الكفاية اللغوية لدى خريجي التعليم العام، مفهومها ومستوياتها ومجالاتها

الأستاذة الدكتورة سهى نعجة

الجامعة الأردنية

الأحد ٣٠ صفر ١٤٣٩هـ-الموافق ١٩ تشرين الثاني ٢٠١٧م

الملخص

يهدف البحث إلى تقديم رؤية موضوعية متوازنة تنظر إلى اللغة العربية في التعليم العام باعتبارها مهارة في الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة، تشمل مهارة: المعلم والمتعلم والمنهاج، بالإضافة إلى استخدام المنهج التحليلي في عرض البحث، حيث تم توضيح الكفاية اللغوية في الاستعمال والاختبار، وتحديد المهارات المتعلقة باللغة العربية.

وبيّن البحث أن المهارات الأربعة: الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة متضافرة تتواصل ولا تتفاصل، وهي تعد الصورة الدالة على أهليّة المتعلم في التواصل اللغوي. وأكد البحث ضرورة الترفق بالمتعلمين من خلال تعلّم المهارات اللغوية التي لا يستغنى عنها، ولا سيما في عصر المعرفة وتقنيات التواصل العابرة للجدران.

المقدمة:

يسعى هذا البحث بمنهج تحليليّ إلى تقديم رؤية موضوعيّة متوازنة، تنظر إلى اللغة العربيّة في التعليم العام على أنَّها مهارة في الكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة، وهذه المهارة تستدعي في التعليم العام القائم على مُثلّث: المتعلِّم والمعلِّم والمنهاجِ معرفةً مُشكَّلة تشكيلاً مهاريّاً وظيفيّاً على مستوى الصوت والصرف والنحو والمعجم وقوانين الكتابة، ومُواضعات تنمية الحسّ الجماليّ في المهارة اللغويّة مع مراعاة التدرّج العمريّ للمتعلِّم في بناء شخصيته اللغويّة، وتزويده بحاجاته الحقيقيّة من الذخيرة اللغويّة على أن تكون مضامين المعرفة المهاريّة للغة إيجابيّة ذات أبعاد محمودة وطنيّاً وعربيّاً وإنسانيّاً، فيها إظهار للجانب التعاصريّ من الاستعمال الفصيح من غير انحياز إلى اللغة التراثيّة أو وقوع في فخّ العاميّات؛ لأنَّ العربيّة في المشهد الحضاريّ لها تواصلٌ بين كُلِّ مُتعاصِرين وزَمانين ومكانين، ومستوياتها ومهاراتها متضافرة، تتواصَل، ولا تتفاصَل.

"اللغةُ بكُلِّ مستوياتها لا تُكتَسَبُ بالتلقين، ولا بالتعليم وحدَه، وإنَّما تُكتَسَبُ بتفعيل مَلَكتِها، وتوظيفِها التوظيفَ العمَليّ، بتوجيه النظر الدائم المستمرّ إلى مهارات هذا الاكتساب الأربع: السماع، والقراءة، والكتابة، والتحدّث"(١).

يرتبِطُ مدلول "الكفاية" في دلالات استعمالِها في العربيّة بالحدّ الأدنى الذي يُجْزِئ ويُغني، قال الراغب الأصفهانيّ: "الكِفايةُ ما فيه سَدُّ الخُلّةِ وبُلوغُ المراد في الأمر"(٢)، وأجرى ابن منظور أصول الجذر "كفي" على الاغتناء بما يُجْزِئ

(١) كمال بشر، اللغة العربيّة بين الوهم وسوء الفَهم، ص٢٨١.

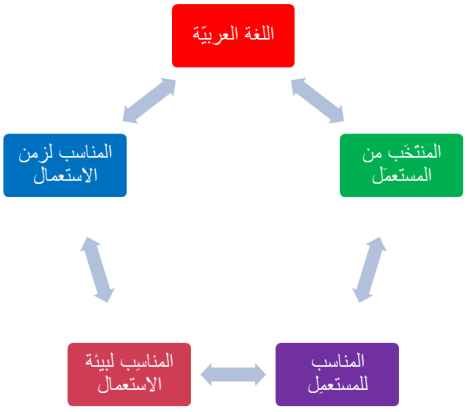
(٢) يُنظر كتابه: المفردات في غريب القرآن، مادة "كفي".

في القيام بالأمر قياماً صحيحاً مقبولاً في حدّه الأقلّ[1]؛ وهذا يوصِل إلى أنَّ عناصر الكفاية في العربيّة ثلاثة: الأمر المكفيّ به، والكافي، والمكفيّ المحتاج إلى الأمر، وعند توظيف هذه العناصر في إطار "الكفاية اللغويّة لدى خريجي التعليم العام"؛ تأخذ العناصر المسمَّيات الآتية:

١- المكفيّ به، وهو اللغة العربيّة.

٢- الكافي، وهو منهاج اللغة العربيّة وضعاً وتعليماً ومُعلِّماً.

٣-المكفيّ المحتاج إلى اللغة، وهو الطالب المتعلِّم.



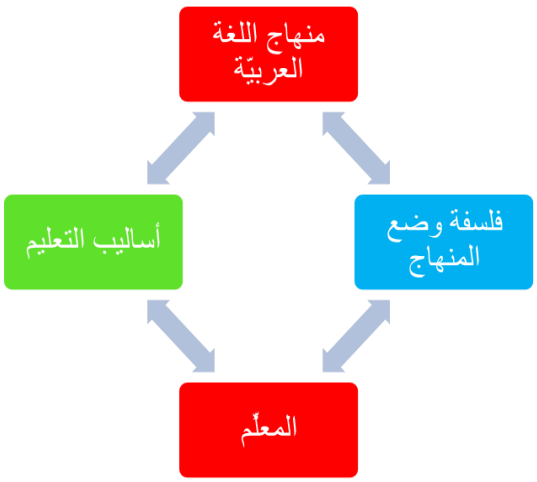
وهذه العناصر تضمر أسئلة مهمة ينبغي استحضار إجابتها في الطريق إلى بناء مفهومٍ علميّ عمليّ للكفاية اللغويّة، فاللغة حالة استعماليّة عند التداول بها، لكنَّها كما في اللغة العربيّة حالة مُستصحَبة من تاريخٍ مضى من عُمر استعمالها إلى حالة حاضرة، وبينهما تاريخ من المؤثّرات والتأثيرات في ذاتِها ومكانِها وإنسانِها، ومحمولاتها الثقافيّة المعرفيّة، والأُطر التقنينيّة الواصفة لها على مستوى البنية والتركيب والصوت والدلالة والكتابة.

---

(١) يُنظر: معجمه، لسان العرب، مادة "كفي".

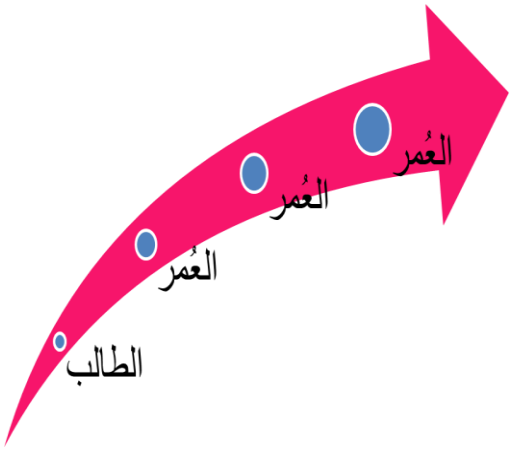
وهي في تاريخها ومحمولاتها وأُطرها في حاجة إلى استصـــفاء معرفـــيّ تربويّ علميّ ينتخِب منها ما يسدّ حاجة المتعلِّم في القرن الحادي والعشرين في بلاد عربيّة مختلفة في مشهد الجزء، وإن كانت متجانسة في مشهد الكُل العـــام؛ لهذا تصبح مصفوفة اللغة العربيّة في ضوء الكفاية اللغويّة على الشكل الآتي:

وأمّا الكافي وهو منهاج اللغة العربيّة، فيضمر أسئلة تعلِنُها الفلسفة التعليميّة التربويّة، تتمثّل بفلسفة وضع المنهاج، والقائم على تعليمه وهو المعلِّم، وأساليب التعليم، ويأخذ شكل المصفوفة الآتية:



أمّا الطالب المتعلِّم؛ فإنَّ احتياجاته التعليميّة من اللغة مَقْرونةٌ بعُمره ونموّه، وجنسِه، ومتبوعة بسؤال المستقبل: ماذا نريد من طفل الحاضر ورجل المستقبل؟ والحديث عن العُمر والنموّ يعني أنَّ الفتى في العاشرة من عُمره يختلـــف فـــي حاجته اللغويّة عن الفتى في الثانية عشرة من عمره بسبب انعكاس الفارق فـــي العمر على الإدراك العقليّ والمقدرة الذِّهنيّة، أمّا جنس المـــتعلِّم بـــين المـــذكّر

والمؤنّث فلا يكاد يكون فارقاً تأسيسيّاً يدعو إلى تخصيص كلٍّ منهما برؤية ومنهج وفلسفة؛ ولهذا صارت مصفوفة الطالب معادلةَ توازن صاعدة بينه وبين عُمره أو سِنّه على ما في دلالة الشكل الآتي:



ولا يستقيمُ الحديث عن الكفاية اللغويّة إلا باستحضارِ تصوّرٍ علميّ للعلاقة التلازميّة بين الكفاية اللغويّة استعمالاً، والكفاية اللغويّة اختباراً.

الكفاية اللغويّة في الاستعمال:

أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣م إلى أنَّ اللغة العربية تواجه اليوم على أبواب مجتمع المعرفة والمستقبل تحديات قاسية وأزمة حقيقية تنظيراً وتعليماً ونحواً ومعجماً واستخداماً وتوثيقاً وإبداعاً ونقداً، وتعاني أزمة في إهمال الجانب الوظيفيّ وعدم تنمية المهارات اللغويّة في الحياة العمليّة، والاقتصار على جانب الكتابة دون جانب القراءة في تنمية القدرات الإبداعية[١]،

(١) يُنظر ما أشار إليه تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣م على موقع الأمم المتحدة بالرابط الآتي: http://www.un.org/arabic/esa/rbas/ahdr2003/pdf/execsummaryA.pdf

كما تعاني نقصاً في البيانات الإحصائيّة التي تحدّد على وجهٍ مقبول علميّاً بدراسات إجرائيّة إحصائيّة الحدَّ الأدنى المطلوب امتلاكُه من المعجم اللفظيّ، والتراكيب الجُمليّة المتناسبة وبيئةَ مستعمِل اللغة وعُمره؛ فلو أُجْرِيت دراسة لعدد الكلمات التي يستعملها الفتى في الخامسة عشرة من عُمره في المملكة المغربيّة، وتونس، ومصر، واليمن، والكويت، والأردن، ولبنان؛ لكانتِ النتيجة في تخميننا الأوّليّ غيرَ متقاربةٍ مع أنَّ أبناء هذه الأقطار يمثّلونَ امتداد اللسان العربيّ المنصوص على أنَّه لغة الدولة فيها كلّها؛ لأنَّ انفساحَ الوطنِ العربيّ وتباعُدَ أقطاره، وانفتاحها على مؤثّرات داخليّة وخارجيّة مختلفة يؤثّر في درجة تجانس مخزون الكلماتِ للفتى العربيّ فيها؛ ولهذا ينحو الحديثُ عن الكفاية اللغويّة في الاستعمال منحى الجزء من جغرافيّة اللغة العربيّة في السعي إلى مقاربة لغويّة ومعرفيّة أقرب إلى صِفة العلميّة.

وقد ينداح الجزءُ على ما حوله في مسمّى الإقليم، فتكون مقاربة الكفاية اللغويّة في الاستعمال متجانسة إلى درجة عُليا عندَ الحديثِ عنها في الأردن وفلسطين وسورية ولبنان ضمن إقليم بلاد الشام من غير أن يعني هذا أنَّ المفارقة في النتائج ضديّة بين الأقاليم الأخرى من أقاليم عالمِنا العربيّ الكبير.

ومع هذا فالكفاية اللغويّة في الاستعمال هي الحدّ الأدنى من الكلمات والتراكيب المشكِّلة منها التي يستطيع بها المرءُ المتعلِّمُ التعبيرَ عن نفسه وأفكاره ومشاعره ومتطلباته الحياتيّة والذهنيّة تعبيراً صحيحاً قابلاً للفَهم لدى الآخرين. لكنَّ هذا التعريف لا يغدو مقترَحاً علميّاً في حالة اللغة إلا باستجلابِ مفهوم آخر تستبطنه اللغةُ، وهو "المعرفة" بإضافة قيدٍ مُهم، مؤدّاه: "اكتساب المتعلِّم هياكِلَ المعرفة المنظّمة"(١)، فلا لغة من غير معرفة حتى كانَ لغويو العربيّة يشترطون

(١) يُنظر مجموعة الفصول التي كتبها علماء متخصّصون في كتاب: كيفَ يتعلّم الناس، ص١٣١.

"الإفادة" على مستوى البنية في اللفظة، والتركيب في التعبير المتعدد الكلمات، كقول ابن مالك في الألفيّة:

كلامُنا لفظٌ مفيدٌ كـ"استَقِمْ"

وقد شرح ابن عقيل كلامه بأنَّ اللفظ ينبغي أن يكون مستعمَلاً غيرَ مهمل، والتركيب ينبغي أن يحسن السكوت عليه(١).

ومن باب "الإفادة" تدخل المعرفة إلى الاستعمال اللغويّ، وتصبح شريكاً مؤثّراً في اختيار الكلمة، وبناء التركيب، لكنَّها شريك مُزعجٌ في التنظير للكفاية اللغويّة؛ لأنَّها متغيّرة حسب الزمان والمكان، فمعرفتنا اللغويّة غير المعرفة اللغويّة التي دَرج عليها أجدادُنا قبل قرون، لا لأنَّ الكلمات شاخت أو ماتت، ولا لأنَّ المبتدأ تخلّى عن تمتّعه بعلامة الرفع؛ بل لأنَّ المعرفة الإنسانيّة تطوّرت وتغيّرت، فصارت اللغةُ ذاكرة المعرفة الممتدة من تاريخها الأوّل، لكنَّ الكفاية بها ليست ذاكرة معرفيّة، بل حاضر معرفيّ، ولهذا ينبغي تحييد الذاكرة المعرفيّة عن مفهوم الكفاية اللغويّة بقبول الحاضر المعرفيّ وحده إلا إن كان فيه ما هو مستمرّ في التمثّل المعرفيّ كالمعتقدات الدينيّة القطعيّة، فتبقى من المحمول المعرفيّ بصفة الاستعمال المتجدّد في المشهد المعاصر من الحياة اللغويّة.

الكفاية اللغويّة في الاختبار:

يطرح البحثُ في اختبار الكفاية اللغويّة لدى المتلقّين سؤالَ درجة التناسُب بين المعرفة اللغويّة في جانِب المفاهيم والقوانين والقواعد والحالات الجوازيّة والوجوبيّة والامتناعيّة وفكّ التعارض والبرهنة الإعرابيّة في النحو والميزان الصرفيّ بتحديد الوزن الصرفيّ في الصرف، وما إلى ذلك من معرفة

(١) يُنظر: ابن عقيل، شرحه على ألفية ابن مالك، ج ١، ص١٤.

الموجِّهات نحو الصواب في الأداء اللغويّ من جهة، والمقدرة على الأداء اللغويّ السليم الذي يضمر معرفة قد تحوّلت إلى ما يشبه السليقة من جهة أخرى، والعلاقة بين المعرفة والأداء تشبه العلاقة بين الوسيلة والهدف، فالهدف هو المبتغى لكنَّ الوسيلة أداة الوصول إلى تحقيقه، وهذا يعني أنَّ قياس المعرفة اللغويّة وحدها في الاختبار قياسٌ للوسيلة لا للهدف، لكنَّ قياس نتائج الوسيلة قياس للهدف نفسه، وبين الهدف والوسيلة منطقة تلاقٍ واصلة بينهما لأغراضٍ تعليميّة، تجعل من اختبار الكفاية مائلاً بالضرورة نحو الهدف، ومائلاً عن الوسيلة أكثر ما يمكنُ إذا استحضرنا أنَّ المتلقّي يريد أن يعبّر باللغة عن نفسه وأفكاره، لا أن يعبرَ منها إلى التخصّص فيها.

ولكنَّ الأبحاث اللغويّة والتربويّة لم تصل إلى رأي قاطع بشأن درجة التناسب، سوى تأكيد أنَّ الوسيلة ينبغي أن تتضاءَل أمام الهدف؛ لتغدو المعرفة اللغويّة مهارة تطبيقيّة في التحدّث والكتابة والاستماع والقراءة؛ "لأنَّ عَمَلِيّتَي الاختبار وتعلّم اللغة عمليّتان مُترابطتان كلَّ الارتباط"(١)؛ ولهذا يحدث شيءٌ من التفاضل في الأسئلة، فسؤالٌ نحو:

- اضبط الكلمات التي تحتها خطّ.

أفضل من سؤال:

- اضبط الكلمات التي تحتها خطّ مُبيّناً السبب.

لأنَّ السؤال عن الضبط سؤال عن المهارة، لكنَّ السؤال عن السبب سؤالٌ عن المعرفة، فلو أجابَ المتلقّي إجابة صحيحة بشأن الضبطِ، لكنَّه أخطأ في تحديد السبب؛ لكانَ دالاً في جوابه على الكفاية اللغويّة المنشودة؛ في حين لو

(١) يُنظر: محمد عبدالخالق محمد، اختبارات اللغة، ص٣١.

كان السبب صحيحاً لكنَّ فهم الطالب له جعله يخطئ في الضبط لكـــان الخطـــأ مركّباً.

مفهوم التعليم العام:

يقوم التعليم العام –والحديث عن التعليم العام في الأردن– علـــى إشـــراف مؤسّسات الدولة على التقيّد بالحدّ الأدنى من التعليم لجميع سكّان الدولة بِصَرْفِ النظر عن أصولهم ومنابتهم وجِنسيّاتهم؛ وهو ما يُطلق عليه في الأردن التعلـــيم الأساسيّ الذي ينتهي بالصف العاشر الموازي للسنة العاشرة لالتحـــاق الطلبـــة بالمدارس، لكنَّه يبقى مفتوحاً إلى نهاية الصفّ الثاني عشـــر، أو مـــا يُعـــرف بالثانويّة العامّة، أو التوجيهيّ، وهذا يعني أنَّ التعليم العام يمتدّ في الأردن لاثنتي عشرة سنة دراسيّة يقضيها الطلبة على مقاعد الدراسة في المدارس المختلفـــة، يخضعون فيها لمناهج تعليميّة موحّدة في حدّها الأدنى حسب الخطوط العريضة التي تقرّها مجالس التربية والتعليم مع إمكانيّة الزيادة عليها توسّعاً وإضافة مـــا دام التدريس ضمن البرنامج الوطنيّ العامّ.

وهذا الإجراء السياديّ من الدولة ومؤسّساتها يؤسّس لهويّة الثقافة المعرفيّة الموحَّدة للمُقيمين في البلد الواحد، فيصبح التعليمُ مَيْسماً من مَياسم الهويّة الوطنيّة في بُعدها المعرفيّ علميّاً وثقافيّاً، وعاملاً من عوامل الوحـــدة الوطنيّـــة ضـــمن الوحدة الثقافيّة العامة الأوسع للأمة الناطقة بالعربيّة على امتداد اللسان العربـــيّ في العالم العربيّ كلّه؛ من هنا يغدو الحديث عن مخرجات التعليم العـــام رَجْـــعَ حديثٍ لحكاية النجاح أو الفشل في بناء جيل المستقبل الذي مرَّ بمنهاج واحدٍ على أرضٍ واحدة في مثلث الريف والمدينة والبادية على السَّواءِ.

وينبغي الإلماع إلى أنَّ الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة لدى خرّيجي التعليم العام لا تتحقّق بمناهج اللغة العربيّة وحدَها؛ لأنَّ تعليم الموادّ المعرفيّة بالعربيّـــة يساعدُ على نموّ المقدرة اللغويّة التعبيريّة والتواصليّة؛ ولهـــذا تصـــبح المـــواد

الأخرى كالمجال التطبيقيّ في التدريب على التمكّن اللغويّ في الأداء السليم، وصقله، والارتقاء به، ناهيك أنَّ وشائج القُربى تجمع بين اللغة العربيّة من جهة ومواد التربية الإسلاميّة التي تتضمّن القراءة الصحيحة السليمة للقرآن الكريم ذروة سنام العربيّة في الفصاحة والتعبير.

كما ينبغي الإلماع إلى أنَّ التعليم الثانويّ في الأردن متعدّد الفروع، يجمع بين فروعه منهاجٌ عامّ في مهارات اللغة العربيّة والاتّصال بها؛ لأنَّ البند الأوّل من الأهداف العامّة للتربية في المملكة الأردنيّة الهاشميّة قد نصَّ في المادة الرابعة من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤م وتعديلاته على أنَّ "استخدام اللغة العربيّة في التعبير عن الذات، والاتصال مع الآخرين بيُسرٍ وسهولة"[١] أوّل أهدافه.

ولا يتحقّق هذا الهدف إلا بتصوّر علميّ سليم مدروس لمفهوم الكفاية اللغويّة الذي يؤدي إلى تحقيق صِفتَي التعبير عن الذات، والتواصل مع الآخرين الواردتين في القانون مقيّدتين بصفتَي اليُسر والسهولة؛ لهذا يسعى البحث إلى تجلية مفهوم الكفاية اللغويّة لدى خرّيجي التعليم العام في الأردن[٢]، ومستوياته ومجالاته.

---

(١) يُنظر: قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤م وتعديلاته على موقع وزارة التربية والتعليم في الأردن بالرابط الآتي:

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=324&DepartmentID=5

(٢) لا يغيب عن الذهن أنَّ تطبيق المعالجة العلميّة في البحث عن مخرجات التعليم العام في الأردن لا يعدو أن يكون حالة عربيّة دالّة في مشهدها الواسع على الدول العربيّة كلّها إلى حدٍّ كبير بسبب التجانس بينها، وتبوّء الأردن موقعاً وسطاً بينها يجعل منه أنموذجاً عربيّاً عامّاً بصفة وطنيّة خاصّة به. وقد وصف عوض القوزي الموقِف النظريّ للدول العربيّة من إكساب أبنائهم مهارات اللغة العربية الأربع بالإجماع.

يُنظر بحثه: مناهج تعليم اللغة العربيّة، ضمن أعمال ندوة: تعليم اللغة العربيّة والتعليم المتعدّد، التي صدرت عن معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، في الرباط، سنة ٢٠٠٢م، ص٤٥.

مفهوم الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة:

مع أنَّ مصطلح "الكفاية اللغويّة" بدأ يحقّق حضوراً ثقافيّاً في البحث اللسانيّ والتربويّ والنفسيّ والاجتماعيّ إلا أنَّه لم يستقرّ على تعريف واحد جامع مانع متفق عليه؛ لأنَّه مصطلح إدراكيّ ذهنيّ، وليسَ مصطلحاً واصفاً لتصوّر ماديّ ملموس قابل للوصف العلميّ الدقيق؛ فبيَّن خالد بسنديّ في بحثه عن "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيّات التطبيقيّة"(١) أنَّ مصطلح الكفاية تتجاذبه مفاهيمُ: المعرفة اللغويّة، والنظام اللغويّ، والمقدرة، والنسَق، والإنجاز، والاستعداد، والممارسة(٢).

ومع هذا فإنَّنا نرى أنَّ الكفاية اللغويّة هي الحدّ الأدنى من المعرفة اللغويّة الوظيفيّة التي يمكن عند توظيفها في الاستعمال توظيفاً صحيحاً تحقيقُ النجاح لعملية التواصل اللغويّ: كتابة وقراءة واستماعاً ومحادثة. وهذا النجاح يختلف بالضرورة حسب سنّ المتواصِل اللغويّ وحاجاته التعبيريّة ضمن بيئته الاجتماعيّة العامة؛ لأنَّ ما يحتاج إليه الفتى في العاشرة من عمره من الذخيرة اللغويّة يختلف عمّا يحتاج إليه عندما يصبح في السادسة عشرة من عمره؛ لهذا لا يخالف الصواب من يظنّ الكفاية اللغويّة مفهوماً كميّاً ثابتاً؛ لأنَّه بطبيعة النموّ العقليّ لمستعملي اللغة متغيّر نسبيّ.

ويكفي أن نستذكر أنَّ طفلين في السابعة من عمرهما يمكن أن يتواصَلا لغويّاً بالعدد المحدود القليل من الكلمات والتراكيب التي يمكن لكلّ منهما التوسّل بها في حواره اللغويّ إرسالاً واستقبالاً، لكنَّ هذا الحوار الناجح بين الطفلين لا

---

(١) البحث منشور في المجلة الأردنيّة للغة العربيّة وآدابها، جامعة مؤتة، مج ٥، ع ٢، ٢٠٠٩م، الأردن، ص٣٥-٦٤.

(٢) يُنظر: المرجع السابق، ص٣٨-٤٥.

تكفيه هذه الكلمات عندما يصبحان في السابعة عشرة من عمرهما بسبب التطوّر في الإدراك الذهنيّ، والتوسّع في المعرفة اللغويّة، والتعرّض لمواقف حياتيّة أكثر، كانتِ اللغةُ حاضرةً فيها وسيلةً مهمّة من وسائل التواصُل.

على أنَّ أهمَّ ما في المعرفة اللغويّة مضمونها الذي يتجاوز حدود قوانين اللغة في النحو والصرف والكتابة، كما يتجاوز وزن الشعر وعموده، وبناء الخطب والرسائل، وتنسيق المقالات والخواطر والقصص والأمثال والحكايات؛ لأنَّ ما يتضمنه الشعر والنثر من قيم يقبلها المجتمع، وأفكار إيجابية يسعى إلى تعزيزها يغدو مطلباً موازياً في الاستهداف المنشود من الكفاية اللغويّة لمطلب إقامة اللغة على نحو سليم؛ لأنَّ اللغة في استعمالها مضمون معرفيّ، و"أزمة النحو أزمة مثال، لا أزمة قاعدة نحويّة"(١)، "والمعايير التربويّة الحديثة توجِّه الأنظار اليوم إلى غرسِ القيَمِ الفُضلى وتعزيزها في النفوس"(٢)، واللغة وعاء هذه القيم الإيجابيّة، ومستودع الأفكار الصحيحة التي يسعى المجتمع إلى بناء شخصية أبنائه على منوالها، وعلى هذا التصوّر تصبح الكفاية قدرة تواصليّة، ومعرفة إيجابيّة.

ومن الواجب العلميّ الإشارة إلى أنَّ تحويل الكفاية اللغويّة إلى فكرة تعليميّة يستدعي بالضرورة تحرير منهاج اللغة العربيّة من سلطة اللغويّين وحدَهم؛ فثمة خبراء ينتمون إلى حقولٍ معرفيّة مختلفة يهتمون بالكفاية اللغويّة التواصليّة(٣) منطلقين من مقارباتهم المعرفيّة الخاصّة كالبلاغيّين والتربويّين

---

(١) يُنظر: سُهى نعجة، آفاق الدرس اللغويّ في العربيّة، ص٢٥٥.

(٢) يُنظر: المرجع السابق، ص٢٨٢.

(٣) يُنظر: يوسف تغزاوي، الوظائف التداوليّة، ص١٨. ومحمد الأوراغي، اللسانيّات النسبيّة وتعليم اللغة العربيّة، ص٢٥.

وعلماء النفس والاجتماع والإعلام والتاريخ والشريعة والفلسفة وغيرهم ممّن يعنيهم بطبيعة عملهم التعليمُ الناجح.

مُستويات الكفاية اللغويّة ومجالاتها:

العلاقة بين مستويات الكفاية اللغويّة ومجالاتها أشبهُ ما تكونُ بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات؛ لأنَّ المستويات اللغويّة تمثّل المعرفةَ اللغويّة العلميّة المنظَّمةَ المنشودَ تعليمُها للطلبة، في الوقت الذي تمثّل فيه مجالاتُ الكفاية اللغويّة استثمارَ تلك المعرفة في الأداء اللغويّ السليم، وهذا الذي يجعل من المستويات اللغويّة وسيلةً لا غايةً، لكنَّها وسيلة ضَروريّة على نحوٍ ما للعبور إلى عالم التمكّن من الأداء اللغويّ السليم تمكّناً مؤدّياً إلى تداول لغويّ صحيح مفهوم بين المتداولين بنظام لغويّ واحد، وإن لم يكونوا متعاصرين؛ "ذلك أنَّ اللغة نظام مفتوحٌ على جملة من الأنظمةِ والمستويات الصّوتيّة، والصرفيّة، والتركيبيّة النحويّة: البسيطة والمركّبة، والمعجميّة الدلاليّة: الحقيقيّة والمجازيّة، الظاهرة والمستترة المرتهنة في إسنادها وسلوكها اللغويّ إلى سياقٍ متغيّرٍ يستجيب لتحوّلات أفراد الجماعة اللغويّة ومحمولاتهم الثقافيّة واحتياجاتهم التعبيريّة"[1].

مستويات الكفاية اللغويّة:

تتحقّق مستويات الكفاية اللغويّة بتعليم الطلبة تعليماً منظَّماً مدرُوساً مقصوداً ستة مستويات متضامّة متداخلة من اللغة، وهي:

١- المستوى الصوتيّ المقطعيّ.

٢- المستوى المعجميّ الدلاليّ.

٣- المستوى الصرفيّ الإفراديّ.

---

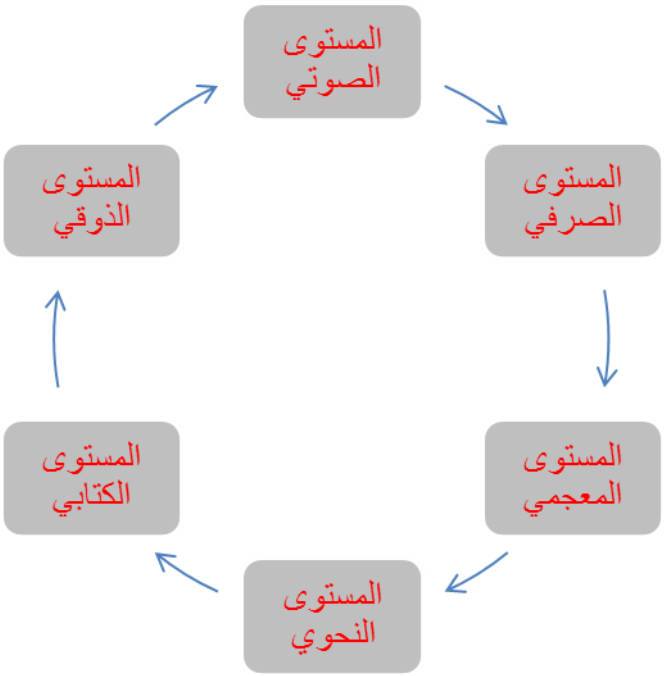
(١) يُنظر: سهى نعجة، مدارج التحليل اللسانيّ في العربيّة، ص٥٥-٥٦.

٤- المستوى النحويّ التركيبيّ.

٥- المستوى الكتابيّ الإملائيّ.

٦- المستوى الجماليّ الأدبيّ.

وهذه المستويات الستّة في منهج البحث العلميّ أربعة باستبعادِ المستوى الخامس والسادس، لكنَّها في المشهد التعليميّ ستّة مستويات متداخلة، تنحو العلاقة بينها منحى الاتحاد الدائريّ، لا التراتُب الهَرميّ؛ على الشكل الآتي:



لأنَّ تعليم اللغة لأغراض الكفاية التواصليّة التي تتكوّن من "النظام اللغويّ نفسه والجوانب الوظيفيّة الاتصاليّة"(١) المهاريّة يستدعي تعليم الطلبة كيفيّة

(١) يُنظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص٢٤٥.

الكتابة في الطريق إلى تحقيق مهارة الكتابة، وكيفية تذوّق الجمال التعبيريّ في أشكاله كلّها في الطريق إلى تنمية الحسّ الجماليّ الأدبي الذي يميز كلاماً عن آخر من لغة واحدة وفكرة واحدة اتّكاءً على موجّهات ذوقيّة، غرَسَها في الطلبة مرورُهم بنصوص أدبيّة راقية جميلة؛ لأنَّ اللغة من وسائل تنمية الحسّ الذوقيّ الحضاريّ لدى الناسِ.

وهذا التقسيم للمستويات تقسيم إجرائيّ؛ لأنَّ تداخل المستويات يَعني أنَّ المهارة اللغويّة تكامليّة، فلا انفكاكَ بين مستوياتها إلا لأغراض التوضيح والتعليم، أما في مآل الأمر؛ فاللغة نظام معقّد متداخل غير قابل للانفصال الحقيقيّ إلا على سبيل الإجراءات التعليميّة، ومع هذا فلكلّ مستوى متطلباته التعليميّة المناسبة للمتعلّمين سِنّاً ومجتمعاً على النحو المفصّل الآتي:

المستوى الصوتيّ المقطعيّ:

لا يغيبُ عن الذاكرة الثقافيّة العربيّة أنَّ اللغة كما عرّفها ابن جنّي المتوفّى سنة ٣٩٢هـ في نهاية القرن الرابع الهجريّ "أصوات يُعبِّرُ بها كلّ قومٍ عن أغراضِهم"(١)؛ لهذا يبدأ تعليم اللغات بتعليم نُطق الحروف التي هي الأصوات المعياريّة العامة الفصيحة المقبولة عند المجتمع اللغويّ بالصفة الرسميّة(٢) لتلك اللغات؛ ولهذا فإنَّ تعليم نُطق الحروف يسبق في المتوالية التاريخيّة للتعليم تعليمَ سائر المستويات حتى يصبح مدخلاً شرعيّاً تأسيسيّاً للولوج إلى تعليمها.

---

(١) يُنظر: ابن جنّي، الخصائص، ج١، ص٣٤.

(٢) الوصف بـ"الرسمية" لإقصاء المحكيّات العاميّة غير المقبولة في المستوى الرسميّ للخطاب اللغويّ إلا إن كان الخطاب الرسميّ اللغويّ للمجتمع يرتضي تلك العاميّة، فتكون لغته أحاديّة الجانب على عكس معظم اللغات التي تظهر ثُنائية الجانب بوجهين: أحدهما فصيح رسميّ، والآخر محكيّ عاميّ.

وهذا المستوى الصوتيّ يبدأ بالصوت المفرد، ثم ما ينضاف إليه من أصواتِ تكوين المقاطع في العربيّة كالحركات والمدود[١] لتكوين ما يسمّى بالمقاطع الصوتيّة؛ ذلك أنَّ اللغة العربيّة لغة كميّة في جانب الحركات والمدود، ومقطعيّة في جانب اجتماع الحروف، مثل: "لَــ" وبالمدّ "لا"، و"لِـ" وبالمدّ "لِي"، و"لَــ" وبإغلاق المقطع "لَنْ" على سبيل المثال.

وإتقان نطق الأصوات والمدود والمقاطع مقدمةٌ صُغرى لإتقان نُطق الوحدة الصوتيّة الكلاميّة كاملة[٢]، وهي الكلمة، على أنَّ من المهمّ أن يُراعى في تعليم المستوى الصوتيّ تدريب المتعلمين على إجراء التحوّلات الصوتيّة النطقيّة، نحو: الإدغام، وإظهار اللام القمريّة، وإخفاء اللام الشمسيّة، ونحو ذلك.

وقد يكون من المهمّ أيضاً استثمار المستوى الكتابيّ في ترسيخ النطق السليم الصحيح بتعليم الوقفات عند علامات الترقيم، والتروّي في النطق بالوقف العارض على نهاية الكلمة؛ لكي لا تظهر الكلمات كأنّها أصوات مزموم بعضها إلى بعض، فلا تتضح بداية الكلمات من نهايتها.

كما أنَّ من المهمّ الإفادة من التقنيات الحديثة في تعليم نطق الأصوات بالاستماع إلى ناطق مثاليّ بالطريقة التي يراها المعلِّم مناسبة كأن يكون نطقُه

---

(١) ينبغي في التعليم تجاوز جَدَل أهل الاختصاص في تقسيم الأصوات إلى صامتة من فئة الحروف، وصائتة من فئة الحركات الطويلة والقصيرة؛ لأنَّ العبرة بالنتيجة لا بالجدل الاصطلاحيّ.

(٢) قد نختلف في تعليم النطق حول مبدأ الانطلاق من الوحدة الصوتيّة الكلاميّة بتعليم نطق الكلمة، ثم تعليم نطق أصواتها المكوّنة لها، أو الانطلاق من الصوت والمدّ والمقطع لتعليم نطق الكلمة كلها لاحقاً. وهذا الجدل بحثيّ علميّ غير تربويّ، وغير تعليميّ عندما يتعلّق الأمر بتعليم اللغة؛ لأنَّ المعيار راجِع إلى طبيعة اللغة؛ ومن طبيعة العربيّة اعتماد الكلمة فيها على مبدأ المقاطع الصوتيّة؛ لأنَّ غالب كلماتها مجموعة مقاطع، وليست الكلمة هي المقطع كما في بعض اللغات الأخرى.

قدوةً للطلبة، أو يأتي لهم بتسجيل، أو يرشدهم إلى استماع مثاليّ متقن كما في نطق آيات القرآن الكريم تجويداً، والأشعار إنشاداً، والبرامج الثقافيّة والإعلاميّة إلقاء وتقديماً وحواراً.

وعادة ما يستهلك هذا المستوى الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم العام، فلا يُعذر المتعلّم إن لم يتقن نطق أصوات اللغة في الأعوام الثلاثة الأولى من عُمره مع ضرورة أن يكون المعلّم أو المعلّمة على درجة عالية من الملاحظة المسؤولة إذا تبيّن له وجود عيبٍ نُطقيّ عند من يعلّمهم؛ فبعض العيوب يسهل معالجتها في أول مراحل التعليم إذا قام المخالِطون للمتعلِّم من البيئة التعليميّة والبيتيّة بواجبهم في علاج المشكلة ناهيك أنَّ بعضَ عيوب النطق لا تعدو أن تكون نفسيّة، لا علاقة لها بقدرة جهاز الأصوات لدى الطفل على الكلام كأمراض الخجل، والخوف، والانعزال، والاكتئاب، وغيرها من الأمراض النفسيّة التي قد تؤثّر في إتقان الأطفال النطق السليم الصحيح لأصوات لغتهم، مع ما قد يصحب هذا الضعف النفسيّ من آثار أكثر سوءاً على شخصيّة الأطفال، أو لنقل على استثمار أمّة الحاضر في جيل المستقبل.

وقد أثبتت الدراسات العلميّة أنَّ مرور الأطفال بتعليم أوَّليّ في مرحلة رِياض الأطفال قبل الانتظام في التعليم العام يرتقي بشخصيّتهم وبسلوكهم، كما يرتقي بأدائهم الصوتيّ للغة.

المستوى المعجميّ الدلاليّ:

قد لا نُبالغ إذا أكّدنا أنَّ اختيار المفردات المعجميّة التي تدخُلُ المنهاج التعليميّ ما يزال يقوم على الانطباع والخبرة من غير الاستعانة بالنتائج الإحصائيّة، ذلك أنّ اقتصاد المعرفة في اللغة يقتضي القيام بدراسات إحصائيّة تفرز معطيات من الكلمات اللازمة لكلِّ مرحلةٍ من مراحل عُمر المتعلِّم على أن

تكون تلك الكلمات ذات سيرة وصيرورة في التداول الاستعماليّ ضمن مجتمع الطالب على المستوى الوطنيّ في المرحلة الابتدائيّة تحديداً؛ لأنَّنا في اختيار المفردات المعجميّة إنّما نسعى إلى إكساب المتعلِّم معجم ألفاظ الحياة القادرة على تلبية حاجاته في التعبير عن نفسه، وفَهم ما يسمعه أو يقرؤه في مجتمعه.

وتعيين عدد المفردات المناسب لكلِّ سنةٍ من سنوات الدراسة في التعليم العام يفتقرُ إلى مواجهة جواب سؤال: ما المواقف التعبيريّة التي يحتاج المتعلّم أن يعبِّر فيها عن نفسه، أو يفهم في حواراتها ما يلبي حاجة نفسه من التواصل اللغويّ الناجح؟ وفي السعي إلى إجابة هذا السؤال ينبغي القيام برصد لغويّ لألفاظ المواقف الحياتية التي قد يمرّ بها المتعلِّم من الذهاب إلى محلِّ البقالة والمطعم وصالون الحلاقة وما شابه من احتياجات الحياة اليوميّة للإنسان.

وهذا يعني أنَّ بناء معجم المتعلّم وتنميته ليسَ تلقيناً لكلمات مُهْمَلةٍ، أو معانٍ لم يعدْ لتمثّلها في الواقع إمكان، بل هو بناءٌ مدروس بمعيار التحديد الإحصائيّ، والانتشار الاستعماليّ، والقيمة الاجتماعيّة غير اللغويّة التي تحملها الكلمة، والهدف من تحفيز المتعلِّم على استعمال هذه المفردة المعجميّة، لا تلك[1]، على أن يكون الاختيار تواصليّاً، يحثّ على إدامة الصلة بالموروث اللغويّ والانفتاح على المدلولات الجديدة للكلمات؛ فلا يكون المعجم تراثيّاً نائياً عن الإلمام بما يسمعه المتعلِّم في محيطه، أو حديثاً شارداً عن التواصل مع التراث المستصحب بالضرورة ضمن تكوين شخصيّة الإنسان العربيّ الذي يعيش على تراثٍ لن يموت، ويعيش في حاضر له ألفاظه، ويتطلع إلى مستقبلٍ سيحمل معه مفرداته وأدواته، وهو في هذه السباحة بين عالم الماضي والحاضر

(١) يُنظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبيّة وتعليم اللغة العربيّة، ص١٠٩.

والمستقبل ينبغي له أن يتجنب الغرق، كما ينبغي له أن يسبح مع التيار الإيجابي المتولّد من الاختيار الجَمعيّ بين العوالم الثلاثة.

وبهذا التصوّر تحضر كلمة الصلاة، كما يحضر مفهوم الإسلام، والسلام، والمغفرة، والقراءة، وبِر الوالدين، والصدق، وما شابه من الكلمات الموروثة جنباً إلى جنبٍ مع الكلمات الجديدة في مدلولها ككلمة: العَولمة، والإرهاب، وكرة القدم، والبنك، والحاسوب، والكهرباء، وغيرها من مدلولات العصر الحديث؛ على أن يكون اختيار الكلمات مناسِباً لعُمر المتعلِّم، وضمن استعمال نصيّ أو جُمليّ طبيعيّ قابل للتكرار في حياة المتعلِّم؛ لأنَّنا سنكتشفُ ونحن نعلّم أبناءَنا الكلمات أنّنا نعلِّمهم الحياة التي سيعيشون فيها.

وهذا يُفضي إلى صفة التغيّر في اختيار معجم المتعلِّم في التعليم العام من مرحلة إلى أخرى، ومن زمن إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، فالمعجم المدرسيّ ليس ثابتاً في كلماته؛ إذ تلحق بكلماته سُنّة النشاط والخمول، فما خمل من الألفاظ وجب إبعاده عن التعليم، وما شاع وجب استحضاره فيه على أن يكون الإبعاد والاستحضار ضمن رؤية وطنيّة لما نريده من طفل اليوم في المستقبل؛ وهذا المطلب يحوّل المعجم إلى استثمار في بناء جيل المستقبل.

المستوى الصرفيّ الإفرادي:

المستوى الصرفيّ في العربيّة مستوى علائقيٌّ مع المستوى الصوتيّ في الاحتياج إلى النطق الصحيح، والمستوى المعجميّ في الوقوف على معنى البنية الصرفيّة، والمستوى النحويّ في ضبط البنية الصرفيّة داخل التركيب اللغويّ، وهو بهذه الصفة لا يُقدَّم إلى الطلبة إلا مُجزّأ إلى مستويات تُراعي الانتقال به من فكرة الصيغة ذات القالب الإيقاعيّ، إلى فكرة الصيغة المستجيبة للعوارض الصوتيّة.

فالصرف يبدأ لأغراض تعليميّة على شكل قوالب وأنماط، كتعليم تحويل الفعل: "حَضَرَ" إلى صيغة "حَاضِر" من غير إعنات الطلبة بأن هذا التحوّل انتقال من مفهوم الفعل الماضي "حَضَرَ" إلى مفهوم اسم الفاعل "حاضِر"، فالعبرة بقدرة الطالب على الاستمتاع بما يُشبه لعبة التحويل من غير أن نغوص معه في الأسباب والتعليلات والدلالات.

ولكي تتم من المستوى الصرفيّ فائدته ينبغي أن يبدأ تعليمه على وفق المباني الصحيحة التي لا إعلال فيها، ولا إدغام، فاسم الفاعل من نحو: "لاعِب" و"كاتِب" ينبغي أن يسبق في التعليم اسم الفاعل من نحو: "نائِم" و"شادّ"، وهذا السبق ليس لأيام بل هو في الضرورة محتاج إلى عام دراسيّ كامل، يتمكّن فيه الطلبة من توظيف اسم الفاعل الصحيح مثلاً حتى يعرفوا في سنةٍ دراسيّة لاحقة أشكاله الأخرى.

وهذا يفتح المجال لتأكيد أن المُكنة من الكفاية اللغويّة مسبوقةٌ بنجاح اللغويّين والخبراء في فرْز معارفِهم العلميّة على مستويات دراسيّة متوالية حسب مبدأ السهولة والإفراد والشيوع والنمط قبل تفعيل مبادئ التحليل والتعليل؛ لأنَّ عدم الدراية بمسالك الانتقال بين القواعد يحيل الهرَم التعليميّ الجميل إلى مُربّعات غير متجانسة لا رابط بينها، بل قد تكون مسؤولة عن الصورة السلبيّة عن تقنينات اللغة العربية في أذهان الطلبة والمجتمع(١).

وتستجيب فكرة نمط البنية الصرفيّة وصيغتها لفكرة التلوين الدلاليّ المعجميّ، فعند تعليم الطلبة إيقاع صيغة "فاعل" يمكن استثمار هذا الإيقاع بلعبة تلوين المعنى والدلالة، فيقول المعلِّم أو المعلِّمة لطالبين كلمة "كاتِب"، ويطلب إلى

(١) يُنظر: حسن الملخ، تقنيات الإعراب في النحو العربيّ، ص٢٦٨-٢٦٩.

كلّ واحد منهما تلوين الكلمة بحذف المقطع الثاني وإحلال مقطع في محله لتكوين معنى جديد حتى يفوز أحد الطالبين على الآخر، مثل:

- حسام: كَا – كاتِب.
- سعد: كَا – كابِس.
- حسام: كَا – كاتِم.
- سعد: كَا – كاذِب.
- حسام: كَا – كاسِب.
- سعد: كَا – كافِل.

وهكذا بتعليم تكامليّ إيقاعيّ فيه توظيف للمقطع الصوتيّ، والبنية الصرفيّة، والإيقاع، والمعجم مع مُتعةٍ في التعلّم.

ولعلّنا موضِع الحديث عن المصطلح اللغويّ قد حان لنا لنعلِن أنَّ المصطلح لا يصلح أن يكون دائماً مدخلاً تعليميّاً ناجحاً للتعليم، بل لعلَّ من أهمّ ما ينبغي أن يُدرس تحديد العُمر المناسب للتعلّم بالمصطلحات، وما المصطلحات المناسبة لكلّ مرحلة؟ ذلك أنَّ المصطلح وسيلة لا غاية، فإذا أمكن تحقيق الغاية من غير الوسيلة الاصطلاحيّة فهو أجدى نفعاً في التعليم بسبب تأكيد أنَّ اللغة مهارة لا معرفة.

المستوى النحويّ التركيبيّ:

اللغةُ كلماتٌ، لكنَّ الأفكارَ المنقولة بها تراكيبُ جُمليّة متّسقة دالّة؛ لهذا يغدو المستوى النحويّ مُعبّراً عن التداول اللغويّ الناجح في إقامة حوار لغويّ عن فكرة أو أكثر، وهو مستوى متداخل مع المستويات كلّها، ويتطلب التمكّن من

الصواب فيه على درجة مقبولة من الكفاية تخطيطاً تربويّاً سليماً في اختيار ما يتناسبُ منه مع مستوى الطلبة، والهدف المنشود من التعليم مروراً بالمصطلحات والحالات؛ ولهذا قد يكفلُ النجاح في التخطيط لتدريس النحو النجاح في تدريس العربيّة كلّها، كما قد يكونُ الفشلُ فيه كافياً لشيءٍ كبير من التراجع في الكفاية اللغويّة باللغة العربيّة.

وقد اقترحَ حسن الملخ عشر خطوات أو عشرة مسالك للانتقال بالتصوّر النحويّ إلى مستوى المعرفة الناجزة لدى المتعلِّمين على شكلِ مهارة لغوية متقنة، تبدأ من وعي المفاهيم النحويّة، وتنتهي بتحجيم الإعراب لكي لا يتغوَّل على سائر مقاصد النحو، كما هو حاصل في مناهجنا التعليميّة كلّها(١)؛ فكلّ ما نعلِّمه لأبنائنا من تفريعات النحو أو كُليّاته إنّما هو وسيلة ينبغي لها أن تبقى في دائرة الوسيلة لا أن تقرَّ في أذهان أبنائنا على أنَّها غاية، وما هي بغايةٍ.

وكثيراً ما ترد القواعد النحويّة كالمتعارضة المتناقضة عندما نعلّم الطلبة أنَّ المبتدأ معرفة، ثم نسرد عليهم حالات تنكيره، ونعلّمهم أنَّ الخبر اسمٌ، ثم نسرد عليهم أشكاله غير الاسميّة، ونعلّمهم أن المفعول به بعد الفعل والفاعل، ثم نسرد عليهم حالات تقدّم المفعول به على الفعل، أو الفاعل أو الاثنين وجوباً وجوازاً، وما إلى ذلك ممّا توجِّه أسس التعليم الناجح إلى ضرورة تحويله إلى مستويات فلا يلتقي في مستوى تعليميّ واحد حُكمان مختلفان لحقيقة نحويّةٍ واحدة، ولهذا لا يجوز تعليم الابتداء بالنكرة مع الابتداء بالمعرفة في صفٍّ واحد.

وكثيراً ما يرتبط المستوى النحويّ مع المستوى الإملائيّ في الكتابة، فقد أظهرت دراستنا المشتركة مع الدكتورة حنان عمايرة عن تعليم النحو العربيّ في المتطلبات الجامعيّة العامة: مقاربة وظيفيّة إحصائيّة عن الكتاب المقرّر على

(١) يُنظر: حسن الملخ، تقنيات الإعراب في النحو العربيّ، ص٢٦٩-٢٨٤.

طلبة الجامعة الأردنيّة في المتطلبات الجامعيّة لمادة اللغة العربيّة؛ أنَّ ثمة تراكماً في الضعف النحويّ الإملائيّ عند اقترانهما معاً[١].

المستوى الكتابيّ الإملائيّ:

الكتابة مهارة، لكنَّ تعليم مبادئها مستوى مهمّ من المستويات الأساسيّة الأولى التي تتداخل مع سائر المستويات اللغويّة، وهو المستوى الذي يقترن غالباً بمهارتَي الكتابةِ والقراءة؛ لأنَّ الكتابة "تروِّضُ اليد على خطّ الحرف، وتعوّد حاسّة البصر على تقطيع القَول المكتوب"[٢]، ولا سيّما أنَّ الدراسات الحديثة أشارت إلى أنَّ أبناءَنا يعانون تراجعاً في إتقان الكتابة والقراءة باللغة العربيّة على نحوٍ مقبول[٣] لأسباب مختلفة، يتقدمها تراجُعُ الاهتمام بتعليم الكتابة في السنوات الأخيرة على حساب الاهتمام بالتنمية اللفظيّة لملكة المتعلّم مع ظهور أشكال ضارّة من الكتابة الرمزيّة في وسائل التواصل الاجتماعيّ المختلفة باستعمال الصورة، والرقم، والشعار، والحرف غير العربيّ مكانَ الحرف العربيّ المناسب المتّسق مع الكلمة العربيّة من غير إساءة، والركون إلى التصحيح الآليّ عند الكتابة باستعمال الحاسوب.

ويرتبط بالمستوى الكتابيّ الإملائيّ ضرورة تعليم علامات الترقيم[٤] التي صارت مُوجّهاً مُهمّاً من مُوجِّهات القراءة الصحيحة، والمعنى المقصود بعد أن

---

(١) يُنظر: بحثنا المشترك المنشور في كتاب: في أروقة العربيّة، ص٣٠٢-٣٣٢، وتحليل النتيجة ص٣٣٢.

(٢) يُنظر: محمد الأوراغي، اللسانيّات النسبيّة وتعليم اللغة العربيّة، ص١٩٠.

(٣) صَدَمَ أحدُ وزراء التربية والتعليم الرأيَ العام في الأردن قبل سنوات بهذه المعلومة التي قرع بها ناقوس الخطر لمواجهة الضعف الكبير لدى الطلبة ممن لم يتجاوزا الصفّ الثالث الابتدائيّ في مهارة القراءة في سعيه المشروع للارتقاء بسوية التعليم العام، ولا سيما باللغة العربيّة.

(٤) ثمة تقدّم محمود في الاهتمام بعلامات الترقيم في المناهج التعليميّة الحديثة في معظم الدول العربيّة بتأثير نصائح خبراء اللغة الإنجليزيّة والفرنسيّة الذين أكّدوا أهمية الاهتمام بهذا الجانب من مستوى الكتابة ومهارتها.

قاربت مُواضَعات علامات الترقيم في العربيّة على الاستقرار النسبيّ في معظم مواضع إثباتها.

كما يرتبط بمستوى الكتابة ضرورةُ الحرص على ضَبط بنية الكلمة في المناهج التعليميّة ضَبطاً صحيحاً من غير إفراطٍ أو تفريطٍ بعد استقرار بعضِ أعراف الضبط في المناهج التعليميّة العربيّة؛ لأنَّنا في الماضي كُنّا ننظر إلى علامات الضبط على أنَّها زوائد لا ضرورةَ لها، لكنَّ تطوّر تدريس اللغات أثبتَ أنَّ الحركة صوتٌ كالصوت المكتوب على شكلِ حرف، وهي دليل على درجة الإيجاز التي وصلت إليها بعضُ اللغات، ومنها اللغة العربيّة.

المستوى الجماليّ الأدبيّ:

للعرب عناية فائقة بالأدب وجمالياته حتى لتكاد تظنّ أنَّ كلّ عربيّ أديبٌ على درجة من الدرجاتِ؛ وبما أنَّ روح المناهج التعليميّة في النصوص الأدبيّة المناسبة؛ فإن العناية التعليميّة يجب أن تنصرِفَ إلى الاهتمام بتنمية الحسّ الجماليّ الذوقيّ لدى الطلبة بإتقان اختيار النصوص الجملية المعبّرة بجمالها عن الفكرة الإيجابيّة المطلوبة للأغراض التربويّة التعليميّة؛ ذلك أنَّ الجمال في جوهره درجة من درجة الرقيّ الحضاريّ، وبيئة مناسبة للتطوّر والتقدّم.

ولكنَّ هذا المستوى لا نصل إليه إلا بالمرور بالمستويات السابقة مروراً صحيحاً مُثمراً، والتركيز عليه في مهارة الكتابة الإبداعيّة، أو التحدّث الحرّ، فلو كانت لدينا تمرينات جماليّة من نحو:

أكمِلِ العبارة الآتية بتشبيه مناسِب:

- السماء تمطرُ بغزارةٍ مثل: ....
- المباراة جميلةٌ مثل: ....
- الجوُّ منعِشٌ صافٍ مثل: ... .

لأنَّ هذا المظهر من مظاهر الاهتمام بتنمية الـــذوق يتجـــاوز الصـــواب المعرفيّ أو التطبيقيّ في المستويات السابقة؛ فلا فائدة من حشو ذاكـــرة أبنائنـــا بنصوص كثيرة من الأدب الرفيع الجميل إن لم تترك تلك النصوص أثرها فـــي تنمية الحسّ الجماليّ لديهم على نحوِ ما يظهر في المجالات التطبيقيّـــة للكفايـــة اللغويّة.

جدل المعرفة والكفاية:

واضِح ممّا سبق أن لا سبيلَ إلى التمكن من درجة كافية من الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة إلا بالتزوّد بقدر رشيق من المعرفة اللغويّة والأدبيّـــة؛ ولهـــذا ينبغي أن نكون واضحين في الحرص على السعي إلى الرشاقة المعرفيّـــة فـــي اللغة والأدب؛ لكي يسهل على المتعلّم أداء وظائف اللغة بمهارة وجمال؛ لأنَّنـــا ونحن نعلن الكفاية هدفاً منشوداً لا نستطيع أن نلغي المعرفة وسيلة محمـــودة إن جاءت على النحو المرجوّ، كما في تعليم المدرّبين بعضَ الناسِ قِيادةَ السيارات، فهُم يعلِّمون مبادئ قيادة السيارة، والتحكّم بها، والسيطرة عليها، وقوانين السير، والأعطال العامة وكيفية التعامل معها؛ لكنَّهم لا يوغِلُونَ فـــي تعلـــيمهم قيـــادة السيارات إلى الدرجة التي يصبح فيها السائقون من علماء الهندســـة والفيزيـــاء والميكانيكا والقانون؛ بل لا يعرف السائق علّة تحديد السرعة في شارعٍ ما بستين كيلو متراً في الساعة، لكنَّه بالضرورة يعرف أنَّ من واجبه احترام هذا القيـــد؛ ولهذا تصبح المعرفة رشيقة عند السائقين، تسمح لهم بإتقـــان قيـــادة الســـيارات بمهارة، تدلّ عليهم الكفاية التي تؤهّلهم لحمل رُخصة رسمية لقيادة السيارة مـــن الهيئات الرسميّة المسؤولة.

ونحن في اللغة نريد من طلبتنا أن يمتلكوا القدرة على التعبير عن أنفسِهم تحدّثاً وكتابة واستماعاً وقراءة بأقل قَدْرٍ من المعلومات المعرفيّـــة، وهـــذا هـــو المقصود بالرشاقة المعرفيّة، وهي على ضَربين:

الضَّرْبُ الأوّل: الرشاقة في المعرفة اللغويّة ذات الصلة بالمستوى الصوتيّ والصرفيّ والمعجميّ والنحويّ والكتابيّ، وهذه المعرفة تستدعي الإقلال من المصطلحات ما أمكن، وتخيّر ما صار منها مفتاحاً للمهارة من غير خلاف أو تعليل، وتحديد الحالات المعرفيّة ذات الصفة التطبيقيّة التي سيمارسها المتعلِّم في مختلف مجالات حياته على مبدأ: اللغة للحياة، والأهمّ من ذلك كلّه خضوع المتعلّم لبرنامج تدريبيّ في تحويل المعرفة اللغويّة إلى مهارة باستعمال التمرينات الوظيفيّة المدروسة التي يؤدي النجاح فيها إلى احتذائها في الحياة اليوميّة للمتكلّم بالعربيّة.

وهذه الرشاقة في المعرفة تستوجِب تجاوز عُقدة الماضي بشواهده ومسائله العويصة وخلافاته النحويّة والصرفيّة والصوتيّة في التعريفات والعِلل، كما تستوجِب الانفتاح على الأساليب الحادثة في حياتنا المعاصرة مما صحّت فصاحته، وراجت، واشتهرت؛ على أن يكون التجاوز والانفتاح منطلقين من دراسات علميّة إحصائيّة لأشكال الأداء اللغويّ في العربيّة المعاصرة، تتبعها دراسات تحليليّة، تحترم الثوابت اللغويّة والفكريّة للأمة العربيّة في تراثها وتاريخها وحاضرها؛ لجعل الكفاية بالعربيّة ذات صفة عابرة للماضي ومعايشة للحاضر ومسافرة إلى المستقبل بلسانٍ عربيّ مبين.

وأمّا الضرب الآخر فالرشاقة الجماليّة التي تنتقي من الأدب العربيّ ما ينسجم مع الرؤى الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة بالأبعاد الوجدانيّة والنفسيّة والسلوكيّة باختيار النصوص الأدبيّة المناسبة مما تزخر به الذاكرة الثقافيّة للعربيّة في تراثِها الأدبيّ الممتدة قرابة سبعة عشر قرناً من البيان بالعربيّة.

وعند توظيف الرشاقة الجماليّة يجب النأي عن الهَوى الأدبيّ مع شاعر ما، أو نصّ ما، أو عصرٍ ما، أو إقليم ما، أو خطابٍ فكريّ ما قابع خلف النصّ،

يرسم في عقل المتعلِّم ما نريد، أو ما لا نريد، مع ضرورة عدم نسيان الذات المعاصرة بالبعد الوطنيّ والقوميّ والإنسانيّ، فللأديب الحديث حقّه في تعليم ناشئة اليوم جمال العربيّة، وإن لم يكن عربيّ اللسان في الأصل، وهذا يعني أنَّ نافذة الترجمة يجب أن تبقى مفتوحة على الأدب الجميل؛ لأنَّنا نعلِّم الأدب المصوغ بالعربيّة، لا الأدب الذي أنتجه أدباء العربيّة، يستوي في هذا نصّ جميل من كليلة ودمنة وهو كتاب مترجم مع نصّ جميل بالعربيّة من الأدب الفرنسيّ أو الألمانيّ أو الصينيّ أو الكوريّ؛ ذلك أنَّ معيارَ الاختيار الصياغةُ بالعربيّة بعيداً عن الوقوع في براثن المنابت والأصول؛ فالعربيّة اللسان.

وهذان الضَّربانِ يوصِلان إلى المهارة الرّجوى في مجالات الكفاية اللغويّة.

مجالات الكفاية اللغويّة:

مرَّ أنَّ مجالات الكفاية اللغويّة مخرجاتها بمعنى مهاراتها الأربع المعروفة التي إذا استجمع المرءُ عُدّته بها صارَ متكلِّماً مثاليّاً كما يقول فلاسفة اللسانيّات المعاصرة، وهذه المهارات هي:

١- مهارة التحدّث.

٢- مهارة الاستماع.

٣- مهارة الكتابة.

٤- مهارة القراءة.

وواضح أنَّ هذه المهارات الأربع ثُنائيات مختارة في تحقيق الكفاية اللغويّة، فالتحدّث يقترن بالاستماع، والقراءة تقترن بالكتابة، وهذه المهارات الأربع أو الثنائيات تعني أنَّ المرء قد امتلك الكفاية اللغويّة بدرجة من الدرجات، وإن كانت مهارتا التحدّث والاستماع من المهارات التي يكتسبها المرء في بيئة

الحياة، لكنَّهما بالتدريس والدراسة تُحَوَّلان من هذا الاكتساب إلى مهارة مقصودة تتجاوز العفويّة التفاعليّة إلى القصديّة المهذَّبة الدالة على تحوّل الكائن اللغـــويّ إلى عضوٍ فاعل في مجتمع المعرفة بعد أن صارَ واضِحاً أنَّ مما عِيـــبَ علـــى المناهج التعليميّة القديمة والتقليديّة كونَها مناهج معرفة في مستوى المجـــالات، ومناهج كتابة وقراءة في مجال المهارات.

مهارة التحدّث:

تختصِرُ مقولة: "الإنسان كائن ناطِق" و"تكلَّمْ لأراكَ" وظيفة النّطق بالإنسان بوصفها علامة فارقة على كينونته؛ لهذا كان التحدّث نعمة ممدوحة عند البشر، في حين كان البُكْم نقمة ونقصاً وعيباً؛ وهذا يعني أنَّ ممارسة التحـــدّث تأكيـــدٌ لصفة الذات عند البشر، واللغةُ أداةُ التحدّث ووسيلته التي يبدِع فـــي اســـتعمالِها بعض الناسِ إلى درجة التأثير بالتحدّث في الآخرين في مـــواقفهم منـــه وفـــي قراراتهم، وفي تحليل الآخرين لشخصيّته قوّةً وضَعْفاً؛ لأنَّ التمكّن من التحـــدّث من أهمِّ سُبل التواصُل الناجح.

وقد ظلمتِ المناهج حتى عهدٍ قريبٍ هذه المهارة لأسبابٍ مجتمعيّة ثقافيّـــة متنوّعة على حسابِ المعرفة حتى ليبدو واضِحاً أنَّ مُذيعاً لو فاجأ طِفلاً فرنســـيّاً مثلاً بسؤال؛ لأحسنَ الإجابةَ بلغةٍ معبّرة دالّة على شخصيّة قويّة؛ في حين يأخذ التلعثُم الطفل العربيّ في الغالب حتى إذا تخلّص منه وجدَ أنَّ مخزونه المعرفـــيّ لا يسعفه في إيفاء السؤال حقّه من الجواب لغة مقبولة، مع أنَّ "التحدّث أوســـع طرائق الاتصال التي ينبغي للمرء أن يتقنها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً"(١).

ومهارة التحدّث قد تكون فرديّة، أو جماعيّة، أو حواريّة، أو جلسة نقاشيّة، كما قد تكون أمام عدد قليل من المستمعين أو عدد كبير على اختلاف المستويات

---

(١) محمد إسماعيلي علوي، التواصل اللسانيّ: دراسة لسانيّة، ص٤٥.

الثقافيّة للمستمِعين؛ لكنَّ معيار النجاح فيها يعود إلى التمكّن من التعبير عن الفكرة بشكلٍ سليم تقرّه اللغة؛ لهذا ينبغي إعطاء مهارة التحدّث قسطاً كافياً من التدريب والتعليم يعود على المتعلِّم بصقل شخصيّته وإعداده ليكون كائناً محاوِراً، يُحسِن طرح وجهة نظره بأسلوب "جاذبٍ يدلّ على الثقة بالنفسِ وامتلاك الشجاعة الأدبيّة في التعبير"(١)، لكنَّه في الوقت نفسِه يحسِن الاستماع لوجهة النظر الأخرى، لكي يحدّد موقفه من موضوع الحديث موافقةً أو مخالفةً عن اقتناعٍ.

وفي سبيل بناء مهارة المتحدّث وشخصيّته يجب الاعتراف بأنَّ معايير لغة الكلام تختلف عن معايير لغة الكتابة؛ ذلك أنَّ السياق ووضوح المعنى واحترام المتحدث عوامل تضغط باتجاه الذهاب إلى ما يسمّى بالتسامح اللغويّ بالسماح بشيءٍ من الترخّص في حدود معايير الصواب النحويّ والصرفيّ؛ لأنَّ مقاطعة المتحدّث بتصحيحات لغويّة تُشتّت ذهنه وتنفِّره من التحدّث، لكنَّ شعوره بشيءٍ من الحرية في أداء هذه المهارة يجعله يميل إليها أكثر من مهارة الكتابة ذات المعايير الصارمة في اللغة، من غير أن يعني هذا عدمَ التنبيه على بعض الأخطاء اللغويّة بأسلوب تربويّ يميل إلى مبدأ النصح، وهو المبدأ المهمّ في تعزيز مهارة التحدّث.

لكنَّ التحدّث لا يكون إلا بمعرفة، والمعرفة لا يُشترط أن تكونَ مادة تعليميّة؛ لهذا يُستحسن في مهارة التحدّث أن تكون الموضوعات فيها من بيئة المتعلِّم، فلا يجد عناء في الحديث عنها، كأن يكون الحديث عن تكافل المجتمع في انتقاد جريمة ما، أو تضامنه في الفرح بانتصار ما، أو الإدلاء برأيٍ في

---

(١) محمد إسماعيلي علوي، التواصل اللسانيّ: دراسة لسانيّة، ص٤٦.

قضايا عامة كالانتخابات، والرعاية الصحيّة، والحاجة إلى الملاعب، وارتفاع الأسعار، وما شابه ممّا لا يحتاج من الطالب إلا أن يشعر أنَّ معرفته المجتمعيّة جزء من معرفته المدرسيّة، وأنَّ لغته كافية للتعبير عن كلّ هذا؛ فيصبح أكثر اعتزازاً بها وقد أسعفته بالحديث عمّا أراد.

مهارة الاستماع:

قِيل في تعليل خَلْق الله سبحانه وتعالى أُذنين للإنسان في مقابل لسان واحد إنَّ الهدَف أن يسمع المرءُ أكثر ممّا يتكلّم. وقد يكون هذا الكلام صحيحاً في إبراز أهمية مهارة الاستماع التي تحتاج إلى فهْم المسموع وتدبّره احتراماً للمتحدِّث من جهة، وللمستمِع الذي يريد أن يعرِف كيف يجيب ذلك المتحدث إجابة مناسبة من جهة أخرى.

والتعليم الحديث يُولي للاستماع أهمية كبرى شرط تحويل الاستماع إلى مهارة استيعابٍ في الفَهْم، ولباقة في سُلوك المستمِع، لكنَّ الاستماع لا يكون في الاستظهار، بل في التجاوب مع المسموع معرفة وفهماً وموقفاً؛ لهذا صارت العقبة الكأداء أمام التربويّين المسؤولين عن التخطيط اللغويّ: كيف نأتي للمتعلِّم بنصّ استماع يحقِّق الأهداف العلميّة للمنهاج من جهة، وينمو بشخصية المتعلِّم من جهة أخرى، وهذه المعادلة الصعبة لا مجال في التوازن بين طرفيها إلا بالتخلي عن القديم لِقِدَمِهِ، والحديث لحداثته من جهة تاريخيّة نصّ الاستماع مع اعتماد النصوص ذات المضامين المفتوحة التي تسمح للمتعلِّم بأن يتخذ موقفاً خاصّاً به، ويطرح رأياً جديداً؛ والنصّ المفتوح نصّ تعاصريّ يتعايش مع المتعلِّم، كأن يستمع المتعلِّم إلى نصٍّ شرعيّ عن حقوق الجار، أو إلى نصٍّ إنسانيّ عن الحريّة، أو إلى نصٍّ طبيّ عن مشكلة المخدِّرات، أو إلى نصٍّ

سياسيّ وطنيّ عن رؤية بلاده لحدَث ما من الأحداث المعاصرة، وما إلى ذلك من النصوص التي تتجاوز الحديث عن الجواري، أو حياة الشخصيات، أو المعارك، أو المفاخرة على الأمم، أو التطاول على الأمم والحضارات، أو الفخر بمظاهر الحياة القديمة كالخيل، والهجاء، والثأر.

وفي مقابل هذا كلّه يمكن أن تُدمج مهارة الاستماع مع مهارة التحدّث لتكامُل المهارتين، واحتياج كلٍّ منهما إلى التفاعل اللغويّ والوجدانيّ والمعرفيّ، وتوكيد الذات متكلِّمة ومُستمِعةً.

ولعلَّ العصر الحديث صار معلِّماً مساعداً في توفير أدوات الاستماع كأجهزة الإذاعة والتلفاز والنقل الفضائيّ وما شابه ذلك من وسائل الاستماع الطبيعيّة التي لا تحتاج من المعلِّم إلا أن يكون مُديراً للحصة الصفيّة، ولا تحتاج من المتعلِّم إلا أن يستمتِع بالاستماع لما يسترعي انتباهه، ويرقى بذوقه، ويسمو بفكره.

على أنَّ تقييم مهارتَي التحدّث والاستماع ينبغي أن يتجاوز السلامة اللغويّة وحدها؛ لأنَّ اللغة أداة من أدوات أخرى، لها وزنها في التقييم والتقويم، ولهذا قد لا يُنصَحُ بترسيب المتعلِّمين في هذه المهارة؛ لما قد يتركه الرسوب من أثر سلبيّ في أدائهم لها مستقبلاً مع ضرورة أن يجري شيءٌ من المكافأة بالتعزيز لمن يحسن التحدّث، أو يبدع في فهم المسموع، كما أنَّ من المهمّ في تعليم مهارة الاستماع "أن يفهم المتعلِّمُ اللغةَ العربيّة في ظروف تشابه الظروفَ الطبيعيّة التي تُستعمَل فيها"(١).

والظروف الطبيعيّة للغة العربيّة فيها ثلاثة مستويات: مستوى اللغة العُليا التي يتجلى فيها بيان العربيّة وفصاحتها وروعتها في التعبير والتأثير، كما في

---

(١) يُنظر: محمد عبدالخالق محمد، اختبارات اللغة، ص١٠٨.

القرآن الكريم والحديث الشريف، وعيون الشعر والنثر ممّا حفظته لنا الـذاكرة التاريخيّة للأدب العربيّ. ويُقابل مستوى اللغة العُليا مستوى اللغة الدُّنيا المعروفة بالدارجة أو العاميّة أو المحكيّة وهي لغة إيصاليّة لا تستطيع أن ترقى للتعبيـر العالي البيان والأفكار، وهذا المستوى ينبغي محاربته في التعليم؛ لخطورته على الموروث الفصيح من العربيّة؛ لكنَّ بين المستويين منزلة وسطى معتدلة، سمّاها أحمد محمد المعتوق باللغة الثالثة، "وهي المستوى اللغويّ المنطوق الذي يستمِدُّ عناصره ومكوّناته من فُصحى العصر مع تكييف بعض عناصر اللغة العاميّـة بشيءٍ من التفصيح والتعريب؛ لتكون رديفاً للغة الفُصحى، لكنَّها لا تحلّ محلّهـا في البيان والفصاحة والكتابة[1]، وإن كانت تُجزئ عنها كما فـي لغـة كِبـار المثقّفين القابضين على جمر الكلمة مع انفتاح وتفصيح وترخّص مـن سـيطرة علامة العامل على المعمول بعلامة إعراب، وهي عمليّاً لغةُ التعليم والإعـلام، ولا تُجافي الفصاحة إلا بتفعيل مبدأ الترخّص اللغويّ من غير السقوط في فـخ العاميّة.

وهذه اللغة يمكن أن تكون مقبولة في المحادثة الشفويّة، وقد تحلّ في وقتٍ قادم محلّ العاميّة المقيتة، كما تنبّأ نهاد الموسى في كتابـه المعـروف: قضـيّة التحوّل إلى الفُصحى.

مهارة الكتابة:

الكتابة مهارةٌ صَمّاء، لكنَّ الكاتبَ ليس بأصمّ؛ ولهذا أفـرزَ تضـخيم دور مهارة الكتابة عبر التاريخ التعليميّ للأمم والشعوب أدبـاء وشُـعراء وعلمـاء ومفكّرين ممّن يمكن تسميتهم بالنخبة الثقافيّة، لكنَّنا في التعليم العام لا نسعى إلى إفراز نُخَبٍ ثقافيّة فَحَسبُ بقدر ما نسعى إلى حالة جمعيّة مجتمعيّة من التعلـيم، يتساوى في مهاراتها العامة العباقرةُ من الخاصّة مع غيرهم من العامّة الذين لا

(١) يُنظر: أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، ص٩٨-١٠١.

يريدون من مهارة الكتابة سوى أن تكون أداة من أدوات التعبير عن حاجاتهم البسيطة غير الإبداعيّة كالشعر والرواية.

ويحتاج مفهوم الكتابة في الكفاية العامة إلى الخروج من سيطرة النمط الكتابيّ المعروف بمقالة التعبير إلى الانفتاح على الكتابة الوظيفيّة، وهذا الانفتاح يستدعي التنازُل عن اللغة الأدبيّة في الكتابة لصالح اللغة التواصليّة الصحيحة، فيكون التقييم مَبنيّاً على السلامة اللغويّة للنصّ قبل الفصاحة بالإكثار من الاستشهادات المعرفيّة الجميلة والتراكيب المجازية؛ إذ الهدف أن يُعبِّر المتعلِّم عن نفسه بلغة مكتوبة سليمة، لا أن يستعرضَ معرفة تراثيّة، أو فخامة أسلوبيّة؛ لأنَّ بعضَ أنواع الكتابة لا تستدعي بطبيعتها هذا التكلّف الأدبيّ.

والكتابة الوظيفيّة على أشكال مختلفة، مثل: الاستدعاء، والرسالة الشخصيّة، والرسالة الرسميّة، والسيرة الذاتيّة، والخاطرة، والتعليق المطوّل، والمقالة بأنواعها المختلفة، والكتابة القصصيّة، والتقرير بأشكاله المختلفة، والاختصار، والتطويل بالشرح والتوضيح، وكتابة الإرشادات والنقاط المختلفة على شكل بنود، وكتابة الخُطبة بأنواعها، وكتابة المادة الإذاعيّة، وما إلى ذلك من المهارات الوظيفيّة المهمّة التي يحتاج إليها إنسان هذا العصر.

وهذه المهارات تتناسب عُمقاً وحجماً مع عُمر المتعلِّم، ولهذا يمكن تكرارها في صفوف دراسيّة مختلفة ليس لملء وقت حصّة التعبير، بل للارتقاء بالمهارة التعبيريّة باستثمار عامل النموّ المعرفيّ والعُمريّ للمتعلِّم.

وثمة ملحوظة مهمّة تتعلّق بالحريّة في التعبير عن الرأي، فلا يليق بالمعلِّم أن يخسِف علامة طالبٍ ما؛ لأنَّه لم يستشهد بشيءٍ من القرآن في كتابته، أو لأنَّه علّل فكرة تعليلاً مخالفاً لقناعة المعلِّم في فِكره الخاصّ به. على أنَّ من تمام

الفائدة أن تتحوّل الكتابات من الورق إلى الصوت بأن يقرأ الطلبة ما يكتبون أمام زملائهم، ثم يجري بعد ذلك حوار عن المكتوب لغة ومعنى وفكرة؛ لاستثمار الكتابة في الارتقاء العام بمهارات الطلبة، ولِخلْق حالةٍ توافقيّة إيجابيّة حول معظم الأفكار وطريقة التعبير عنها بلغة عربيّة سليمة.

مهارة القراءة:

كثيراً ما أشارت الدراسات إلى أنَّ بعض الطلبة يُعانون من الانطواء والخجل والخوف عن مواجهة الآخرين بما يقرؤون؛ فهم على الورق أبطال معارِك، وفي قراءة ما يكتبون منهزمون مهزومون لا يعرفون للانتصار سبيلاً؛ لأنَّهم دَرَجوا على الخَوف من تفعيل هذه المهارة لأسباب مختلفة يتحمّلها المجتمع والمدرسة والأسرة في الدرجة الأولى.

وفي القراءة يتحوّل المتعلِّم إلى بؤرة تركيز؛ لأنَّ القارئ الذي يقرأ، يقابله الذين يستمعون إلى ما يقرأ أداءً ومعنى؛ وهذا يعني أنَّ القراءة وسيلة مهمّة في تحقيق الذات وتوكيدها والتعليم على المواجهة الإيجابيّة؛ لتكون اللغة أداة بناء الإنسان قبل أن تكون أداة معرفته ووسيلة تعليمه.

وفي سبيل قراءة صحيحة ينبغي تعليم الطلبة مهارات التلوين الصوتيّ، فقراءة آيات من القرآن الكريم، تختلف عن طريقة قراءة أبيات في شعر المديح، أو قصة، أو مقالة اجتماعيّة، أو خُطبة، وما إلى ذلك؛ على أن تكون القراءة العلَنيّة الجهريّة حقّاً للمتعلِّم، وليستْ عَطيّة من المعلِّم؛ فينبغي إشراك الطلبة كلّهم في القراءة لإعطائهم حقّهم في بناء الذات والتواصل بالمقروء.

وقد يكون من المهمّ استثمار الإذاعة المدرسيّة في القراءة بعد اقتصارها على فريق محدّد من الطلبة طوال العام، كما قد يكون من المهم تحويل القراءة

إلى مادة نقاشيّة، يتناقش فيها المستمعون مع القارئ بإدارة المعلّم في المادة المقروءة أداء وفكرة.

وفي سبيل قراءة صحيحة مقرونة بالتلوّنات الصوتيّة المناسبة لأن صوت السؤال غير صوت النفي أو النعي، يمكن التدرّج بمستوى الصواب اللغويّ من المقاطعة على كلّ هفوة في القراءة إلى التعليق العام من المستمعين أنفسِهم بأسلوب مقبول بعد القراءة، ثم تُعاد القراءة من طالبٍ آخر؛ لأنَّ مما يُعاب على تطبيق مهارة القراءة التعجّل بكثرة مقاطعة القارئ حتى يُضحي مرتبكاً من كلّ حرف، وخائفاً من كلّ حركة، ومترقّباً للانتقاد، وهاجِساً بأنَّ علاماته قد ضاعت، أو أنَّه صار سُخرية، وفي النهاية قد يفضل الصمت على الكلام، فيضحي كائناً غير مكتمل الوظائف اللغويّة.

خاتمة:

إنَّ المهارات الأربع متضافرة، تتواصَل ولا تتفاصَلُ، وهي الصورة الدالّة على أهليّة المتعلِّم للتواصل اللغويّ؛ لهذا ينبغي الترفّق بأبنائنا وهم يتعلَّمون المهارات اللغويّة التي لا يستغني عنها الكائن البشريّ، ولا سيما في عصر مجتمع المعرفة وتقنيات التواصل العابرة للجدران.

المصادر والمراجع:

- أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة: دراسة في قضية اللغة الوسطى، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وبيروت، ٢٠٠٥م.
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجّار، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب ودار الشؤون الثقافية العامة، مشروع النشر العربي المشترك، العراق، ١٩٩٠م.
- حسن الملخ، تقنيات الإعراب في النحو العربيّ، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٥م.
- خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، بحث منشور ضمن: المجلة الأردنيّة للغة العربيّة وآدابها، جامعة مؤتة، مج٥، ع٢، الأردن، ٢٠٠٩م.
- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤م.
- الراغِب الأصفهانيّ، الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: محمد خليل عيتاني، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٩٩٨م.
- سُهى نعجة، آفاق الدرس اللغويّ في العربيّة: المبنى والمعنى، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٤م.
- سهى نعجة، مدارج التحليل اللسانيّ في العربيّة، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٧م.
- سُهى نعجة، وحنان عمايرة، تعليم النحو العربي في المتطلبات الجامعيّة العامة: مقاربة وظيفية إحصائيّة (كتاب اللغة العربية ١٠٠، الجامعة

الأردنية ٢٠١١ أنموذجاً) ضمن كتاب: في أروقة العربيّة: الكتاب التكريمي المهداة أبحاثه إلى الأستاذ الدكتور إسماعيل عمايرة رحمه الله، إشراف وتحرير: ماجد الحجيلي، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٦م.

- ابن عقيل، بهاء الدين عبدالله الهمدانيّ، شرحه على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، دار العلوم الحديثة، بيروت.
- عوض القوزي، مناهج تعليم اللغة العربيّة، ضمن أعمال ندوة: تعليم اللغة العربيّة والتعليم المتعدّد، التي صدرت عن معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، في الرباط، سنة ٢٠٠٢م.
- موقع وزارة التربية والتعليم في الأردن، قانون التربية والتعليم، بالرابط الآتي: http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=324&DepartmentID=5
- كمال بشر، اللغة العربيّة بين الوهم وسوء الفَهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- مجموعة مؤلِّفين: كيفَ يتعلّم الناس: المخّ والعقل والخبرة والمدرسة، ترجمة: سعاد عبد الرسول ولبنى إسماعيل وليلى الحسيني، منشورات المركز القومي للترجمة، مصر، ٢٠١٦م.
- محمد إسماعيلي علوي، التواصل اللسانيّ: دراسة لسانيّة، ط١، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠١٣م.
- محمد الأوراغي، اللسانيّات النسبيّة وتعليم اللغة العربيّة، ط١، الدار العربية للعلوم ومنشورات الاختلاف، المغرب، ٢٠١٠م.

- محمد عبدالخالق محمد، اختبارات اللغة، ط٢، منشـــورات جامعـــة الملـــك سعود، السعودية، ١٩٩٦م.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، نشرة دار صـــادر، بيروت.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣م على الرابط الآتي ضمن موقـــع الأمم المتحدة:

http://www.un.org/arabic/esa/rbas/ahdr2003/pdf/execsummaryA.pdf

- يوسف تغزاوي، الوظائف التداوليّة واستراتيجيّات التواصل اللغـــويّ فـــي نظريّة النحو الوظيفيّ، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٤م.