Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 51, No. 5, 2024

Deanship of Scientific Research

Linguistic Communication and Its Effect on Teaching Arabic to Non-native Speakers

***Hajar Ahmad Al Momani* ***

Part time lecturer, Department of Arabic language, Balqa' Applied University, Irbid, Jordan

Received: 6/2/2023
Revised: 18/6/2023
Accepted: 26/9/2023
Published online: 27/8/2024

* *Corresponding author:*
hajarmomani@yahoo.com

Citation: Al Momani , H. A. (2024). Linguistic Communication and Its Effect on Teaching Arabic to Non-native Speakers. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *51*(5), 479–489. https://doi.org/10.35516/hum.v51i5.4120

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aims to observe the relationship between linguistic concepts and their communicative counterparts for the purpose of utilizing them in teaching Arabic to non-native speakers. This is achieved through standardized sentence structure application, skill-based application, and the development of oral proficiency. The study encompasses the meanings of linguistic communication and their utilization in Arabic language instruction, as well as communicative competencies aimed at equipping learners with the ability to convey and receive messages with proper comprehension. The practical effects of linguistic communication on core language communication skills include listening, speaking, reading, and writing.

Methods: The study followed a descriptive-analytical approach by describing communicative linguistic phenomena that had a significant impact on language skill instruction and analyzing the relationships between these skills.

Results: The results demonstrated that the interactive relationship between linguistics and dialogue-based communication enabled Arabic learners who are non-native speakers to excel in the standardized application of Arabic sentence structure. This application was used to build the four language skills and enhance their oral proficiency. The study also revealed the importance of listening as the foundation of language learning and the basis for correct pronunciation built upon standardized sentence structure in Arabic.

Conclusions: Teaching a language to non-native speakers is a scientific communicative endeavor based on empirical principles applicable to teaching any language to non-native speakers. Transactional matters delve into the intricate details of language comprehension, utilization, and skill application. The research discussed these matters and their application to the Arabic language.

Keywords: Analogical applicative, Communicative Competence, Communicative Skill, Narration.

اللسانيات التواصلية و أثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هاجر أحمد المومني*

محاضر غير متفرغ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية إربد الجامعية، إربد، الأردن

ملخّص

الأهداف: رصد العلاقة بين المفاهيم اللسانية ونظائرها التواصلية، لاستثمارها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، عن طريق التطبيق القياسي في بناء الجملة، والتطبيق المهاري، وتنمية المحصول اللفظي. تكونت الدراسة من دلالات التواصل اللساني واستثمارها في تعليم العربية، والكفايات التواصلية التي تهدف إلى إكساب المتعلمين القدرة على إرسال الرسالة والقدرة على استقبالها بفهم سليم. والآثار التطبيقية للتواصل اللساني في مهارات التواصل اللساني الأساسية هي: السماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

المنهج: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بوصف الظواهر اللسانية التواصلية التي كان لها تأثير بارز في تعليم مهارات اللغة، وتحليل العلاقات بين هذه المهارات.

النتائج: أظهرت النتائج أن العلاقة التفاعلية بين اللسانيات والتواصل المبني على الحوار تمكن متعلمي العربية من الناطقين بغيرها من إجادة التطبيق القياسي في بناء الجملة العربية، واستعمال هذا التطبيق في بناء المهارات اللغوية الأربع، وزيادة المحصول اللفظي لديهم. وأظهرت أيضا أثر الاستماع باعتباره أصل التواصل في تعلم اللغة، وأساس النطق الصحيح المبني على القياس وفق بناء الجملة في العربية.

الخلاصة: تعليم اللغة للناطقين بغيرها عمل تواصلي علمي يقوم على مبادئ تجريبية تصلح لتعليم أيّ لغة لغير أبنائها. والمسائل التداولية توصل إلى التفاصيل الدقيقة في فهم اللغة واستيعابها واستخدام مهاراتها. وقد ناقش البحث هذه المسائل وكيفية تطبيقها على العربية.

الكلمات الدالة: التواصلية، التداولية، القياس، المهارات، الكفاية.

المقدمة

تعدّ اللسانيات التواصلية من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، بسبب ما قدمته البحوث والأعمال العلمية الرصينة فيها من مفاهيم عملية تطبيقية إلى تعليم اللغات، بخاصة ميدان تعليمها للناطقين بغيرها، وأحدث ذلك نقلة نوعية في هذا المجال. وأفادت اللسانيات التواصلية كثيرًا من العلوم اللسانية المختلفة، ومن علم النفس، والإعلام، والاجتماع، وغيرها من العلوم، فصار كثيرون ممن يعملون في هذه المجالات في حاجة إلى معرفة الجوانب النظرية والعملية لتعليم اللغات للناطقين بغيرها.

تناولت هذه الدراسة بالتحليل الوشائجَ بين اللسانيات الحديثة والدراسات التواصلية، واستثمرت هذه العلاقات في الإفادة منها، لوضع تصور لأثر اللسانيات التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وركزت بصورة خاصة على موضوعات حيوية هي: دلالات التواصل اللساني والإفادة من هذه الدلالات في سبيل تحقيق هذا الغرض، والكفايات التواصلية والربط بينها وبين الكفايات اللغوية، واكتساب المهارات اللسانية التواصلية وهي أربع: السماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

لم يكن الخوض في هذا المجال جديدًا، ولكن كانت فيه معالجات خاصة، يمكن أن تعدّ توجها مستخلصا من الدراسات الحديثة، في مجال اللسانيات التطبيقية والتواصل اللساني.

مشكلة الدراسة

لما كانت اللغة هي الوسيلة التي تؤدى بها الوظائف التواصلية، فهذا يعني أن ثمة وشائج **عملية** بينهما، وهذه العلاقة تقوم على مجموعة من الروابط **العلمية**. وأصبح من الضروري أن يُبنى تدريس العربية للناطقين بغيرها على أساس هذه المفاهيم العملية العلمية. وقد صيغ عنوان هذه الدراسة بما يوضح هذه العلاقات ووظائفها التي تستثمر في هذا المضمار على النحو التالي: **اللسانيات التواصلية و أثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.**

أهداف الدراسة

لهذه الدراسة هدف رئيس هو استثمار العلاقات بين اللغة، والعمليات التواصلية في تدريس العربية - تعيينا - للناطقين بغيرها. وثمة أهداف أخرى فرعية أهمها:

1.التركيز على التطبيق القياسي في إكساب المتعلمين نظام بناء الجملة العربية للناطقين بغيرها.

2.الانتقال إلى مرحلة الإتقان المهاري.

3.تنمية الحصيلة اللفظية والتركيبية لدى المتعلمين.

الدراسات السابقة

صدر عدد من الدراسات التي تجمع بين اللسانيات التواصلية وتدريس العربية للناطقين بغيرها. وفي كل واحدة من هذه الدراسات تركيز على جانب أو أكثر من الجوانب التي يتكامل فيها البحث اللساني مع البحث التواصلي. وتنتمي كل واحدة منها إلى حقل فرعي من فروع اللسانيات التواصلية، ولمّا كان من غير الممكن الحديث عن هذه الدراسات جميعا، فقد اخترت أربعا منها، تمثّل كل واحدة حقلا من حقول اللسانيات التواصلية الفرعية. وقد ركزت هذه الدراسة على كيفية توظيف اللسانيات التواصلية في تدريس العربية للناطقين بغيرها. وهذا بيان للدراسات الأربع التي اخترتها.

1. دراسة عز الدين مولود البوشيخي ذات العنوان: المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. قُدّم هذا البحث إلى المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة الملك سعود، سنة 2009. هدف هذه الدراسة هو استثمار الملكات التواصلية لدى الطلبة في تعلم اللغة العربية، وتفضيل التعلم بها على الطريقة التقليدية في تدريس النحو وسائر علوم العربية، مع التركيز على التوجه التداولي في فهم العربية.

تختلف هذه الدراسة عن دراسة البوشيخي بأنها تركز على المهارات اللغوية وكيف تستخدم في تدريس العربية للناطقين بغيرها. وتختلف عنها كذلك في أنها تركز على الكفايات التواصلية، وكيفية استثمارها في خلق كفايات لغوية لدى دارسي العربية من الناطقين بغيرها.

2. دراسة إيمان الحلاق ذات العنوان: المنهج التواصلي في تعليم اللغات – اللغة العربية أنموذجا. وهي رسالة ماجستير تقدمت بها الطالبة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة قطر سنة 2017.

تهدف دراسة الحلاق إلى إيجاد مشروع لساني يستهدف تطوير مناهج اللغة العربية، والتركيز على مناهج تعليم العربية للناطقين بها، من خلال استثمار معطيات الدرس اللساني الحديث، واختيار نظرية النحو الوظيفي لتحقيق هذا الغرض.

تختلف هذه الدراسة عن دراسة الحلاق في أن هذه الأخيرة تدور حول استثمار اللسانيات لتدريس العربية لأبنائها، في حين أن ما ترمي إليه هذه

الدراسة هو تعليم العربية للناطقين بغيرها. وليس في دراسة الحلاق شيء من الحديث عن الكفايات التواصلية التي يحمل العنوان دلالة عليها، كما أنها تركز على الدرس اللساني الحديث بعمومية النظر لا بخصوصية التواصلية.

3. دراسة رانيا أبو خلف وفاطمة العمري ذات العنوان: توظيف مفهوم الإسناد في تعليم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها لطلبة المستوى المتوسط. وهو بحث منشور في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد الثامن والتسعين، سنة 2019.

هدفت أبو خلف والعمري إلى الوقوف على مفهوم الإسناد في بناء الجملة الاسمية والفعلية، وحصر أنماطهما في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وإظهار الكيفية التي قدمت من خلالها أنماط الجملة بتحليل عينة دراسية من المناهج تقوم على تحليل النصوص وتصنيف الجمل فيها.

تختلف هذه الدراسة عن دراسة أبي خلف والعمري في أن الأخيرة ركزت على المنهاج أكثر من تركيزها على المهارات التواصلية، وكيفية الإفادة من المهارات التواصلية في تدريس العربية للناطقين بغيرها. وكما هو واضح في عنوانها إذ تقتصر على الإسناد، في حين أن هذه الدراسة تركز على إكساب المتعلمين الكفايات والمهارات اللسانية الأدائية في تعليم اللغة العربية.

4. دراسة عائشة الحمود ذات العنوان: كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأثرها في نجاح المتعلم. وهي دراسة منشورة في المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر، الإصدار العاشر، سنة 2020.

ركزت دراسة الحمود على أهمية تعليم التواصل اللفظي فقط، لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها. وهي بذلك تختلف عن هذه الدراسة في أنها تناولت مكونا واحدًا من مكونات التواصل اللساني وهو التواصل اللفظي " الحديث ".

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على استقراء العلاقة بين الظواهر اللغوية، ومكوناتها النظرية، وكيفية تحويلها إلى عمل تواصلي يؤديه متعلمو العربية من الناطقين بغيرها. وكان التركيز على وصف الحوار والمهارات اللغوية الأربع – الاستماع والحديث والقراءة والكتابة – والحوسبة أمرًا أساسيا في الوصف التحليلي. وقد استند البحث إلى المعطيات التداولية في الاستدلال على المعنى، وكيفية الإفادة من ذلك في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المطلب الأول: دلالات التواصل اللساني و أقسامه

يعدّ علماء اللسانيات المعاصرون أن الهدف من اللغة هو التواصل، يقصدون بذلك تواصل كل إنسان مع الآخرين، وتواصل المجتمعات البشرية بعضها مع بعض، وتواصل الأجيال بعضها مع بعض (Brown; Yule,1983) وإذا اختلف العلماء في تعريف التواصل فإنما هو اختلاف في التعبير لا في المضمون، أو هو اختلاف باعتبار إحدى الوظائف التواصلية التي تؤديها اللغة، قال ميلرMiller " التواصل عملية تظهر عندما تقع أحداث مختلفة مترابطة يترتب بعضها على بعض" (Miller,1974). وهذا ينطبق على اللغة، فكما أن الوقائع الاجتماعية تحدث عند وقوع أحداث متتالية مترابطة، فتُحدِث نوعا من التواصل، فكذلك اللغة باعتبارها أحداثا منطوقة تعبر عن أحداث مرئية أو مسموعة، أو مفاهيم متداولة عمليا، أو نشاطات اجتماعية يتداعى إليها الناس، فهذا كله من التواصل اللغوي.

الوظيفة التواصلية للغة معروفة في التراث العربي، قال ابن جني (ت 392 ه) في تعريف اللغة: " أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم ". (ابن جني، 2006) وإذا توقفنا قليلا عند قوله: " يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم "، فسنخرج بمجموعة من النتائج، منها أن تعبيرنا عن أغراضنا باللغة يعني أننا أوصلنا مطالبنا إلى الطرف الآخر الذي نُواصله بحديث يسمعه، أو برسالة نكتبها إليه. وربما كان له مطالب مقابل ذلك، أو نتيجة لذلك، فنجيبه بالموافقة المطلقة أو المشترطة، أو الرفض، أو التأجيل، فتكون الرسالة التي نرسلها إليه باللغة ضمنا، معبرة عن موقف الطرف الآخر، فالأغراض والأهداف التي تحدث عنها ابن جني موجودة عند الطرفين المرسل والمستقبل، فكل إنسان يحتاج إلى غيره، وغيره يحتاج إليه. والتعبير عن هذه الأغراض عند الطرفين إنما يكون باللغة. فكما تتقلب الحال بين الطرفين، تتقلب اللغة معهما. فاللغة تعبر **عنك** لمن تخاطبه، وتعبر **عنه** عندك. فاللغة أداة تتحقق بها عملية التواصل. واللغة واحدة في قومها الناطقين بها، ولكن الذين يتواصلون بهذه الأداة كثيرون.

وكون التواصل هدفا أساسيا من أهداف اللغة يقتضي أن نعرف كيف يكون ذلك في مواقف لا يظهر فيها التواصل واضحا، مع وجوده فيها جليًّا. وليسا في هذا ما يوهم بالتناقض، فإن عدم إدراك وجه التواصل في اللسانيات التواصلية لا يعني عدم وجوده. فمن المعلوم أنه يُستدل على أهمية الشيء عادة بظاهر منافعه والوظائف التي يؤديها. وقد يستدل على أهمية هذه المنافع والوظائف بفقدانها أو بعدم وجودها أصلا. وعلى ذلك نقول: لولا اللغة لما كنا قادرين على أن نعبّر عن أنفسنا بخبر، ولما كنا قادرين على الاستعلام عن أيّ أمر بسؤال، ولما كان هناك علم، ولما كنا قادرين على أن نفكر، ومن ثم لن يكون هناك مجتمع متحضر، ولا معارف متجددة، ولا عرفنا عن ماض شيئا، وما كنا قادرين على أن نتواصل مع غيرنا في مجتمعنا فضلا عن غيره، ولا أن نقيم علاقات معهم، ولما

كان الآخرون قادرين على أن يفعلوا شيئا من ذلك. هذا ليس تسطيحا للمسألة، ولكنه تمثيل لما هو منها في كل وجوه حياتنا.

اللغة هي الوسيلة التي يعبر بها الإنسان عن **وجوده**، وكيف يحفظ هذا الوجود وكيف يدافع عنه، ولتكون وسيلته في التعبير عن الكون والحياة وعن المفاهيم التي أضفاها الله على الإنسان، فعبّر بها عن هذه المفاهيم، وصارت سلوكا عمليا يُحتذى، وتناقلته الأمم والأجيال. وَوُجدت المجتمعات البشرية في مسافات متباعدة، وصار لكل مجتمع خصائصه، وعبّرت اللغة عن ذلك **كله**.

لمّا كانت اللغة على هذا النحو من صحبة الإنسان منذ بدء وجوده، فإنها تبعا لذلك هي السبيل التي استطاع بها الإنسان، منذ نشأة اللغة أن يحافظ على ما اكتسبه من المعلومات والمعارف الأولية، وما زاد على ذلك في العصور المتلاحقة. ثُم وُجد بعد ذلك التفكير العِلمي في مراحل متأخرة، وكانت اللغة هي الوسيلة الأنسب التي تحفظ بها العلوم، وبخاصة العلوم التي لا بدّ لها من تدوين كالرياضيات مثلا، فتعلمها الناس بعضهم عن بعض باللغة، وتعلمها اللاحقون عن السابقين، والمتعلمون عن معلميهم. بل عن طريق اللغة عرفنا ما كان مما كان، ومَن كانوا قبلنا. ولولا ذلك لكنا في عزلة تامة عن التاريخ، وهو الذي وُلِدنا له غير معزولين عنه. وبذلك كانت اللغة وعاء العلم، ومن ثم وعاء الفكر، ثم كانت أبواب الإبداع في كل مجال من مجالات الحياة الصحيحة، فكانت اللغة مفاتيح هذه الأبواب كلها.

فرضت عملية التواصل نفسها على اللغة، باعتبارها المجال الذي تعمل فيه اللغة، ثم فرضت اللغة نفسَها على التواصل، باعتبارها الأداة التي تحمل التواصل، فعبّرت عنه تعبيرا دقيقا، فعملية التواصل تكون بين طرفين أو أكثر. واقتضى ذلك أن تكون اللغة واصلا بين طرفين أحدهما ناطق متحدث، والآخر مستمع أو أكثر. فقد يكون المتحدث أو المتكلم سائلا عن سؤال سهل يسير، بسيط غير مركب، فيكون الجواب بإحدى أداتين إحداهما للموافقة (نعم)، والأخرى للمخالفة (لا). والحياة لا تقتصر على سؤال بسيط، وجواب بسيط، فأدواتهما متعددة، وكانت الأجوبة كذلك. ونشأت **الأساليب** الأولية بقدر حاجة الناس إليها، ثم تطورت هذه الأساليب على النحو الذي نراه، وكانت اللغة هي الأداة المعبرة عن هذا التطور.

غير أن عملية التواصل كان لها منصات معنوية متعددة الوجوه، فالمتكلم الذي يخاطب الآخرين، يرسل إليهم الرسالة، فيتلقونها منه، وربما كان هو في حاجة إلى أن يعرف موقفهم مما أرسله إليهم، أو كانوا هم في حاجة إلى أن يُرسلوا إليه ردّهم، فصار كل واحد من الطرفين **مرسلا ومستقبلا**، مُحتاجا ومحتاجا إليه. أي أن عملية التواصل اتخذت وجهتين هما الاستقبال والإرسال، ثم صار كل واحد منهما على ما كان عليه الطرف الآخر. وربما أدى هذا إلى علاقات، بل حدث ذلك حقا، وصارت اللقاءات بينهم تجري في أشكال الحوار. هذه العمليات لم تنشأ كلها دفعة واحدة، بل ربما احتاجت إلى قرون كان المجتمع الإنساني فيها ينمو ويتطور، وتنمو معه لغته وتتطور.

ربما كانت المجتمعات أو بعضها في التاريخ السحيق وقبل اختراع الكتابة، قد وجدت حاجة إلى التواصل مع أمم أخرى عن طريق غير طريق اللغة المنطوقة، بل إلى تمثيل المنطوق، فوجدت الكتابة، واتخذت أمم كثيرة رموزا للغاتها، ومن هنا كانت بداية نشوء الكتابة، وهي من أعظم ما اكتشفه الإنسان من أمور اللغة. وقد أنجزت العربية تطورا هائلا في بناء أنظمتها على أساس تحقيق التواصل وخدمته، فلا تكاد تجد واحدًا من هذه الأنظمة إلا وهو قائم على هذا الأساس. وقد كان النحاة يعبرون عن ذلك بعبارة " تتحقق بذلك الفائدة " (عبيدات 2019). والمراد فائدة المتلقي بفهم المعنى المراد، ليكون قادرًا على التعامل الصحيح مع المنجز اللغوي الذي يتلقاه، وهذه درجة متقدمة من درجات التواصلية.

التواصل – باعتبار كيفيته – قسمان اولهما: التواصل المباشر direct communication وهو الذي يكون بين طرفين أو أكثر في خطاب يعنيهما، أو يفترض أنه كذلك، أو يعني فئة أخرى غيرهما. يظهر هذا في المناظرات والمناقشات والحِجاج والحوار المتبادل بالخطاب اللفظي المباشر، أو المكتوب، طال الخطاب أو قصُر. من صور الحوار القصير تبادل التحية مثلا بين شخصين، فيسلم أحدهما على الآخر، فيرد عليه السلام، ثم يسأل أحدهما عن بعض ما يريد كالسؤال عن الصحة والأحوال، فهذا تواصل مباشر وصريح، ولكنه محدود بوقته القصير. والتواصل مركوز في الإنسان وفي حياته، فإن أحدنا يكون مع آخرين لا يعرفهم في انتظار جهة ثالثة، فيتحدثون في ما يجمعهم، وقد يطول الحديث أو يقصر دون أن يكون ذلك مخططا له ولا متوقعا سابقا. هذا هو التواصل الذي يكون شفاهيا مباشرًا.

وثانيهما التواصل غير المباشر indirect communication، وهو الذي يكون في خطاب لم يكن من أجل فتح باب الاتصال المباشر بين الفرد وغيره. وبيان ذلك في أن الإنسان يفكر في مسائل كثيرة يخفيها عن غيره، وقد يكتبها لنفسه ليرجع إليها عندما يشاء، ولكنه يحجبها عن الناس جميعا. ففي هذا تواصل، ولكنه تواصل غير مباشر. فإن الإنسان يفعل ذلك، لأنه ربما كان لا يريد أن يصرّح به في الحاضر، ليكون معلوما للآخرين **في المستقبل**. قد يوصف ذلك بأنه حوار داخلي internal dialogue. ومن الحوار الداخلي ما يدور في داخلنا مما يُحَدّث المرء به نفسهيظل الحوار الداخلي مما نخفيه، فيشكل لنا وعيا داخليا، أو تصورا مرحليا أو نهائيا، أو أنه يمرّ مرورًا عابرًا(Bernstein, 1974**).**

إن التواصل كائن حتى في حالة الحوار الداخلي، فإن أكثر ما يجري في أنفسنا، ونحن نفكر أو نتأمل هو في حقيقته أثر من آثار العلاقات الاجتماعية، وربما كان المرء يُحَدّث نفسه بأمر لينتهي فيه إلى قرار مُعلن أو تكون نتيجته معلنة. فالتواصل غير المباشر موجود بحكم كوننا نعيش في عالم ليس للانعزال التام فيه من سبيل. وهذا هو الذي جعل بعض علماء الدلالة يقولون إن التواصل عابر بين الأفراد interpersonal وهي من الوظائف الأساسية للغة(Lyons,1997) .

هذا يقودنا إلى مسألة مهمة، وهي أن التواصل من أهم أهدافه إحداث التفاعل interaction بين الجهات المتخاطبة، أو الأشخاص الذين يتواصل بعضهم مع بعض اتصالا مباشرًا أو غير مباشر، فالشاعر ينشر قصائده لأسباب متعددة، منها إحداث التأثير في الناس على نحو من أنحاء التأثير، وكذلك الذي يؤلف كتابا أو بحثا فإن من أهداف ذلك إحداث تأثير على نحو أو آخر في الجمهور المتخصص في الموضوع. ويظهر التفاعل في التواصل في استمتاعنا بقراءة قصة أو رواية أو موضوع تاريخي أو علمي، فنحصل به على خبرة جديدة، أو نُهَيّء أنفسنا لفعل جديد أو موقف محدد. يوصف هذا التفاعل بأنه تفاعل إيجابي positive interaction. وبغير ذلك يكون التفاعل سلبياnegative interaction ، حينما لا نأبه بخطاب أو ببعض تفاصيله، فنتصور أن الأمر لا يعنينا، أو أن الوقت ليس مواتيا لمضمونه، أو أن هناك أمورًا أخرى، تبلغ مبلغا من الأهمية **تجعلنا** نطوي صفحة هذا الذي أعرضنا عنه، أو نظن أن الخطاب لا يستحق أن يردّ عليه، أو غير ذلك من الأمور التي تشغلنا عن مضمون الخطاب فنعرض عنه، أو نرفضه، أو لا يجد منا اهتماما كافيا. هكذا يتمثل التفاعل في مثل هذه الحالات، وهو كثير في الحياة اليومية، ولكن التواصل الإيجابي أكثر دورانا، بسبب أن الحياة أصلا طابعها التفاعل الإيجابي.

يقسم التواصل – باعتبار مجاله – على قسمين هما: مجال التواصل المغلق closed communication، ومجال التواصل المفتوح (Bernstein,1974).أما المجال المغلق فمنه التواصل الأُسريّ الذي يكون بين أفراد الأسرة الواحدة. وفيه يكون الخطاب – على نقيض المجال المفتوح – واسعا بما يتداوله أفرادها من الموضوعات التي تعنيهم من شؤون الأسرة، والشؤون الاجتماعية، والاقتصادية والعلاقات العامة. وفي هذا النوع من التواصل يعبر أفراد الأسرة عن الشؤون الخاصة والعامة بخطاب قد لا يستعملون كثيرًا منه خارج البيت. وأما وقت هذا الخطاب فمفتوح، وليس له جداول زمنية محددة بين الآباء والأبناء، وترد فيه اتصالات مع الأقارب والأصحاب، قد تستغرق ساعات كما هو المعلوم المشاهَد. فالمجال ضيق والخطاب متسع، والزمن في هذه الحال غير مقيد، إلا بضوابطه التي تعني الأسرة أو المتخاطبين.

ومن مجالات التواصل المغلق أيضا ما يكون بين الفئات الوظيفية أو المواقف الحياتية التي تعني فئة معينة من فئات المجتمع. فالمعلم له طريقة خطاب محددة في قاعة التدريس، وأهداف معينة لا يحسن أن يتجاوزها، إلا إذا كان هذا التجاوز مقيدا بالهدف المحدد الذي يسعى إلى الوصول إليه في العملية التعليمية. وهو نفسه – أي المعلم – له طريقة خطاب أخرى مع زملائه في العمل، كما أن طريقة خطابه في أسرته غير تلك التي يمارسها في العمل. وفي الاجتماعات الرسمية يكون الخطاب مقيدًا بأهداف الاجتماع. وما يسمى جدول الأعمال ليس إلا ضابطا من الضوابط التي تحدد بها الموضوعات التي يجري حولها التداول والنقاش.

أما مجالات التواصل المفتوحة – كما هو الحال في وسائل الإعلام – فيتسع معها الخطاب أو يضيق، بحسب الحالات المختلفة، وبحسب موقف المجتمع منها، فإن برنامجا تلفزيونيا ترفيهيا قد يجذب رغبات المشاهدين ويُشبعها، فيكثر التفاعل معها إيجابا أو سلبا، وتتعدد طرائق التعبير عنها، وتشكل هذه الطرائق توجها أو عددا من التوجهات نحو الخطاب في المجال المفتوح. وفي أحيان أخرى نجد برنامجا يهدف منه واضعوه أن يكون مقدما إلى شريحة واسعة من شرائح المجتمع، ولكن فئة أدنى من ذلك تكون هي المهتمة به، فهذا البرنامج من التواصل الذي يضيق لانشغال الناس عنه موضوعا أو أداء، أو كليهما. ومن أهم ما يميز مجالات التواصل المفتوح أنه يعمل على تكوين رأي عام حول المسائل الاجتماعية التي تهم المجتمع، والمسائل المطروحة أو غير المطروحة للتداول في المجتمع. وقد أجرى بيرنستاين دراسة على هذا الموضوع فوجد أن لكل حالة منها استعمالات لغوية معينة تستعمل في حالات كثيرة، وتستعمل في حالات أخرى بنسب ضئيلة (Bernstein, 1974).هذا متوقع ولكن الاعتماد على دراسة علمية تقوّيه أفضل، ليصبح طرحا علميا مقبولا.

المطلب الثاني: الكفاية التواصلية و آثارها اللسانية التطبيقية

ذهب بعض اللسانيين إلى تعريف الكفاية التواصلية بأنها " القدرة على إرسال المعلومة على نحو صحيح لغويا "**(Lyons, 1997)** .هذا التعريف يصلح لتعريف الكفاية اللغوية أكثر مما يصلح لتعريف الكفاية التواصلية، لأن التواصل هو وظيفة اللغة، وتعريف الشيء بذكر وظيفته أقرب إلى المفهوم التداولي. وتقترح الدراسة أن يكون تعريف الكفاية التواصلية على النحو الآتي: هي القدرة على إرسال المعلومات واستقبالها على نحو صحيح لغويا، ومراعاة الظروف المناسبة لها عند المستقبل والمرسل. هذا التعريف يتجاوز أنه تعريفا لغويا، ويزيد عليه ليكون تعريفا تداوليا pragmatic لأنه يأخذ بعين الاعتبار قدرة المرء على أن يكون مرسلا مستقبلا وقادرًا على مراعاة الظروف المحيطة بالرسالة، في حين أن الكفاية اللغوية تتوقف عند القدرة على امتلاك ناصية اللغة بالتعبير الصحيح لغويا. تبعا لذلك تكون الرسالة التواصلية أوسع من الكفاية اللغوية linguistic competence؛ لأن هذه الأخيرة تقتصر دلالتها على ممارسة اللغة، والالتزام بأنظمتها عند الممارسة. ولكن الكفاية التواصلية يؤخذ بعين الاعتبار فيها التأكدُ من تحققها في المقام الذي قيلت فيه الرسالة، ومن أجله أُرسلت. ويكون البرنامج الذي يوضع للتعليم قد احتوى على إكساب المتعلمين التعمق في دلالات الكلمات والتراكيب بتدرج للسياقات والمقامات المناسبة للكلمة والتركيب، بحيث ينتهي المتعلم إلى اكتساب الكفاية التواصلية بالعربية – وهذا هو محور **هذه الدراسة** – في درجة متقدّمة من درجات تعلمها. وتبرز الممارسة باعتبارها ركنا من أركان تكوين الكفايتين اللغوية أولا، والتواصلية ثانيا (بنات 2001).

تظهر آثار الكفاية التواصلية في أمور كثيرة، ينبغي الوقوف عندها، ومعالجتها بالوسائل العلمية التي تُبنى بها المناهج والبرامج التعليمية، وأهم هذه الأمور ما يأتي:

1. يُتوقع من دارسي العربية من الناطقين بغيرها – في مرحلة التأسيس – أن يكونوا على غير معرفة بالعربية وأساليبها التعبيرية. لذلك ينبغي أن يكون قارًّا في أذهان القائمين على تعليمها أن **التواصل المبرمج** بين المعلم والمتعلمين، يجعل التعلم قائما على أسبابه الصحيحة. ومن أهم أسبابه الصحيحة **التفاعل** بين الطرفين، فيفترض أن عند كل واحد منهما الكفاية اللغوية بلغته. وأنهما يمتلكان كذلك الكفاية التواصلية في اللغة الأم، وأن ما يملكانه من هاتين الكفايتين سيستخدم في إنجاز ما يتطلعان إليه. المتعلم يتطلع إلى أن يتعلم العربية ويتقنها، والمعلم يتطلع إلى مساعدته في إنجاز ما يتطلع إليه.

هذه المسألة من الفروق الظاهرة بين تعليم اللغة الأم واللغة الأجنبية، بل ربما كان هذا من أسباب سرعة تعلم العربية عند الكبار الناطقين بغيرها، لأن عمر المتعلم ومستوى ثقافته يساعدان على امتلاك ناصية العربية، فيقتضي ذلك أن التعلم المبرمج لا مجال فيه **للارتجال**، **لا** في التعليم بعامة، ولا في تعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة. وهذا يعني أنه لا بد أن تكون الأهداف العامة والخاصة محددة بضبط دقيق، وأن تكون النشاطات محددة متدرجة، ومترتبا بعضها على بعض، وأنها قابلة للتطبيق، وأن يُبنى عليها، وأن يكون كتاب المعلم مرشدًا له، لبيان ما قد يعترض طريق التعلم من مشكلات، وكيفية حل كل مشكلة.

2. المتعلم من الناطقين بغير العربية، في حاجة إلى أن يتعلم العربية – من حيث هي لغة أخرى – بطرائق تختلف كثيرًا أو قليلاعن طريقة تعلمه لغته الأم، وإن كان هناك رابط عام يشمل تعلم اللغات جميعا. ولذلك لا بد أن نكون على وعي تام بأن تعلمه للعربية مقصور على العربية الفصيحة التي نسعى إلى إعادتها إلى سدّة التواصل. وهذا يجعله قادرًا على التفريق بين ما يتعلمه من الفصيحة، وما تتداوله المجتمعات العربية من لهجات محكية، وقد ظهر لي من متابعاتي للطلبة الناطقين بغير العربية الذين علمتهم أن شكاواهم المتكررة في البداية كانت تأتي من قِبَل أن ما يتعلمونه في الجامعة، يجدون غيره في المجتمع. تكررت هذه الشكاوى، ثم وجدوا أنفسهم بعد ذلك قادرين على تجاوز هذه الصعوبات، بالتركيز على تعلم العربية الفصيحة. ووجدوا أنفسهم في النهاية أنهم يمتلكون قدرًا من العامية يساعدهم على قضاء حاجاتهم اليومية في المجتمع، دون أن ينتهي البوْن الشاسع بين العربية الفصيحة والعاميات إلى التأثيرعلى الكفاية المهارية في التواصل بالعربية الفصيحة. وهنا ينبغي أن نتنبه إلى خطر المقولة التي يظهر فيها القبول الخفيّ لتعليم العربية بالعاميات، بذريعة أن الفروق بين المستويين الفصيح والعامي محصورة في المسائل النطقية، وأنه لا فرق بينهما في المسائل النحوية (عبد العال، 2009).

إن تعليمنا العربية الفصيحة للأجانب لا يعني أن نعزل العاميات عن المجتمع، ولكنه يعني أن التواصل اللغوي الذي نعلمه هدفُه الأول هو العربية الفصيحة. وبذلك نكون على حذر من المزج بين العربية والعاميات في التواصل التعلمي قدر استطاعتنا. وغير خافٍ أن هذا يحتاج إلى وعي وجهدٍ كبيرين في البداية خاصة. أما المعلم والمنهاج فلا ينبغي أن يَعرضا لتعليم العامية، لأن العربية الفصيحة هي الإطار الجامع للبلاد العربية. وينبغي أن يقوم المنهاج على هذا الأساس.

3. يحتاج المتعلم إلى نقله بدقة ووعي كبيرين بالتدرج المدروس في تعلم العربية. ومن ذلك أن يعمل المنهاج وطريقة تدريسه على استثمار الكلمات المشتركة بين العامية والفصيحة في البداية (الكلمات التجسيرية)، حتى لا يكون البَوْنُ شاسعا بين ما يتعلمه وما يسمعه من ألفاظ في العاميات. من هذه الكلمات التي تصلح لهذا الموضوع: الكتاب، والقلم، والمدرسة، والطالب، والجامعة، والحياة، والعلم، والأكل، والشرب، والأب، والأم، والأخ، والصديق، والليل، والنهار، والشمس، والقمر، والسيارة، والطائرة، والرجل، والمرأة، والطفل، والشاب، والطفل، والسرور، والحزن، والسفر، والسماء، والأرض، والبحر، والنهر...، وغير ذلك مما هو معروف. هذه الكلمات وأمثالها ينبغي أن تجمع في (بنك) للألفاظ المعروفة في المستويين اللغويين، ويؤخذ من هذه الكلمات وأمثالها ما يستفاد منه في إنشاء جمل قصيرة مناسبة للمستوى التعلمي، وأن التنامي في التعليم لا يعني زيادة عدد الكلمات في الجملة الواحدة، ولكنه يعني أن الكلمات المشتركة هي التي تؤدي إلى تنامي الجملة.

إن مساعدة المتعلم على اكتشاف **نظام الجملة العربية** هو الذي يفيده في أن يجعل هذا النظام منطلقا له في إنشاء عدد كبير من الجُمَل. وهذا هدف كبير من أهداف تعليم العربية لطلبتنا من الناطقين بغيرها (زبن،2015). لاحظت من الخبرة العملية أن بعض هؤلاء الطلبة يبحثون عن النظامين الظاهر والخفيّ اللذين تقوم عليهما الجملة العربية. أما الظاهر فيتمثل في بناء الكلمة وإعرابها واشتقاقاتها وطريق كتابتها. وأما الخفي فيتمثل في ترتيب الجملة بتقديم بعض مكوناتها أو تأخيرها، وما تقوم عليه من إسناد وعوامل الإعراب المعنوية خاصة، وعلاقة ذلك بالدلالة، وكيف تختلف دلالة الكلمة في سياقاتها المتعددة، إلى غير ذلك مما هو معروف من مسائل النحو العربي الأساسية.

4. إن كون اللغة نظاما يعني أن هذا النظام قد استقرّ في **البنية الذهنية** للناطقين باللغة الأم، وأن الولوج في نظام لغة أخرى يتعلمها، قد يترتب عليه أن ما استقرّت عليه ألسنتهم من لغاتهم سيصطدم ببعض ما يتعلمونه من العربية. وهنا أذكر على سبيل المثال ما قد يخطئ المتعلمون الأجانب في نطقه وتعلمه من أصوات العربية: أصوات الإطباق (الصاد، والضاد، والطاء، والظاء)، وهي مفخمة برفع ظهر اللسان باتجاه منطقة الطبق، أعني منطقة الحنك الصلب. وكذلك العين وهو صوت حلقي، وكذلك الخاء وهو صوت طبقي (لا يقال عنه إنه مطبق بل طبقي)، والراء الطرقية أي التي تطرق فيها مقدمة اللسان منطقة اللثة. هذا في الأصوات. وأما في مسائل النحو فأكثر ما يخطئ فيه المتعلمون – بناء على ما لمسته من طلابي – مسألة التذكير

والتأنيث، والعدد، فترد في ألسنتهم كلمات وعبارات يؤنث فيها المذكر، أو العكس. هذا يحتاج إلى تعامل خاص، ليصبح الوقوف على الأداء الصحيح مهارة يسعى المتعلمون إلى اكتسابها.

وعلى ذلك يكون المعلم مرشدا حذِرًا من أن يطبق المتعلمون نظام الجملة في لغتهم الأم إلى ما يتعلمونه من الألفاظ والجمل والتراكيب في العربية. وتجاوز هذه المرحلة يكون بتركيز على بناء الكلمة وتركيب الجملة العربية، في بناء المنهاج وطرق التدريس. وقد يخصص لها في البرنامج وقت أطول يزيد – قليلا أو كثيرًا – على الوقت المخصص على الأمور الأخرى. وفي كل الأحوال يحسن بالمعلم أن يتوقف بتمعّن عند الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون ويرصدها، ليستفيد منها في عملية تحليل الأخطاء error analysis (Jakobovits, 1974) وهي في النهاية عملية مفيدة في توجيه التدريس، بل في تعديل المنهاج إن استدعى الأمر ذلك. وقد أصبح تحليل الأخطاء بابا واسعا في تعليم اللغات الأجنبية بصورة خاصة. وتحليل هذه الأخطاء يجعلنا نقف على **الصواب** النظري، أي الصواب بحسب ما تنص عليه القاعدة اللغوية، هو الذي يدلنا على الصواب العملي الذي هو الصواب **في الاستعمال**، وهو الهدف من القاعدة أصلا.

المطلب الثالث: مهارات التواصل التعلمي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

يمكن تعريف المهارة بأنها الفعل أو القول الذي يكون مبنيا على ضبط ودقة ملحوظين في الأداء، في وقت قصير لا يستيطع آخرون أداءها بمثل ما يؤديها صاحب المهارة. وإذا طبقنا هذا المفهوم على مجال التواصل اللغوي المهاري قلنا في تعريف المهارة اللغوية الذي وضعتُه: إنها الأداء اللغوي الذي يبلغ فيه الضبط والدقة والإتقان درجة ملحوظة (قد تكون مقيسة)، مع اختصار للزمن الذي يؤدى فيه الفعل نفسه عادة. وتوصف المهارة التي هذا شأنها بأنها الطلاقة، ويدعى الشخص الذي يملكها بأنه طلق اللسان. وأكثر ما تطلق صفة الطلاقة على من كان حديثه مسترسلا دون توقف، وكان أداؤه منضبطا على المستوى الصوتي النطقي، والصرفي والنحوي، وكانت معانيه واضحة، وأفكاره متسلسلة. وهذا هو الذي يهدف إليه تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولأبنائها من باب أولى. ولا يكفي أن يكون المتعلم قادرًا على التعبير الصحيح، فإن الطلاقة جزء أساسي من سلامة التعلم الصحيح، بل هو مطلب اجتماعي، وصورة راقية من صور تعلم اللغة. يُسهم الأداء الصحيح للمهارات اللغوية في بناء المعمار اللغوي الصحيح. وإنما يتحقق هذا حينما تتآزر المهارات بعضها مع بعض، فتجتمع على محور واحد هو الفهم. وهذا يعني أن القراءة الصحيحة تكون مبنية على فهم صحيح، والحديث بعربية فصيحة يقوم على فهم صحيح، فالفهم هو ملتقى المهارات، وهو باني معمارها.

تقسم المهارات اللغوية على نوعين مهارات كلية، وأخرى جزئية. أما المهارات الكلية فهي أربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة. والتعليم بهذا التسلسل مأخوذ به في تعليم بعض اللغات الأوروبية كالفرنسية مثلا. وأما الجزئية فهي المهارات التي تتكون منها كل واحدة من المهارات الأربع. ولا نريد أن نعرض للمهارات الجزئية كلها، فهذا مطلب أوسع من هذا المطلب. واخترت بعض المهارات الجزئية لأتحدث عنها، ضمن الحديث عنها في المهارة الكلية، وهذا بيان ذلك مختصرًا:

المهارة الأولى: الاستماع

أهم سمة في الاستماع أنها تعبّر عن شيء مفرد لا ينبغي أن يصاحبه شيء، لأنه لن يُفهم منه شيء، إذا صحبه شي من غيره، فإذا انطلقت مجموعة من المتكلمين يتكلمون في وقت واحد، فلن يسمع المستقبِل المتعلم من أحدهم شيئا، بَلْه أن يفهم من أحدهم أي شيء. ولهذا فإنه عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ينبغي أن يكون التعليم بعيدًا عن الضجيج والأصوات العالية المتداخل بعضها في بعض. هذا معنى كون الاستماع مفردًا، في حين أنك عندما تتكلم أو تقرأ فإنك ترى أمامك أشياء كثيرة مصاحبة لما تؤديه، من غير أن يكون ذلك حاجبا للمهارة الأساسية التي تؤديها، كالقراءة والكتابة مثلا. ومن المبادئ الأساسية في تداولية الاستماع أنه مسرب فردي إلى الفهم، على اعتبار أن الأصل في عملية التواصل هو المشافهة بين المرسل والمستقبل، فيصدر الكلام المسموع من قائله، ليدخل في ذهن كل واحد من المستمعين، فهو كلام من فرد يلج في ذهن كل فرد (سعيد، 2019).

ومن المشاكل التي يعاني منها بعض المتعلمين من الناطقين بغير العربية، أنهم يجدون صعوبة في متابعة الكلام المسموع في بدايات التعلم خاصة، مما يعني أنه في النتيجة لن يكون تعلمه للعربية مُجديا، ولا هو على المستوى المطلوب. فالقدرة على المتابعة عند ممارسة مهارة الاستماع من آكدِ الأمور وأهمها في تعلم هذه المهارة. واللغة في الأصل استماع، ثم تتفرع عنها المهارات الثلاث الأخرى.

ومن الأمور التي تُتّبع في ممارسة عملية الاستماع ضرورة الحرص على **الإمساك بالرابط** الذي يجمع بين كلمات المتكلم، بخاصة إذا كان المتكلم قد راعى الربط بين أجزاء الكلام. ومن أهم المشاكل التي يعاني منها الذين يدرسون في جامعات تدرس بغير لغتهم الأمّ عدمُ قدرتهم على متابعة أساتذتهم، الأمر الذي يسبب لهم تراجعا في التحصيل **(Smith, 1971)**.

المهارة الثانية: الحديث

كون المتعلم قادرًا على أن يحفظ عددًا كبيرًا من كلمات العربية لا يعني أنه أصبح قادرًا على أن يمتلك ناصية الكلام بالعربية. وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى مجرد الحديث بالعربية، فهو من باب أولى، لا يعني أنه أصبح قادرًا على امتلاك الطلاقة في الحديث، فهذه المهارة لا تعتمد بالضرورة على حفظ عدد كبير من كلمات المعجم العربي. ومن الطرق المُثلى أن تُحفظ الكلمات من سياقاتها واستعمالاتها في الحياة العملية. إن حفظ المفردات يتأتى

من خلال ممارسة الحديث والاستماع والقراءة، فهو حفظ واعٍ. وعلى ذلك فإن تعليم العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يوضع له برنامج تعليمي لترسيخ هذه المهارات وقواعدها في أذهان المتعلمين، وربط أذهانهم **بالكفاية الاستعمالية للمفردات**. وهذه الكفاية هي التي تجعل المتعلم قادرًا على امتلاك ناصية الدلالة المقصودة من استعمال الكلمة في سياقاتها المختلفة. إن امتلاك ناصية اللغة والتحدث بها – بلسان طلق – يقوم على أمور كثيرة أظهرها التدرج والتسلسل في اختيار الألفاظ التي تستعمل في الحديث (العناني 2009). وتقوم تداولية الحديث أصلا على أن اللغة نظام متدرج، وأن فهم هذا النظام يستدعي تدرجا ملائما لطبيعة النظام اللغوي. والحديث هو الذي ينشئ علاقات أفقية تظهر في شريحة واسعة من الناس، وأخرى عمودية يظهر فيها عمق الروابط بين الناس في شتى مناحي الحياة (الشهري 2003).

المهارة الثالثة: القراءة

ثمة مهارات جزئية تعمل كلها مترابطة في تكوين المهارة العامة للقراءة. أظهر هذه المهارات جميعا **الاستيعاب والسرعة القرائية والقراءة الناقدة.** أما الاستيعاب فهو عملية ذهنية مركبة تعتمد على فهم سابق لمباني الكلمات (Kavanagh & Mattingly, 1979) أي أن الاستيعاب كفاية ذهنية مركبة من كفايتين. ومن المهارات الجزئية التي تتضمنها مهارة القراءة الربط الذهنيُّ عند القراءة، بحيث يظل القارئ على وعي بما قرأه ويربطه بما بعده، ويربط ما بعده به. وعلى ذلك ينبغي أن تعدّ الدروس التي يتلقاها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها على أساس تنمية هذه المهارة الذهنية، وأن توضع لها تدريبات تحقق هذا الغرض. وأما القراءة الناقدة فهي ترجمة عملية للاستيعاب.

أما السرعة القرائية فهي كفاية أخرى من كفايات مهارة القراءة. ومن الملاحظ أن الناطقين بالإنجليزية والفرنسية هم من الذين يقرؤون بسرعة، كما أنهم يتكلمون بسرعة. وقد أجريت دراسة على بعض طلبة المدارس الثانوية في أمريكا فوجدوا أن بعض الطلبة الذين تقدموا إلى مسابقة في القراءة، قد استطاعوا أن يقرؤوا ألفي كلمة في الدقيقة الواحدة، مع الاستيعاب (Kavanagh,1979). ويحسن أن تقاس قدرات المتعلمين على السرعة القرائية. وقد يترتب على كون السرعة القرائية مما تعودوا عليه وتعلموه في حياتهم، أن يتعلموا السرعة القرائية عند دراستهم اللغة العربية.

قد تحفز السرعة القرائية لدى المتعلمين إلى الحرص على تعلم السرعة. وقد استنتج أحد الباحثين طريقة في قياس السرعة القرائية من مفهوم السرعة بقانونها الفيزيائي الذي تعبر عنه المعادلة التالية:

السرعة = المسافة ÷ الزمن

فإذا قطعنا مسافة 180 كيلو مترا في ساعة ونصف، فالسرعة 2 كيلو متر، أي بقسمة المسافة على 90 دقيقة. ونستخدم المعادلة المذكورة أعلاه في قياس السرعة على النحو التالي:

السرعة القرائية = عدد الكلمات المقروءة ÷ الزمن

فإذا افترضنا أن شخصا قد قرأ 240 كلمة في ثلاث دقائق قراءة صامتة، فإن سرعة هذا الشخص في القراءة هي:

240 ÷ 3 = 80 كلمة، معدل ما يقرؤه ذلك الشخص في الدقيقة الواحدة (استيتية، د. ت).

إن القارئ يتواصل مع الرسالة اللغوية، كتابا كان أو خطابا، أو غير ذلك باعتبارها ذات وجود مرئي ينوب عن المرسل، وليس باعتبارها أداء مسموعا، بمعنى أنه لم يعد للمرسل وجود فِعلي يقول ما في رسالته، فإن رسالته تظل قائمة تؤدي الوظيفة التي يؤديها المرسل لو كان موجودًا بنفسه، وقد يعود إلى الرسالة مرات متعددة كلما احتاج إلى ذلك، فيكون أداؤها أثبت لما يريده المرسل، فذاكرته تطرأ عليها المتغيرات من ضعف ونسيان. ولكن الرسالة موجودة، فكانت بذلك أثبت لديمومة التواصل، وظلت الكتابة التي تحمل الرسالة عابرة للأجيال. ومن هنا يحسن استخدام الأمثال الفصيحة في تعليم العربية، لأنها تمثل التواصل تمثيلا واضحا، فهي تمثل تواصلا تاريخيا في موقف ما، ولكنها تجد سبيلها إلى الحياة المعاصرة بما يماثل الموقف السابق (عبد الرحيم، 2016).

لكنّ المشكلة الأساسية في القراءة أن المكتوب قد لا يكون قد أُدّى بدقة ما في ذهن المرسل، أو أن المستقبل قد يفهم منه غير الذي أراده المرسل. وربما أدّى خطأ إملائي أو نحويّ أو خطأ طباعي إلى نقيض المعنى الذي يريده. وربما أدّتْ قراءة نصّ بتنغيم مختلف عن التنغيم الذي يدل على مضمون الرسالة، فيضيع المعنى المراد.

المهارة الرابعة: الكتابة

الكتابة هي الكفاية التي تمكن الشخص من أن يكتب العربية بإملاء صحيح، وجودة الخط، وتعبيرات صحيحة، وتسلسل الأفكار، ودقة الترتيب، وسلامة الاستنتاج، والسرعة المعقولة في الكتابة. كما أن ثمة مجالا يمكن أن يدخل منه بعض المتعلمين من الناطقين بغير العربية مثل كتابة الشعر، والقصة، والرواية، وإن كان هذا الباب ما زال في حاجة إلى تجلية فكرته، وإعداد كوادره.

المطلب الرابع: المهارات التوليدية وفاعليتها

المهارات التوليدية صنفان يتولد عنهما قدر كبير من الآثار المنتجة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهما في هذه الدراسة: الحوار باعتباره جامعا لمهارات التواصل ومولدًا لكثير منها، وحوسبة العربية ونتائجها الخلّاقة في تعليم العربية.

[1] الحوار جامع مهارات التواصل

الحوار بدلالته العامة هو مداولة الأفكار بين طرفين أو أكثر من أجل الوصول إلى موقف مشترك، أو رأي موحد، أو إلى إطلاع أحد الطرفين الطرف الآخر على أمور ربما كان لا يعرفها من أجل أن يحيط بها علما، والتساؤلات التي يمكن أن تحدث نتيجة هذه **المطارحات الحوارية**. ويُفهم من هذا التعريف أن الحوار هو جامع مهارات التواصل اللغوية والمهارات المصاحبة. فعندنا متحدث – أو أكثر – يحتل دور المرسل. ومستمع(ون) يمارس(ون) مهارة الاستماع، ومهاراتها الفرعية. ومطارحات ومقابسات تدل على حدوث **التفاعل**، حدث التوافق على رأي واحد أو لا. وقد يؤدي هذا التفاعل إلى فتح أبواب من التفكير لم يكن الواحد منا منتبها إليها من قبل. وقد يكون الحوار بلقاء مباشر، أو عبر الأثير، أو عبر أي وسيلة من وسائل الاتصال الإعلامي، والتواصل الاجتماعي. وقد يكون الحوار مكتوبا فيتداوله الناس عبر الصحف والمجلات ووسائل الاتصال الاجتماعي.

وقد يؤدى الحوار عن طريق الأفلام التعليمية والمسلسلات التلفزيونية. وهذه الأفلام تفيد كثيرًا في تعليم اللغة وتعلمها. والروايات والقصص تفيد كثيرًا في هذا المجال. غير أن ما كان باللغة الفصيحة من هذه الوسائل هو الذي يعنينا في هذا الموضوع. وقد ثبت أن الأفلام الكرتونية لها أثر كبير في تعلم االلغة العربية للصغار وحتى الكبار أحيانا. وبدراسة الرواية وفنية السرد فيها يُكسب المتعلمين من الناطقين بغير العربية أمرين أولهما: أن دراسة الرواية تعمل على دفع المتعلمين إلى درجة متقدمة في فهم السياقات، وفهم الثقافة العربية، لأن الرواية تمثل قطاعا واسعا من الحياة **(فلودرنك، 2012).** وثانيهما أن المتعلم يتعلم السرد تلقائيا، وإن لم يكن هو الهدف الرئيس في المرحلة الأولية.

استثمرت التداولية الحوار باعتباره مصدرًا من مصادر الحل الأوسط، والأحكام الوسطية التي تنتج عن تبادل الخبرات، واعتبار الواقع، ومراعاة الظروف والمتغيرات المتعددة، وإعمال الفكر في الاختيار الواعي. ويكون التفاعل أحيانا كثيرة تفاعلا عفويا (الميساوي 2012). ولما كان الحوار تواصلا بين طرفين أو أطراف متعددة فإن للحِجاج صلة قوية في تطوير يعمل على مثاقفة منطقية تجعل الأدلة سبيلا إلى تغليب فكرة على أخرى. واستخدام هذه الأمور في تعليم اللغة للناطقين بغيرها ليس ببعيد، فمن التدريبات التي تؤدي إلى ذلك قسمة المتعلمين على طرفين، يتبنى كل واحد منهما فكرة معينة ويستعمل كل واحد منهما منطق الحجاج، مما يؤدي إلى ترسيخ العربية في أذهانهم. ومن مزايا الحوار أنه يصنع سياقا واحدًا لطرفي الحوار، مما يسهل عملية التفاهم والتوصل إلى رأي موحد، أو آراء متقاربة (الشهري 2003). ويعمل الحوار كذلك على تصحيح مواقف سابقة أو تعميقها، كما يعمل على التجديد والإبداع. وهذه أمور كلها مطلوبة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

والحوار يقوم على الجانب المنطوق من اللغة، ولكنه مع ذلك يقترن في الغالب الأعم على ما يصاحبه من اللغة الموازية التي تظهر في ملامح الوجه، وحركات اليد والرأس، مما يدل على رضا أو غضب أو فرح أو موافقة أو حزن، أو غير ذلك مما يرافق الجانب المنطوق من المنجز اللغوي.

[2] حوسبة العربية

لم يعد الحاسوب آلة لحفظ البرامج والملفات، ولكنه أصبح بابا واسعا في إنشاء البرامج العلمية والتعليمية. وقد نالت اللغات الأوروبية حظا واسعا من البرامج الخاصة بها علما وتعليما. وفي العربية أنشئت برامج علمية وتعليمية ولكنها دون المستوى الذي نتطلع إليه. إن إنشاء البرامج اللغوية المحوسبة للعربية يسهل الوصول إلى دقائق النظام اللغوي العربي، ويساعد كثيرًا على تصميم برامج تعليمية للناطقين بغيرها، وللناطقين بها من باب أولى. لكن المشكلة في أن المَهَرة المتخصصين في الحوسبة قليلا ما يظهر بينهم متخصص في العربية، وأن المتخصصين في العربية قليلا ما يظهر بينهم ماهر في إنشاء البرامج الحاسوبية. وبعيدًا عن التعبيرات البلاغية المبالغ فيها أقول إن الحاسوب في هذه الأيام مُعلّم. والحوسبة تسدّ الفجوة الكبيرة بين الثقافات اللغوية الكبيرة، مما يجعل تعلم أي لغة أمرًا أسهل مما كان في السابق. والحوسبة هي التي نستطيع بها أن نقف على القوانين المخفية للغة، وهي التي تحمل مقادير كبيرة من الدلالات المستكنة في الكلمات والتراكيب.

لقد أصبح الحاسوب أكبر وسيلة للسانيات التواصلية، بل إن برامجه قادرة على تحقيق تعليم العربية لغة ثانية عن طريق حوسبة اللغة ومقرراتها، ولذلك يمكن البناء على البرمجة الحوسبة تصورات علمية مبتكرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، سواء أكان ذلك في تعليم المعجم أو الأصوات، أو الصرف أو النحو للمتعلمين من الناطقين بغير العربية، هذه المستويات اللغوية، من أجل التغلب على مشكلة التعبيرات التي لا نظائر لها في اللغات الأخرى. ويساعد هذا على تخطي بعض العقبات التي يقع فيها المتعلمون عند تعلمهم الترجمة الآلية (الثوابية 2020).

الخاتمة والنتائج والتوصيات

تناولت هذه الدراسة بالتحليل العلاقاتِ بين اللسانيات التواصلية واللغة، من حيث إن كل واحدة منهما تخدم الطرف الآخر لمصلحة المجتمع بل الإنسانية كلها. لكن توظيف هذه العلاقات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، صار مسألة حضارية، لأن العربية بدأت تَتَبَوّأ منزلة يعترف لها به المجتمع الدولي. وظهر وعيٌ عالميٌّ بضرورة أن تكون العربية من اللغات الخمس المتداولة في الأمم المتحدة.

عَرَضَت الدراسة لبعض التفصيلات التي تتعلق بعملية التواصل، وتقسيماتها. وما يعنينا من هذه الأقسام ما كان مضمونه موجودًا في هذا السؤال: كيف يمكننا أن نستثمر هذا كله في إنشاء تصورات علمية وقواعد عملية في تدريس العربية للناطقين بغيرها. وقدعملت الدراسة على تحليل المهارات

اللغوية التواصلية، وركزت على المهارات الكلية، ولكنها خَصّت بالذكر بعض المهارات الجزئية لتفيد منها في الكشف عن العلاقة بين اللسانيات التواصلية واللغة، وكيفية تدريس العربية للناطقين بغيرها.

توصلت الدراسة إلى نتائج جزئية مبثوثة في صفحاتها، ولكن النتائج العامة هي التي أقف عندها لأنها هي التي تعمل على تحقيق رغبات المتعلمين في تعلم العربية لغة ثانية. ومن النتائج الأساسية في هذه الدراسة ما يلي:

1. إن تحقيق النتائج المرجوة في تعليم العربية للناطقين بغيرها يتوقف على تفاعل المتعلم مع نفسه، ومع المعلم، ومع المنهاج، والكتاب، وطريقة التدريس، ويمكن أن يحقق النتائج المرجوة من تعليم العربية للناطقين بغيرها. هذا التفاعل يشمل تفاعل المتعلم مع نفسه، وتفاعله مع المعلمين، وتفاعله مع المنهج.
2. توصلت الدراسة إلى الكشف عن بعض الكفايات التواصلية التي تساعد على الوصول إلى تعلم منتج ومثمر للعربية، مثل: الكفاية الإرسالية، والكفاية الاستقبالية، وكفاية استعمال المفردات، والكفايات الجزئية في القراءة.
3. توصلت الدراسة إلى كيفية اكتساب المهارات اللغوية الأربع في تعلم العربية من قِبَل الذين يتعلمونها من الناطقين بغيرها، مثل الطلاقة في الحديث مع الضبط الصحيح للكلام، والسرعة القراءة وكيف تحقيقها لدى الدارسين من الناطقين بغير العربية.
4. توصلت الدراسة إلى أن الحوار من أهم المهارات اللغوية التوليدية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

يوصي البحث – في ضوء النتائج التي توصل إليها – بما يأتي:

1. القيام بدراسات تتناول موضوع التواصل اللفظي وما يترتب عليه من مفاهيم تصل المتعلمين بالمادة التعليمية وصلا يجعلها جزءا فاعلا في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها,
2. دراسة التواصل اللفظي الذي يستخدم الأساليب العربية المختلفة، لإحداث التفاعل بين أطراف عملية التواصل في رابعا تعليم العربية للناطقين بغيرها,
3. القيام بدراسات تحصي المفردات التي ينبغي أن يتعلمها دارسو العربية من الناطقين بغيرها في كل مرحلة، ولا يكفي أن يبنى ذلك على ارتجال أو تقديرات شخصية.

المصادروالمراجع

الكتب

استيتية، س. (د. ت). *علم اللغة التعلمي*، ط 1، (ص 95 – 96)، الأردن، دار الأمل.

بنات، م. (2001). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، عمان، دار أسامة، (ص 3).

ابن جني، ع. (2006). *الخصائص*، تحقيق محمد علي النجار، مصر، الهيئة العامة للثقافة، ج1، (ص33).

زبن، ر. (2015). *اللسانيات التواصلية وجذورها في التراث النحوي العربي*، الأردن، دار جليس الزمان، (ص39).

سعيد، ج. (2019). *خطاب الأمثولة – مقاربة تداولية معرفية*، عمان، دار كنوز المعرفة، (ص 127).

الشهري، ع. (2003). *إستراتيجيات الخطاب*. بيروت، طرابلس، ليبيا، (ص 89، 23).

عبد العال، ع. (2009). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، عمان، دار المعتز، (ص 9).

عبيد، م. (2017). *سيمياء التشكيل الروائي الجمالي والثقافي في نُظُم الصوغ السردي*، عمان، دار فضاءات (ص 142).

العناني، م. (2009). *اللغة العربية لغير الناطقين بها*، عمان، دار جرير (ص 7).

فلودرنك، م. (2012). *مدخل إلى علم السرد*. ترجمة باسم حميد، بيروت، دار الكتب العلمية (ص 114).

الميساوي، خ. (2012). *الوصائل في تحليل المحادثة*. الأردن، عالم الكتب الحديث (ص 76).

المجلات

أبو خلف، ر. والعمري، ف. (2019). *توظيف مفهوم الإسناد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لطلبة المستوى المتوسط"*. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد الثامن والتسعون، (ص 99 – 110).

الثوابية، هـ (2020). *" نحو معجم محوسب ثنائي اللغة للتعبيرات الاصطلاحية"* مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 102، (ص 203).

الحمود، (2020). *كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، الأردن، مجمع اللغة العربية الأردني، (ص89).

الشريوفي، عيسى (1997). *السمات الاتصالية لنشاط المناظرة ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* في المجلة العربية للعلوم الإنسانية بجامعة الكويت، 59 (ص 157).

عبيدات، محمود (2019). *ظاهرة التعريف والتنكير في ضوء اللسانيات التواصلية* في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 94 (ص 87).

المؤتمرات

البوشيخي، ع. (2009). *المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* ، في وقائع المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، السعودية، جامعة الملك سعود، (ص 104).

الرسائل

الحلاق، إ. (2017). *المنهج التواصلي في تعليم اللغات – اللغة العربية أنموذجا* ، جامعة قطر، كلية الآداب والعلوم، (ص 45).

References

Akmajian, A. (1979). *Linguistics***.** The M. I. T. Press. (P. 177).

Bernstein, B. (1974). *Class, Codes, and Control***.** Schocken Books, N.Y. (P.135,154-155,68-78**).**

Brown, & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. (P. 223).

Jakobovits, L. (1974). *The Context of Foreign Language.* Newburry, (P.144**).** Kavanagh, J. (1979), Language by Ear & by the Eye. The M I T Press. (P.135**).**

Krippindorff, K. (1984). *Content Analysis***.** Sage Publications, London. (P. 172).

Lyons, J. (1979**).** *Semantics* Cambridge University Press. (P. 591).

Miller, G. (1974). *Psychology & Communication***,** Forum Series. (P.5).

Richards, J. (1974). *Error Analysis***.** Longman, London. (P. 97).

Smith, F. (1971). *Understanding Reading***.** Holt, Rinehart, N. Y., Holt. (P. 7).

Taylor, I. (1976). *Introduction of Psycholinguistics***.** Holt, Rinehart, N.Y. (P. 25).