكلمات لتكوّن جملاً والجمل لتكوّن فقرات والفقرات لتكوّن موضوعاً، إنّ الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعريف الدارس بأبعادها. فيجدر به أن يسأل نفسه دائماً قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أودّ التعبير عنه؟ ثم لمن أوجّه هذه الكتابة؟

وتعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد، والتي يُعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه تطويراً وتحسيناً له. (محمود أحمد السيد، ص ١٦)، أما الحديث عن أنواع الكتابة، فليس هذا مجال الإفاضة فيه، إذ إنّ ثمة أنواعاً مختلفة تتدرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط، ومنها الإملاء بأنواعها، ومنها التعبير بأنواعه (المقيّد، الموجه، الحر)، ولكلّ من هذه الأنواع أهداف وأساليب تدريس. (العبيدي، خالد خاطر سعيد، ص٤٢)

إنّ ما يُطمَح إليه في تدريس المهارات اتصالياً هو صحة اللسان وصحة البنان، وهذا يعني امتلاك المهارات اللغوية، وهناك في رأي ابن خلدون فرق بين "الملكة اللسانية"، أي القدرة على استخدام اللغة وبين "صناعة العربية" أي الانخراط في قضايا النحو والإعراب، هذا الفرق هو ما يسميه المعاصرون بالفرق بين نحو اللغة ونحو الصنعة، وهذا يقود إلى الحديث عن خصائص نحو اللغة الذي هو نحو اللباب والجوهر دون تفريط أو إفراط، وأهم سماته: التركيز على تكوين الملكة اللسانية بالتدريب على النصوص والتطبيق عليها. إنه ببساطة النحو الخالي من الفضول والماحكات المستنبطة من اللغة لخدمة استعمالها نطقاً وقراءة وكتابة. أما نحو الصنعة فمن سماته العلل الجدلية النظرية التي لا جدوى منها لدارس النحو. ومن مظاهر نحو الصنعة أيضاً الجدل الذهني العقيم حول مسائل النحو ونصوص الشواهد.

ما معنى ذلك في تعليم الدارسين النحوَ العربي؟ معناه ببساطة أن هناك فرقاً بين نظريتين للنحو، الأولى ترى أنه غاية والأخرى ترى أنه وسيلة. فهو غاية عندما نجد الكتاب يصرف الجهود لتعليم متاهاته، وتأويلاته، وتقديراته. ويقدم أمثلة واستشهادات ليست من الحياة، ويركز على شرح القاعدة دون التدريب عليها أحياناً، وهنا ينصرف الشكل عن المعنى. (أبوشنب، ميساء: ص١٢٢)، والنحو وسيلة عندما نجد الكتاب يقدمه بوصفه وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل، هنا يقدَّم النحو من خلال نصوص موثقة أو قراءة نصوص أدبية، فاللغة كما يقولون أقدم من قواعدها وأوسع من معاجمها، ولقد أدرك الجاحظ هذه المشكلة من قديم، حين ميّز أيضاً بين النحو بوصفه وسيلة والنحو بوصفه غاية وعدّ النحو كفاية مَضيعة لوقت الصبي وشغلاً له عما هو أولى به. يقول: أما النحو فلا تشغل قلبه - أي الصبي - إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعرٍ إن أنشده، وما زاد على ذلك فهو مشغلة للصبي عما هو أولى به.(محمود أحمد السيد، ص ١٩)

فالتصور عن العلاقة بين النحو والاتصال، مؤداه أنهما عمليتان منفصلتان تستقل كلّ منها عن الأخرى وليستا عمليتين متكاملتين ولازمتين للاستخدام الفعال للغة، ساد هذا التصور بين كثير من خبراء تعليم اللغات إلى الدرجة التي صار النحو فيها يعلَّم أحياناً منفصلاً تماماً عن الحياة، فيُعنى بالممارسة اللغوية الشكلية

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

بعيداً عما له وجود حقيقي في الحياة. انفصل النحو عن السياق الاجتماعي، بدلاً من أن يتدرب الدارس على الممارسة العملية للغة مدركاً من خلالها أنماطها وقواعدها.

وهذا هو الملمح الأساسي من ملامح تدريس النحو اتصالياً، في المدخل الاتصالي يحرص مؤلف الكتاب على جعل قاعة الدراسة قريبة ما أمكن من السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وفي هذا الصدد يجب التمييز بين محتوى النحو، وأسلوب تقديمه أو طريقة بنائه.

والعبرة في المدخل الاتصالي ليست بالموضوعات النحوية التي تقدَّم، وإنما بالسياق الذي تقدَّم فيه. وهنا يظهر مفهوم يطالب بتعلم النحو بوصفه سمة أساسية من سمات تدريس النحو في المدخل الاتصالي. ويقصد بهذا المطلب هنا ما يُرجى من الدارس عمله حتى يكتسب تلقائياً مهارة إدراك القاعدة النحوية واستخدامها.(تركستاني، أحمد بن سيف الدين: ص ١٠٧) وينبغي، في ضوء المنهج الاتصالي، أن تكون التراكيب اللغوية التي يشتمل عليها الدرس مؤشراً صادقاً للسياق الاجتماعي الذي استخدمت فيه مثل:

- العلاقة بين أهداف الحوار. فصيغة الأمر مثلاً تأخذ معنى عندما يطلب كبير من صغير شيئاً، بينما تأخذ معنى آخر عندما يرجو صغير من كبير شيئاً. واللغة المستخدمة من رئيس لمرؤوس تختلف عن اللغة المستخدمة من مرؤوس لرئيسه، والنحو في المدخل الاتصالي مؤشر صادق لهذه العلاقة.
- الموضوع الذي يناقَش بين الأفراد. أو الذي يدور حوله النص، فهناك موضوعات تشيع فيها لغة الرجاء، وهناك موضوعات تشيع فيها لغة الوصف.. وللموضوع، كما نعلم، سمات تفرض نفسها على اختيار التراكيب وليس المفردات فقط.
- الوقت والظروف التي تدور فيها الأحداث، وكذلك الحالة المزاجية لأطراف الحوار فاللغة التي تصدر عن رجل غاضب تختلف عما يصدر عنه في حالة الرضا، وكذلك الاتجاهات النفسية للأفراد أطراف الحوار.

ولا يعترف المدخل الاتصالي إذن بقواعد شكلية، وصيغ مطلقة للنحو، وإنما يربط هذا بالسياق ويساعد الدارس على تعلمه من خلال هذا السياق. (الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: ص ١٣٦)

خامساً: مقومات الاتصال الفعّال (المأمول):

إنّ الاتصال اللغوي يرتكز على مجموعة من الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمرّ بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال، إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي. ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أنّ هناك عدداً من المجالات العامة للاتصال اللغوي تتلخص بالآتي:

١. تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.
٢. تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.
٣. إخفاء الفرد نواياه.
٤. تخلّص الفرد من متاعبه.
٥. طلب المعلومات وإعطاؤها.
٦. تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.
٧. المحادثة عبر الهاتف.
٨. حلّ المشكلات.
٩. مناقشة الأفكار.
١٠. اللعب باللغة.
١١. لعب الأدوار الاجتماعية.
١٢. الترويح عن الآخرين.
١٣. تحقيق الفرد لإنجازاته.
١٤. المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ. (طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد: ص ١٢٠-١٢٢)

ولكلّ مجال من هذه المجالات أنماط اللغة المناسبة لها من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلاً عن السياق الثقافي المحيط بها، وهي نفسها التي ينبغي أن يدور حولها النشاط اللغوي في القاعة الدراسية، وعلى معلم الاتصال اللغوي أن يهيئ من الفرص ما يجعل تعلم العربية عملية حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ نظري لدروس البلاغة، والذي نقرّ به هنا هو أن الاتصال الفعلي في مواقف حية أمر يتعذر حدوثه في برامج تعليم العربية في الجامعة، وذلك أنّ الاتصال اللغوي بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معانٍ حقيقية بين الطلبة أو رغبة في تبادل خبراتهم ومعلوماتهم، ولعل هذه هي الفرصة التي نؤكد فيها ثلاث حقائق عندما نتحدث عن موقع اللغة في نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها في الفصل:

١. إنّ كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل

أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة.. بين اللغة والمجتمع.. فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث بين أفراد وفي سياق اجتماعي معين. ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي بين طرفي الاتصال.

٢. إنّ اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين المتصلين عملية تمرّ بمراحل متدرجة وفي كلّ مرحلة يكتسب الفرد شيئاً.. ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة، فليس هناك من يملكها وإنما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ.. من هنا لا نعدّ الخطأ اللغوي دليلاً على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق.

٣. إنّ اكتساب القدرة على الاتصال الكفء أيضاً لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكرة قدر ما يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد، خصائص التراكيب التي يستعملها موظفاً لها في سياق اجتماعي.. معنى هذا أنّ فهم اللغة شرط لإنتاجها. (الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: ص ١٤٠)

وأخيراً، ينبغي أن يتفهم معلّم العربية أن تدريس اللغة في ضوء مفاهيم الاتصال يقوم على ركائز غير تقليدية تستطيع تدريب الطلبة على الاتصال الفعال المأمول، وأهمها:

١. تدريب الطلبة على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب.. فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم عنها لمجرد الرغبة في الكلام.
٢. قبول مستويات التعبير التي تصدر عن الطلبة ما دامت الرسالة واضحة.
٣. تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين.
٤. مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلبة والتأكد من صحتها.
٥. تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال.
٦. تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها.
٧. الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلبة على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق.
٨. البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ.
٩. على المعلم أن يأخذ في الحسبان جميع العناصر الموجودة في مجال الاتصال (حجرة الدراسة، الحالة النفسية للطلاب، طبيعة المادة، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها).

خلاصة القول:

تقوم العملية التعليمية برمتها على أساس التواصل الإنساني، وفي جوهر هذا التواصل نجد اللغة حاملة وناقلة للمعرفة، وهذا ما يجعل تعلّم اللغات قضية محورية في منظومة التربية والتعليم تستحق كلّ العناية والاهتمام، وتعد اللغة العربية من أغنى اللغات بمفرداتها وتراكيبها فهي لغة التعبير والتواصل مع الآخرين؛ لذا أصبح واجب كلّ معلم أن يحبّب المتعلمين بهذه اللغة وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافة، وقد عرفت الممارسات اللغوية في مجتمعاتنا العربية ضعفاً في العملية التواصلية، ويعود ذلك إلى العديد من العوامل التي شكّلت عائقاً أمام استعمالات هذه اللغة بوصفها وسيطاً بين عنصري العملية التواصلية، ومحاصيل اللغة الدارجة (العامية) هي السمة الغالبة على العملية التواصلية؛ لذلك برز دور الممارسات اللغوية الفعال في العملية التعليمية، من خلال تأثيرها في المتعلم الذي يستجيب بصورة لا إرادية إلى ما اكتسبه من أسرته ومجتمعه، وظهر تأثير ذلك في خطاباته التواصلية؛ ممّا أعاق تواصله اللغوي السليم؛ وعليه فقد بات من الضروري تفعيل بدائل نوعية للحد من هذه الممارسات اللغوية، وذلك بإيجاد نوع من التفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية التي ينبغي لها أن تكون متناسبة مع مستوى المتعلمين العقلي والعمري والتي تعمل على تنمية مهارات المتعلمين المعرفية من جهة، وتفعيلها مع واقعهم من جهة أخرى؛ لأنّ حيوية اللغة لا تظهر إلا باستعمالها وتوظيفها في كلّ مجالات الحياة اليومية؛ وذلك للوصول إلى ممارسات لغوية مُثلى ترقى بلغة التواصل في المجتمعات العربية.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المراجع:

١. أبو شنب، ميساء أحمد: مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلمي اللغة العربية، دمشق، ٢٠١١

٢. البشري، إسماعيل: مدخل التواصل اللغوي، معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض،٢٠١٦

٣. تركستاني، أحمد بن سيف الدين: مدخل إلى الاتصال الإنساني، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض،٢٠١٥

٤. الحوسنية، عفراء علي: الاستماع والتحدث- الواقع والمشكلات، جامعة السلطان قابوس، عُمان،٢٠١٣

٥. الديلمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، رام الله، المنارة، ط١، ٢٠١٥

٦. رشيد، إبراهيم: صعوبات تعلّم الكتابة، وزارة التربية والتعليم، عمّان، ٢٠١٣

٧. السفياني، أحمد فريقي بن عبد الرحمن: "التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية"، جامعة محمد الخامس، الرباط، ٢٠٠٤

٨. السيد، محمود أحمد : شؤون لغوية، دمشق، دار الفكر، ٢٠١٤

٩. طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠١١

١٠. العبيدي، خالد خاطر سعيد: "فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة"، جامعة أم القرى- كلية التربية، مكة المكرمة، ٢٠١١

١١. العيسوي، محمد عبد الرحمن: موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، بيروت، المجلد٩، ط١، ٢٠١٢

١٢. معروف، نايف: خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ٢٠١٤

١٣. الهاشمي، عبد الرحمن وفخري، فائزة محمد: فن الكتابة، دار الإعصار،عمان، ٢٠١١

١٤. لقلمي، عبد النور:"البعد التواصلي للغة"، ٢٠١٢. http//Wwwvoiceo. Farabic.net.feb٤.

١٥. منتديات الجفر الثقافية:"كيف تحسّن من طرق القراءة"، ٢٠١٠. Wwwalseraj.net//http.

١٦. الناجي، محمد: "التواصل اللغوي والمجتمع"، ٢٠١٥ www.droob.com//http.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2