

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حماة

المعهد العالي للغات

قسم اللغة العربية

شعبة الدراسات العليا

السنة الدراسية: الأولى

المحاضرات: (1-8)

مقرّر: طرائق تدريس اللغة العربية (الجزء الأول)

لطلاب ماجستير التأهيل والتخصص

مدرّس المقرّر: الدكتور رمضان إبراهيم

العام الدراسي 2025/2026م

د. دارين سمو

في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تمهيد

ولما كان تعليم العربية للناطقين بغيرها يمثل فرعاً معرفياً تخصصياً من اللسانيات التطبيقية فلم أجد ضيراً من استعمال بعض المصطلحات الجارية مع هذا العلم. ومعلوم أنّ المصطلحات لا تُحدّد إلا داخل نسق نظري معيّن باعتبار أنّه ليس للمصطلح وجود معرفي مستقل، فهو يكتسب حمولته داخل منظومة نظرية في مجال معين. و"الحديث عن أهمية المصطلح باعتباره أساساً لأيّ ممارسة توصف بالعلمية أمرٌ ليس بالجديد، فلا يمكن تصوّر علم قائم من دون مصطلحات خاصّة به، وربما لم يبالغ الباحثون السوفييتيون حين وصفوا علم المصطلح بأنّه علم العلوم".^١

ولا يختلف مجال اللسانيات التطبيقية عن غيره من المجالات من حيث تعدّد المصطلحات والمفاهيم والتأويلات والمواقف ممّا يضعنا في مشكلة التيه المصطلحي، ولاسيّما أنّ كثيراً من الإشكاليات المعرفية ناتجة عن اضطراب الفهم في تحديد المفاهيم والوقوف على مقاصدها الحقيقية، ممّا يجعل المصطلح عائقاً أمام القارئ ومصدر إرباك له.

ولذلك؛ آثرنا توضيح المفهومات الخاصة بهذا العمل لتقريب الفهم إلى القارئ والتعامل مع المصطلحات في هذا المجال مع الالتزام بشرح كلّ من هذه المصطلحات شرحاً يُجَلّي مفهومه قدر المستطاع.

المنهج اللغوي: وهو مجموعة من الخبرات والمواقف اللغوية التعليمية التي تُخطّط وتُقدّم للمتعلّمين لتمكينهم من تعلّم اللغة استعمالاً وممارسة. ويلزم لذلك معرفة الأسس والمعايير التي تُختار وفقها هذه الخبرات والمواقف وتُخطّط وتُنظّم وتُسلسل في مستويات بتتابع مستويات تعلّم اللغة.

علم اللغة التطبيقي: وهو فرع من فروع علم اللغة، يُعنى بتطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى والثانية وتعليمها، كما يُعنى هذا الحقل بالتحليل التقابلي بين اللغات للاستفادة منه في تحسين ظروف تعلّم اللغات وتعليمها. فهو "دراسة علمية للغة ذات بُعد عملي يتوق إلى إيجاد حلول ناجعة لمشاكل بعينها في مجال التعليم والتربية..."^٢

^١ القاسمي، علي. النظرية العامة والنظرية الخاصة في علم المصطلح. مجلة اللسان العربي، المكتب الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربية، الرباط، 2007، العدد (20)، ص 127

^٢ علم اللغة التطبيقي يقابله مصطلح اللسانيات التطبيقية.

^٣ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنكليزي-فرنسي-عربي)، الدار البيضاء، 2002، ص 16.

إنّ محاولة الإحاطة بتعريف علم اللّغة التّطبيقي يتطلّب الوقوف على جوانب متعدّدة من ناحية تاريخ ظهوره وعلاقته بعلم اللّغة، وأهمّ مصادره إلى أن أصبح علماً مستقلاً.

فحقّق علم اللّغة التّطبيقي يتقاطع مع فروع المعرفة الأخرى، إضافة لعلم اللّغة؛ منها علم الإنسان وعلم النفس والتّربية والتّعليم وعلم الإدراك... محاولاً توظيف كلّ ما تنتجه فروع المعرفة هذه، لصالح تعلّم اللّغات واكتسابها. فهو الجسر الذي يربط بين العلوم المختلفة التي تعالج النشاط اللّغوي الإنساني، مستنداً في حقيقة الأمر إلى الأسس العلميّة النظريّة لهذه العلوم في تطبيقاته. ويمكن القول إنّ علم اللّغة التّطبيقي ليس له نظريّة معيّنة تصف اللّغة أو تملكها، فهو كعلم لا يسعى إلى دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها. وإنّما له أهداف عمليّة نفعيّة، شأنها في ذلك شأن جميع العلوم التّطبيقيّة التي تتوجّه إلى أهداف إجرائيّة، وهذا ما يصدق على علم اللّغة التّطبيقي أيضاً.

"ومعنى هذا أنّنا أمام علم ليس له موضوع محدّد أو نظريّة محدّدة، وإنّما هو تطبيق لما توصّل إليه علم اللّغة النظري... إنّ علم اللّغة التّطبيقي بهذا المعنى، ما هو إلا وسيلة لغاية معيّنة أكثر منه غاية في ذاته، يعكس علم اللّغة النظري الذي يدرس اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها. ولذلك؛ تعدّدت موضوعات علم اللّغة التّطبيقي وفروعه بتعدّد مجالات التّطبيق وتنوّعها. ومما يدلّ على أنّ هذا العلم ليس إلا وسيلة لغاية معيّنة أنّ مصطلح علم اللّغة التّطبيقي عند بداية ظهوره، كان يُستعمل مرادفاً لتعليم اللّغات الأجنبيّة ثم لتعليم اللّغات الوطنيّة".^٤

ويتفرّع عن هذا العلم مجموعة من العلوم والقضايا اللّغويّة، نذكر منها: الثنائيّة اللّغويّة والتّعددية الألسنيّة واستخدام الحاسوب في تعليم اللّغة وعلم اللّغة التّقابلي ولغة الإشارة واختبارات اللّغة وتحليل الأخطاء وتعليم اللّغة لأغراض خاصّة وتصميم المقرّرات اللّغويّة واكتساب اللّغة وطرائق تعليم اللّغة والتّخطيط اللّغوي وعلم صناعة المعاجم والتّرجمة وأمراض الكلام وعلم اللّغة النّفسي وعلم اللّغة الاجتماعي وتحليل الخطاب وغيرها.

"فعلم اللّغة التّطبيقي مصطلح جامع يدلّ على تطبيقات متنوّعة لعلوم اللّغة، في ميادين عمليّة، ويستغل العلوم اللّغويّة في حلّ مشكلات عمليّة ذات صلة باللّغة. من مثل تعليم اللّغة واكتسابها سواء أكانت اللّغة الأم أو لغة أجنبيّة، ولذلك فإنّ علماء اللّغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى الجانب التّعليمي فقط".^٥

^٤ خليل، حلمي. دراسات في اللسانيات التطبيقية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص 75.

^٥ المرجع السابق، ص 74.

واستقراء سريع لتاريخ علم اللغة التطبيقي يكشف لنا أنه علم حديث نسبياً بدأ كعلم في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين في أمريكا، تزامناً مع ظهور اللسانيات التوليدية التي أسسها تشومسكي .

٦

علم اللغة التعليمي : وهو من أهم فروع علم اللغة التطبيقي، ويهتم بالطرائق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعلمها، وذلك بالإفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

إن علم اللغة التعليمي يضع البرامج والخطط التي تُؤهل معلم اللغة للقيام بأدواره في تعليم المهارات اللغوية. كما يهتم بتصميم المقررات اللغوية التعليمية من حيث اختيار المادة اللغوية والمفردات والتراكيب ومستويات المقرر وطرائق التعليم.

ويعنى أيضاً علم اللغة التعليمي بطرائق تعليم التنوع في الأساليب اللغوية، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية، واستخدام اللغة في النصوص الأدبية والعلمية، ولغة الحوار بين المعلم والمتعلم.

وفي كثير من الأحيان يُستخدم مصطلح علم اللغة التطبيقي للدلالة على هذا العلم من دون الفروع الأخرى لعلم اللغة التطبيقي.

النحو التعليمي: ويهتم هذا العلم بالجانب الاستعمالي أو الوظيفي من قواعد اللغة، ويصمم لخدمة لغة معينة مُستعملاً معايير خاصة في اختيار المفردات والتراكيب من مثل "درجة الشيوع في الاستعمال" فضلاً عن بعض المعايير النفسية من مثل "قابلية التعلم أو التذكر" أو غير ذلك. وهو مقابل للنحو الوصفي في النظرية اللغوية، فالنحو التعليمي يراعي الأسس اللغوية والنفسية والتربوية في عملية التعليم، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي الذي يقوم على نظرية لغوية تنوحي الدقة في الوصف والتفسير.

اللغة الثانية: وهي اللغة التي يتعلمها الفرد بعد لغته الأم، وعادة ما تكون مكتوبة وتُلقن في المدارس، ولذلك تختلف من حيث الإدراك والذاكرة والعوامل النفسية عن اللغة الأولى، لكونها لم تكتسب في الأسرة بل بوساطة معلم أو ملقّن . وغالباً ما تُستخدم اللغة الثانية لغرض خاص في التعليم أو الدوائر الرسمية. وعلى سبيل المثال تعلم المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية الإنكليزية، وتعلم الكاتالونية للناطقين بالإسبانية في كاتالونيا لضمان التعايش في هذين المجتمعين.

^٦ أراد تشومسكي عام (1928م) وضع مجموعة من القواعد النحوية الأساسية لصنع مجموعة لا متناهية من الجمل.

^٧ ويطلق عليه أحياناً علم تعليم اللغة أو علم اللغة التربوي.

^٨ المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ص132.

^٩ كتالونيا Catalunya وهي منطقة تقع في أقصى شمال شرق شبه جزيرة الأيبيرية. ووضعها الدستوري مُتَنَازَع عليه بين مملكة إسبانيا التي تعدها منطقة ذات حكم ذاتي ضمن حدودها، وحكومة كاتالونيا التي تعدها جمهورية مستقلة بعد إعلان الاستقلال عن إسبانيا من جانب واحد عام 2017م. يتحدث سكانها اللغة الكاتالونية وهي اللغة الرسمية إلى جانب الإسبانية في إسبانيا.

اللغة الأجنبية: وهي "اللغة التي يجيدها الفرد بعد اللغة الأم واللغة الثانية سواء أكان بالتعلم أو بالاكتساب. مثال: اللغة العربية أو الصينية عند الماليزيين تُعدّان لغتين أجنبيتين إذ تحتلّ الإنكليزية المرتبة الثانية في الاستعمال".¹⁰

وبتعبير آخر فإنّ اللغة الأجنبية هي لغة السّكان الأصليين لبلد آخر، أي إنّها اللغة التي لا يتحدّث بها سكان البلد الأم لشخص ما. مثلاً: متحدّث اللغة الإنكليزية الذي يعيش في اليابان يعدّ اللغة اليابانية لغة أجنبية.

وبعض الأطفال يتعلّمون أكثر من لغة منذ الولادة أو في سن مبكرة جداً، فيُطلق على هذه الحالة ثنائي اللغة أو متعدّد اللّغات إشارة إلى أنّ مثل هذا الطفل يملك اثنين أو ثلاثة من اللّغات الأمّ، ولا تعدّ أيّاً منها لغة أجنبية لهذا الطفل حتى إذا كانت أيّ واحدة منها لغة أجنبية بالنسبة للغالبية العظمى من سكان بلد هذا الطفل. مثال: طفل يعيش في فرنسا تعلّم الإنكليزية من أهله الإنكليز، والفرنسيّة من مدرسته في فرنسا، وأصبح بإمكانه التحدّث باللغتين الإنكليزية والفرنسية، فلا تعدّ أيّة واحدة منهما أجنبية بالنسبة إليه.

إنّ معظم المدارس في جميع أنحاء أوروبا تعلّم لغة أجنبية واحدة على الأقلّ قبل عام (1998) حيث يعدّ هذا النوع من التعليم جزءاً من تعليمهم الإلزامي، باستثناء أيرلندا حيث يتعلّم طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية اللّغتين الإيرلندية والإنكليزية معاً، ولا تعدّ أيّاً منهما لغة أجنبية فينتلّق الطلاب دروساً في اللّغتين. كما يستخدم الأشخاص في المناطق الأقلّيّة والإقليميّة في كثير من البلدان الأوروبيّة لغتين "لغة الدولة ولغة الأقلّيّة"، ولا تعدّ أيّاً منهما لغة أجنبية.

وثمة فرق بين تعلّم اللغة الثانية واللغة الأجنبية في الرتبة حيث يدرس المتعلّمون اللغة الثانية بعد اللغة الأمّ عبر التّعليم النظامي. ويمتاز تعلّم اللغة الثانية بأنّ المدة الحرجة فيه تصل إلى سن البلوغ وأنّ متعلّميها عادةً من غير أبناء اللغة، وتُتعلّم لأغراضٍ خاصّة أحياناً، ولا يصل متعلّموها إلى درجة الإتقان. وتكون دافعيّة المتعلّم في تعلّم اللغة الثانية ضعيفة، ويواجه فيها صعوبات متنوّعة ومتفاوتة، ويبدأ تعلّمها في فترة المراهقة وأحياناً في فترة الطفولة. ولذلك "يتطلب تعلّم اللغة الثانية الاستعداد والخضوع للمواد التعليميّة اللازمة ومواجهة بعض الصعوبات".¹¹

أمّا اللغة الأجنبية فيأتي ترتيبها بعد اللغة الثانية وتكون الحاجة إليها في السّفر، والتّواصل مع الناطقين بها، وقراءة الأدب الأجنبي أو المصنّفات العلميّة والتّقنيّة وغيرها.

تصميم المقرّرات اللّغويّة: وهو مجال يتطلّب تحديد الهدف الدقيق من المقرّر، فتعليم العربيّة لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة يختلف بالضرورة عن تعليم العربيّة في برامج محو الأميّة،

¹⁰ شحادة، عاصم. التداخل اللغوي وأثره في تعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين. مجلة كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، 2014، ص 387
¹¹ المرجع السابق، ص 384

وكلاهما مختلفان عن الحاجات الفعلية لطلبة المدارس الصناعية. كما يكون هذا المقرر مختلفاً عن حاجات المتخصصين في العلوم الاجتماعية، وتحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى من الجوانب الخاصة ببنية اللغة والمعجم والمهارات اللغوية المنشودة والطرائق المناسبة لتنمية هذه المهارات.

تحليل الأخطاء: وهو مجال علمي يعتمد في جمع المادة على البحوث الميدانية في مستويات اللغة في شقها المنطوق أو المكتوب عند جماعات محددة. وتحليل هذه الأخطاء يجري في مجالات لغوية مختلفة منها: الأخطاء النطقية، والأخطاء المتعلقة ببنية الكلمة أو بالإعراب والإملاء، وغير ذلك.

تعليم اللغة لأغراض خاصة: وهو نوع من التعليم يتناول المحتوى اللغوي لمقررات لغوية ذات أهداف خاصة، وهذا ما يجعل مناهج اللغة ذات صلة أكبر بحاجات المتعلمين. مثال: تعليم اللغة للمتخصصين في الرياضيات أو العلوم أو الطب أو الاقتصاد أو الهندسة... أو أي مجال تخصصي آخر علمي أو عملي. وتتوزع المهارات اللغوية والتدريبات والتراكيب والمصطلحات لهذه المقررات بتتبع الأهداف الخاصة لها.

علم اللغة التقابلي: وهو عمل دراسات تقابلية بين مستويين لغويين؛ كالمقابلة بين لهجة جماعة عربية معينة والعربية الفصحى لتحديد صعوبات تعلم هذه الجماعة للغة الفصحى. وفي مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها يتناول هذا العلم الفروق بين اللغة الفصحى واللغة الأجنبية التي تتحدث بها جماعة المتعلمين بهدف تحديد الفروق في الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وهي فروق تمثل جانباً مهماً من الصعوبات التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تصميم البرامج الخاصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد قابل الدكتور أحمد ياقوت بين العربية وأربع لغات؛ ثلاث منها أوربية وهي الإنكليزية والفرنسية والألمانية بينما الرابعة فارسية. وخلص إلى أنه "إذا كانت الدراسات المقارنة تفسر كثيراً من الظواهر اللغوية، فإن الدراسات التقابلية تساعد في تعلم اللغة الأجنبية. فوضع تراكيب أساسية للغات جميعاً أمرٌ مستحيل، وذلك أن لكل لغة تراكيبها الخاصة وسماتها المميزة".^{١٢}

وننوه هنا إلى أن الدراسات اللغوية المقارنة تختلف عن الدراسات اللغوية التقابلية، فالدراسات المقارنة موضوعها قديم وشاع في القرن التاسع عشر، وشكل ما يسمى علم اللغة المقارن الذي يختص بمقارنة لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة ابتغاء الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللغات، كأن نقارن مثلاً بين العربية والحشية والعبرية، وقد كان فقه اللغة

^{١٢} أبو الخير، أحمد مصطفى. في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية. دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، مصر، 2006، ص28

المُقارن مُنهماً في مقارنة التَّغيُّرات التي طرأت على لغات من عائلة لغويَّة واحدة بغية الوصول إلى قوانين عامَّة لهذه التَّغيُّرات على نَحْو ما يُعرف عن أعمال جريم 'Grimm' .

في حين أنَّ الدِّراسات التَّحليلية التَّقابليَّة "تقارن بين لغتين من عائلة لغويَّة واحدة أو من عائلات لغويَّة مختلفة بهدف تيسير المشكلات العمليَّة التي تنشأ عن التقاء هذه اللُّغات كالترجمة وتعليم اللُّغات الأجنبيَّة" .

وتعود الجذور التَّاريخيَّة للسانيات التَّقابليَّة إلى ما قبل الخمسينيات من القرن العشرين حين أدرك المشتغلون في ميدان تعليم اللُّغات أهميَّة التَّحليل التَّقابلي، وقيَّمته في إعداد المواد التعليمية، وتدرّس اللُّغات كما وضَّح روبرت لادو في كتابه : "إننا بحاجة إلى عمل مقارنة تركيب بتركيب للنظام الثقافي بين لغتين اثنتين، بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما، والهدف النهائي لهذه العملية هو التنبؤ بمواطن السهولة والصعوبة في تعلُّم اللُّغة" ، وقبله نوّه فرايز إلى "أنَّ أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعدّ بناءً للغة المراد تعلُّمها مع وصف مواز له في اللُّغة الأصليَّة للدارس" . وهذا الأمر دعا إلى عدد لا يستهان به من الدِّراسات التَّقابليَّة بين اللُّغات المختلفة في تلك الفترة. وحول قيمة الدِّراسات التَّقابليَّة يقول أندريه مارتينه: "إنَّ مَنْ يَنقُدون المناهج التَّقابليَّة، إنَّما يَنقُدون بالفعل التَّطبيقات السيئة فيها. أظنَّ أنَّها قطعاً ضروريَّة عندما تكون بصدد تعليم لسانٍ ما، فليس المقصود أن تقوم بتحليل اللسان الذي تدرِّسه فحسب، بل عليك الالتفات نحو لسان الأشخاص الذين تقوم بتدريسهم... ليس بمقدورك أن تعلِّموا لساناً ما لشخص ما من دون أن تأخذوا بعين الاعتبار سوابقه اللُّغويَّة" .

فالتَّحليل التَّقابلي يوضح الطريقة التي يمكن بها للغة الأم أن تسهِّل تعلُّم عناصر معيَّنة في اللُّغة الثانيَّة أو تعيقها، وعلى ذلك يمكن تفسير الكثير من الأخطاء التي يرتكبها المتعلِّم في أثناء تعلُّم اللُّغة الثانيَّة، وهذا من أهمِّ جوانب التَّحليل التَّقابلي الذي ظهرت فائدته العملية في حقِّ تعليم اللُّغات ويشير إلى ذلك بوليتزر: "مما لا شك فيه أنَّ من أهمِّ مجالات تطبيق علم اللُّغة ما

^{١٣} قانون جريم Grim's law تمكن جريم من الكشف عن اطراد التحول الصوتي في تاريخ اللغات الهندوأوروبية اطراداً يمكن الدارس من التنبؤ بمقابلات صوتية بين هذه اللغات في فترات تاريخية سحيقة.

^{١٤} الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص 45

^{١٥} كثيرٌ من الباحثين يُفضِّل مصطلح التَّحليل التَّقابلي بدلاً من علم اللُّغة التَّقابلي.

^{١٦} الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص 45

^{١٧} كتاب روبرت لادو Robert Lado بعنوان "Linguistique Across Cultures"

^{١٨} سهام، سماح. الطرائق والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة النظرية والتطبيق. جامعة عبد الرحمن ميرة الجزائر، بحث منشور في "العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل أبحاث المؤتمر الدولي"، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، تركيا، ط1، 2020، ص 749

^{١٩} صيني، محمد إسماعيل والأمين، إسحاق محمد. التَّقابل اللُّغوي وتحليل الأخطاء. عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، 1986، ص 6

^{٢٠} مارتينه، أندريه. وظيفة الألسن وديناميتها. تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009، ص 80-81.

نجده في مساهمة التحليل التقابلي حيث إنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين، والتركيز عليها خصوصاً عند تعلّم اللغات التي لم تمرّ بتجارب كبيرة ومنظمة في تدريسها".^١

الازدواجية اللغوية: وهي استعمال الأفراد تنوعين من اللغة المشتركة الواحدة ذاتها. أحدها ذو اعتبار أرقى من الآخر، فيُستخدم في الكتابة الأدبية والعلمية والفكرية والخطب وغير ذلك. والآخر أقلّ اعتباراً فيستخدم في لغة التخاطب اليومي. فالازدواجية اللغوية "تتكوّن من لغة ذات نفوذ اجتماعي وسياسي ولغة أدنى منها تسمى لهجة". مثال: المزوجة بين لغة التواصل ولغة المعيار أي بين اللغة الشفهية "العامية" واللغة المكتوبة "الفصحى".

الثنائية اللغوية: وتعني وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي. وتنتشر الثنائية اللغوية في العديد من بلدان أوروبا من مثل بلجيكا وسويسرا. ومن الطبيعي عندما تتنافس لغتان أن تتفوق إحداها على الأخرى، فتستعمل بطريقة أدقّ في مواقف معينة، فمن يتعلّمون لغتين مختلفتين معاً في فترة الطفولة، من الصعب أن تكون هاتان اللغتان متكافئتين تماماً، إذ سيظهر من حين لآخر بعض التفضيل لإحداها على الأخرى وفق الموضوع والموقف. وترتبط هذه الظاهرة اللغوية بالقدرة الفردية في استخدام لغتين في آن معاً تكون الأولى اللغة الأم والأخرى اللغة الثانية، و"الثنائية اللغوية نوعان: ثنائية لغوية فردية أي على مستوى الفرد، وثنائية لغوية مجتمعية أي على مستوى المجتمع".^٣

التعددية الألسنية: وهي "القدرة على استعمال أكثر من لغة واحدة". وهي حالة لغوية يُوصف بها المجتمع الذي يعرف أكثر من لغتين في محيطه السوسيوثقافي والسياسي والديني".^٤ وينظر هارالد هارمان صاحب كتاب "تاريخ اللغات ومستقبلها" إلى ظاهرة التعدد اللغوي بمنظار الإيجابية فهي عنده ليست مجرد تعدد لغات، وإنما تنوّع لغوي لا يمكن الاستغناء عنه من أجل مواجهة متطلبات الثقافة المحلية والمحافظة على السلوك الاجتماعي، "إذ تعدد اللغات في العالم ليس واقعاً يجب العيش معه، بل إنه أيضاً أداة للهوية الإنسانية... إنّ خسارة تنوّع اللغات في العالم يعادل ما قد يحدث من تقليل لقدرة الإنسان على إقامة جماعة ذات صبغة محلية".^٥

ومصطلح التعدد اللغوي عند هارالد يرادف مصطلح التنوّع اللغوي، على اعتبار أنّ التعدد ضرب من التنوّع الإيجابي للغات في المجتمع، والتعددية الألسنية تكون أيضاً على مستوى الأفراد أو المجتمعات من مثل ماليزيا والهند وسويسرا وسنغافور...

^{٢١} سهام، سماح. الطرائق والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة النظرية والتطبيق. ص 764

^{٢٢} المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ص 45.

^{٢٣} الخولي، محمد علي. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، 1999 العدد 7، ص 360

^{٢٤} عواريب، حنان. مدخل إلى التعددية اللغوية نحو تصور شامل للمصطلح والمفهوم. مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي

والأدبي، الجزائر، 2017، ص 52

^{٢٥} المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ص 96.

^{٢٦} هارالد، هارمان. تاريخ اللغات ومستقبلها. ترجمة: سامي شمعون، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، قطر، 2006،

الوعي اللغوي: والوعي عموماً هو محصلة لعمليات ذهنية وشعورية معقدة، يدرك فيها الفرد نفسه وعلاقاته عن الزمان والمكان . أما الوعي اللغوي فهو القدرة على الاستماع والتحدث^{٢٧} والقراءة والكتابة باللغة المعيارية أي باللغة العربية الفصحى المطلوبة. فكثير من الأفراد يقرأ ظناً منه أنه يقوم بعملية اكتساب المعرفة، ولكن واقع الأمر أنه يقوم بعملية قراءة آلية صوتية للكلمات من دون فهم تراكيبها. كما أن الكثير يسمع من دون أن يفهم معنى الكلمات التي يسمعها وخاصة النشرات أو الحوارات التي تكون عادة باللغة الفصحى، فهذا الضعف في مهارات اللغة يُعيق مسألة تلقّي الفكر بالشكل الصحيح، ولذلك لابدّ من بذل الجهود لاكتساب الوعي اللغوي.

ومتى استطاع الفرد أن يفهم ما يسمعه من حديث بلغته الأم وأن يتكلّم معبراً عن أفكاره ومشاعره وآرائه بطلاقة، وأن يقرأ ويكتب بشكل سليم يكون قد امتلك الوعي اللغوي.

اللغة الوسيطة: وتُعرف عند الحديث عن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنها آلية لغة أخرى غير اللغة العربية الهدف، يستعملها المعلم في إكساب المتعلّم مهارات اللغة العربية. وسُميت باللغة الوسيطة لأنها تتوسّط بين المعلم والمتعلّم من أجل أن يفهم المتعلّم ما يقوله المعلم، ومن أجل أن يتعرّف المعلم إلى ما تعلّمه.

وقد تكون اللغة الوسيطة هي اللغة الأم عند المتعلّمين أو آلية لغة ثانية مُشتركة يتّخذها المعلم والمتعلّمون مع تفاوت في لغاتهم الأم من مثل الأفارقة أو الهنود.

المرحلة الحرجة في تعلّم اللغة: وهي الفترة الزمنية التي يصعب فيها اكتساب اللغة حيث تتطلب جهداً أكبر، فهناك سنوات عمرية محددة من حياة الطفل يكون فيها أكثر استعداداً للاستفادة من آثار البيئة المحيطة واستغلالها إلى أقصى ما يمكن في تطوير اللغة.

المعيار: وهو "نظام من الأبنية المحددة لما ينبغي أن يكون عليه استعمال اللغة، وذلك إذا أراد المتكلّم أن يخضع لغته لبعض المعايير والمُثل الراقية أو لبعض الاعتبارات الثقافية".^{٢٨} وتُعدّ اللسانيات الاجتماعية كلّ استعمال شائع ومشترك داخل الجماعة اللغوية معياراً. واللغة المعيار هي اللغة المضبوطة بقواعد ومقاييس صارمة ترتفع عن التنوعات المحلية أو الاجتماعية وتفرض نفسها كأفضل وسيلة للتواصل لدى أشخاص يستعملون لهجات أخرى.

مُسْتَوَى العَتَبَة: وهو وصف تفصيلي أطلقه المجلس الأوروبي الأعلى على الحد الأدنى^{٢٩} من الإمكانيات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الفرد للغة الأجنبية، والتي تمكّنه من التواصل في الحياة اليومية وتبادل المعلومات الخاصة وبعض الأفكار والمشاعر على المستوى الشخصي

^{٢٧} بعد أن تعمّقت الدّراسات في الوعي الإنساني أكثر أصبح للوعي فروغ كثيرة، مثل: الوعي السياسي والوعي الاجتماعي والوعي اللغوي والوعي الجمالي والوعي المعرفي والوعي التاريخي والوعي الوطني والوعي الهوياتي وغيرها.

^{٢٨} المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ص100.

^{٢٩} وهو مجلس يضم ممثلين عن الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي لمناقشة القضايا الخاصة بالاتحاد الأوروبي، ويجتمع أربع مرات في العام فيما يعرف بقمة الاتحاد الأوروبي أو القمة الأوروبية.

والاجتماعي. ويمثل مستوى العتبة في سُلّم المستويات اللغوية بحسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات المستوى (B1).

المقدرة اللغوية : وهي قدرة الشخص على فهم اللغة واستعمالها في المواقف^{٣٠} المختلفة. وهي قدرة مجردة تكمن داخل دماغ الإنسان المتكلم للغة المعينة. أمّا الأداء اللغوي فهو الاستعمال الفعلي الخارجي للغة. ومصطلحا القدرة اللغوية والأداء اللغوي هما من المفاهيم في نظرية النحو التوليدي التحويلي.

^{٣٠} أو الكفاءة اللغوية

تعليم العربية للناطقين بغيرها

يواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اليوم تحديات كبيرة تتمثل في مزاحمة اللغات العالمية الأخرى المهيمنة على لغة الاقتصاد والتجارة في مجالات الحياة المختلفة. إضافة إلى تكاليف التعليم وتبعاته، وقلة المراكز المهيمة بتعليم اللغة العربية وافتقارها إلى مناهج علمية مبنية على أسس التعليم والتعلم ونظرياته.

فتعليم اللغة العربية في مراكز تعليم اللغة ما يزال مرتكزاً على أسس من الممارسة والخبرة، والاجتهاد الشخصي من القائمين على تعليمها، وهذا جهد يُذكر فيُشكر.

فليست الممارسة والخبرة إلا محصلة المواقف التعليمية، وهي كذلك معالم تنير الطريق نحو اتجاهات أبعد وأساليب في التدريس أحدث. ولكن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يحاول الأخذ بنصيب كبير ووافٍ من الأسس العامة التي يقول بها العلم في عمليتي التعليم والتعلم. ويمكن اعتبار هذه النمطية والتجارب الشخصية، وقلة استخدام الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي توفر فرص التعلم الفعال وتسهم في تنمية لغة المتعلم وتفكيره واحدة من الصعوبات التي واجهت تمكين اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والتطور الحاصل في البحوث الجديدة في ميدان علم النفس وعلم اللغة وعلم الاجتماع اللغوي والتربية وغيرها من العلوم، قد حوّل النظرة في تعليم اللغة، إلى نظرة تقوم على العلم ونتائجه، بالإضافة إلى الممارسة والخبرة.

والحديث في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها يستدعي بالضرورة الوقوف على علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية التي لعبت دوراً مهماً في أوروبا وأمريكا يدعمها في ذلك موقعها المهم في البحث عن حلول لمشكلات اللغة. وسرعان ما لاقت رواجاً وانتشاراً سريعاً حول العالم، ولم تكن في بداياتها علماً مستقلاً إذ كانت تهتم بمبادئ علم اللغة وتطبيقاته حتى تطوّرت في الستينيات من القرن الماضي باهتمامها باختبارات اللغة والسياسة اللغوية وتعليم اللغة الثانية وشهدت جامعة أدنبره آنذاك اهتماماً خاصاً بهذا النوع من الأبحاث، وهي الآن من أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال.

وفي بداية السبعينيات أصبح علم اللغة التطبيقي علماً بحثياً وتطبيقياً وليس مجرد مبادئ ونظريات أخذت في التوسع حتى يومنا هذا؛ ليشمل الدراسات النقدية والتعددية اللغوية. وتحولت أبحاث هذا العلم إلى مجال واسع للتحقيقات التجريبية وتطبيق النظريات لمواجهة القضايا اللغوية

^{٣١} لم نتطرق إلى مسألة إحلال العامية الدارجة ولهجاتها بدلاً عن اللغة العربية الفصحى، فليس لها مجال في هذا العمل .
^{٣٢} تأسست سنة (1583م) في اسكتلندا، وفي القرن الثامن عشر لعبت جامعة أدنبره دوراً مهماً إبان عصر التنوير الأوربي، وساهمت في تحقيق شهرة كبيرة لمدينة أدنبره وجعلها مركزاً حيوياً للثقافة حتى أنها سُميت بـ "أثينا الشمال".

في المجتمعات والمدارس والحقول التي تهتمّ باللغة، كما تأسّس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي لبحث ما يستجدّ في هذا المجال.

1- أسباب نشوء علم اللغة التطبيقي:

ومما دفع إلى ظهور علم اللغة التطبيقي أنّ معظم الدراسات اللغوية في بداياتها كانت تهتمّ بتاريخ اللغة من دون البحث في مستوياتها المعاصرة. كما أنّ المؤسسات التعليمية التي عُيّنت بتعليم اللغات لم تُعنّ باختيار المحتوى اللغوي والطرائق المناسبة... الأمر الذي دفع بعض اللغويين التطبيين إلى محاولات جادة لحلّ هذه المشكلة في تعليم اللغات.

ومشكلة تعليم اللغات لم تكن المشكلة الوحيدة التي أدّت إلى ظهور هذا العلم، وإنّما كانت هناك مشكلات أخرى منها مسألة التخطيط اللغوي الشامل أو ما يُعرف بالسياسة اللغوية، ويُقصد بها "مجمّل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن".^٣

إنّ التخطيط اللغوي يشير إلى توجّه الدولة المعاصرة نحو تسهيل التّواصل بين الأفراد من خلال تكامل عمل المؤسسات التعليمية والوسائل الإعلامية المختلفة في إطار خطة لغوية واحدة. وأيضاً ظهر توجّه نحو بحث القضايا المتصلة باللغة والمجتمع باتّخاذ الوسائل المنهجية لبحث العلاقات اللغوية داخل المجتمع الواحد بشكل دقيق.

ويضاف إلى الأسباب السابقة ظهور حركة الترجمة وزيادة التّبادل الثقافي، وفي إطار هذا الفيض الهائل من المطبوعات التقت علماء اللغة إلى أنّ الترجمة موضوع يتجاوز الاجتهادات الفردية، حيث أصبحت الحاجة ملحة إلى ملاحظة صعوبات الترجمة والجوانب اللغوية المتصلة بها، وبدأ التفكير بوضع برامج ومقرّرات تعليمية لإعداد^٤ مترجمين بالأعداد المنشودة في تخصّصات مختلفة وكفاءات عالية.

كلّ ما سبق وغيره من ضرورات الحياة أدّى إلى طرح جديد لقضايا اللغة يتجاوز الجهود الكثيرة المتفرقة المبعثرة التي قد تُصيب أحياناً وتُخطئ أحياناً أخرى؛ ليصبح علم اللغة التطبيقي بعد ذلك فرعاً مهماً من فروع العلوم المعاصرة.

^{٣٣} تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي عام (1964)، وينظم هذا الاتحاد مؤتمراً عالمياً كلّ ثلاث سنوات لبحث قضايا في علم اللغة التطبيقي.

^{٣٤} Louis, Gean Claret. La guerre des langues et les politiques linguistiques. Hachette litteraire, France, 1999, p154.

^{٣٥} من حيث بنية الجملة والمفردات بدلالاتها السياقية المختلفة، وما يتّصل بالفروق الحضارية بين اللغة المترجم عنها واللغة المترجم إليها، والمستويات اللغوية في ترجمة الآثار الأدبية وتنوّع مستويات اللغة بين جماعة وأخرى، ووضع المصطلحات، وإعداد المعاجم المناسبة للترجمة.

ويمكن القول إن علم اللغة التطبيقي له أهداف عملية لبحث المشكلات اللغوية في الحياة المعاصرة، وهذه المشكلات هي المادة الأساسية له. وظهوره متأخراً أمراً طبيعياً لأن الموضوعات التي يبحث فيها لم تدع الحاجة في الماضي إلى التفكير بها. فلم نشهد قديماً التزام الدولة بالمؤسسات التعليمية على النحو المعروف حديثاً، ولم يعرف الناس في الماضي وسائل الإعلام المرئية والمسموعة التي تؤثر في الأفراد من الناحية اللغوية على النحو الذي نعرفه اليوم. كما أن النتائج العلمي الكبير الذي أفرزته التطورات الهائلة والثورات العلمية في القرن العشرين يكاد يتجاوز إنجاز القرون الماضية، ونقل هذا النتاج المعرفي إلى لغات أخرى كقيل بطرح مشكلات في تعليم اللغات والترجمة... وهي مشكلات جديدة في أبعادها الحالية يتناولها علم اللغة التطبيقي مستنداً في ذلك إلى نتائج الدراسات اللغوية النظرية.

2- الفرق بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي

إن الدراسات النظرية التي اهتم بها علم اللغة التقليدي تتصف بالعمومية والموضوعية، وتُعنى بالظواهر اللغوية من مثل علم الصوت والصرف والنحو والدلالة، وما تفرع عن هذه العلوم من مثل علم المعجم والمصطلح والتأصيل اللغوي وغيرها. كما نتج عن الدراسات اللغوية النظرية مجموعة من العلوم أو النظريات أو المدارس اللغوية نذكر منها علم اللغة الوظيفي أو البنوي أو التحويلي... ثم توجت هذه الدراسات النظرية على اختلاف فروعها ومدارسها بما يُعرف بعلم اللغة العام الذي يهتم بالمسائل اللغوية العامة والكمالات المشتركة والقواعد النظرية لدراسة اللغة الإنسانية. ويدخل في الدراسات اللغوية النظرية تاريخ علم اللغة أيضاً لاهتمامه بموضوع اللغة ومدارسها ومناهجها.

أما الدراسات اللغوية التطبيقية فليس لها نظرية معينة تصف فيها اللغة أو تحللها، وإنما هو علم له منهج خاص به يستند إلى نتائج الدراسات اللغوية النظرية، ويفيد من غيرها من العلوم الإنسانية في معالجة النشاط اللغوي الإنساني من مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتربية والحاسوب... فهو يستند إلى الأسس العلمية النظرية لهذه العلوم، ويضع إجراءات عملية بناء عليها لإيجاد حلول للمشكلات اللغوية.

وعليه، فقد تعددت موضوعات علم اللغة التطبيقي وفروعه بتعدد مجالات التطبيق، ولكونه يهتم بتعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها، فقد اقترح بعضهم تسميته "الدراسة العملية لتعليم اللغة الأجنبية"، بينما يسميه آخرون "علم تعليم اللغة" أو "علم اللغة التعليمي". ولكن مصطلح علم اللغة التطبيقي هو الذي شاع في جامعات العالم، فحينما نقصره على تعليم اللغة نكون قد ضيقنا معناه، وهو يتسع لأنشطة كثيرة، وما تعليم اللغة إلا واحدة من الموضوعات المتنوعة والمتعددة. "ويبدو أنه لا يمكن تصور تعليم لغوي حقيقي دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي؛ ذلك لأنه كما يرى

كوردر يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة، بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة باعتباره علماً يستهدي قواعد العلم من الوصف والضبط والتنظيم".^٦ وبهذا أصبح علم اللغة التطبيقي مجالاً للتخصص متميزاً عن الدراسات اللغوية النظرية، له مقرراته ومؤسساته العلمية التي تجاوزت الجهود الجزئية المبعثرة إلى الانفتاح على البحث والتدريب والتطبيق.

ونلاحظ اليوم وجود مؤسسات علمية خاصة وأقسام في جامعات عريقة ترعى اللسانيات التطبيقية. كما في أمريكا وبريطانيا وفرنسا واليابان وماليزيا وغيرها. في حين مازال المحاولات خجولة في العالم العربي فيما يخص هذا العلم، وتقتصر على مراكز قليلة تُعنى باللسانيات التطبيقية كما في المملكة العربية السعودية والأردن، وبعض الجمعيات كجمعية اللغويين والمترجمين المصرية.

3- مصادر علم اللغة التطبيقي

أما مصادر علم اللغة التطبيقي في تناوله لمسألة تعليم اللغات التي يعدها مشكلة ويحاول البحث لها عن حلّ فمتعددة، وأشرنا سابقاً إلى أنّ علم اللغة التطبيقي "يمثل النقطة التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الإنسان. وهي مسألة مهمة جداً في مبدأ التطبيق على وجه العموم، وهي مهمة أيضاً في المنهج الذي نودّ أن نلفت إليه. فعلم اللغة التطبيقي إذن علم متعدد المصادر والروافد، يستمدّ منها مادته لحلّ المشكلة التي يضطلع بها، وإذا كان الواجب ألا نحصر هذه المصادر في علوم بذاتها، لأنّ اللغة الإنسانية لها اتصال وثيق بالنشاط المعرفي للإنسان، فإنّ ثمة اتفاقاً على أنّ علوماً أربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي، وهي:

- علم اللغة
- علم اللغة النفسي
- علم اللغة الاجتماعي
- علم التربية

ويمكن الحديث عن هذه المصادر من ناحية أنّ علم اللغة التطبيقي لا يستطيع الاستغناء عن نتائج أبحاث علم اللغة بما في ذلك الأبحاث الوصفية التي قام بها اللغويون الأوائل والدراسات البنائية والتوليدية التحويلية التي حاولت كلّ منها أن تفسّر طبيعة اللغة.

^{٦٦} الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 13
^{٦٧} المرجع السابق، ص 17

كما أنه وثيق الصلة بنتائج الدراسات في مجال علم اللغة النفسي الذي يحاول كشف النقاب عما يحدث داخل عقل الطفل حين يتعرض للغة، وخاصة في عمليتي الاكتساب والأداء اللغويين، والعلاقة بين الاكتساب اللغوي والتطور البيولوجي لدى الطفل.

وبما أن اللغة ظاهرة اجتماعية تنشأ في المجتمع وتتأثر بثقافته وتتوَع طبقاته الاجتماعية والجغرافية وأنظمة الاتصال المختلفة فيه، فقد توجّه علم اللغة التطبيقي إلى الاستفادة من علم اللغة الاجتماعي في اختيار المستوى اللغوي التعليمي المناسب لكل فئة من المتعلمين كما أفاد من طبيعة العلاقة بين المرسل والمتلقي والمقام الذي يحدث فيه الكلام في إعداد المحتوى التعليمي المناسب.

وبعد اختيار المحتوى اللغوي المناسب للمتعلمين يبحث علم اللغة التطبيقي عن الكيفية التي يعلّم بها هذه اللغة، وهنا يستعين بعلم التربية ليتّصل بشكل مباشر بنظريات التعلّم وإجراءات التعلّم والوسائل المناسبة لتنمية قدرة المتعلّم على تعلّم اللغة.

ومن الواضح أن كلّ واحد من المصادر السابقة يشكّل فرعاً يتصدّى للغة الإنسانية من زاوية معينة، ويشكّل علم اللغة التطبيقي المجري الذي تصبّ فيه هذه الفروع جميعاً، "فجميع هذه المصادر أو العلوم تُغني علم اللغة التطبيقي، وليس هناك علم يُغني عن العلوم الأخرى، بل إنّ أيّاً منها قد يكون أهمّ من غيره عند الحاجة إليه، فعند اختيار المادة اللغوية في مقرّر ما نحتاج أولاً إلى علم اللغة، وعند تحديد المهارات المطلوبة نحتاج إلى علم اللغة النفسي وعلم التربية، وعند تحديد المواقف الاتصالية التي توضع فيها المادة اللغوية نحتاج إلى علم اللغة الاجتماعي... وهكذا"

٣

٨

وما سبق لا يعني أن علم اللغة التطبيقي يستند إلى هذه العلوم الأربع فحسب، بل إنّه يتوجّه إلى كلّ مصدر يمكن أن يُسهم في حلّ مشكلة تعليم اللغة، والقدرة على التطوير والتّغيير بما يُعين على تحسين سُبُل الحلّ.

4- دور علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات

إنّ تعليم اللغة يكاد يكون من أكثر مشكلات التعلّم تداولاً بين الناس، ويركّز علم اللغة التطبيقي على هذا الجانب ولاسيّما تعليم اللغة الأجنبية. ولا يمكن أن نتصوّر تعليماً لغوياً حقيقياً من دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي؛ لأنّه يهتمّ بالعملية التعليمية للغة من جهة الوصف والضبط والتنظيم والتّخطيط واتّخاذ القرارات.

^{٣٨} المرجع السابق، ص 31

يلعب علم اللغة التطبيقي دوراً في اتخاذ القرارات الكبرى على عدة مستويات، فعلى المستوى السياسي يقرّ اللغات الأجنبية المطلوبة واختيار لغة منها أو لغتين، كما يتصدّى في مستوى آخر لمسؤولية تعليم اللغة من ناحية الأهداف والمتعلّمين والمدة اللازمة للتعليم ثم بناء مقررات تعليمية لغوية استناداً إلى دراسات علمية في علم اللغة والنفس والاجتماع والتربية والأنثروبولوجيا...، وآخر مستوى يكون بتطبيق المقرّر في الحجرة الدراسية.

إضافة إلى مسألة تعليم اللغة يتعرض علم اللغة التطبيقي إلى المشكلات اللغوية التي تتطلب حلاً كعلاقة الفصحى بالعامية، ومستويات اللغة الفصحى، وأثر العاميات العربية في تعليم الفصحى، وعلاقة اللغة بالمجتمع، والجوانب النفسية في اكتساب اللغة والتخطيط اللغوي، ووضع المعاجم الحديثة، ودراسة أمراض الكلام وغيرها.

إنّ الدراسات الميدانية لواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تؤكد الحاجة إلى علم اللغة التطبيقي للنهوض بهذا النوع من التعليم حيث أظهرت ضعف مستوى المعلمين، وافتقار الدول الأوربية التي تُدرّس العربية إلى برنامج تعليمي مكثّف واضح الهدف يصل بالمتعلّم إلى تعليم العربية في وقت مناسب كما يحدث في برامج تعليم اللغة الإنكليزية كبرنامج توفل وغيره. وكذلك فإنّ النقص الواضح في المعاجم العربية الموجهة للناطقين بغيرها يفرض أيضاً الاستعانة بجهود المختصّين بعلم اللغة التطبيقي للنهوض بهذا الأمر.

5- دوافع تعليم العربية للناطقين بغيرها

- إنّ الإقبال على تعليم اللغة العربية، وتعلّمها يعود إلى اعتبارات مختلفة، نذكر منها:
- اعتبارات قومية، فاللغة العربية إحدى الوسائل التي ترتكز عليها وحدة الأمة العربية، والانصراف عن تعليمها ابتعاد عن تلك الرابطة التي تزيد علاقات الأمة العربية توثقاً وارتباطاً.
 - اعتبارات دينية، وترتبط بالتراث العربي والديني والحفاظ عليهما. ذلك أنّ التدريس باللغات الإقليمية أو اللهجات المحلية سيعيق مع الأيام صلة الفرد بهذا التراث.
 - اعتبارات ثقافية، وذلك أنّ اللغة العربية اليوم هي لغة الثقافة، والقراءة والكتابة.
 - اعتبارات "تعلّق بنضج اللغة العربية ووصولها إلى مستوى يمكنها من التعبير عن التطور الحضاري للمجتمعات العربية بحيث تكون على صلة بالتيارات الفكرية والعلمية المعاصرة،

^{٣٩} Toffel: وهو اختبار اللغة الإنكليزية كلغة ثانية للناطقين بغيرها (Test Of English as a Foreign Language)، وذلك لقياس مستواهم باللغة ودرجة إتقانهم لها. وعلى الطلاب الأجانب الراغبين بمتابعة التعليم في إحدى الجامعات الأمريكية في عدة أماكن من العالم اجتياز امتحان التوفل، وهو مقسّم إلى أربعة أجزاء: الإدراك السمعي listening comprehension، والبنية اللغوية والتعبير الكتابية strcture and written expression، فهم المقروء والمفردات reading comprehension and vocabulary، كتابة مقال أو موضوع صغير essay writing.

- فهي لغة ذات ثروة لفظية هائلة، ولها اشتقاقها الذي يمكنها من التوسّع والعمق، ولها قواعدها وضوابطها ومعاييرها، مما لا يتوقّر مثله في أية لهجة إقليمية".
- اعتبارات فرضتها ظروف الهجرة التي تشهدها البلدان العربية في الوقت الراهن بسبب الواقع السياسي، وحاجة تلك المجموعات المهاجرة إلى تعلّم لغتها الأم.
 - اعتبارات اقتصادية، وتتمثل بالقفزة النوعية التي حققتها بعض الدول العربية في مجال الاقتصاد ممثلة بالمملكة العربية السعودية ومصر وقطر، وضرورة وجود أشخاص قادرين على تحقيق التواصل لتسهيل سبل التبادل فيما بينها.
- ويمكن أن نضيف إلى ما سبق أن بعض الأجانب مندفعون إلى تعلّم العربية لقضاء حاجات قصيرة المدى . من مثل الحصول على وظيفة، أو عمل سياحة، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين، أو الحصول على درجة علمية .

6- مسوغات تأليف منهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها

إنّ تطوّر التعليم في كلّ مجالاته يعدّ المسوّغ الرئيس للعمل على تأليف منهج جديد في تعليم العربية وتعلّمها. ولعلّ أبرز المعطيات الحاليّة، التي تستدعي من القائمين على تعليم العربية للناطقين بغيرها القيام بهذه الخطوة، تتمثّل في الواقع الحالي لمناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في المراكز المختلفة، وفي التطورات التي يشهدها العالم، وفي التطورات التربوية المعاصرة.

6.1- واقع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إنّ مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تشير إلى العديد من مواطن الضعف، وأهمها أن المنهج الغالب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كان متمثلاً في تعليم القواعد والترجمة، وهذا ما أكدته دراسة حمو الحاج في عام (2015) ودراسة الأعري في عام (2013).^{٤٠}

^{٤٠} مجاور، محمد صلاح الدين علي. تدريس العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته. دار القلم، الكويت، 1983، ص 91-

^{٤١} المؤتمر السنوي السادس لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية. ما هو مستقبل تعليم اللغة العربية في أوروبا. ليل، فرنسا، 2012.

^{٤٢} الشيخ علي، هداية هداية إبراهيم. تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثامن لمعهد ابن سينا، فرنسا، 2014.

^{٤٣} السرحاني، علي يحيى. المقومات الأكاديمية والمهنية والتربوية والثقافية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، فرنسا، 2015.

^{٤٤} حمو الحاج، ذهبية. تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين كفاءة المعلم والمنهج العلمي. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، الجزائر، العدد 11، 2015.

^{٤٥} العربي، أسامة زكي السيد علي. فاعلية برنامج مقترح قائم على الإطار المرجعي الوربي المشترك للغات في تنمية كفاءات تلقي اللغة وإنتاجها لدى دارسي العربية بوصفها لغة اجنبية. جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، 2013.

والنمط التقليدي في تقديم المعارف اللغوية وعدم التمكن من الأبنية اللغوية، وهذا ما أشار إليه مؤتمر ابن سينا السادس في عام (2012) ودراسات الدجاني في عامي (2006) و (2013) ، إذ إنّ كثيراً من العاملين في تدريس علم اللسان العربي لم يقوموا بالدور المنوط بهم في تقديم اللغة، الأمر الذي يجعل اللغة تُدرّس بشكل جاف، فمعظم الممارسات التعليمية وفق هذه المناهج لدى مدرسي العربية لا تزوّد المتعلمين بفرص تنمّي مهارات التّواصل في التعبيرين الشفهي والكتابي. وإنّ سير عملية التدريس تجري بصورة لا تتناسب والهدف منها، مفتقرة إلى طرائق حديثة تنمّي لغة المتعلّم وفكره وشخصيته، وغالباً ما يُعتمد على السّبورة كوسيلة أساسية، ويبدأ المتعلمون بحفظ كلمات في اللغة الجديدة من دون توظيف لها في سياق معين له هدف، مما يعطّل قدرات المتعلمين ومهاراتهم اللّغوية في التعبير.

كما أنّ المهارات في المناهج السابقة غير موظّفة في حياة المتعلّم بشكل فعّال كما جاء في دراسة المحجري عام (2014)، ممّا يستدعيّ المزيد من الدّراسات والتجارب لإيجاد منهج يقوم على التّرباط بين المهارات من جهة، وبينها وبين الحياة من جهة أخرى.

فاللغة مجموعة من المهارات المتكاملة التي تسعى إلى تحقيق التّواصل من خلال التعبيرين الشفهي والكتابي، وأساس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يقوم على المهارات الآتية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. هذه المهارات الرئيسة تتألّف من مهارات أصغر منها يتدرّب عليها المتعلمون من خلال ربطها بنوع من النشاط التعليمي والتدريبي داخل غرفة الصف وخارجها. ولذلك؛ " إنّ أيّ برنامج لغوي لا بُدّ له أن ينظر نظرة متوازنة إلى تلك المهارات، ولا يعزّز ويعضد مهارة على أخرى، بل يوجّه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتوازن " . وبما أنّ التّعبير من أهمّ أغراض الدّراسة اللغوية وإتقانه هو الهدف الأكبر من تعليم أية لغة، فإنّ متعلمي العربية للناطقين بغيرها بحاجة إلى تعليم وتدريب من خلال منهج فاعل يفيد من الاتجاهات والأساليب الحديثة في بناء المناهج ليكسبهم المهارات المطلوبة.

وما بين مطرقة التجارب الشخصية والاجتهادات الفردية لمراكز تعليم اللّغة العربية المنتشرة في بلاد متعدّدة عربية وأجنبية، والافتقار إلى مناهج تعليميّة فعالة تظهر الحاجة إلى وجود مرجع وأساس علمي يُرتكز عليه في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

^{٦٦} الدجاني، بسمة. اللغة العربية واللغات الأوروبية: الواقع ومحاولة استشراف المستقبل. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر "حول تدريس اللغة العربية واللغات الأوروبية"، مركز اللغات بالجامعة الأردنية، الأردن، 2006.

^{٦٧} الدجاني، بسمة. معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن. مجلة دراسات اللوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد 40، العدد 2، 2013.

^{٦٨} المقصود باللغة الجديدة هنا اللغة العربية.

^{٦٩} المحجري، محمد عبد الله. مايير المهارات اللغوية للناطقين بغيرها للمستويات A B C وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي للغات. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، ليل، فرنسا، 2015.

^{٧٠} شحاته، حسن وآخرون، تعليم العربية والتربية الدينية. الدار المصرية، مصر، ط7، 1989، ص 31.

6.2- التطورات الحديثة التي يشهدها العالم

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بالتغيّر المستمر والتقدم الهائل السريع في شتى مجالات الحياة، ولا سيما تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والمعارف التي تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات، بما يفرض على واضعي المناهج والمدرسين التعامل مع التعليم والتعلّم كعملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمرّ مع الإنسان كحاجة وضرورة لتسهيل تكيّفه مع المستجدات الحديثة في بيئته.

وإذا كان للمناهج اللغوية أن تقوم بالدور المطلوب منها، فعليها الاهتمام بإيجاد منهج يهتم بجوانب التعليم، ويجعل التفكير عنصراً مهماً من عناصر الموقف التعليمي التعلّمي، من خلال وضع استراتيجيات وطرائق فاعلة تهتمّ بالمرجات النوعية للتعليم؛ لمواجهة تحديات العصر والتعامل مع معطيات المستقبل، وإنتاج متعلّمين يمتلكون أدوات التعلّم والدّافعية للبحث عن المعرفة واكتسابها.

واللغة عموماً ليست مادة دراسية تُعلّم لذاتها، وإنما وسيلة تُفيد الفرد في فهم جوانب الحياة المحيطة به اجتماعياً وثقافياً، ولا سيما في ناحيتها الوظيفية، وهذا ما ينبغي أن يدركه مدرسو العربية للناطقين بغيرها. إذ ليست الغاية من تعليم العربية الإلمام بمفردات كثيرة وحفظ مصطلحات مختلفة، وإنما الغاية منه أن يتعلّم الفرد شيئاً يفيد في حياته على مختلف المستويات.

ومن هنا كان على مصمّمي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها السعي إلى بناء منهج متكامل من ناحية الأهداف والمحتوى التعليمي والاستراتيجيات والتقويم؛ لتمكين المتعلم من اكتساب اللغة لمواجهة التحديات، ومواكبة التطورات المعاصرة، وتسهيل دمجها في الحياة من خلال التواصل والمشاركة الفاعلة.

و"المناهج اليوم مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى تحمّل مسؤوليات جسام، يأتي في طليعتها القدرة على تنمية ثروة بشرية تتسق مع معايير التفوق والامتياز المعرفي والحقائق العلمية وملاءمة التكنولوجيا، في زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم".^١

6.3- التطورات التربوية والنفسية

شهدت العلوم التربوية والنفسية تطوراً هائلاً في النصف الثاني من القرن العشرين، وبرزت خلال ذلك توجّهات حديثة في مجال التعليم والتربية تدعو إلى الاهتمام بالحياة المعاصرة، وبناء مناهج على أسس علمية نابغة من النظريات الحديثة في التعليم، وضرورة الانتقال بالمتعلم

^١ بشارة، جبرائيل والياس، أسما. المناهج التربوية. منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، ط1، 2006 ص 6.

من ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلّم، ومن الحفظ إلى الإبداع، ومن الاستهلاك إلى الإنتاج، ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات، والتركيز على العمليات وصولاً إلى النتائج، وغيرها. والتصور الجديد لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يقتصر على تزويد المتعلّم بمجموعة المعارف في النحو والصرف والبلاغة... وغيرها، وإنما يراعي جوانب التنمية الاجتماعية والجسدية التي أثبتت العلوم النفسية أهميتها وتكاملها مع الناحية الإدراكية، فأغلب الدراسات الحديثة أثبتت أنّ شخصية المتعلّم وحدة ديناميكية متكاملة في جوانبها المعرفية والانفعالية والحس حركية، وعلى المنهج أن يراعي هذه الجوانب.

فمنهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها يجب أن يأخذ بحظ وافر من نتائج البحوث والدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغات وتعلّمها التي جعلت من المنهاج "مجالاً علمياً تُصمّم في ضوءه المناهج التعليمية وغيرها من فروع العلم؛ لتكون أكثر قدرة على ملائمة المتعلّم واستعداداته وميوله وقدراته، إضافة إلى احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطوّر باستمرار، ففائدة أي منهج تعليمي إنما تُقاس بمدى قدرته على إيجاد التوافق والانسجام بين الطموحات الذاتية للمتعلّم الفرد، وبين التنمية المجتمعية الشاملة".^٢

وللأسباب السابقة جميعاً، نجد أنّ تصميم أو بناء مناهج أو سياقات تعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها تستدعي العناية باختيار المعارف اللازمة والمهارات الضرورية، وطرائق تقديمها وربطها بحياة المتعلّم؛ ليسهل استيعابها والإحاطة بها والتمكّن منها، وصولاً إلى مرحلة المهارة.

7- تطوير المنهج اللّغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

إنّ الحاجة الملحة إلى تطوير منهج لغوي في تعليم العربيّة لأبنائها أو للناطقين بغيرها قد كشفها واقع تعليم اللّغة العربيّة الذي أظهر أنّ أغلب مناهج تعليم اللّغة العربيّة تحتاج إلى تطوير في حال وجدت. وهذا ما نوّه إليه الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري في تصدير كتابه حول اللّسانيات واللّغة العربيّة بقوله: "وما يلفت النّظر في وضع اللّغة العربيّة هو أنّ الأدوات الأساسيّة لتعلّمها وتيسير استعمالها والتّفقّه فيها لم تحظّ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللّغات الأخرى، بل مازال القاموس العربي هو قاموس القرن الثّاني الهجري أو الرابع في أحسن الأحوال، تصوّراً وتألّيفاً ومادة، وما زالت قواعد اللّغة هي قواعد نحاة القرن الثّاني. فليس همّ اللّساني العربي فقط أن يعيد النظر في تصوّر طبيعة اللّغة العربيّة وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب،

^٢ المرجع السابق، ص 8

استعجالاً كذلك، برسم الأدوات اللائقة بتنمّية طاقات المُستعمل، علاوة على أنّه مطالب بالبحث في وسائل تطوير اللّغة لجعلها لغة وظيفيّة".^٣

وهذا التقصير في تعليم العربية قد أشارت إليه دراسة النور حول مشكلات تعليم العربية في إفريقيا من ناحية "غياب الخبراء والكوادر المؤهلة التي تستطيع إعداد مقرّرات دراسيّة تُناسب كلّ بلد إفريقي. ولعلّ هذا مرّدّه إلى غياب النظرة بعيدة المدى التي تعمل على تأهيل خبراء يمكنهم إعداد مقرّرات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، بما يعالج مشكلات غياب المقرّرات في بعض الدّول، وتباينها في دول أخرى حيث نجد في الدولة الواحدة عدداً من المقرّرات المُستجلبّة من جهات عديدة. كما أنّ الاعتماد على المعلّمين، وكثير منهم غير مؤهلّ في إعداد المقرّرات الدّراسيّة، يجعلهم يلجؤون إلى الأخذ من مصادر غير ملائمة وتكون النتيجة مقرّرات تتسبّب في مشكلات تعليميّة وتعلّميّة يعاني منها الطلبة، وغالباً ما تؤدّي إلى أن يتركوا الدّراسة. وقد اشتملت نتائج كثير من الدّراسات وتوصياتها على هذه المشكلة بوصفها من أشدّ معوقات تعليم العربيّة في إفريقيا".

إنّ عملية تطوير المنهج تحتاج بعد رصد واقع التعليم؛ لمعرفة أبرز المشكلات التي يواجهها متعلّم العربيّة للناطقين بغيرها، إلى تحديد حاجات المتعلّمين وطبيعة الأهداف العامّة والخاصّة في التدريس مروراً بالقضايا التي سيطرحها المحتوى والمبادئ التربويّة التي ستبنى عليها الأنشطة، وترتيب الوحدات التعليميّة وتصميم المواد اللازمة لذلك انتهاءً بعملية قياس فاعليّة هذا المنهج اللّغوي.

إنّ تطوير المنهج اللّغوي حقّ واسع يعتمد على تحديد الأهداف والمعارف والقيم والمهارات والخبرات التي يحتاجها المتعلّم ووضع الإجراءات اللازمة لقياسها وتقويمها.

8- العوامل المؤثّرة في بناء المنهج اللّغوي

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في بناء المنهج، ونذكر منها:

- تطوّر الدّراسات اللّغوية والتربويّة وظهور علوم جديدة من مثل علم النّفس اللّغوي وعلم اللّغة الاجتماعي وعلم اللّغة التّقابلي وغيرها، قد أدّى إلى استحداث مناهج جديدة في ميدان تعليم اللّغات وتعلّمها. كما ظهرت مداخل جديدة في تعليم اللّغات من مثل المدخل الإيحائي والمدخل التّكاملي ومدخل الاستجابة الجسميّة الشّاملة وغيرها.

^٣ الفهري، عبد القادر الفاسي. اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية. دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993، ص 7

^٤ النور، أحمد محمد بابكر. زافع اللغة العربية ومشكلات تعليمها في إفريقيا. مجلة قراءات الإفريقية، مصر، العدد 18، 2013، ص 45

- ظهور الثورة التكنولوجية والرقمية ووسائل الاتصال الحديثة، ودور الأجهزة السمعية والمرئية وذات الوسائط المتعددة إلى عملية التعليم دفع إلى استحداث برامج لتعليم اللغات تعتمد على التعلّم الذاتي الفردي والجماعي.
- الحاجة إلى إعداد معلّمي العربية للناطقين بغيرها من خلال إنشاء المعاهد والأقسام الخاصة بتدريبه على اعتبار أنّ هذا الإعداد جزءٌ من برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- طبيعة الأغراض والحاجات المختلفة للمتعلّمين من مختلف الجنسيات. فكّما توافرت معلومات ودراسات وبيانات حول نوعيّة المتعلّمين وخصائصهم العمرية ولغاتهم ودوافعهم وخبراتهم السابقة، توافرت إمكانيّة بناء مناهج ومواد مناسبة في تعليم اللّغة.
- الاستفادة من تجارب الأمم الأخرى في تعليم لغاتها من حيث المداخل والطرائق والتقنيّات والاستراتيجيّات التّعليميّة.

9- قضايا في تعليم العربية للناطقين بغيرها

١. الإفراط في اللّغة الوسيطة: اختلفت الآراء حول استخدام اللّغة الوسيطة في أثناء تعليم العربية للناطقين بغيرها لاعتبارات علميّة عديدة. وقد وضع الخولي عدّة شروط لاستخدامها، نذكر منها :
 - أن تكون اللّغة الوسيطة مفهومة لدى المتعلّمين حتى يتساووا في فرص الانتفاع منها.
 - أن يكون من الصّعب شرح معنى الكلمة من دون اللجوء إلى اللّغة الوسيطة.
 - ألا يكرّر المتعلّمون كلمات باللّغة الوسيطة.
 - أن يبقى استخدام المعلم للّغة الوسيطة في الحدّ الأدنى.
 - ألا يتحوّل الدّرس من تعليم اللّغة العربيّة إلى تعليم للّغة الوسيطة.
٢. تأثير اللّغة الأولى: عند تعلّم اللّغة الثّانية يأتي المتعلّم ومعه لغته الأولى التي اكتسب منها عادات لغويّة معيّنة في الجوانب الصوتيّة والصّرفيّة والنحويّة والدّلالية والسيّاقية... فتؤثّر اللّغة الأولى في تعلّم اللّغة الثّانية تأثيراً يختلف من حالة إلى أخرى.

"حينما تتشابه اللّغة الأولى والثّانية يكون الانتقال إيجابياً، وفي هذه الحال يُسهّل اكتساب اللّغة الأولى تعلّم اللّغة الثّانية، والنتيجة تسهيلٌ وأداءٌ صحيحٌ. وحينما تختلف اللّغة الأولى والثّانية يكون الانتقال سلبياً، والنتيجة أنّ اللّغة الأولى أعاقَت تعلّم اللّغة الثّانية وظهرت أخطاء في الأداء.

^{٥٥} الخولي، محمد علي. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية. ص 363

^{٥٦} الانتقال هنا بمعنى التأثير

فكلّما زاد التشابه بين اللّغتين الأولى والثانية زاد الانتقال الإيجابي وقلّ الانتقال السلبي، أي زادت الأداءات الصحيحة وقلّت الأداءات الخاطئة وأسرع اكتساب اللغة الثانية. وكلّما زاد الاختلاف بين اللّغة الأولى والثانية زاد الانتقال السلبي وقلّ الانتقال الإيجابي وزادت إعاقة تعلّم اللّغة الثانية وكثرت الأخطاء وطال أمد إتقان اللّغة الثانية".^{٥٧} وهناك دراسات دلّت على أنّ إتقان الفرد للغة الأولى يُسهّل عليه تعلّم اللّغة الثانية؛ لأنّه يكتسب خبرة تعلّم اللّغة بشكل عام. وقد تبين أنّ الأطفال الذين يتعلّمون اللّغة الثانية قبل إتقان اللّغة الأولى يعانون مع اللّغة الأولى والثانية على السواء، ويضعفون في اللّغتين معاً، ولهذا فإنّ تعليم اللّغة الثانية بعد إتقان اللّغة الأولى قرار صائب في صالح اللّغتين معاً.

٣. **طبيعة اللّغة في المنهج المقرر:** وذلك حين "يركّز محتوى المقرر على لغة فنيّة راقية تشكّل عبئاً على المتعلّم فتبتعد الكتب الخاصة بتعليم العربية عن لغة الخطاب المتداولة بين الناطقين بالعربيّة الآن، كما أنّ النصوص المتضمّنة في المنهاج ذات موضوعات منفصلة".^{٥٨} وتركّز على مهارة القراءة والكتابة، وقلّما تراعي الفروق اللّغويّة الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة بين العربيّة ولغة المتعلّم مما يؤثر سلباً في تعليم اللّغة العربيّة. ٤. **مُعَلِّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها:** يجب أن يتمتع المعلم بمهارات خاصّة تؤهّله لتعليم العربيّة لغير أبنائها. وهذا ما أشارت إليه دراسة رشدي طعيمة^{٥٩} ففي الغالب معلّمو اللّغة العربيّة من خريجي قسم اللّغة العربيّة التي بُنيت مناهجها لتزويد الطلاب بمعلومات دقيقة وعميقة قد تكون أكثر بكثير مما يحتاج إليه متعلّم العربيّة. فضلاً على أنّها لا تزوّد الطلاب بمهارات إيصال ما تعلّموه إلى الآخرين، فمعلّم العربيّة ينبغي أن يكون ذا كفاءات ومهارات خاصّة ليكون ناجحاً.

وقد كشفت دراسات كثيرة مدى عمق مشكلة ضعف المعلّمين سواء في اللّغة العربيّة أو في كفايات تدريسها للناطقين بغيرها، ففي تشاد مثلاً يبلغ عدد المعلّمين في المدارس العربيّة بمراحلها الثلاث الابتدائيّة والمتوسطة والثانويّة (3966) معلّماً؛ يبلغ عدد المؤهّلين منهم (701) معلّماً، في حين يبلغ عدد غير المؤهّلين (3265) معلّماً.^{٦٠}

^{٥٧} الخولي، محمد علي. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية. ص 364-365

^{٥٨} الخولي، كريم فاروق. مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلّها. مجلة جامعة سلجوق، كلية اللاهوت، تركيا،

2011، العدد 32

^{٥٩} طعيمة، رشدي. الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة أجنبية بالمستوى الجامعي. التعليم الجامعي في الوطن العربي، المجلد 13، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

^{٦٠} مصطفى، أحمد علي. التعليم العربي الإسلامي في جمهورية تشاد تاريخه وأفاقه. مجلة دراسات إفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 1997، العدد 16، ص 36

و"بسبب قلة عدد المعلمين المؤهلين من أبناء البلدان الإفريقية يلتحق غير المتخصصين في اللغة العربية وآدابها من حملة الشهادات في مجالات أخرى كالعلوم الشرعية والاجتماعية واللغة الإنكليزية ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. إضافة إلى نقص التأهيل عند خريجي أقسام اللغة العربية بالجامعات والمعاهد العليا في مجالات تخصصهم لضيق وقت البرنامج الدراسي، وضعف بعضهم في المعرفة باللغة العربية من حيث الكفاية والنقص في المعلومات الصرفية".^{٦١}

10- مشكلات في تعليم العربية للناطقين بغيرها

١. **المشكلات الاجتماعية والثقافية:** إنّ الخوض في الحياة الاجتماعية والثقافية جزء أساسي من تعليم اللغة الثانية، فتعليمها لا يقتصر على المهارات الأربعة من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة، بل لابدّ من معرفة ثقافة اللغة الهدف من عادات وتقاليد وتطلّعات، إذ ليس من اليسير تعلّم لغة ما دون التعرّض لأسلوب حياة أصحابها وقيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم. وهنا يواجه الطالب الأجنبي عدّة مشكلات، نذكر منها:

- صعوبة التّأقلم مع المجتمع العربي وعاداته وتقاليد، والتعرّف إلى الحضارة والفكر العربيين.
- صعوبة التّواصل مع أفراد المجتمع العربي والاندماج مع أبناء اللغة الثانية .
- استخدام بعض العبارات في غير سياقها.
- تعدّد الثقافات داخل الحجرة الدّراسية.

٢. **المشكلات النفسية:** وتتمثّل في الدّافعية نحو التعلّم، وهذا يشكّل أهمية كبيرة في نجاح المتعلّم أو فشله في تعلّم اللغة الثانية.

٣. **المشكلات التربوية:** وتبرز المشكلات التربوية من حيث تخطيط المناهج والمقرّرات، وتشير الدّراسات إلى أنّ عملية تقديم هذه المناهج لا تُقدّم بشكل مدروس من متخصصين في المناهج أو علم اللغة التّطبيقي، بل تعتمد على ذوق المؤلّفين واجتهاداتهم في توفير النّصوص التّعليمية، وذلك بسبب النّقص في الدّراسات والبحوث التّطبيقيّة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. والمشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الراهن هي بقاء هذه المقرّرات والكتب من غير تعديل أو تطوير يواكب التّغيّرات التي نعيشها اليوم، لا في ميدان تعليم اللّغات الأجنبية وحسب، وإنّما في معظم ميادين الحياة، ولاسيّما في ميدان الاتّصال والمعلومات.

^{٦١} العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، الرياض، 2002، ص 262

^{٦٢} المقصود هنا باللغة الثانية "العربية".

ومن جانب آخر فإنّ المحتوى يوضع من دون اعتبار لمعايير وضع المحتوى من حيث الترتيب والشّيع والتدرّج والأهميّة... كما يركّز على القواعد المعقّدة والتفصيليّة من دون تطّبيق أو اعتماد على وسائل التّقنيّة الحديثة كالمختبرات اللّغوية والتّسجيلات الصّوتيّة ...

كما أنّ طريقة التدريس في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها بقيت فترة طويلة تعتمد على حفظ المفردات والقوالب اللّغوية الجامدة، يقول المستشرق صموئيل زويمر في ذلك: "إنّ طريقة تعليم العربيّة للأجانب قاصرة على تربية الذاكرة وجمل وصيغ وأنماط لغوية، دون الالتفات إلى درجة استعمالها في الغرض من التعليم، وتهمل قوى العقل، تتركها في خمولها التام، ولا يجد العقل مجالاً لفهم المعاني التي تمسّ الحياة، ويتطلبها المتعلّم، ولا تستغل المعاني التي تختزنها ذاكرة الطالب من ثقافته ولغته، فيعطى له مقابلها. تضع السنون، ويخرج المتعلّم بثروة قيمة غير أنّها لا تصلح إلا للعرض في واجهة بائعي الجواهر الكلاسيكيين".

٤. **المشكلات اللّغوية** : يواجه متعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها صعوبات في فهم دلالة الكلمات بسبب تعدّد معنى الكلمات العربيّة وتوّع دلالتها وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي في فهم المقصود من النّصّ المقروء. وما يزيد هذا الأمر صعوبة موضوع البحث في المعاجم العربيّة الذي يتطلّب تحديد مادة الكلمة وجذرها. كما يواجه المتعلّمون أيضاً صعوبات في استعمال الكلمات نتيجة تعميم القاعدة التي تعلّموها في بنية الكلمة، ويكون هذا الخطأ بسبب طريقة التّدريس التي تركّز على تقديم الكلمات بشكلٍ جاف مفصولة عن سياقاتها الطّبيعيّة من دون مراعاة للجوانب الاتّصاليّة الوظيفيّة.

ومن المشكلات اللّغوية تصوّر متعلّم اللّغات الأجنبيّة أنّ جميع المعاني في اللّغات واحدة، وأنّ الاختلاف في الكلمات الدّالة عليها، فمن وجهة نظره أنّ كلمة ما في اللّغة الهدف لها ما يقابلها في لغته الأمّ. وهذا غير صحيح في كثير من الحالات، فكلّمتا (عم، خال) كلمتان عربيّتان مختلفتان في الدّلالة، تقابلهما في اللّغة الإنكليزيّة كلمة واحدة وهي (uncle).

٥. **التّدخل اللّغوي**: وهو من المشكلات اللّغويّة الظاهرة في تعليم اللّغة الثّانيّة، وشكّلت مادة بحث واسعة للتّحليل التّقابلي. إذ كثيراً ما تتدخّل اللّغة الأولى في أداء اللّغة الثّانيّة تحدّثاً

^{٦٣} العناني، وليد. اللسانيات التطبيقية وتعليم العربيّة للناطقين بغيرها. دار الجوهرة، عمان، ط1، 2003.

^{٦٤} الحديدي، علي. مشكلة تعليم اللّغة العربيّة لغير العرب. دار الكتاب العربي، مصر، 1966، ص 47

^{٦٥} سنتناول بعض المشكلات اللّغوية أيضاً في موضوع التّدخل اللّغوي.

وكتابة. وواقع الأمر أن متعلّم اللّغة الأجنبية لا ينطلق في تعلّمه للّغة من فراغ، "وإنّما يبدأ تعلّم هذه اللّغة الأجنبية وهو يعرف شيئاً ما من هذه اللّغة، هذا الشيء هو ما يشبه شيئاً ما في لغته، لذلك يجد هذا المتعلّم بعض الظواهر سهلاً وبعضها الآخر صعباً، فمن أين تأتي السّهولة والصعوبة وهو في المرحلة الأولى من تعلّم اللّغة؟! صحيح أن المتعلّم الناجح يفترض ابتداء أن اللّغة الأجنبية التي يتعلّمها تختلف عن لغته، وأنّ عليه أن يبذل جهده لتعلّم ذلك، لكنه -وهو يتعلّم- يكتشف أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته".^٧ ومعنى ذلك أن تعلّم المهارات اللّغوية الجديدة يُبنى في حدود ما على مهارات لغوية موجودة مسبقاً لدى المتعلّم. وهذا الأمر يؤدّي إلى حدوث تداخل بين المهارات الجديدة والسّابقة بسبب عمليّة النّقل، "فكلّ متعلّم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللّغة الأجنبية التي يتعلّمها، ومن هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية: إنّنا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلّم اللّغة الأجنبية على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللّغة الأم، ونستطيع أن نفسّر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف هذه".^٧

وفي حقل تعليم اللّغات "أشارت دراسات بلومفيلد وكراشن وايزايخ إلى أنّ تعلم اللّغة الثانية في المدرسة يتأثّر كثيراً بمكتسبات اللّغة الأولى، ويجعل المتعلّم دائم الوقوع في أخطاء قد تتراكم عليه فتتحوّل فيما بعد إلى صعوبات في تعلّم اللّغة الثانية، فالفرد -كما نعلم- يملك رصيذاً معرفياً ولغوياً وعادات تعبيرية اكتسبها واستوعبها طيلة سنواته الأولى من محيطه الأسري والاجتماعي. وهذه المكتسبات القبلية من البديهي أن تشكّل قاعدة انطلاق لتعلّم لغة ثانية داخل المدرسة، وفي الوقت نفسه قد تسبّب في كثير من الأحيان أخطاء لغوية تظهر في شكل تداخلات بفعل الاحتكاك، فالتداخل -كما يرى جورج موني- أصبح يعني الخطأ أو الخلل اللّغوي الناجم عن عدم تطابق وتوافق لغتين عند احتكاك الواحدة بالأخرى".^٨

وفي هذا السيّاق لا بُد من الوقوف عند تفسير مصطلحي "التداخل والتدخل"، فالتداخل يشير إلى تأثير متبادل بين لغتين، بينما التدخل يسير في اتجاه واحد، وغالباً ما يكون التدخل من اللّغة الأقوى إلى اللّغة الأضعف، والمسألة هنا تتوقّف على اللّغة المهيمنة. فإذا كانت اللّغة الأولى أقوى، تحرّك التدخل من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية والعكس صحيح، إذ قد تصبح اللّغة الثانية هي الأقوى فعندها تتدخل اللّغة الثانية في اللّغة الأولى.

^{٦٦} الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 46

^{٦٧} المرجع السابق، ص 45

^{٦٨} سهام، سماح. الطرائق والاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق. ص 752

^{٦٩} التدخل هنا التأثير

أما التداخل فيدلّ على تدخل يسير في اتجاهين؛ تدخل اللغة الأولى في اللغة الثانية، وتدخل اللغة الثانية في اللغة الأولى. ولذلك؛ فإنّ التداخل هنا يعني التداخل المتبادل أو تدخل ثنائي المسار من حيث استخدام مصطلحات من اللغتين وتبادل في الأصوات. وفي بعض الأحيان يحدث التداخل نتيجة "محاولة المتعلّم الأجنبي الترجمة القصديّة من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف في أثناء عمليّة تركيب الجمل، وهذا النوع من التداخل يمكن تجنبه إذ يقتصر على تعليم اللغة الثانية من خلالها وحدها من دون اللجوء إلى الترجمة. وأحياناً يحدث التداخل بطريقة لا شعوريّة لدى المتعلّم في أثناء تعلّمه اللغة الثانية ويظهر هذا التداخل عندما لا يستخدم المتعلّم الترجمة من أو إلى لغته الأولى".^{٧٠} ونستطيع القول إنّ ظاهرة الثنائيّة اللغويّة أو التعدديّة اللغويّة تعدّ السبب الرئيس في ظهور مشكلة التداخل اللغوي.

وأيضاً عندما يتعلّم أحد ما لغة ثانية تتغيّر طريقة حديثه بلغته الأولى، وهذا التغيّر يمكن أن يقع في أيّ وجه لغوي سواء في النطق أو في القواعد أو في لغة الجسد وغيرها، فالفرنسي الذي يتحدّث الإنكليزية كلغة ثانية قد ينطق صوت (t) في الفرنسيّة بطرق تختلف عن الذين يتحدّثون الفرنسيّة فقط، وهذا التأثير للغة الثانية على اللغة الأولى قاد فيفيان كوك لتقديم فكرة تعددية القدرة حيث يرى "أنّ اللغات المختلفة التي يتحدّثها شخص ما، لا تعود إلى أنظمة مختلفة داخل عقله، بل هي مرتبطة بعقله فعلاً".^{٧١}

وهناك ثلاث عمليات تؤثر في مسألة التفاعل بين اللغات:^{٧٢}

- أ- تحوّل اللغة، فالمتعلّم يلجأ إلى لغته الأمّ ليكون نظامه اللغوي، ولا يُعدّ هذا من الخطأ لأنّها عمليّة يمرّ بها كلّ متعلّم.
- ب- التعميم الزائد، وفيها يستخدم المتعلّم قواعد من اللغة الثانية بطريقة لا يستخدمها متحدّثو اللغة الأصليّون، فمتعلّم اللغة الإنكليزية في قوله "I goed home" قد عمّم قانون الفعل الماضي في الانكليزيّة بإضافة اللاحقة "ed" مع فعل شاذّ.
- ت- التّبسيط، حيث يستخدم متعلّم اللغة الثانية صيغاً بسيطة منها، وهذا ما له صلة بالكليّات اللغويّة.

^{٧٠} شحادة، عاصم. التداخل اللغوي وأثره في تعلّم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها. ص379

^{٧١} فيفيان كوك لغوي بريطاني

^{٧٢} Cook, Vivian. Second language learning and language teaching. London, Arnold. ISBN 978-0-340-95876, 2008, P6.

^{٧٣} Tmason, Timothy. Lecture in the didactics of English. Didactics-7: Critique of Krashen3 natural order hypothesis(2): interlanguage. University of Versailles ST. Quentin, a cours run form 1993 to 2002.

^{٧٤} التفاعل هنا التداخل والتحول بين اللغات.

وننوّه إلى أنّ انتقال اللّغة لا يكون دائماً من اللّغة الأمّ بل يمكن أن تحصل من لغات أخرى يتقنها المتعلّم، ولا تشمل جانب محدّد في اللّغة، وإنّما تكون في جوانب مختلفة من القواعد والنّطق والكلمات والقراءة... وبعدّ تحوّل اللّغة من الفروق المهمّة بين اكتساب اللّغة الأولى واللّغة الثانية؛ لأنّ اكتساب اللّغة الثّانية سيكون متأثراً باللّغات السّابقة التي يتقنها المتعلّم، وهذه الظاهرة معقّدة تنتج من التّفاعل بين الخبرات اللّغوية السّابقة للمتعلّم والمدخل اللّغوي للّغة الجديدة، والعمليات المعرفية الإدراكيّة الخاصّة بكل متعلّم.

وانتقال اللّغة كان موضوع دراسات عديدة قدّمت فيها فرضيات مختلفة لتفسير انتقالها، ولكن ليس هناك فرضية واحدة قُبلت بشكل عريض. وعلى الرغم ما يبديه بعض الباحثين من تحفظ على مثل هذه الدّراسات التحليليّة التقابليّة، فإنّها قد تفيد في تطوير المواد الدّراسيّة في تعليم اللّغة الأجنبيّة وتعليم اللّغة لأبنائها أيضاً، إذ "ثبت بالتجربة العلميّة أنّ كثيراً من الظواهر اللّغويّة في العربيّة تكون أكثر وضوحاً حين تُعرض على الدرس التقابلي".^٥

مستويات التّدخل اللّغوي:

١. التّدخل الصّوتي: ويعدّ من أنواع التّدخل الشّائعة والواضحة لدى متعلّمي اللّغة الثّانية، إذ تحدّث بعض الأخطاء الصّوتيّة نتيجة التّدخل الصّوتي من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الثّانية في الأداء النّطقي للمتعلّمين، ويقلّ هذا التّدخل كلّما كان تعلّم اللّغة الثّانية أبكر، ويزداد التّدخل كلّما كان تعلّم اللّغة الثّانية أكثر تأخراً.

ويمكن أن نذكر من صور هذا التّدخل بالنسبة للمتعلّمين الناطقين باللّغة الإنكليزيّة

للّغة العربيّة بوصفها لغة ثّانية، الأخطاء الآتية :

- استبدال فونيم صعب في اللّغة الثّانيّة "العربيّة" حيث يستبدل المتعلّم صوت (H) في الإنكليزيّة بصوت (الحاء) في العربيّة، أي ينطق صوت الحاء هاء؛ لأنّ الهاء أقرب الحروف إلى الحاء العربيّة في الإنكليزيّة.
- التّدخل الفونيمي الناقص، وذلك عندما تتشابه الأصوات في اللّغة الأمّ وتختلف في اللّغة الهدف، ومن ذلك ألا يُفرّق الدّارس العربي بين صوتي (B-P)، وهما فونيمان مختلفان في اللّغة الإنكليزيّة.

^{٧٥} الراجحي، عبده. علم اللّغة التطبيقي وتعلّم العربيّة. ص 49

^{٧٦} شحادة، عاصم. التداخل اللغوي وأثره في تعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها. ص 388 وما بعدها.

^{٧٧} الفونيم (phoneme) أو الصوت اللغوي وهو أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأية لغة بشرية يُميّز بها المعنى. ومما عليه اجماع الباحثين أنه ليس للفونيم وظيفة أخرى يؤديها غير الوظيفة الصوتية. ذلك أن المستوى الصوتي كما يرى "مارتينيه" تخلو عناصره من المعنى. لذلك فالفونيم هو أصغر وحدة صوتية تستعمل في بناء الكلام، وتؤثر فيه بحيث لا يمكن استبدالها بفونيم آخر دون تغيير في المعنى. وقد يحمل الصوت اللغوي الواحد "أي الفونيم الواحد" عدّة أداءات في اللّغة الواحدة، وتشكّل هذه الأداءات فونيمات مختلفة في لغات أخرى. ومن ذلك على سبيل المثال: في العربيّة يتميز الفونيم "ص" عن الفونيم "س" في كلمتي "صار" و"سار"، فصوت الصاد متمايز عن صوت السين لأن اختلاف الكلمتين في المعنى يرجع إلى اختلاف صوتي الحرفين، فالصاد والسين في العربيّة فونيمان مختلفان. في حين أن هذين الصوتين "ص" و"س" يعدان في الفرنسيّة والإنكليزيّة فونيماً واحداً.

والتداخل الفونيمي المفرد يجعل فونيمين في اللغة الأم فونيمياً واحداً في اللغة الهدف كحرفي (F-V) في الإنكليزية، هما حرف واحد في العربية فيُظَنُّ أنَّ الفونيم (ف) في العربية يُماثل (F-V) في الإنكليزية.

- نطق الفونيم الواحد بأدائين، وهو ما يحصل مع المتعلم الناطق بالإسبانية في نطق صوت (D) في أثناء تعلّمه للغة الإنكليزية كلغة ثانية، ويكون متأثراً بلغته الأم في نطق الدال بطريقتين؛ الأولى تتشابه مع حرف الدال الإسبانية والتي تختلف عن الإنكليزية. والأخرى ينطقها كما في الإنكليزية، نحو: نطق الفونيم (d) في كلمة (dos)^{٧٨} في الإسبانية يكون ساكناً كصوت (d) في الإنكليزية. أما نطق الفونيم (d) في كلمة (lado)^{٧٩} الإسبانية فيكون صوتاً مجهوراً يشبه صوت (th) في الإنكليزية، وعلى هذا فإنّ الناطق بالإسبانية سينقل أدائه الصوتي في الإسبانية للفونيم (d) المجهور القريب من الفونيم (th) في الإنكليزية. ومن هذا كلمة (ladder)^{٨٠} فينطقها (lather)، أو ينطق (reading) في الإنكليزية (reathing) بسبب تداخل اللغة الأولى في أدائه الصوتي للفونيم (d) في الإنكليزية.

- حذف فونيم بسبب طبيعة النظام الصوتي في اللغة الأم وتسلسل الأصوات في الكلمة، ومن ذلك حين ينطق المتعلم الناطق بالإسبانية للكلمة الإنكليزية (card) فيلفظها (car)، كما ينطق (beard) بصوت (bear) فيسقط المقطع (rd)^{٨١}.

٢. النبر والتّغيم في قراءة الكلمة، ومن أمثلة هذا النوع من التداخل لدى الدارس الناطق بالإنكليزية في أثناء تعلّمه للإسبانية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية فينطق الكلمة الإسبانية (Benemerita)^{٨٢} على النحو الآتي (be- ne- me- r i-ta) أو بالكتابة العربية "بنمرتا"، لأنّه ينطقها بأداء غير إسباني بسبب عدم النبر على المقطع (ben) .

٣. التداخل النحوي: وهو نوع من الأخطاء يُصيب التراكيب، وتُظهر دراسة أجراها أحد الباحثين على الطلبة الماليزيين المتعلمين للغة العربية كلغة أجنبية تأثراً واضحاً باللغة

^{٧٨} Dos: كلمة إسبانية، ويقابلها في العربية "اثان أو اثنتان".

^{٧٩} Lado: كلمة إسبانية، ويقابلها في العربية "جانب".

^{٨٠} Ladder: كلمة إنكليزية، ويقابلها في العربية (سلم).

^{٨١} Lado, Robert. Linguistics Across Cultures. University of Michigan Press, 1999, p34.

^{٨٢} النبر في علم الصوتيات أو تجويد القرآن هو ظاهرة صوتية تهدف إلى إبراز الصوت على مقطع من الكلمة. وهو أشيع في اللغات الغربية منه في العربية، إذ يمكن أن يتغير معنى الكلمة في تلك اللغات بتغير موقع النبر، بينما في العربية لا يغير النبر المعنى لكنه قد يساعد على الفهم. وقد يؤثر النبر في تحديد معاني الكلمات، ومن الأمثلة على ذلك (كريم الخلق) و(كريمو الخلق) فالتمييز بين المفرد والجمع - هنا- كان بوضع النبر (مع المفرد) على المقطع الأول، و(مع الجمع) على المقطع الثالث (ك- ري- م).
^{٨٣} بمعنى جدير بالثناء.

^{٨٤} شحادة، عاصم. التداخل اللغوي وأثره في تعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها. ص389

الأمّ، ونذكر من ذلك الاستخدام الخاطئ لحروف الجرّ بسبب التأثير بما يُقابلها في اللّغة الماليزية، نحو :

- زيادة حرف الجر في قوله (نحن نزور إلى قبر جدنا) والصواب (نزور قبر جدنا)، وقد حصل هذا التداخل لأن الفعل "زار" في اللغة الماليزية "ziarah" يتطلب حرف الجر "ke" أي "إلى".

- حذف حرف الجر (ب) في قوله "المسلمون يحتفلون هذا اليوم" والصواب "... بهذا اليوم". وقد تداخلت اللّغة الأمّ في بناء التّركيب لدى المتعلّم الماليزي فاستخدم الفعل احتفل في اللّغة العربيّة وهو فعل لازم، لأنّ ما يقابله في الماليزيّة "merayakan" فعل متعدّد.

- التّدخل في الجملة الاسميّة، وهنا يقوم المتعلّم الماليزي بتكوين جمل متأثراً بتراكيب لغته الماليزية، فيقول "أحمد يكون مدرّس" بدلاً من "أحمد مدرّس"، و"الكتاب موجود في الحقيبة" بدلاً من "الكتاب في الحقيبة" حيث تأثّر الدّارس بلغته الأم وتداخلت القاعدة النّحويّة في الجملة الاسميّة في الماليزيّة، فأصل الجملة في الملايوية "Ahmad ialah seo rang guru" حيث "ialah" تعني "يكون". وكذلك الجملة "buka ada di dalam beg" حيث "ada" تعني "وجود"، فتركيب الجملة الاسميّة في الملايوية يحتاج إلى فعل مساعد للربط بين المسند والمسند إليه، على عكس العربيّة الذي تكون فيه علاقة الإسناد معنويّة.

- التّدخل في زمن الفعل وبنائه، فمتعلّم اللّغة العربيّة من الماليزيين تأثّر بنظام لغته الأولى، فيقول "بعد أن يغتسل أن ذهب إلى المسجد" حيث استخدم في هذه الجملة الزمن الماضي بدل الحاضر، وكان عليه استخدام الحاضر. والسبب يعود إلى تأثّره ببناء الفعل في اللّغة الماليزية التي لا يتوافر فيها الرّمن الحاضر إلا إذا سبقه أو لحقه اسم معياري للدّلالة على الرّمن .

٤. التّدخل الدّالي: ويمكن أن نذكر من هذا النوع من التّدخل استخدام الاسم بدلاً من الفعل بسبب دلالة الكلمة في اللّغة الأمّ، فالمتعلّم الماليزي يقول "ذهبت إلى غرفة النوم ثم النوم" حيث يستبدل الاسم "النوم" بالفعل "نام" متأثراً في ذلك بلغته الأم الماليزيّة التي تستخدم الاسم والفعل على السّواء في مثل هذا التعبير، نحو "dia pergi ke kamar tidur"

^{٨٥} Jassem, Ali Jassem. Study on Second language Learners of Arabic: Eurrors Analisis, Kulala Lampur. University Malaya, Malisise, 2000, P 192.

^{٨٦} اللّغة الملايوية: وهي اللّغة الرسميّة لماليزيا. وتستخدم الملايوية الحروف اللاتينية في الكتابة عموماً، ولها نظام آخر يستخدم الحروف العربيّة.

^{٨٧} Heah, Carmel & Hughes, Richard. Common Errors in English: Grammar Exercices for Malaysian. Penrbit Fajar Bakti Sdn PHD, Selangor, Malaysia. 1993, p101.

"kermudian tidur. ومن ذلك أيضاً "أنا صلاة المغرب في المسجد" ويُقصد بها "أنا أُصليّ المغرب في المسجد"، وما يقابلها في الماليزية "saya salat maghrib di masjid" حيث تداخل استخدام الكلمة في الدلالة من الماليزية إلى العربية، وهي في الماليزية تُستخدم اسماً وفعلاً .^٨

٥. **التداخل الثقافي:** وهو ضرب من التداخل يحصل بسبب اختلاف الثقافات، فكل لغة تحمل ثقافة محدّثتها من عادات وتقاليده وقيم وفنون... ومن الأمثلة على ذلك بالنسبة للمتعلم الماليزي "مفهوم الفطور" عندما يقول أحدهم: "I am eating break fast"، فقد لا يستطيع أن يحدّد مفهوم الطعام الذي يتناوله في وجبة الفطور، ففي ماليزيا مفهوم الفطور يعني تناول الأرز أو بعض الحلويات المصنوعة على الطريقة الماليزية، وفي الدول العربية يكون الفطور بتناول الفلافل في بلاد الشام، أو الطعمية في مصر أو البيض مع الجبن واللبن والزيتون... وقد يكون التعبير عن الفطور وفقاً لوقت الشخص الذي ينام النهار كلّهُ ويتناول فطوره وقت العشاء لظروف العمل، لذلك يختلف التعبير عن وجبة الفطور باختلاف المعاني الثقافية له .^٩

فالتداخل يحصل لأنّ المتعلم نقل خبرته اللغوية والمعرفية والثقافية إلى اللغة الهدف، وهذا التداخل يؤثر بشكل سلبي وخاطي عندما تختلف اللغتان مما يُعيق تقدّم المتعلم في عملية اكتساب اللغة وفهماها.

11- العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية

في النصف الثاني من القرن العشرين تزايدت محاولات تسهيل تعليم اللغات والإقبال على اكتسابها. ولاريب أنّ هناك عوامل كثيرة تلعب دوراً في عملية تعليم اللغة الثانية فتؤثر في سرعة اكتسابها أو بطئه، والمعرفة بهذه العوامل تسهل عملية التعليم على المعلم والمتعلم معاً. ومن أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية:

١. طبيعة اللغة الهدف وأنظمتها اللغوية من الناحية الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية والأسلوبية، والمعرفة بمستوياتها تسهل عملية الاكتساب من خلال تقديم السهل ثم الصعب، والبسيط ثم المعقد، والقريب ثم البعيد وهكذا...
٢. البيئة اللغوية وكمية التعرّض للغة الهدف، فكلما كانت البيئة قريبة من اكتساب اللغة الأولى كلما تطوّرت الكفاءة سريعاً، فكمية التعرّض تؤدي إلى سرعة الاكتساب. وقد دلّت

^{٨٨} المرجع السابق، ص 101

^{٨٩} Lado, Robert. Linguistics Across Cultures., p112-114.

^{٩٠} هناك نوعان من اكتساب اللغة الثانية "اكتساب في بيئة طبيعية واكتساب في بيئة اصطناعية" يوازيهما نوعان من الثنائية اللغوية "الثنائية اللغوية الطبيعية natural bilingualism والثنائية اللغوية الاصطناعية synthetic bilingualism".

البحوث على أَنَّ البيئة الطبيعية تؤدي إلى اكتساب أسرع للغة الثانية من البيئة الاصطناعية، "فكلما زاد التعرُّض للغة الثانية بصورتها الطبيعية، تحسَّن مستوى اكتساب اللغة الثانية، وإذا تساوى الزمن فإن البيئة الطبيعية تعطي نتائج أفضل من البيئة الاصطناعية التي هي غرفة الصف. وهذا يعني أن تعلّم اللغة الثانية في موطنها الأصلي أي بين أهلها، أفضل من تعلّمها كلغة أجنبية في غرفة صفّ ما خارج موطنها الأصلي. كما دلّت البحوث أنَّ المهارة اللغوية في اللغة الثانية تتقدّم بشكل أفضل إذا استخدمت اللغة الثانية كلغة تعليم أي استخدمت في تدريس المواد الأخرى مثل العلوم والاجتماعيات مقارنة باستخدام اللغة الثانية في حصة تعليم اللغة الثانية كلغة فقط".^{٩١}

وكما ذكرنا فإن البيئة اللغوية الاصطناعية هي بيئة تعلّم اللغة الثانية في غرفة الصفّ فهي "سبيل لاكتساب واعٍ للغة. وعلى الرّغم من أنَّ هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين مهارات اتّصالية فعالة إلا أن لها فوائد لا يمكن إنكارها".^{٩٢} فالبيئة التعليمية الاصطناعية في الصفّ تقدّم حلاً لكثير من المتعلّمين الذين لا تتوفّر لديهم إمكانية الذهاب إلى موطن اللغة الثانية لسماعها واكتسابها في بيئة طبيعية، فمثل هذه البيئة الاصطناعية تستحضر اللغة الثانية من خلال منهج لغوي يلبي احتياجاتهم، وتقوّم ما تعلموه وتقيس تقدّمهم فيها.

٣. المنهج اللغوي المبني على أسس نفسية واجتماعية أدعى إلى عملية اكتساب منظّمة تلبي حاجات المتعلّمين تدريجياً؛ لأنّ المشكلة في تعليم اللغة الأجنبية "أننا لا نستطيع أن نعتبر تعلّم الدّارس لها جزءاً هاماً من نموه ونضجه، كما هو الأمر بالنسبة للطفل الذي يكتسب لغته الأصلية. ذلك أنّ هذا الأمر يأتي في وقت لاحق، ويحدث في بيئة غير البيئة الأصلية للغة. وهنا تبرز أهمية النّظر في هذه الناحية والعناية بها عندما نقوم بتصحيح مناهج ومواد تعليم لغة أجنبية: أنظمتها ووظائفها وأساليبها... في محيط أقرب ما يكون إلى المحيط الطّبيعي وباستخدام لغة أقرب ما تكون إلى اللغة الطبيعية التي يستخدمها أصحاب تلك اللغة أنفسهم".^{٩٣}

ونشير إلى مسألة مهمة في عملية بناء المنهج تتركز في التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي وعدم الخلط بينهما، فعلى واضعي مناهج اللّغات الابتعاد عن قُدّامي النّحويين بتعليقاتهم العميقة التي لا يفهمها إلا المتخصّصون والاكتفاء منه بما يوصل إلى تقويم اللّسان. أمّا فهم الظواهر النّحوية وكشف عللها والتعمق فيها ونقد تعليلها فهي من

^{٩١} الخولي، محمد علي. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية. ص 344

^{٩٢} المرجع السابق، ص 347

^{٩٣} خرما، نايف وحجاج، علي. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 142

نصيب عالم النحو. فكثيرٌ من كتب النحو القيّمة التي تناول فيها علمائنا القدامى العربية بالتّحليل والتّعليل من مثل كتاب سيبويه أو الخصائص لابن حني أو المفصل للزمخشري أو مغني اللّبيب لابن هشام وغيرها، هي كتب علميّة محضة ذات محتوى علمي نظري لا يمكن استعمالها في تدريس العربيّة، لأنّها تصلح للمتخصّصين في الدّراسات النّحويّة العربيّة من الجامعيين وطلبة الدّراسات العليا. في حين أنّ النحو التّعليمي ميدانه تربوي يخضع لأُسُس تربويّة في اختيار المادة المناسبة والأمثلة المشوّقة والطرائق التّربويّة الحديثة في تقديم المادة اللّغويّة بالاعتماد على ما أثبتته علم النفس والتّربية واللّسانيات فيجري على القواعد اللّغوية ما يجري على غيرها من المواد التّدرسيّة الهادفة ليفيد المتعلّم من المعارف النّحوية لا بمجرد حفظ القواعد ولكن بتمثّلها سلوكاً ومهارات لغويّة تمكّنه من تأدية الأغراض التّواصلية عموماً. وقد لخص ابن خلدون قاعدة مهمّة في النحو التّعليمي في الفصل الخمسين الذي حمل عنوان "في أنّ ملكة هذا اللّسان غير صناعة العربيّة ومُستغنيّة عنها في التّعليم" وذلك في الجزء الرابع من مقدمته، فقال: "والسّبب في ذلك أنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة. فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة. فليست نفس الملكة وإنّما هي بمثابة مَنْ يعرف صناعة من الصّنائع علماً ولا يحكمها عملاً. مثل أن يقول بصيرٌ بالخياطة غير مُحكم لملكته في التّعبير عن بعض أنواع الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة ثم يغرزها في لفتي الثّوب مجتمعين ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا ثم يردّها من حيث ابتدأت ويخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين التّقيين الأولين ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل ويعطي صورة الحبك والتّثبيت والتّفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو إذا طُلب أن يعمل ذلك بيده لا يُحكم منه شيئاً. وكذا لو سُئل عاملٌ بالتّجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن نضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه وآخر قبالته ممسك بطرفه الآخر وتتعاقبانه بينكما وأطرافه المضرسّة المحدّدة تقطع ما مرّت عليه ذاهبة وجائية إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة. وهو لو طُلب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه. وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإنّ العلم بقوانين الإعراب هو علم بكيفيّة العمل، وليس هو نفس العمل. ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النّحاة والمهرة في صناعة العربيّة المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصّواب، وأكثر من اللّحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك،

^{٩٤} أما الاهتمام بإكساب المتعلّم معرفة نظرية فمن الممكن أن تجري بعد أن يكون قد امتلك الملكة الأساسيّة.

^{٩٥} ابن خلدون هو عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون الاشبيلي (1332-1406) ولد في تونس وشب فيها ولي الكتابة بين الملوك ثم انقطع الى التدريس والتصنيف فكانت مصنفاته من اهم المصادر للفكر العالمي ومن أشهرها "مقدمة ابن خلدون" و"العبر وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر".

والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيراً ممن يُحسن هذه الملكة ويجيد التقنن في المنظوم والمنثور، وهو لا يُحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة".

٤. طرائق التدريس وأساليبه حيث ظهرت طرائق مختلفة ومتعددة، لكل منها إيجابياتها وسلبياتها، وعلى المعلم أن يُجيد الاختيار منها والتّويع فيها، ومراعاة الفروق الفردية، والتّغذية الراجعة والتّعزيز، والاهتمام بالاستماع والمحادثة، وتكرار هذه العمليات؛ لتتكوّن لدى المتعلّم عادات إيجابية في تعلّم اللغة.

٥. اللغة الأولى للمتعلّم ودرجة قربها أو بعدها من اللغة الهدف، فكلما زاد وعي المتعلّم لأنظمة اللغتين "الأولى والهدف" زاد نجاحه في توقّع التشابه والاختلاف وتوظيف التّقابل وتحليل الأخطاء في عملية التّعليم.

٦. الدافعية للتعلّم، وهي عبارة عن قوة نفسية داخلية تدفع الفرد للإتيان بسلوك معيّن لتحقيق هدف محدّد، يُشبع بعض حاجاته ورغباته، وإذا لم يتحقّق هذا الهدف يشعر الفرد بالضيق والتوتر حتى يحققه. وتشكّل الدوافع مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي، ونستطيع معرفته من خلال سلوك الأفراد والبيئة التربوية التي يجري فيها هذا السلوك، وينظر علم النفس التربوي إلى الدافعية على أنها هدف تربوي تتشده النظم التعليمية لأنّ استثارته وتوجيهها يجعل المتعلّمين يُقبلون على أنشطة متنوعة خارج الحلقة التعليمية، لكنّها مرتبطة بحاجاتهم فتؤثّر في سلوكهم وتحثّهم على العمل الفعّال. فالدوافع تلعب دوراً مهماً كمحفّزات ومثيرات نحو التعلّم حتى عدّها بعض الباحثين شرطاً أساسياً من شروط التعلّم الجيد، وبدونها لا تتم العملية التعليمية على الوجه الأكمل. وقد أجريت تجارب كثيرة حول العلاقة بين الدوافع والتعلّم بينت أنّ "التعلّم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع موجودة بدرجات متوسطة، وأنّ وجود الدوافع وزيادتها إلى حد معيّن يؤدّي إلى تسهيل التعلّم والأداء، والدرجات المتطرّفة من الدافعية قوة أو ضعفاً قد تؤدّي إلى نوع من التدهور والتعطيل". وفيما يخصّ تعلّم اللغة الثانية تعدّ دراسة غاردنر ولامبرت عام 1972 م من أهم الدراسات التي وضحت العلاقة المهمة بين الحافز والهدف، مُستقيدين من سياق الحياة الثنائي اللغة في كندا حيث خلصا إلى أنّ "هناك نوعان من الدوافع:

^{٩٦} ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون. الجزء الرابع، مكتبة فهرست، مركز التكنولوجيا التربوية، 2013، ص 87

^{٩٧} منصور، علي. علم النفس التربوي. الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، 2014، ص 211 وما بعدها.

^{٩٨} قسم الباحثون في علم النفس الدوافع إلى نوعين؛ دوافع بيولوجية وهذه الدافع ناتجة عن حاجات فيزيولوجية كالجوع والعطش والجنس والراحة والنوم. ودوافع اجتماعية وهي الناتجة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والأمن وتقدير الذات وتحقيق الذات وحاجات المعرفة والفهم...

- الدوافع الغرضية أو الذرائعية أو النفعية: وهي الدوافع العملية التي تُحرّك دارس اللغة الثانية إلى تحقيق أهداف وحاجات قصيرة المدى كشغل وظيفة أو الحصول على دخل عال أو قراءة المواد العلمية والتقنية أو السياحة...
- الدوافع التكاملية: وهي الدوافع التي تُحرّك دارس اللغة الثانية إلى تحقيق حاجات بعيدة المدى كالتواصل مع متحدثي هذه اللغة وفهم تقاليدهم وثقافتهم وتحقيق الاندماج في ثقافة اللغة الأجنبية".^٩

ومهما كان نوع الدافع أو شدّته فبالإمكان العناية به والإفادة منه في عملية تعليم اللغات وتعلّمها.

٧. العمر، إذ أصبح من المعلوم أنّ تعلّم اللغة الأجنبية قبل ما يُسمى بالمرحلة الحرجة أسهل من تعلّمها فيما بعد، كما أنّ زيادة الوعي تسهّل عملية الاكتساب. وعمر المتعلّم من المسائل الجدلية والمؤثّرة في تعلّم اللغة الثانية، بعضهم يرى أنّ الصّغير أقدر على تعلّم اللغة الثانية انطلاقاً من عدة افتراضات. نذكر منها:

- الطفل أكثر استعداداً من الناحية البيولوجية، فهو أكثر مرونة في عملية التعلّم والتعليم.
- الطفل يميل أكثر إلى المحاكاة والتقليد من الشّخص البالغ.
- الطفل أجراً من البالغ في عدم الحرج من الأخطاء اللّغوية في أثناء تعلّم اللغة الثانية.
- عمر الطفل يساعد المعلم على استخدام أساليب تعليمية أكثر تنوعاً وتشويقاً من الأساليب التعليمية في تعليم الكبار.

وبالمقابل فإنّ للشخص البالغ مزايا تجعله أفضل من الطفل في تعلّم اللغة الثانية، نذكر

منها:

- تسهّل على البالغ عمليات الاستقراء والاستنتاج والتحليل...، ممّا يجعله أسرع في اكتشاف قواعد اللغة الثانية.
- "اتّساع الخبرة المعرفية الحياتية لدى الشّخص البالغ، وقوة ذاكرته وتحملها ممّا يجعله أقدر على الفهم والاستيعاب. فإذا كانت ذاكرة الطفل لا تتحمّل سوى بضع كلمات جديدة في الدّرس الواحد، فإنّ ذاكرة البالغ أقدر ويمكن أن تتحمّل عبئاً أكبر قد يصل إلى عشرين كلمة جديدة أو أكثر، فالبالغ أقدر على تعلّم عدد أكبر من كلمات اللغة الجديدة في الدّرس الواحد".^{٩٩}

ومن خلال ما سبق نلاحظ أنّ الطفل يتفوّق على البالغ في بعض الجوانب، بينما يمتاز البالغ بجوانب أخرى تسهّل عملية تعلّمه.

^{٩٩} خرما، نايف وحجاج، علي. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. ص 76
^{١٠٠} الخولي، محمد علي. العوامل المؤثّرة في اكتساب اللغة الثانية. ص 361

وفي ستينيات القرن العشرين طُرحت فكرة المرحلة الحرجة والدور البيولوجي في دراسة اللغات، وهذا الموضوع حفّز الدراسات في علم البيولوجيا والتجارب اللغوية إلى التأكد من أن أساس اللغة هو أساس بيولوجي في محاولة لإيجاد علاقة محدّدة بين اللغة وصفات بيولوجية أخرى. وبيّنت الدراسات أن اللّغة قدرة خاصة بالجنس البشري، وبدأ إعادة النظر في كثير من الأمور التي كانت تعدّ شبه مؤكّدة من مثل علاقة اللغة بالذكاء. إنّ فرضية الفترة الحرجة توضّح أن السنوات الأولى من حياة الإنسان تشكّل الوقت الأمثل الذي تُبنى فيه اللغة الأولى بسهولة ويسر، وبعدها يكون اكتساب اللغة أكثر صعوبة وأقل نجاحاً. ومن أشهر الباحثين اللغويين الذين توقّفوا عند فرضية المرحلة الحرجة إيريك لينبرغ الذي اندفع إلى البحث حول علاقة الصفات البيولوجية باكتساب اللغة منطلقاً من عدة أسباب، منها:

- وجود ارتباط بين اللّغة والنواحي الفيزيولوجية والتشريحية الخاصّة بالإنسان حيث أكّدت الدراسات أنّ للسلوك اللغوي علاقات متعدّدة بالخصائص الوظيفية لجسم الإنسان، منها العلاقة بين اللّغة وتركيب جهاز السمع والنطق، وكذلك العلاقة بينها وبين أجزاء الدماغ المختلفة، وبينها وبين بعض مراكز التنسيق للحركات العضلية الخاصة بالنطق، وعملية السيطرة على التنفس ليتمكّن الإنسان من مواصلة الكلام فترة طويلة وغيرها من الخصائص التي تتعلّق بالحسّ والإدراك اللازم لتعلّم اللّغة.
- الجدول الزمني للتطوّر اللّغوي، فالسلوك اللّغوي يأتي بحسب جدول زمني دقيق، ويتطوّر لدى جميع الأطفال وفق ذلك الجدول، مهما اختلفت لغاتهم وألوانهم وثقافتهم وحضارتهم. فالوعي اللّغوي لدى الطفل لا يبدأ بتعلّم مفردات اللّغة، ولكن من بعض المبادئ المتعلّقة بتصنيف تلك المفردات إلى أسر، فكلمة "كرسي" لدى الطفل تشير إلى أسرة الكراسي بغض النظر عن أشكالها وألوانها وأحجامها والمواد المصنوعة منها. كما أنّ الدّراسات أثبتت أنّ جدول النّمو اللّغوي لا يتغيّر حتى لو طرأ تغيير جذري على جدول التطوّر الجسمي الشامل للطفل، فهو سيعود ليمرّ بمراحل النّمو اللّغوي نفسها.
- صعوبة كبت اللّغة أو وقف تطوّرها، فالقدرة الكامنة لدى الطفل على اكتساب اللّغة لا يمكن إيقافها أمام أشدّ الصعوبات، فقد تتأخّر لكنها لا تتوقف. فالأطفال المكفوفون يكتسبون اللّغة كغيرهم من الأطفال الأسوياء، باستثناء بعض المفردات التي يتعرفون إلى مدلولاتها من خلال حاسة اللمس. وكذلك الأطفال الصم أو الذين تعرّضوا لمشكلات فيزيولوجية في السّمع تعرّضهم صعوبة كبرى من الناحية الصوتية، ولكن بإمكانهم اكتساب اللغة المكتوبة من غير صعوبة تذكر. وهناك حالات واضحة لأطفال يولدون لآباء وأمّهات من الصم والبكم ومع ذلك يكتسبون اللّغة بشكل طبيعي، وربما يتأخّرون فترة بسيطة.

- اللغة البشرية لا يمكن تعليمها لغير البشر، فمعظم الدراسات التي أجريت على الحيوانات كاللافين والشمبانزي أكدت أن اللغة البشرية خاصة بالجنس البشري، لأن الحيوانات التي أخضعت للتجارب تمتعت بكثير من مميزات هذه اللغة، ولكنها لم تتعلم سوى بضع كلمات، كما أن قدرتها على تعلم اللغة لا ترقى إلى القدرة الكامنة لدى الجنس البشري في السلوك اللغوي. ومهما يكن من أمر هذه التجارب ومدى نجاحها، فإن النقطة التي ينبغي ألا تغيب عن أذهاننا هي أن أيًا من الحيوانات غير مطبوع فطرياً لتعلم لغة الإنسان، وسنبقى نؤمن بذلك حتى يثبت العكس.

- العموميّات أو الأسس العامة لجميع لغات البشر، فجميع اللغات تُبنى على أسس صوتيّة ونحويّة ودلاليّة مشتركة حتى لو لم تكن بين هذه اللغات علاقات تاريخية مشتركة. وهذا ما أشارت إليه دراسات تشومسكي وهلمسليف، وفي ذلك دلالة على أن المهارات الأساسية اللازمة لتعلم اللغات المختلفة واحدة، على الرغم من الاختلافات الفيزيولوجية بين الأفراد . والفترة الحرجة بالنسبة لاكتساب اللغة الأولى مرتبطة كما وجدها الباحثون بالعوامل البيولوجية لدى الفرد من حيث نمو الدماغ وحجمه وعدد الخلايا التي يحتويها الدماغ في فترة الطفولة وتتزايد عملية الاتصال بين هذه الخلايا مع تزايد النمو إلى أن يصل الفرد إلى مرحلة لا يستطيع فيها اكتساب اللغة. وهناك مجموعة من الملاحظات والتجارب التي دلّت على وجود المرحلة الحرجة حيث رأى بعض الباحثين أن الفترة الحرجة تكون ببلوغ الطفل سن التاسعة، وقبلها يستطيع الطفل تعلم أكثر من لغة من دون أيّ تداخل بينهما أو أن تغطي إحداها على الأخرى، بينما رأى بعضهم الآخر من مثل براون ولينبرغ أن المرحلة الحرجة تمتدّ حتى سن المراهقة مستنداً في ذلك إلى ثلاثة مصادر:

أولها، اكتشاف أطفال يعيشون في عزلة عن المجتمع بدون لغة، وهم قبل سن الرابعة عشرة وأصبح بالإمكان تعليمهم لغة ما، وإن كان اكتسابهم للغة يبطؤ كثيراً كلما ازداد عمرهم. وهنا قدّم إيريك لينبرغ عام 1967م فرضية ارتباط اكتساب اللغة بالفترة الحرجة، و"رأى أن الفترة الحرجة تستمرّ من حوالى عمر العامين إلى سن البلوغ، فإكتساب اللغة قبل عمر العامين أمرٌ مستحيل بسبب عوامل النضج، وبعد البلوغ عسير بسبب فقدان اللدونة الدماغية الناجمة عن اكتمال تطور الهيمنة الدماغية لوظيفة اللغة".

^{١٠١} خرما، نايف. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. عالم المعرفة، الكويت، سبتمبر، 1978، ص 166 وما بعد.

^{١٠٢} Fromkin, Victoria & al. The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the "Critical period". Barain and language, Elsevier, 1974, January, p83.

استند لينبرغ في إثبات فرضيته إلى قصة الطفلة جيني التي اكتشفت عام 1971م محجوزة وحدها من دون أيّ اتصال اجتماعي لمدة ثلاث عشرة سنة وتسعة أشهر بشكل غير إنساني، فوجدت من دون تطور واضح في لغتها وأنظمتها المختلفة حتى يمكن القول: إنها وجدت من دون لغة أولى لديها. وعكف الباحثون بعد ذلك على تعليمها اللغة، ووجدوها غير قابلة للتعلّم الطبيعي بسبب اضمحلال جهاز اكتساب اللغة لديها، والذي لم يُفعل في وسط بيئي لغوي تفاعلي، وكان تقدّمها اللغوي بطيئاً جداً ولايرتقي للطبيعية، ومفرداتها وتركيبها النحوية لا تُقارن بمنّ اكتسب اللغة بشكلها الطبيعي وسط بيئة لغوية أو مَنْ تعلّمها قبل الفترة الحرجة، مع الإشارة إلى أن جيني لم يكن لديها عيوب بيولوجية تؤثر في عملية تعلّم اللغة. وفي مثل هذه الدراسة دليل قوي على أن اكتساب اللغة من وجهة النظر البيولوجية مرتبط بالعمر، وله فترة مثالية للاكتساب في حياة الفرد، وبعد هذه الفترة يصبح أي اكتساب أصعب، ويحتاج إلى اجتهاد أكبر؛ لأن السيطرة على النظام النحوي والصوتي والدلالي يكتسب الكثير من الصّعوبة بعد هذه الفترة، فالأكتساب اللغوي بعد الفترة الحرجة لمثل هؤلاء الأطفال يكون ناقصاً وله آثار على تطوّر اللغة وبالتالي فإن اكتساب اللغة متعلق بنضج عمل الدماغ وتطوّره . و "ثانيهما، دراسة تطوّر اللغة عند المتأخرين عقلياً وهؤلاء يتعلّمون اللغة بطريقة الطفل السوي نفسها إلا أنهم أبطأ بكثير، ويزيد هذا البطء إلى درجة كبيرة جداً عندما يصلون إلى سن البلوغ؛ ولذلك يبقون متأخرين لغوياً عمّن هم في سنّهم من الأطفال الأسوياء.

وأما المصدر الثالث، فهو مقدار شفاء المرضى المصابين بخلل في الدماغ ناتج عن صدمة أو ضربة أو ما إلى ذلك. فقد تبين أنه إذا أصيب طفل في المنطقة اليسرى من دماغه، وهو تحت سن الثانية، فإن قدرته اللغوية تتطور وتنمو بشكل طبيعي. وكلّما زاد عمره صعب اكتسابه للغة، فإذا ما بلغ سن الرشد كانت النتيجة أنه يصاب بعاهة لغوية لا يشفى منها" .^٤

ويمكن القول إنّ الجميع متفقون على وجود الفترة الحرجة في اكتساب اللغة، ولكنهم مختلفون في تحديد الفترة الزمنية التي يصبح فيها اكتساب اللغة أصعب ولا يمكن بلوغ الكفاءة الكلية فيها . وقد اتسعت هذه الفرضية إلى فترة حرجة في اكتساب اللغة الثانية حيث يكون الاكتساب أسرع وأكثر نجاحاً ويتشابه في جودة اكتساب اللغة الأولى إذا كان قبل سن البلوغ، مع أخذ بعض العوامل الأخرى في الحسبان من مثل الحالة

^{١٠٣} المرجع السابق، ص 84 وما بعد.

^{١٠٤} خرما، نايف. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 178-179

^{١٠٥} اقترح كراشن سن الخامسة، وستيفن بنكر سن السادسة، وايريك لينبرغ وجونسون حتى سن الثالثة عشرة أو سن

المراهقة.

المعرفية والاجتماعية واللغوية لكل فرد حيث إنها تشترك مع عامل العمر في اكتساب اللغة الثانية.

ومما يمتاز به اكتساب اللغات قبل الفترة الحرجة وبعدها دور الدماغ والمقدرة العقلية حيث يعتمد الاكتساب في فترة ما قبل المرحلة الحرجة على التعرض الطبيعي للغة، في حين تُوظف المقدرة العقلية في تعلّم اللغة الثانية بعد الفترة الحرجة مما يعني خسارة بُعد مهمّ في اكتساب اللغة في فترة ما قبل المرحلة الحرجة، واكتساب عنصر آخر وهو المقدرة العقلية في التعلّم في فترة ما بعد المرحلة الحرجة، ولكلّ منهما إيجابياته وسلبياته. ومن قضايا هذه الفترة أيضاً تداخل اللغات قبل الفترة الحرجة وبعدها، فمن الطبيعي أن تشهد عملية التعلّم قبل الفترة الحرجة تداخلاً على مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، ولكن هذا التداخل يتلاشى تصاعدياً مع الارتقاء في العمر والخبرة في التعلّم. أمّا في فترة ما بعد المرحلة الحرجة، فإنّ اللغة الأولى قد تكون عاملاً مساعداً على تعلّم اللغة الثانية. ويعتقد بعض الباحثين أنّ تعلّم اللغة الثانية يُساعد على تعزيز الأنظمة اللغوية للغة الأولى.

ومن مظاهر دراسة اللغة قبل الفترة الحرجة وبعدها موضوع اللّكنة حيث يكتسب المتعلّم اللّكنة على نحو أبناء اللغة قبل الفترة الحرجة. أمّا إذا تعلّم اللغة بعدها فإنّ اكتساب اللّكنة يعتمد على عوامل أخرى قد يصعب امتلاكها والسيطرة عليها على نحو أبناء اللغة؛ لأنّ عضلات إنتاج اللغة تتشكّل وتتخذ شكلها النهائي مع نهاية الفترة الحرجة بالنسبة للغات المكتسبة، ويحتاج إعادة تأهيلها بعد تشكيلها فترة طويلة من الوقت والتدريب والمران، وقد يحول الزمن من دون إتقانها، فكّما مضى الوقت بعيداً عن الفترة الحرجة أصبح الوضع أكثر صعوبة في السيطرة عليها. ودلّت بعض البحوث إلى أنّ الطفل يمتاز على البالغ في إتقان نطق اللغة الثانية، وذلك لأنّ "سن الحادية عشرة تقريباً هو الحدّ الفاصل بين التعلّم المبكر والتعلّم المتأخّر، فالأطفال الذين يتعلّمون اللغة الثانية وهم دون سن الحادية عشرة يكون لديهم احتمال عالٍ بنطق اللغة الثانية نطقاً خالصاً من تأثير اللغة الأولى، وكأنّهم ناطقون أصليون للغة الثانية. والذين يتعلّمون بعد سن الخامسة عشرة، غالباً لا يمكنهم اكتساب نطقٍ خالص للغة الثانية. أمّا الأطفال الذين يتعلّمون اللغة الثانية، وهم بين سن الحادية عشرة والخامسة عشرة، فهؤلاء يصل (50%) منهم إلى النطق الخالص للغة الثانية، و(50%) لا يصلون".^٦

^٦ المرجع السابق. ص 362

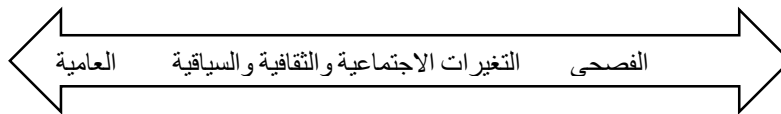
ويرى الخولي أنّ "مسألة النطق الخالص غير المشوب بتأثير اللّغة الأولى، ذات صلة بالشّعور الذاتي. فكلّما زاد الشّعور الذاتي قلّ استعداد الفرد للتقليد، وبالتالي قلّ اكتسابه للنطق الخالص. وهذه حال البالغ الذي وصل إلى مرحلة متقدّمة من الشعور بذاته، فيرفض أن يكون نسخة لأحد آخر. أمّا حال الطفل الصغير فهي مختلفة، فكلّما قلّ شعوره الذاتي وزاد استعداده للتقليد، زاد اكتسابه للنطق الخالص في اللّغة الثانية".

12- اللّغة الهدف "العربيّة الفصحى أو العاميّة"

يتّسم الموقف اللّغوي في العالم العربي بوجود مستويين مختلفين من اللّغة نفسها، موجودين جنباً إلى جنب في شتّى البلدان العربيّة. ولكلّ من المستويين وظائفه الخاصّة من الناحية الثقافيّة والاجتماعيّة اللّغويّة، فالمستوى الأرقى يُستخدم في المواقف الرّسميّة ووسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والتّعليم والأدب والخطب الدينيّة... ويُعرف هذا المستوى باللّغة الفصحى. أمّا الآخر فهو المستوى العامي فيظهر على شكل عدد كبير من اللّهجات المحليّة التي تُستخدم في الحياة اليوميّة، فهي اللّغة الدّارجة والمتداولة بين الأفراد، كما أنّها اللّغة الأمّ التي تُكتسب في السّنوات الأولى من الولادة بشكل عفوي، يتواضع النّاس عليها ويحكون نسيجها من مادة اللّغة وقماشها. وفي هذا المستوى يظهر التنوّع في البنى الاجتماعيّة، فكلّ لهجة خاصّة ببيئة معيّنة يشترك فيها جميع أفراد هذه البيئة، وكثير من الألفاظ العاميّة تتبع من أصول فصيحّة، ويستخدم النّاس فيها عادة الإمالة والاختزال والروابط...

وهذان المستويان -الفصيح والعامي- لا ينبغي النّظر إليهما على أنّهما منفصلان تماماً، ولا متجانسان. ولكنّهما يمثّلان طرفي خطّ مستقيم للأمة العربيّة، وفي مواقف عديدة يكون الكلام العربي خليطاً من كلا المستويين، ويحدّد نسبة استعمالهما المتغيّرات الاجتماعيّة والثقافيّة والسيّاقية.

خط العربيّة المستقيم



فالمثقف العربي يستطيع أن يستخدم كلا المستويين بشكل صحيح وفق سياق الموقف، ولعلّ ملائمة الكلام لسياقه هي إحدى مكونات ملكة الحديث العربي.

إنّ هذه الثنائيّة ليست خالصة باللّغة العربيّة، ولكنّها موجودة بدرجات متفاوتة في معظم اللّغات، ولكنّ الهوة الواسعة بين طرفي هذه الثنائيّة في اللّغة العربيّة وتشعبها وتطورها نتيجة تأثرها بعوامل عديدة هو ما جعلها إحدى مشكلات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، في حين بقيت الفصحى راسخة لأسباب دينيّة وأدبيّة وفكريّة.

والعربية الفصحى هي اللغة التراثية التي كانت متداولة في شبه جزيرة العرب، وجرت على ألسنتهم مع اختلاف قبائلهم وتباعدهم مضاربهم وامتداد أقاليم سكنهم. فجاءت بها خطبهم وأمثالهم وأشعارهم وعقودهم ومعاهداتهم ووصاياهم، كما تحدثوا بها في أسواقهم وتسامروا بها في منندياتهم ومواسم حجهم حتى جاء الإسلام، فألقت العربية صحيحة فصيحة جارية على الألسن، فنزل القرآن عربياً على معهودهم بالكلام.

ولكن هذا لا يعني أن أئمة اللغة والتحويين كانوا غافلين عن اللهجات العربية، فقد أشاروا إليها في ثنايا الدرس النحوي وسموها لغات ، وهي عندهم حجة وإن كانت شاذة. والدليل قول أبي عمرو بن العلاء في ردّه على سؤال مَنْ قال له: ماذا تفعل إذا خالفك العرب وهو حجة؟ قال أعمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات^٩.

ومما يُعمّق مسألة الفصحى والعامية قلّة الدراسات التي تناولت اللهجات العامية، فالتراث اللغوي العربي وعلماء اللغة القدماء منذ القرنين الأول والثاني للهجرة من مثل: أبو عبد الله بن إسحق الحضرمي ، وأبو عمر بن العلاء ، ويونس بن حبيب ،^{١١} والخليل بن أحمد الفراهيدي ، وسيبويه ، والكسائي^٣ ، والفراء^٤ ، ومن جاء بعدهم على اختلاف درجاتهم، قد قاموا بجهد في وصف اللغة العربية الفصحى من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية والمُعجمية والأسلوبية قل أن نجد نظيره في تراث أمة أخرى.

وعلى الرغم من القيمة العلمية الفريدة للتراث العربي إلا أنه اقتصر في الدراسة اللغوية على مستوى اللغة العربية الفصحى من دون المستويات الأخرى، وغلب عليها الطابع المعياري، وهذا يمكن فهمه من خلال أن دراسة اللغة آنذاك لم تكن قد وصلت إلى مرحلة من النضج الذي يمكنها من استخدام مناهج البحث العلمي وأساليبه. كما أن اهتمام علماء اللغة القدماء بالمستوى الفصيح من اللغة جاء من اعتقادهم أنها المستوى الصوابي للغة، فكانت لغة الحج والأسواق

^{١٠٨} هذه اللهجات المصاحبة للفصحى لم يكن اللغويون الأوائل يسمونها لهجات، وإنما كانوا يسمونها لغات.
^{١٠٩} القاضي، محمد. الأحكام التقويمية في النحو العربي: القياس النحوي من عبد الله بن أبي إسحق إلى سيبويه. مجلة الفيصل، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد 303، 2001، ص117. نقلاً عن لسان العرب ص 39.

^{١١٠} أبو عبد الله بن إسحق (171) هـ من الطبقة الرابعة من النحاة وأحد الأئمة المشهورين في العربية والقراءات القرآنية.
^{١١١} أبو عمرو بن العلاء (154) هـ وهو أحد القراء السبعة عني بالكتابة وتدوين اللغة والشعر، ولديه حسٌ لغوي دقيق انعكس في مروياته الشعرية.

^{١١٢} يونس بن حبيب (189) هـ وهو من علماء الشعر واللغة. ومن كتبه: "معاني القرآن الكريم" و"اللغات" و"الأمثال" و"النوادر الصغيرة".

^{١١٣} الخليل بن أحمد الفراهيدي (175) هـ وهو من أئمة اللغة والأدب، وواضع علم العروض وأستاذ سيبويه. ومن كتبه: "العروض" و"النغم" و"الشواهد" و"النقط والشكل" و"معاني الحروف" ...

^{١١٤} سيبويه (180) هـ، وهو إمام النحاة وأول من بسط علم النحو. وقد أخذ النحو والأدب عن الخليل بن أحمد الفراهيدي ويونس بن حبيب وناظر بها الكسائي. ومن آثاره كتاب سيبويه في النحو، وقال الجاحظ في كتاب سيبويه: "لم يكتب الناس في النحو كتاباً مثله، وجميع كتب الناس عليه عيال".

^{١١٥} الكسائي (189) هـ وهو أحد القراء السبعة وإمام الناس في القراءة، وله مؤلفات كثيرة منها "اختلاف العدد" و"الحروف" و"القراءات" و"المصادر" و"النوادر الأكبر" و"النوادر الأصغر" و"معاني القرآن" و"مقطوع القرآن وموصله" ...

^{١١٦} الفراء (207) هـ أخذ العلم عن أئمة عظام واشتهر بلقب أمير المؤمنين في النحو لعظم مكانته بين العلماء، ومن مؤلفاته: "المعاني" و"المصادر في القرآن" و"المقصود والممدود" و"المذكر والمؤنث" و"الأيام والليالي والشهور" و"المفرد والممدود" ...

والمجامع الأخرى فهي لغة المجتمع العربي في عمومها، وليست لغة جماعة بعينها، تقبلت في نحوها عناصر من جميع اللهجات حتى بدت قريبة إلى كل لهجة.

ويرى تمام حسان أن الدراسات اللغوية العربية القديمة "تتعاون في استكمال فهم المستوى الصوابي بعناصره المختلفة اللغوية والاجتماعية والجمالية التي تتجه إلى دراسة النص العربي. والذي يوحد المستوى الصوابي ويحرسه ويقوم عليه هو المجتمع أو مجموع أفراد، ومن ثم يصبح كل شخص خاضعاً لهذا المستوى الصوابي، ولكن له في الوقت نفسه أن يبدع في اللغة، فإذا صادف إبداعه قبولاً عاماً في المجتمع، كان هذا الفرد إلى جانب كونه خاضعاً للمستوى الصوابي خالقاً له ومشاركاً في القيام عليه. وبهذا يكون من المحتمل بالنسبة لكل فرد أن يكون مؤثراً أو متأثراً بالنسبة للمستوى الصوابي، بحسب الدور الاجتماعي الذي يقوم به الفرد".^٧

"فالمستوى الصوابي معيار لغوي يرضى عن الصواب ويرفض الخطأ في الاستعمال، وهو كالصوغ القياسي لا يمكن النظر إليه باعتباره فكرة يستعين بها الباحث بواسطتها في تحديد الصواب والخطأ اللغويين، وإنما هو مقياس اجتماعي يفرضه المجتمع اللغوي على الآخر، ويرجع الأفراد إليه عند الاحتكام في الاستعمال... وإن المستوى الصوابي لا يوجد في اللغة فحسب، وإنما يوجد في كل شؤون الثقافة بالمعنى الأعم، أي بالمعنى الأنثروبولوجي الذي يشمل العادات والتقاليد واللغة والدين والملابس والحفلات وغيرها. فكل واحد من هذه الظواهر مستواها الصوابي الخاص، ومن ثم لا يمكن أن يقال إن المستوى الصوابي فكرة من منهج، ولكن يقال إنه مقياس اجتماعي عام يرمقه الفرد بشيء من المهابة والاحترام، ويحرسه المجتمع بأسلحة أقلها النقد الاجتماعي اللاذع".^٩

وهذا ما نوّه إليه الدكتور مازن الوعر قائلاً "لقد انحصر اهتمام النحويين التقليديين بشكل شبه تام في دراسة اللغة الأدبية الكلاسيكية "المعيارية" وكانوا يحتقرون اللغة العامية "غير المعيارية" باعتبارها غير صحيحة سواء في الكلام أو الكتابة، فقد غاب عن أذهانهم أن ما يسمونه لغة أدبية "معيارية" هو من وجهة النظر التاريخية ليس إلا لهجة محلية أو اجتماعية معينة "غير معيارية" اكتسبت مكانة مرموقة ثم ارتبطت بالسياسة والثقافة والأدب. فالفرق بين اللهجة واللغة غالباً ما يُبنى على أسس سياسية. وهذه النقطة جديرة بالتركيز إذ يميل كثير من الناس نحو الاعتقاد بأن اللغة الكلاسيكية التي تُدرس في المدارس هي التي تتشكل موضوع الوصف العلمي. أما من وجهة النظر اللغوية البحتة فإن جميع اللهجات في لغة من اللغات جديرة بالدراسة والبحث على قدم المساواة".^{١٠}

^{١١٧} حسان، تمام. اللغة بين المعيارية والوصفية. عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2001، ص 68

^{١١٨} الأنثروبولوجيا هي علم دراسة الإنسان.

^{١١٩} حسان، تمام. اللغة بين المعيارية والوصفية. ص 72

^{١٢٠} الوعر، مازن. دراسات لسانية تطبيقية. دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1989، ص 228

واليوم في مسألة تعليم اللغة العربية يمكننا أن نطرح السؤال الآتي: ما المستوى اللغوي الذي يمكن أن نعلّمه في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها ؟^١

إنّ اختيار العربية الفصحى لتكون المستوى اللغوي للناطقين بغيرها شكّل أولوية وغاية للمؤسسات والمعاهد التعليمية إلا أنّ هذا المستوى اللغوي الفصحى قد شكّل عقبة حقيقية أمامها، فالمتعلّمون يصطدمون بالمستوى اللغوي المتداول ويشعرون بالفرق بين ما تعلّموه وبين من يتحدثون بالعامية. إن هذا المستوى اللغوي الفصحى لا يلبي حاجة المتعلّمين للعربية من غير أبنائها فيما يخص الأهداف العملية والوظيفية التي تتعلّق بشؤون الحياة اليومية، فهم بحاجة إلى مستوى لغوي ميسر يمكنهم من تحقيق أغراضهم من تعلّم العربية. وهذا ما يدعو إلى تيسير الفصحى وتبسيطها وتقليل الفجوة بينها وبين العامية، ولاسيما في المستوى الأول من تعلّم اللغة، فلا تكون البيئة اللغوية للفصحى خالصة، وليست للعامية خالصة، وإنّما جعل البيئة اللغوية مرنة باستخدام فصحى ميسرة معاصرة.

ويبدو أنّ استخدام الفصحى المعاصرة بدأ يفرض نفسه باعتباره استخداماً مشروعاً إذ أخذت تنتشر في التعليم المدرسي والمحاضرات الجامعية والخُطب والاجتماعات الرسمية وقنوات الإذاعة والتلفاز... حتى أنّ بعض أنواع الأدب اتخذت منها أداة، من مثل القصص القصيرة والرواية والمقالات في الصحف والمجلات العلمية والتقارير الحكومية والمعاملات التجارية وغيرها. إنّ مسألة الازدواجية اللغوية -العامية والفصحى- تشكّل حقاً مشكلة في تعليم أبناء العربية، فكيف بتعليمها لغير أبنائها؟!... إنّ استخدام نظامين لغويين مختلفين بدل نظام واحد يُشكّل عائقاً واضطراباً لمتعلّمي العربية للناطقين بغيرها، مما يؤثر في تعلّمهم وينعكس سلباً على فهمهم واستيعابهم بما يحول بينهم وبين الآخر في التواصل. ولعلّ اختيار العربية المعاصرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها سيكون أفضل من اللهجات العامية لأنّ اللهجات متنوعة ولها صور كثيرة تعجز عن تلبية حاجات الأجانب في التعلّم في مناحي الحياة المختلفة، ولو اخترنا تعليم عامية ما لسبب من الأسباب أو نظراً لظرفٍ خاصٍّ بمجموعة من المتعلّمين، فإن فائدتها ستكون مقصورة على فترات زمنية محدودة وبيئات عربية ضيقة وحالات معينة، ولن تحقّق هدفاً بعيد المدى من تعلّم العربية.

ومن المهم أن نشير هنا إلى أن ثمة اتفاقاً بين العلماء على أنّ أفضل نموذج يمكن اختياره من اللغة هو النموذج الذي يمتاز بالعمومية والشمول بأن يكون أوسع انتشاراً وأكثر استعمالاً،

^{١٢١} هناك محاولات في مصر لتعليم اللهجة المصرية العامية للمتعلّمين الأجانب.

^{١٢٢} المتعلّم الأجنبي يتعلّم الفصحى ثم يُفاجأ باللهجات المحلية، فيظهر الفرق بين ما تعلّمه وبين الواقع مما يؤثر في دافعيته نحو تعلّم اللغة العربية.

^{١٢٣} العربية المعاصرة وهي لغة عربية مرنة تعتمد على فصحى التراث وتحافظ على قواعدها وغنية بمفرداتها دون أن تلتزم التزاماً صارماً بكل تفاصيلها ودقائقها، بما يلبي احتياجات الناس في الوقت الراهن. واللغة العربية المعاصرة هي اللغة المُعتمَدة في كتب التعليم والمحافل العلمية والإعلامية.

وأقلّ تعقيداً، وأن تكون له جذور تاريخية وامتداد ثقافي" . فعملية اختيار المستوى اللغوي لا تخضع للصدفة أو العفوية، إذ لابد من اختيار موضوعي قائم على مجموعة من المعايير التي تناسب الهدف من تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

^{١٢٤} الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص 39

طرائق تعليم اللغات الأجنبية

إن ربط طرائق تعليم اللغات بالفترات الزمنية التي ظهرت فيها يُظهر لنا أنها في تطوّر مستمرّ بحثاً عن تعليم أفضل وأسرع وأكثر فاعليّة. كما يتّضح لنا تأثرها بالمرجعيات النظرية اللسانية والمعرفية والنفسية والعلمية التي عاصرتها آنذاك. ولذلك كان تطوّر طرائق تدريس اللغات وإعادة صياغتها يمثل استجابة للتكيف مع التّطوّرات في الرؤى اللغوية والنفسية والعلمية والاجتماعية وغيرها. ونستطيع أن نتناول في هذا المجال مجموعة من أهم طرائق تعليم اللغات وفق تدرّج تاريخي على النحو الآتي:

1- طريقة القواعد والترجمة (1800-1900)

وهذه الطريقة من أقدم طرق تعليم اللغة الثانية، وتعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوربية حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الإنساني الكثير إلى العالم الغربي، فضلاً عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية، ممّا أشعر أهلها بالحاجة إلى تعلّم هاتين اللغتين، فاشتدّ الإقبال على تعليمها وتعلّمها، واتبعت في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات في العصور الوسطى. وتُعرف أيضاً لدى التربويين الغربيين باسم "الطريقة التقليدية الموروثة من تعليم اللغات القديمة اللاتينية واليونانية اللتين عرفتا مكانة في الشؤون العامة والعلاقات الدولية والمنشورات الفلسفية والأدبية والعلمية، فكانتا لغة التدريس ولغة النخب المثقفة".

وكان المدخل في تدريسها شرح قواعدها عبر النصوص الأدبية ثم الانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة، وبعدها صار تدريس القواعد غاية في ذاته حيث أصبح وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير. وقد شاع استخدام هذه الطريقة ابتداء من الثلاثينيات في القرن الثامن عشر حيث "القواعد واضحة التفسير مع لغة قديمة تتمحور حول الكلمة، وتستخدم الترجمة غالباً لتعليم قواعد اللغة مع التمارين بينما يُستخدم الأدب كهدف نهائي لتمكين القدرة على القراءة أو كأمثلة على القواعد". وتطور هذا التدريس شيئاً فشيئاً إلى أن دخل إلى اللغات الحديثة بعد أن كان مقتصرًا على اللاتينية واليونانية.

1.1- ملامح هذه الطريقة

ويمكن أن نوجز أهم ملامح طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغات الأجنبية بالآتي:

^{١٢٥} أفندا في هذا الترتيب من محاضرات أستاذ اللسانيات التطبيقية Philippe Blanchet
Blanchet, Philippe. Panorama des methodologies d'enseignement des langues étrangères.
Universite Rennes 2. France. 2005.

^{١٢٦} Method de Grammmaire et traduction

^{١٢٧} Puren, Christian. Histoire des methodologies de l'enseignement des langues. Nathan-CLE
International, France, 1988, 18.

^{١٢٨} Cuq, Gean-Pierre et Gura YT. Cours de didactiques de Français Langue étrangère et seconde.
Grenoble. Press Université de Grenoble, 2002. p263.

- تمكين المتعلّمين من "الاتّصال بمصادر الثقافة للّغة الأجنبية، وقراءة كتابتها، وفهم نصوصها".^{١٢٩}
- اعتماد هذه الطريقة على تلقين القواعد واستظهارها مركّزة على المكتوب من دون المنطوق الذي يُجسّد الاستخدام الفعلي للّغة.
- مساعدة المتعلّم على الكتابة بالّلغة الأجنبية من خلال التّدريب على التّرجمة من لغته الأولى إلى اللّغة الثّانية.
- تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللّغة الأجنبية، وكلّما تقدّم في التعليم زادت ثروته اللّغوية.
- تعريف المتعلّم بخصائص اللّغة الأجنبية من خلال المقارنة بغيرها من اللّغات، وخاصّة لغة المتعلّم الأولى.

1.2- تقويم الطريقة

- في ضوء الملامح السّابقة لطريقة النّحو والتّرجمة يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:
- محور الاهتمام في هذه الطريقة أمران: الاتّصال بالّلغة الأجنبية عن طريق التّرجمة والتمكّن من قواعدها. وهي بذلك تغفل كثيراً من المهارات اللّغويّة الأخرى التي تتعلّق بتعليم اللّغة الأجنبية.
- القراءة والكتابة يحتلان المكانة الأولى في تعليم اللّغة، أما اللّغة الشفهية المسموعة فهي أمر لا اهتمام به.
- إغفال الفرق بين تعليم المتعلّم اللّغة وبين تعليمه عن اللّغة. إذ تنطلق هذه الطريقة من التركيز على زيادة معارف المتعلّم عن اللّغة وأصولها وقواعدها وطريقة التّرجمة منها وإليها، وتُهمّل تعلم اللّغة ذاتها في مواقف حيّة. "إذ أولت اهتماماً كبيراً إلى قراءة النّصوص الأدبيّة الرفيعة ومحاكاة نماذج من أساليب الأدباء الكبار. وقد تخرّج بفضلها جيل يتقن القراءة والكتابة السليمة من الأخطاء، لكنه يجد صعوبة في التحدّث بطلاقة في واقع الاستعمال لأنّها أهملت مهارتي الاستماع والتّعبير الشّفهي، ومن ثم أهملت اللّغة بوصفها أداة تبليغ في الحياة عموماً".^{١٣٠}
- لا تعتمد هذه الطريقة على مقاييس لانتقاء المادة التعليمية وتخطيطها، فقد كان معلم اللغة يُملّي على الطالب مادة النحو بحدودها وتفرعاتها من دون انتقاء أو ترتيب.

^{١٢٩} المرجع السابق، ص 264

^{١٣٠} بو شحان، شريف. اللغة الثّانية طرائق تعليمها للناطقين بغيرها. مجلة الفيصل، المملكة العربيّة السعوديّة، 1997، العدد

وليس كلّ ما في النّحو يُعلّم، وكان يعرض القواعد حسب تشابهها في المفاهيم النّحويّة لا على أساس وظيفي".^١

- استخدام اللّغة الأولى للمتعلّم عامل أساسي في هذه الطريقة مع أنّ الدّراسات الحديثة أثبتت أنّ استخدام اللّغة الأولى للمتعلّم بكثرة عامل معيق له في إتقان هذه اللّغة.
- اقتصار التّدريس وفق هذه الطريقة على نشاط المعلّم مع طلابه في الفصل ومن خلال كتاب مقرر لا يحيد عنه، من دون أي نشاط إبداعي في عملية التعليم، فلا يجد المتعلّم وفق هذه الطريقة فرصة التعبير الشّفهي، ممّا يُقيم هوة عميقة بين ما تُقدّمه هذه الطريقة وما يصادفه في المواقف التواصلية المختلفة.
- إجراءات التقويم محدّدة ويسيرة، لأنّ التقويم هنا لا يتطلّب أكثر من سؤال المتعلّم عن قاعدة من القواعد، أو ترجمة نصّ من النّصوص.
- اعتبار "لغة الكتاب معياراً للجودة، ولذلك فإنّ تعليمها وتعلّمها يحقق الكفاءة اللّغوية المطلوبة".^٢
- تسجيل ملاحظة مهمّة أنّ المتعلّمين الذين يتعلّمون اللّغات الأجنبية من خلال طريقة القواعد والنّرجمة يُسيطرون على مهارة القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرهم ممّن يتعلّمون اللّغات بطرق أخرى.

٢- الطريقة المباشرة (1889-1930)

ظهرت هذه الطريقة كردّ فعل على الطريقة التقليدية، أي طريقة القواعد والنّرجمة التي كانت تعامل اللّغات كما لو كانت كائنات ميتة تخلو تماماً من الحياة. وكانت استجابة للتغيرات الاجتماعية التي حدثت مع الثورة الصناعية، إذ ظهرت دعوات كثيرة في العقد الأول من القرن التاسع عشر تُنادي بجعل تعليم اللّغات شائعاً وفعالاً، وطالبت هذه الدّعوات بتغييرات جذريّة في طرق تعليم اللّغات الأجنبية بسبب الحاجة إليها حيث زادت في تلك الفترة التبادلات التجاريّة والسياسيّة والثقافية بين الدّول الأوروبية مما استدعى تقديم نظرة جديدة إلى اللّغة والتعلّم. والمصطلح الذي انتشر بصورة أسرع كان باسم الطريقة المباشرة، أي تعليم اللّغة من خلال اللّغة ذاتها؛ لأننا "نعلّم المتعلّم تسمية الأشياء من حوله والأفعال التي يقوم بها مباشرة وخلال هذه المرحلة يكتسب شفويّاً كلمات ملموسة".^٣

^{١٣١} المرجع السابق، ص 30

^{١٣٢} Bensid, Hana Imen. Enseignement/Apprentissage de la grammaire en classe de FLE: Cas de la conjonction de coordination en 8^{ème} AF. Mémoire de Magistère en didactique et linguistique, Université Mentourie, Constantine, 2006, p70.

^{١٣٣} Méthode Directe

^{١٣٤} Cuq, Gean-Pierre et Gura YT. Cours de didactiques de Français Langue étrangère et seconde.p366.

2.1- ملامح هذه الطريقة

- نستطيع أن نوجز ملامح الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الأجنبية بالآتي:
- تهدف هذه الطريقة إلى تنمية قدرة المتعلم على التفكير باللغة الأجنبية وليس بلغته الأولى مما يسمح باستخدام أكبر للغة.
- ينبغي تعليم اللغة الأجنبية وفق هذه الطريقة من دون أية لغة وسيطة، فيتركز التعليم على اكتساب اللغة والمفردات بوساطة "الصور والإيحاءات والإيماءات والإشارات والرسوم والصور والمحيط المباشر في الموقف التعليمي وتعبيرات الوجه من دون أي إمكانية لاستخدام المتعلمين للغة الأم. وفي هذا تأكيد على استناد هذه الطريقة إلى علم النفس الحسي- التجريبي في التعلم حيث يحصل المتعلم على المعرفة من خلال الحواس".
- يعدّ الحوار بين الأفراد الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة في المجتمع الإنساني، ولذلك ينبغي البدء بتعليم اللغة الأجنبية من خلال الحوار بين شخصين أو أكثر، على أن يشمل هذا الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للمتعمّل.
- تكون البدايات الأولى لتعلم اللغة الأجنبية بالتعرّض لمواقف يستمع فيها المتعلم إلى جمل كاملة ذات معنى واضح، ودلالات يستطيع إدراكها.
- تهتم هذه الطريقة بالجانب الصوتي الذي كان مهملاً في الطريقة التقليدية فقدّمته على غيره من العناصر والمهارات، فلا ينتقل الطالب إلى مهارة القراءة قبل إعداده جيداً في نطق الأصوات داخل الكلمات والجمل. أما القواعد فهي وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه، وتُمرّر في هذه الطريقة من خلال التعبيرات والجمل التي يرد ذكرها في الحوار.
- لا يتعرّض المتعلم للنص مكتوباً باللغة الأجنبية إلا بعد أن يكون قد ألف ما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب... ولا يبدأ المتعلم كتابة نص إلا بعد أن يُجيد قراءته وفهمه.
- ترفض هذه الطريقة الترجمة من اللغة الأجنبية إليها، فلا ينبغي أن تُزاحم اللغة الهدف لغة أخرى.
- لا تهتم الطريقة المباشرة بتنمية المهارات العقلية من استقراء واستنتاج وقياس وغيرها لدى المتعلم.
- تُشرح الكلمات الصعبة والتراكيب المعقّدة في هذه الطريقة باللغة الهدف وحدها من خلال عدّة أساليب كذكر المرادفات أو ما يقابلها من الأضداد أو وضعها في سياق آخر أو غير ذلك من الأساليب من دون الاستعانة باللغة الوسيطة.

- يستغرق المعلم معظم الوقت في طرح الأسئلة على المتعلمين، والإجابة عن أسئلتهم، والقيام بتدريبات لغوية في ميدان الإملاء والسرد القصصي والتعبير الحر.
- تهتم هذه الطريقة بتنمية قدرة المتعلم على نطق الأصوات، واكتساب مهارات الكلام بقدر يفوق اهتمامها بجوانب أخرى. ويأتي الاهتمام بالتعبير الكتابي في مرحلة لاحقة وأخيرة من خلال تكليف المتعلمين بتلخيص بعض المواضيع التي قرؤوها أو سمعوها.

2.2- تقييم الطريقة

- في ضوء الملامح السابقة للطريقة المباشرة يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:
- تقدّم الطريقة المباشرة اللغة في الفصل الدراسي ضمن مواقف حيّة يستطيع المتعلم من خلالها فهم المفردات والتراكيب، فهي تجعل الاستخدام الفعلي للغة في الحياة اليومية أساس التعليم، وتحوّل معالجتها من مجرد نصوص في كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس.
- تعدّ الطريقة المباشرة محاولة لاستخدام الحوار والسرد القصصي كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة.
- ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة مما يدعم مهارات اللغة الجديدة، ويقلل من آثار التداخل اللغوي.
- تتطلب الطريقة المباشرة من المعلم التجديد في عرض المادة، والابتكار في شرح المفردات والتراكيب بشكل يُغنيه عن استعمال اللغة الوسيطة.
- يُعزى لهذه الطريقة استعمال الوسائل التعليمية، وبعض الأساليب المستخدمة حديثاً في تعليم اللغات الأجنبية كالحوار والأسئلة والأجوبة والتقليد واستنتاج القواعد النحوية من النص.
- تسمح هذه الطريقة للطلاب الانطلاق في التعبير بحرية من دون قيود في مواقف غير مخطّط لها أحياناً، وهذا قد يترتب عليه سوء استخدام الكلمات والتراكيب.
- يمكن اعتبار أنّ الرفض التام لاستخدام اللغة الوسيطة في هذه الطريقة سلاح ذو حدين، إذ قد يواجه المعلم ما يعجز عن توصيله لأذهان المتعلمين باللغة الجديدة، كما أنّ عدم استعمال اللغة الوسيطة قد ينتج عنه في بعض الأحيان خلطاً في المفاهيم وخطأ في التعلم.
- يقتصر استعمال هذه الطريقة على المراحل الأولى المبتدئة في تعليم اللغة، ولا مجال لها في المراحل التالية. وإذا كان لهذه الطريقة فضلٌ في تطوير تعليم اللغة الأجنبية للمبتدئين، فلا فضل لها يُذكر في تعليم اللغة الأجنبية للمتقدمين.

- تستند هذه الطريقة إلى منطلق مثار جدل طويل، فتعلّم اللّغة الثّانيّة أو الأجنبيّة غير متماثل مع تعلّم اللّغة الأولى، حيث الموقف التعليمي في الفصل تلقائي تتردّد فيه كلمات كثيرة وتردّ تراكيب لغويّة غير متوقّعة، وكأنّ المتعلّم طفل صغير يستخدم اللّغة في الشارع بتلقائيّة لا قيود فيها، وهذا يتنافى مع أساسيات تثبيت المادة إذ لا حصر للتراكيب التي ترد ولا دراسة لمعدّل تكرارها، ولا فرصة لضمان تكرارها.
- يستلزم تعلّم التّراكيب فهم معناها ودلالاتها من خلال السّياق مع غياب اللّغة الوسيطة، وهي عمليّة لا يبلغها كثير من المتعلّمين. فالتركيب اللّغوي ليس كالكلمات التي يمكن فهمها عن طريق الرّبط بينها وبين وما تدلّ عليه مباشرة، إنه شيء يتطلّب درجة عالية من الإدراك لأنّه يرتفع عن مستوى المحسوسات، وعلى المتعلم اكتشاف القواعد تدريجياً.
- لا يستطيع كلّ معلّم استخدام هذه الطريقة، إذ لا بدّ له "أن يكون ذا ثروة لغويّة فائقة في اللّغة الجديدة حتى يستطيع التّفكير في بدائل عندما يُطلب منه إعادة شرح كلمة أو توضيح مفهوم، كما عليه أن يكون ذا شخصيّة مبتكرة تجدد دائماً في أساليب عرض المادة التعليمية فهي تتطلب الكثير من الطاقة والصبر".^٦
- تفصل هذه الطريقة المتعلّم عن التّراث؛ لأنّها تُغفل التّرجمة من اللّغة الأجنبيّة وإليها مما يحرم المتعلّم من الاطّلاع على آداب الشّعوب وثقافتها.
- مهّدّت "الطريقة المباشرة لظهور الطرائق الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، إذ أولت اللّغة المنطوقة اهتماماً خاصّاً، وتجنّبت تعليم القواعد الصريحة وجعلتها تُعلّم بطريقة ضمنية يستنتجها المتعلّم بنفسه".^٣

٣

٧

٨

3- طريقة القراءة (1920-1950)

يرجع التّفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المتخصّصين في تعليم اللّغات الأجنبيّة في الربع الأول من القرن العشرين، إذ تناول "مايكل ويست" في كتابه قضية تعليم اللّغة الإنكليزيّة في الهند، وبين أنّ الناس في الهند أشدّ حاجة لتعلّم القراءة والانطلاق فيها من غير حاجة للتحدّث بالإنكليزية، بالإضافة إلى أنّها أيسر في التعليم. وقد بدأ "ويست" بالفعل في تأليف كتب تعليم القراءة مستنداً إلى قائمة "ثورندايك" في اختيار مفرداته وضبط عددها. وكانت رابطة تعلّم

^{١٣٦} Cuq, Gean-Pierre et Gura YT. Cours de didactiques de Français Langue étrangère et seconde.p368.

^{١٣٧} بوشحان، شريف. لغة الثانية طرائق تعليمها للناطقين بغيرها. ص 31

^{١٣٨} Méthode de lecture

^{١٣٩} عنوان الكتاب "Bilingualism With Special Reference to Bengal"

^{١٤٠} ادوارد لي ثورندايك (1874-1949): وهو عالم نفس توبوي أمريكي، عمل في نظريات التعلّم والتعليم، ووضع مجموعة من الاختبارات الخاصّة بالقدرات العقليّة لاستخدامها في المدارس. وتعدّ قائمة المفردات الشائعة التي وضعها ثورندايك آنذاك من الأعمال المرجعيّة الأساسيّة التي يمكن الاستفادة منها في تقنين المواد اللّغوية التعليميّة وتنظيمها، فهذه القوائم منذ نشأتها ارتبطت بتعليم اللّغة حيث كانت تهدف في الأساس إلى تسهيل التعليم وتبسيطه.

اللغات الحديثة في أمريكا قد أعدت تقريراً حول تعليم اللغة الأجنبية خُصص الجزء الثاني عشر^١ منه للحديث عن طرق تعليم هذه اللغات، وقد كتب هذا الجزء كولمان في عام (1929) مقترحاً فيه إعداد برنامج للقراءة الموسعة باعتبار أن القراءة يمكن تنميتها بطريقة أوسع، كما يمكن الوقوف على مدى التقدّم فيها بطريقة أدق.

وانتشرت طريقة القراءة في ظروف كان محور العمل فيها تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للمتعلم من بداية تعلّمه لهذه اللغة من دون محاولة لترجمتها، وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى.

3.1- ملامح هذه الطريقة

ويمكن إيجاز أهم ملامح هذه الطريقة بالآتي:

- تبدأ هذه الطريقة بفترة يتدرّب المتعلّم فيها على بعض المهارات الصوتية، فيستمع لبعض الجمل البسيطة وينطق بعضها حتى يألف النظام الصوتي للغة الهدف، وبهذا يتمكن المتعلّم من الاتصال برموز اللغة على الصفحة المكتوبة.
- يتدرّب المتعلّم على نطق جمل معينة في نصّ ما، لتبدأ بعد ذلك مرحلة تنمية مهارات القراءة الصامتة.
- تلي ذلك مرحلة القراءة الجهرية للنصّ متبوعة بأسئلة حوله للتأكد من فهم المتعلّم له.
- تنقسم القراءة بعد ذلك إلى نوعين: الأولى قراءة مكثّفة تأخذ مكانها في الموقف التعليمي التعلّمي، وتهدف إلى تنمية المهارات الأساسية للقراءة، وما تحتاجه هذه المهارات من ثروة لفظية ومعرفة بالقواعد النحوية، وفي هذا النوع تنمو مهارات القراءة تحت إشراف المعلم في الدرس، فيراقب تقدّم المتعلّم ويقف على الصعوبات التي تواجهه ويساعده على تذليلها. والثانية قراءة موسّعة تُنجز خارج الفصل حيث يوجه المعلم المتعلّم إليها، ويحدّد له ما يقرؤه ويناقشه فيه، وهنا يقع العبء الأكبر على المتعلّم.
- تعدّ طريقة القراءة المفردات المكون الأهم في تعليم اللغة وتحقيق الفهم والإفهام. ولذلك؛ تسعى هذه الطريقة -وخاصة الموسّعة منها- إلى زيادة حصيلة المتعلّم من المفردات اللازمة للتعبير عن الأفكار والمعلومات، كما تصله بثقافة اللغة الهدف وآدابها وفنونها.

3.2- تقييم الطريقة

وفي ضوء الملامح السابقة لطريقة القراءة يمكن الخروج بالملاحظات الآتية:

^{١٤١} رابطة تعليم اللغات الحديثة وهي جمعية اختصاصيّة مرتبطة بالبحث اللغوي والأدبي في الولايات المتحدة الأمريكية. أسست عام 1883 وتهدف إلى تقوية دراسة اللغة والأدب وتدريبهما. وينصب اهتمامها اللغوي على اللغة الإنكليزية وعدة لغات حديثة بالإضافة إلى الأدب المقارن. وتصدر جمعية اللغة الحديثة عدّة صحف أكاديمية تناقش مسائل عالية المستوى تواجه مدرسي اللغة والأدب.

- تستفيد هذه الطريقة من طرائق التدريس الأخرى إلا أنّ تركيزها على مهارة القراءة ميّزها عن غيرها، فهي لا ترفض استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى، وهذا مأخوذ من طريقة القواعد والترجمة.
- تتبّع هذه الطريقة خطوات شبيهة إلى حدّ ما بخطوات تعليم اللغة الأولى، فبرنامج تعليم القراءة في المستويات المتقدّمة خاصّة يُشبه تعليم القراءة في برامج تعليم اللغة الأولى.
- تفيد هذه الطريقة في ضبط المفردات وعدد تكرارها ممّا هيأ لظهور قوائم المفردات في عمليّة الإعداد للتعليم.
- استندت هذه الطريقة إلى أساس نفعي عملي، وليس إلى أساس فلسفي نظري، أو استجابة لتغييرات في المفاهيم اللغوية أو نظريّات في علم النفس. إذ ظهرت الحاجة إليها من منطلق عملي عندما كانت حاجة المتعلّمين لتعلّم القراءة باللغة الأجنبية أشدّ من حاجتهم لغيرها من المهارات.
- قدّمت هذه الطريقة في ميدان تعليم اللغة الأجنبية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برنامج لتعليم هذه اللغة انطلاقاً من أغراض خاصّة، وهي هنا تعليم القراءة.
- يُنسب لهذه الطريقة الفضل في تأليف كتب القراءة الإضافيّة، والتي تُبنى على أساس مُدرّج يبدأ بما حصّله الطالب في الدّرس، لتتميّ بعد ذلك رصيده، وتقدّم له مادة مطبوعة يستمتع بها بقدر ما يثري بها لغته.
- تلبّي طريقة القراءة إحدى مطالب الحياة المعاصرة؛ لتمكين الفرد من الاتّصال بالمواد المطبوعة، فإذا لم يكن الفرد مزوّداً بالقدرة على القراءة تخلف عن ركب الحضارة.
- تُتيح هذه الطريقة فرصة التقدّم الذاتي، إذ تترك للمتعلّم حرية اختيار مواد القراءة الموسّعة بحسب قدراته، والتدرّب على تقويم نفسه بنفسه، وهي إحدى مهارات التعلّم الذاتي في عصرنا الراهن.
- تجعل هذه الطريقة من القراءة المهارة الأساسيّة التي يدور حولها تعليم اللغة الأجنبية. وهذا قد يأتي بعكس ما يُرجى منه عندما يكون المتعلّم مُفتقراً إلى مهارات القراءة في لغته الأولى حيث إنّ صعوبات القراءة في لغته الأولى ستنتقل بدورها عند القراءة باللغة الهدف.
- تستلزم طريقة القراءة الموسّعة كفاءة عالية في الإعداد بما يضمن لها تحقيق هدفها، سواء من حيث اختيار الموضوعات التي تهّم المتعلّمين أو من حيث ضبط المفردات التي تتركز إليها النصوص أو من حيث التّحكم في التراكيب. ومن جهة أخرى قد يُحكم المؤلّف قواعد التّأليف وضبط المفردات والسيطرة على التراكيب، ولا يزيد على ما درسه المتعلّم في القراءة المكثّفة والذي بدوره يقرؤها من دون أيّة صعوبة فيشعر بأنه مرتفع المستوى في مهارة

القراءة. وهذا انطباع زائف عن مستواه اللغوي الحقيقي، إذ ليس كل متعلّم في المستوى الابتدائي قادراً على الاتّصال بسهولة ويسر بكتب القراءة الإضافيّة.

- حقّقت طريقة القراءة نجاحاً في فترة ما بعد تقرير "كولمان" الذي أشرنا إليه سابقاً وفي مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية، إلا أنّ هذا النجاح لم يستمر لأنّ سهام النّقد بدأت تُوجّه إلى الطريقة نفسها، وبدأ العزوف عنها ينتشر عندما ظهرت الحاجة إلى الاتّصال الشّفهي بالناطقين بلغات أخرى، وبدأ تزايد اهتمام النّاس في الولايات المتّحدة الأمريكيّة بتعلّم مهارتي الاستماع والكلام لتحقيق الاتّصال الفعّال بين الأفراد، وليس الاعتماد على قراءة تراثهم ومعرفة ثقافتهم فحسب.

٤

٢

4- الطريقة السّمعية - الشفهية (1950-1970)

وهي من أبرز الطرائق التي طبّقت في تعليم اللّغات، وسُمّيت بهذا الاسم لأنّها تعتمد في التعليم على الاستماع إلى اللّغة وفق الطّبيعة البشريّة في اكتساب اللّغة القائمة على المشاهدة والمحاكاة، بعد أن ثبت قصور الطرائق التي سبقتها واقتصرها على تعليم الترجمة والقراءة اللتين لا تمثّلان اللّغة عموماً. ويمكن القول إنّ الطريقة السّمعية الشفهية قد ظهرت استجابة لعدّة أمور في خمسينيّات وستينيّات القرن الماضي، وهي:

- قيام عدد من علماء النّفس واللّغويين بدراسة اللّغات الهندية غير المكتوبة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.
- تطوّر مناهج البحث في الدّراسات اللّغويّة وظهور اتّجاهات جديدة في الدّرس اللّغوي، فبعد أن كانت الدّراسات تاريخيّة ومقارنة أصبحت وصفية وتحليليّة وتجريبية.
- تأثير الدّراسات التي قام بها اللّغويون والسلوكيون في مجال تعليم اللّغات الأجنبية وتركت آثارها عليه هدفاً وطريقةً من حيث اعتبار اللّغة كلاماً وليس كتابةً، وأنّها مجموع من العادات، وأنّه ينبغي أن نُعلّم اللّغة لا أن نُعلّم عن اللّغة، وأنّ اللّغة هي ما يُمارسه النّاطقون بها فعلاً وليست ما ينبغي أن يُمارس، وأنّ اللّغات تختلف بين بعضها، وغيرها من المبادئ التي أثّرت في ظهور الطريقة السّمعية الشفهية.
- ضرورة تعليم اللّغة للجنود في أمريكا بما يسمح لهم بالتحدّث والفهم في وقت قصير، وبدون أي صقل فكري.

- تطوّر وسائل الاتّصال بين الشّعوب مما قرّب المسافات بين أفرادها، وخلق حاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبيةّ ليس فقط لاستخدامها في القراءة، وإنّما أيضاً لاستخدامها في الاتّصال المباشر بين الأفراد فيما بينهم.

إنّ ما سبق أدّى إلى إعادة النظر في اللّغة مفهوماً ووظيفة، إذ لم تعد اللّغة وسيلة للاتّصال الكتابي أو نقل الثّراث الإنساني بل أصبحت أداة لتحقيق الاتّصال الشّفهي؛ أولاً بمهارتيه الاستماع والكلام، ويليه الاتّصال الكتابي بمهارتيه القراءة والكتابة. وترتّب على هذه النظرة إلى اللّغة وفي ظل الظروف الجديدة أن ظهرت طريقة حديثة لتعليم اللّغات الأجنبيةّ سُمّيت بالطريقة السّمعية الشّفهية.

4.1- ملامح هذه الطريقة

ويمكن أن نوجز ملامح الطريقة السّمعية الشّفهية في تعليم اللّغات بالآتي:

- تنطلق هذه الطريقة من تصوّر للّغة مفاده أنّ اللّغة مجموعة من الرّموز الصوتيّة التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتّصال فيما بينهم. ومن هنا فإنّ الهدف الأساسي لهذه الطريقة تمكين المتعلّم من الاتّصال الفعّال باللّغة، بما يتطلّبه هذا الاتّصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف.
- يحافظ المعلّم في هذه الطريقة على التّرتيب الطّبيعي لاكتساب مهارات اللّغة الأولى، حيث يكتسب الإنسان لغته الأولى عن طريق الاستماع إلى اللّغة ثم تقليد الأفراد المحيطين في كلامهم ونطق بعض الكلمات ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيراً يكتبها. وبذلك؛ نجد أنّ ترتيب المهارات الأربع في هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم المحادثة وبعدهما تأتي القراءة ثم الكتابة.
- تنظر الطريقة السّمعية-الشّفهية إلى اللّغة على أنّها سلوكٌ وإلى التعلّم على أنّه عملية استيعاب ميكانيكيّة. ولذلك؛ فإنّ تعليم اللّغة وفق هذه الطريقة يكون من خلال سلسلة من التّمارين التي تتبع نهج التّعزير النابع من علم النّفس السلوكي كما ورد عند واطسون وسكنر.
- يكون تعلّم اللّغة وفقاً لهذه الطريقة من خلال التّكرار الذي يؤدّي إلى تطوير آليّات تلقائيّة تسمح بربط الاستجابات بمثيرات معيّنة. ولا تقتض هذه الطريقة استخدام اللّغة العقليّة بحيث يبقى تعلّم قواعد اللّغة من خلال سلسلة من التّمارين البنائيّة مدعومة بالتطوّر التقني الذي سمح بدمج دعائم تعليميّة سمعيّة في تعليم اللّغة الأجنبيةّ مثل مسجّل الصّوت ومُختبّر اللّغة.

- يكون التعليم في هذه الطريقة "متمركزاً حول المعلم الذي يعدّ المحور الأساسي الذي تدور عليه العملية التعليمية حيث يُعدّ العنصر الوحيد الذي يمتلك المعرفة وهو القادر على توزيعها بالنسبة للآخرين، وعليه يُصبح العنصر الوحيد المتحكّم في فعل المتعلّم، وهذا ما يجعل المتعلّم منحصراً في الغالب في اتجاه واحد معلّم - مُتعلّم".
- تتبنّى هذه الطريقة وجهة نظر الأنثروبولوجيين للثقافة، فالثقافة ليست مجرد أشكال من الفنّ أو الأدب بل هي أسلوب حياة يعيشها قوم معيّنون يتكلّمون لغة معيّنة. وبذلك؛ يصبح تدريس الأنماط الثقافية أمراً لازماً في أثناء تدريس اللّغة ذاتها، من مثل الحوار حول مواقف الحياة العاديّة التي يعيشها الناس في أثناء تناول الطّعام، وأسلوب التّحيّة والسّفَر والزواج وغيرها.

4.2- تقويم الطريقة

- وفي ضوء الملامح السّابقة للطريقة السّمعية الشّفهيّة يمكن الخروج بالملاحظات الآتيّة:
- تولي هذه الطريقة عملية الاتّصال بين الناس أهميّة كبرى، ولذلك تهتمّ بمهارتي الاستماع والمحادثّة في تعليم اللّغة الأجنبية، ولاسيّما أنّ وسائل الاتّصال تطوّرت وأصبح التّواصل المباشر بين النّاس أمراً يسيراً وممكن التّحقيق في حالات كثيرة.
- تُشبع هذه الطريقة الكثير من الحاجات النّفسية لدى المتعلّم حيث تمكّنه في وقت قصير من استخدام اللّغة وتوظيفها في التّعريف بنفسه إلى الآخرين، وتبادل التّحيّة معهم وطرح أسئلة بسيطة عليهم وغير ذلك، وهذا بلا شكّ يشعر المتعلّم بالإنجاز والنجاح.
- تحرص هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغويّة متنوّعة الأشكال ومتعدّدة الأهداف، وهذه التّدريبات من شأنها تثبيت المهارات اللّغويّة وتمكين الممارسة الصّحيحة للّغة.
- تستخدم هذه الطريقة الوسائل التّعليميّة التي تنقل إلى المتعلّم الخبرة في شكل يعوّضه عن عدم اتّصاله المباشر بها.
- تتطلّب هذه الطريقة وجود معلّم ذي كفاءة عالية وقدرة فائقة على الابتكار.
- يُغالي بعض المعلّمين في هذه الطريقة في استخدام قانوني المحاكاة والتّكرار، ممّا يجعل المتعلّم يحاكي أنماطاً لغويّة لا يفهم معناها، ويكرر ألفاظاً أو تعبيراتٍ لا يدرك دلالتها. كما أنّ هذه المغالاة في التّقليد من دون فهم جوانب النّمط اللّغوي المُحاكى قد يوقع المتعلّم في التعميم الخاطيء.

^{١٤٣} الطيب، شيباني. اللسانيات التداولية وأثرها في تعليم اللغة العربية. رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2017، ص 6-7

- لا يحظى تعليم القواعد باهتمام كبير في هذه الطريقة، فالقواعد تُشرح من خلال تدريب لغوي ورد في الحوار الذي يُعرض للمتعلم، وهذا من شأنه إغفال كثير من القواعد الأساسية التي لا ترد بشكل طبيعي ومنطقي في نصّ الحوار المدروس.
- تولي هذه الطريقة اهتماماً بجوانب الحياة الماديّة من دون التركيز على الشّكل الراقى للثقافة من أدب وفن وموسيقا وغيرها.

4.3- المبادئ العلميّة التي قامت عليها الطريقة السّمعية-الشفهية

مهما تكن الانتقادات التي تعرضت إليها الطريقة السّمعية-الشفهية فإنّها قد خطت خطوات كبيرة في عمليّة تعليم اللّغات الأجنبية وحقّقت قفزة هائلة في هذا المضمار، إذ بُنيت على أُسس علميّة واضحة لتصبح فيما بعد الأساس الذي تفرّعت عنه بقية الطرائق. ويمكن الحديث عن دعامتين علميتين استندت إليهما الطريقة السّمعية الشفهية، وهما:

أولاً: النظرية السلوكيّة

ظهرت الطريقة السّمعية-الشفهية نتيجة التأثير بالأبحاث في علم نفس السلوك التي اهتمت ببنية اللّغة، ورأت أنّ اللّغة ليست سوى مجموعة من العادات تُكتسب بالمران والممارسة، فاعتنت بالجانب المنطوق من اللّغة واعتبرته المظهر الأساسي لها، وكانت الجملة الموضوع الأول لها، معتمدةً في ذلك على البحث اللّساني البنيوي الذي وصف أنظمة اللّغات وصفاً دقيقاً، وحلّل جُمُلهما لكشف العلاقات التي تربط بين عناصرها ومعرفة وظيفة كلّ عنصر فيها.

لقد عمدت الأبحاث البنيويّة التي جاءت نتيجة تأثر الدّراسات اللّغوية بالسلوكيّة وتبنّتها الطريقة السّمعية الشّفهية إلى تعليم الأطفال مختلف القواعد المتحكّمة في شكل الجملة، فابتكرت سلسلة من التّمارين البنيويّة لتدريب الأطفال من خلالها على اللّغة على اعتبار أنّ اللّغة سلوك يتكوّن من شبكة من العادات يكرّرها الأطفال إلى أن تصبح سلوكاً آلياً عندهم.

ولقيت التّمارين البنيويّة في الطريقة السّمعية-الشفهية رواجاً واسعاً في ميدان تعليم اللّغة وقتئذٍ، ولكنّها لم تسلم من النّقد أيضاً؛ لأنّها لا تساعد المتعلّم كثيراً على تطوير قدراته التّعبيريّة بحريّة في وضعيّات الكلام الحقيقيّة. فهي تقوم على تكديس الجمل الجاهزة من دون أن يقوم المتعلّم بأيّ عمل ذهني يُظهر قدراته العقليّة أو التّواصلية، ممّا يعمل على مضاعفة شعوره بالملل من تلك الجمل المقطوعة عن سياقاتها.

وتتبنّى هذه الطريقة مبدأ علم النفس السلوكي في أنّ التّركيب -لا المفردات- هو العنصر الأهمّ في اللّغة، وأنّ اكتساب اللّغة يجري من خلال تمثّل القوانين الرئيسيّة في النّظام اللّغوي التي تُمكن المتعلّم عند اكتسابها من ملئها بما يشاء من المفردات.

راجت النظرية البنوية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية في تدريس اللغة الإنكليزية خاصة، واكتسبت دعماً كبيراً طوال الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين. وقد أرسى كل من اللغوي الوصفي ليونارد بلومفيلد^{١٤٤} واللغوي التطبيقي تشارلز سي. فرايز^{١٤٥} الأسس النظرية لها، وكانا ينتميان إلى التقليد الأمريكي في اللغويات الهيكلية التي سعت إلى تحديد الأنماط الرسمية للغة ووصفها من خلال الملاحظات التجريبية. فقد وصف دليل بلومفيلد^{١٤٦} للدراسة العملية للغات الأجنبية المنشور عام 1942م بالتفصيل التقنيات التي يستخدمها الكبار لتسجيل اللغات الهندية الأمريكية الأصلية ونسخها بمساعدة المخبرين الأصليين. وبذلك يكون هذا الدليل قد وفر بعض النصائح العامة حول تعلم اللغة مما هيأه لئن يصبح أحد المراجع الرئيسة المستخدمة في برنامج التدريب المتخصص (ASTP) الذي أنشئ في كانون الأول عام 1942م لتعليم أكثر من (30) لغة للجيش الأمريكي آنذاك. واستمر هذا البرنامج من نيسان عام 1943م إلى شباط عام 1944م، وأصبحت تُعرف هذه الطريقة بطريقة الجيش التي أُعتمدت لاحقاً في عدد كبير من الدورات المكثفة في الجامعات الأمريكية. وكان الهدف منها تطوير الجانب المنطوق من اللغة وفق تعليمات علماء اللغة آنذاك الذين قدموا وصفاً لغوياً في مجال الصوت والصرف وصياغة المواد التعليمية وتهيئة دليل؛ لتمكين المتعلمين من تعلم المهارات السمعية-الشفهية من خلال الأسئلة والأجوبة ومحاكاة الأنماط اللغوية وحفظها. كما أُعدت تسجيلات الفونوغراف الخاصة بممارسة مهارة الاستماع، إذ لم يكن في تلك الدورات دليل متحدّث أصلي باللغة الهدف، إضافة إلى تعريف مجموعات المتعلمين بالثقافة الأنثروبولوجية للغة الهدف فيما يسمّى دراسة المنطقة".

^{١٤٤} ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (1884-1949): وهو لغوي أمريكي وأحد أهم الرائدین في مجال اللغويات البنوية، وله إسهامات كبيرة في ميدان اللغات الهندوأوروبية وفي وصف العديد من لغات السكان الأصليين في الولايات المتحدة الأمريكية. امتاز منهجه اللغوي بالتركيز على الأسس العلمية للغويات، وانطلق في أعماله الأخيرة من النظرية السلوكية. ومن أعماله المهمة التي أحدثت أثراً كبيراً في فهم اللغة وطبيعتها كتابه (اللغة) عام 1933م الذي قدّم فيه وصفاً شاملاً للغويات البنوية في أمريكا.

^{١٤٥} تشارلز سي فرايز Charles Carpenter Fries (1887-1967): وهو لغوي أمريكي وأستاذ علم اللغة لسنوات طويلة في جامعة ميتشجن الأمريكية من عام 1920م إلى عام 1958م، ومحرراً لمجلة "تعلم اللغة" عام 1942م. تناولت أعمال فرايز بشكل أساسي اللغويات الهيكلية فأجرى دراسات متزامنة للغة الإنكليزية وطوّر مبادئ علمية لدراسة اللغات الأجنبية. وله مؤلفات كثيرة حول تعليم الإنكليزية للأجانب نذكر منها: "قواعد اللغة الإنكليزية الأمريكية" و"اللغويات والقراءة" وهيكل اللغة الإنكليزية مقدمة لبناء الجمل وغيرها.

^{١٤٦} Bloomfield, Leonard. Guide for the practical study of foreign languages. University of Michigan, Published by linguistic society of America at the waverly Press, INC, Mount Royal and Guilford Avenues Baltimore, Md, 1942.

^{١٤٧} Army Specialized Training Program (ASTP)

^{١٤٨} الفونوغراف أو غرامافون أو الحاكي وهو أول جهاز استخدم لتسجيل الصوت واستعادته، وقد اخترعه الأمريكي توماس ادیسون عام 1877 م. واشتهر اسمه بالفونوغراف وفقاً للنقل الحرفي من كلمة phonograph ومعناها الكاتب الصوتي وهي مشتقة من اليونانية حيث تشق من كلمتي phono وتعني الصوت وكلمة graph وتعني الكتابة. فهو يستعيد أصواتاً مسجلة تماثلياً على أسطوانات من الشمع أو أي أداة أخرى. ويمكن اعتبار الفونوغراف وسط التخزين الأكثر شيوعاً للتسجيلات الصوتية خلال القرن العشرين. وعلى الرغم من حلول التسجيل الرقمي مكانه بدءاً من الثمانينيات إلا أنه لا يزال يُنتج ويستخدم كتحف فاخرة.

^{١٤٩} Wachs, Sandrine. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation de Français langue étrangère (FLE). Revista de lenguas Modernas, N14,2011, P187.

ولا ننكر أهمية الرؤية البنائية وأثرها البالغ في توجيه الدراسات اللغوية في تعليم اللغات إلى آفاق أرحب، إلا أنها أدت إلى إغفال جانب المفردات وترك الجانب التطبيقي المتعلق به من دون علامات إرشادية تذكر.

ثانياً: علم اللغة التقابلي

وفي المجال نفسه كان الباحث فرايز يعمل على تطوير المنهج الشفهي في معهد اللغة الإنكليزية (EL1) الذي تأسس في عام 1941م في جامعة ميتشغان، وتكمن حادثة هذا المنهج في إدخال تحليل التباين لتصميم مواد تدريس خاصة بتعليم اللغة في المراحل المبكرة، من خلال الوصف والمقارنة العلمية بين اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلم، وذلك للتوصل إلى بناء "مجموعة من العادات للإنتاج الشفهي للغة والفهم لاستقبال اللغة عند التحدث بها خلال فترة زمنية معقولة".

وقد نبّه فرايز في كتابه الرائد في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية إلى ضرورة التحليل اللغوي المقارن "أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيجري تعلمها، مقارناً بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية". وبناء على ذلك شجعت أبحاث فرايز دورات اللغة المكثفة للمتعلمين القائمة على "تمارين حفر نمطية تحتوي على ما يكفي من المفردات؛ لجعل نظام الصوت والنظام الهيكلي يعملان لخلق عادات تلقائية وغير واعية".

وكشفت دراسة التباين عند فرايز اختلافات كبيرة بين اللغات على مستوى المعنى، "فالكلمات الجديدة في قاموس ثنائي اللغة يسعى لإعطاء معادلات للكلمات في اللغتين، وعملياً لا تغطي كلمتان -باستثناء الكلمات العالية التقنية- في لغتين مختلفتين تماماً مجالات المعنى نفسه". واستطاعت معرفة الأنماط الأساسية في اللغة أن تزود المعلم بنموذج لبناء مجموعة متنوعة من الجمل من خلال استخدام مفردات مختلفة في الفتحات أو الحفر الموصوفة، وتكرار هذه الأنماط وممارستها مهمان للغاية لتطوير مجموعة العادات الجديدة التي تشكل اللغة الأجنبية. وتقدم الأنماط الهيكلية وصفيّاً في الموقف التعليمي التعلّمي، "ولا يُسمح أبداً بدراسة عبارات النمط كيلا تكون مسائل تتعلق بالمعرفة الواعية، فتصبح بديلاً عن الممارسة المستمرة والتكرار الدقيق للجمل نفسها".

^{١٠٠} Fries, Charles C. Teaching and learning English as a foreign language. Ann arbor, Michigan, University of Michigan Press, 1945, 8.

^{١٠١} خرما، نايف وحجاج، علي. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص 85

^{١٠٢} Fries, Charles C. Teaching and learning English as a foreign language. P3

^{١٠٣} المرجع السابق، ص 7

^{١٠٤} المرجع السابق، ص 6

إنّ تحليل التباين الذي قام به فرايز قد كشف أنّ الاختلافات الهيكلية بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية قد كانت مصدراً رئيسياً لصعوبة تعلّم اللغة؛ لذلك أوصى فرايز المعلمين "بضرورة معرفة اللغة الأمّ للمتعلّمين ليس من الناحية العملية لاستخدام تلك اللغة في الموقف التعليمي التعلّمي، وإنّما من الناحية الوصفية لفهم الطبيعة الدقيقة للثقافات المختلفة التي يُعاني منها المتعلّمون".^{١٥٥}

إنّ هذه النقطة الأخيرة التي أثارها فرايز فيما يتعلّق بالمعرفة اللغوية التي يحتاج المعلمون إلى اكتسابها تكشف معارضته لاستخدام اللغة الأولى للمتعلّمين كلغة وسيطة في الفصل الدراسي، وتظهر تطبيقه الصارم لمبدأ تكوين العادة في اكتساب اللغة الثانية.

كما أنّ بيان فرايز يحمل ضمناً أنّ "الاختلافات بين اللغات تسبّب صعوبة في التعلّم بسبب نقل اللغة، إذ يميل الأفراد إلى نقل الأشكال اللغوية والمعاني في لغتهم وثقافتهم الأمّ إلى اللغة والثقافة الأجنبية عند محاولة التحدّث بها".^{١٥٦}

إنّ الفكرة الأساسية التي قام عليها تحليل التباين في الطريقة السمعية-الشفهية هي إمكانية التنبؤ بالأخطاء، ووصف الأنماط الهيكلية التي يمكن أن تسبّب اختلافاً في تدريس اللغة. وهذه الفرضية التي تبناها روبرت لادو رائد التحليل التقابلي أدّت إلى ظهور مجموعة كبيرة من الأبحاث التجريبية التي قارنت أنظمة اللغات الأصلية والأجنبية من أجل اكتشاف مصادر الأخطاء المختلفة في التعلّم لإنشاء مواد تعليمية فعّالة. كما ساهم عمل لادو في تحليل التباين بشكل ملحوظ في فهم ظواهر نقل اللغة في أثناء التعلّم، وتطوير مفهوم التفاعل اللغوي.^{١٥٧}

وقد دافع لادو في كتابه "اللسانيات عبر الثقافات" عن تعلّم اللغة بشكل قريب من وجهة نظر ليونارد بلومفيلد التي ترى أنّ المتعلّم يميل إلى نقل عادات لغته الأمّ، وهنا يكمن المصدر الرئيسي للصعوبة أو السهولة في تعلّم لغة أجنبية حيث سيكون من السهل تعلّم الهياكل المماثلة لأنّها ستُنقل مباشرة إلى اللغة الأخرى، وستعمل بشكل مرضٍ في تلك اللغة، وسيكون من الصعب نقل الهياكل التي تختلف عنها؛ لأنّها لا تعمل بشكل مرضٍ في اللغة الأجنبية وسيُعيّن تعديلها. ووفقاً لذلك؛ يمكن القول إنّ درجة التّحكم في هذه الهياكل المختلفة هي مؤشر لتعلّم اللغة حقّقها شخص معيّن.

ويصرّ روبرت لادو في كتابه على أنّ التحليل التقابلي بين اللغة الأم واللغة الأجنبية هو مفتاح كشف صعوبات التعلّم، وبالتالي فإنّ إتقان الفروق بينهما هو مؤشر على درجة التعلّم. وبناء

^{١٥٥} المرجع السابق، ص 14

^{١٥٦} Lado, Robert. *Linguistics Across cultures*. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press, 1957, p2.

^{١٥٧} Robert Lado (1915-1995) وهو لسان أمريكي اهتم باللسانيات التطبيقية التقابلية وتحليل التباين لتطوير برامج تعليم اللغات، وله دراسات متعدّدة في جامعة جورج تاون في الولايات المتحدة الأمريكية.

^{١٥٨} ويقابله مصطلح interlinguistique

على ذلك تبنى في كتابه السابق الفرضية القائلة "بإمكاننا التنبؤ بالأنماط اللغوية التي تُسبب صعوبة للمتعلم، وتلك التي لا تسبب أي صعوبة له، وذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة والثقافة المطلوب تعلّمها باللغة والثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية".^٩

وتعرض تطبيق منهج التباين لتعليم اللغة كما قدّمه لادو للنقد بشدة في مرحلة لاحقة؛ لأنّ بعض التجارب على متعلّمي اللغات الأجنبية أثبتت أنّ الفروق بين لغتين يمكن أن تكون في بعض الأحيان مصدراً لسهولة التعبير، بينما تشكّل بعض أوجه التشابه بين اللغات مشكلة تتدخل في عملية التعلّم. فالتدخل من اللغة الأم للمتعلم ليس المصدر الوحيد للخطأ في تعلّم اللغة الأجنبية، فهناك عدد كبير من الأخطاء لا يستطيع التحليل اللغوي المقارن أن يتنبأ بها. كما أنّ فرضية تحليل التباين التي ترى أن أكثر جوانب اللغة الأجنبية صعوبة هي تلك التي تختلف اختلافاً كبيراً جداً عن مقابلاتها في اللغة الأم للمتعلم، وأن الصعوبة تتضاءل تدريجياً كلّما قلت تلك الاختلافات. ويبدو أن بعض الدراسات أثبتت عكس ذلك ممّا دعا بعضهم إلى تعديل فرضية تحليل التباين من خلال النظر إلى وجوه التشابه القريبة جداً في عملية التحليل واستخلاص الظواهر اللغوية المتشابهة كلياً على اعتبار أن المتعلم لن يعيرها أي اهتمام وبالتالي لن يميز بينها.

ولا يمكننا إلغاء قيمة التحليل التقابلي أو إنكاره في بيان أوجه التشابه أو الاختلاف؛ لأنّ اللغات تشترك بخصائص عامّة فيما بينها مثلما تختلف عن بعضها بخصائص تميّز كلّ منها على حدة، كما أنّ التداخل أمر واقع ويظهر في كثير من الأحيان أثر اللغة الأم مثلما يظهر أثر اللغة الأجنبية. وعلى الرغم أنّ فرضيات التحليل اللغوي المقارن نفسها ما هي إلا جزء من السلوك اللغوي المتوقع إلا أنّها تقدّم أيضاً فرصة لفهم طبيعة اللغة الإنسانية.

5- الطريقة السّمْعيّة- البصريّة (1950-1970)

بعد الحرب العالميّة الثانية انتشرت اللغة الإنكليزيّة أكثر وصارت لغة الاتّصالات الدوليّة، فما كان من الفرنسيين إلا الاستجابة لحماية اللغة الفرنسيّة ومواجهة هذه المنافسة الخطيرة واستعادة هيبة الدولة الفرنسيّة حيث أنشأت وزارة التربيّة لجنة كلّفت بتأسيس ما سُمّي بالفرنسيّة الأوليّة وأعيد تسميتها فيما بعد ليصبح الفرنسيّة الأساسيّة التي صُمّمت لتكون تدريجاً نحوياً ومعجمياً طوّرت انطلاقاً من تحليل الفرنسيّة المنطوقة، وذلك بالاستعانة بفريق من جامعة زغرب على رأسهم بتار قيبيرينا وفريق من المدرسة العليا لسانت كلود وعلى رأسهم بول ريفانك^{١٠٩}

^{١٠٩} خرما، نايف وحجاج، علي. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. ص 85

^{١١٠} وهي ذاتها الطريقة الهيكلية العامة السّمْعيّة البصريّة SGAV la méthode Structuro-Globale AudioVisuelle

^{١١١} Le français élémentaire

^{١١٢} Le Français fondamental

^{١١٣} Université de Zagreb

^{١١٤} Petar Guberina

^{١١٥} Saint Cloud

^{١١٦} Paul Rivenc

وكننتيجة لأعمال هذه المجموعة ظهرت خلال الخمسينيات من القرن العشرين الطريقة السمعية-البصرية التي تُسمى أيضاً بالطريقة الهيكلية العامة السمعية-البصرية "SGAV".

وتهدف هذه الطريقة إلى تعلّم المحادثة والتواصل في مواقف الحياة اليومية معتمدة في ذلك على الاتجاهات النظرية البنوية لدو سوسير وحلقة براغ تروبتزكوي ، التي تعطي أهمية للمكونات الصوتية في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها.

5.1- ملامح هذه الطريقة

- تغطي هذه الطريقة عملية اكتساب اللغة الهدف بأبعادها اللغوية وشبه اللغوية والموقفية، إذ تبدأ الدّرس التعليمية دائماً من حالة حوارية تمثل موقفاً معيناً ثم يتبعها تكرار المواقف الجديدة لحفظها حيث تُدخل المفردات فيها تدريجياً، فالحوار هو عمدة هذه الطريقة.
- تركز هذه الطريقة على "الاستخدام المشترك للصوت والصورة، وتعتمد أيضاً على التواصل الشفهي وغير الشفهي لخلق مواقف تواصل، متمثلة في شكل محادثات مُسجلة على أشرطة سمعية أو سمعية-بصرية، تقدّم هذه المحادثات مواقف من الحياة اليومية".
- تستخدم هذه الطريقة القواعد ضمناً واستقرائياً. إذ إنّها تهتمّ بالتواصل بدل دراسة اللغة، وتعوض دروس القواعد بالتدريبات الشفهية والأنشطة الأخرى.
- تعطي الطريقة السمعية-البصرية الأولوية للجانب الشفهي، وتحدّد المادة التعليمية وفقاً للحاجات التواصلية.
- تهتم هذه الطريقة بالخصائص اللغوية البنائية التركيبية للغة الهدف، وترفض المرور باللغة الأم كوسيلة لإيصال المعنى.
- تهتمّ الطريقة السمعية-البصرية بتربية الإدراك السمعي والبصري في عملية التعليم من خلال استخدام التسجيل الصوتي والمرئي كحضور لواقع لغوي أجنبي، فتركيب الصوت والصورة كتمثيل سمعي-بصري يثير فعلاً تواصلياً، ويسمح بإثارة أفعال أخرى".
- تؤكد الطريقة السمعية-البصرية على استخدام تقنيات الصوت والصورة في تدريس اللغات الأجنبية كالأشرطة السمعية أو أجهزة العرض أو السينما أو التلفاز أو الفيديو وغيرها، فالصورة وسيلة مساعدة في إعادة عناصر الحوار المقدّم للمتعلّمين.

5.2- تقويم الطريقة

^{١٦٧} Puren, Christian. Histoire des methodologies de l'enseignement des langues. p44.

^{١٦٨} Troubetzkoy

^{١٦٩} Smith, Andrew. Les methodologies et l'évaluation de la problématisation du fait grammatical. Filologia y linguistica, xxxII(1), P 262

^{١٧٠} Bouchemal, Falak. L'enseignement de l'oral dans des centres extrascolaires. Mémoire de Magistère en Didactique, Université Mentourie. Constantine. 2007. P21-22.

- وفي ضوء الملامح السابقة للطريقة السمعية- البصرية يمكن الخروج بالملاحظات الآتية:
- يقوم المدرّس في هذه الطريقة بدور المنشّط الذي يشجّع التلقائية، ويخلق سياقات تعليمية تعزّز نقل المعرفة المكتسبة، بينما يبقى المتعلّم مُصغياً نشطاً.
 - تحظر الطريقة السمعية- البصرية استخدام اللغة الأم أو الوسيطة، وهذا ما يبرّر الحاجة إلى إعادة استخدام الصّور لتمثيل استخدامات الكلام أو للوصول إلى المعنى.
 - تخطت هذه الطريقة نقائص الطريقة السمعية- الشفهية، فركّزت على الفهم بجعل الصورة نقطة انطلاق ممكنة للفهم، وعكس بعض الحقائق الثقافية. كما أعادت الاعتبار إلى القواعد النحوية التي تفيد الاستخدام الواعي للغة، فهي ترى أنّ اللغة ليست سلوكاً فحسب، وإنما سلوك تحكمه القواعد.
 - تأخذ هذه الطريقة بعين الاعتبار السياق الاجتماعي لاستخدام لغة ما، وتسمح بتعلّم التّواصل الشّفهي وجهاً لوجه أسرع، وتتناسى التّواصل الكتابي.
 - يجد المتعلّم من خلال هذه الطريقة صعوبة في فهم أصحاب اللغة الأصليين أو وسائل الإعلام الناطقة باللغة الأجنبية الهدف. ويرى جرمان Germain في هذا الخصوص "أنّ هذه الصعوبة قد تعود إلى كون محادثات الدّروس هي محادثات مُنقّاة، وهي مشكلة متواجدة دائماً في كلّ الوثائق الشّفهية المُحضرة لغير الناطقين باللغة الهدف، سواء أكانت أسطرة سمعية-بصرية، أو أسطرة سمعية أو أقراص مضغوطة".

٧

٢

6- المقاربة التّواصلية (1970- 2020)

ظهرت المقاربة التّواصلية كردّ فعل على الطرائق السمعية-الشفهية والسمعية-البصرية المؤسّسة على طرق مستوحاة من السلوكية، فما جاءت به طرائق تعليم اللّغات السابقة على المقاربة التّواصلية لا تُعطي في مجملها أهمية للاستعمال اللّغوي. لذلك؛ تنبّئ هذه الطريقة البعد التّواصل للغة لتمكين المتعلّم من توظيف الأساليب اللّغوية المختلفة واستعمالاتها في مقاماتها الحيّة. وهنا برز دور الباحثين في علم اللغة الاجتماعي الذين انتقدوا مفهومي الكفاية والأداء اللّغويين لأنّهما غير كافيين للدّلالة على القدرة اللّغوية للإنسان العادي، فامتلاك قواعد اللغة لا يكفي لاستخدام اللغة في المجتمع، "إذ لابد للفرد لكي يُقال إنّه يتقن لغة حقّ الإتقان، من اكتساب قدرات أخرى

^{١٧١} Boulou, Joline. Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispense à des étudiants specialists d'autres discipline. THèse de doctorat en linguistique, UniversitéGean Moulin Lyon3, 1999, P13.

^{١٧٢} Approche Communicative

تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي التي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداماً مناسباً للمواقف المختلفة".^{١٧٣}

وتعود بدايات هذه المقاربة إلى منتصف السبعينيات من القرن العشرين عندما دعا المجلس الأوربي في ستراسبورغ إلى تعليم اللغات أكثر فاعلية في سياق الرؤية الجديدة لبناء المجتمع الأوربي وتنامي الحاجة إلى التواصل في ظلّ التزايد الكبير للتبادلات الاقتصادية والصناعية والتجارية والعلمية والعملية وغيرها. واقترح اللغوي ويلكنس عام 1971 م مقاربة عدت جديدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وهذه المقاربة لم تركز على وصف اللغة من قواعد ومفردات، وإنما اقترحت تحليل عناصر مواقف التواصل التي يحتاجها المتعلم لفهم الرسائل المرسلة في أثناء التعبير، "لمفردات منهج المواقف في تدريس القواعد لا تكون بديلاً مقبولاً لمفردات منهج القواعد التقليدية إلا إذا عكست مواقف حقيقية نافعة يحتاج إليها المتعلمون في الحياة اليومية".^{١٧٤}

و"هذا التصور يشكّل جوهر فكرة كتاب ويلكنس الموسوم بـ (Notional Syllabus) عام 1976م الذي شرع فيه بعزل فئات اللغة المتمثلة في مفاهيم الكمّ والمكان والزمان، ووظائف طرح السؤال وتقديم اقتراح أو اعتذار".^{١٧٥}

وكان لدراسة ويلكنس وتوجهاته أثر ملحوظ في تطوير برنامج تعليم اللغات بالابتعاد عن استظهار القواعد الجامدة والاعتماد على الممارسة العملية للأشكال اللغوية في المواقف اليومية في التعبيرين الشفهي والكتابي.

إنّ مظاهر التحول في تعليم اللغات وفق المقاربة التواصلية تمثلت في الانتقال من تعليم مفردات اللغة وقواعدها الخاصة بشكل معزول إلى تعليم كيفية استعمال هذه المفردات والأنظمة اللغوية في التواصل الحقيقي.

وفي عام 1983 م "اقترح اللغويان فينو تشيوارو وبرامفيت وظيفية مفاهيمية تعدّ امتداداً للمقاربة التواصلية التي اقترحها ويلكنس، وتهدف إلى جعل المتعلمين قادرين على التواصل والتفاعل مع متحدثي اللغة الأصليين".^{١٧٦}

^{١٧٣} خرما، نايف وحجاج، علي. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص 71-72

^{١٧٤} Wilkins

^{١٧٥} الدليمي، كامل محمود نجم. أساليب تدريس قواعد اللغة العربية. دار المناهج، عمان، الأردن، 2004، ص 114

^{١٧٦} Karshukova, Liudmila. Trois théories d'enseignement des langues étrangère: méthodes traditionnelle, approche naturelle et approche Fonctionnelle-Nationnelle. Master Mc University, Canada 2004. P 66.

^{١٧٧} Fonctionnelle-Nationnelle

^{١٧٨} Finocchiaro, Mary and Brumfit, Christopher. The functional National Approach Theory to Practce, Oxford University Press. Royaume-Uni, 1983. P13

كحول، شفيقة وآخرون. مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية. دفاثر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، الجزائر، 2018، العدد 20، ص 47-48

وقد "تزامن تطوير المقاربة التواصلية مع ميلاد حاجة اجتماعية جديدة للتواصل، ارتبطت بتزايد وتشجيع حركة الموارد البشرية بين دول الاتحاد الأوروبي تمهيداً لاندماجها في المستقبل، وظهور طبقة جديدة من المتعلمين بحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية، لكنهم ليسوا من التلامذة أو الطلبة. الأمر الذي استدعى التساؤل حول الطريقة التي يمكن للمعلمين من خلالها تناول المتغيرات الشخصية والدافعية لكل فرد، ورصد حاجات كل منهم وتكييف تدريس اللغة على أساسها".^{١٧٩}

ولذلك، فإنّ المقاربة التواصلية تركز على اللغة المستعملة التي تُلبّي الاحتياجات اليومية للفرد الذي يعيش في بلد أجنبي، وبذلك غدت وسيلة "لتحويل تعليم اللغات من الجمود الدراسي الذي تهيم فيه القواعد إلى وسيلة حيوية تسمح بتبادل الأفكار بين الأفراد بحرية أكثر".^{١٨٠}

ويقابل مفهوم المقاربة التواصلية في مجال تعليم اللغات تصوّر عن تعليم يقوم على معنى الكلام وسياقه في موقف الاتصال، و"يُعرف قاموس تعليم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية المقاربة التواصلية بأنها تسمية تنطبق على مجموعة من الخيارات المنهجية التي تهدف إلى تنمية كفاءة الاتصال لدى المتعلّم. ولذلك؛ فإن استخدام كلمة مقارنة وأحياناً أخرى المقاربات هو للإشارة إلى الاختلاف عن التيارات السابقة خصوصاً الطريقة السمعية البصرية المعروفة بأنها أكثر جموداً. إن إشارة المقاربات التواصلية إلى أننا نتعلم التواصل من خلال التواصل يجعلها قادرة على التكيف بمرونة والانفتاح على تنوّع السياقات".^{١٨١}

كما يذكر دانيال بايلي عام 1988 أن المقاربة التواصلية "تقوم على مفهوم المحاكاة أو البناء المباشر لمواقف تبادل لغوي حقيقة، وتوفّر للمتعلّم وسائل لغوية توافق حاجاته المعرفية البراغمية والتعبيرية آخذاً بعين الاعتبار خصائص التفاعل المطلوب".^{١٨٢}

وفكرة المقاربة التواصلية جاءت من التأثير بعلم اللغة الاجتماعي الأمريكي، وتحديدًا من الدراسات في اثنوغرافيا الاتصال وصولاً إلى ما يسمى بكفاءة الاتصال.^{١٨٣}

^{١٧٩} Duchiron, Emmanuell. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues: À Touts, limites et explications potentielles du choix Fourni. Mémoire de DEA en Didactologie des langues et des cultures. Paris III, Sorbonne Nouvelle. 2003, p70.

^{١٨٠} Milanovic, M. Cadre Européen Commun de Référence pour les langue: Apprendre, enseigner, Evaluer. Evaluation de Compétence en langues et conception de tests, Division des politique linguistiques, Strasbourg, 2002, p10.

^{١٨١} CHollet-Mocanu, Carmen. L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques. Thèse de Doctorat en Science langue, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, France, 2011, P23.

^{١٨٢} Danielle BAILLY

^{١٨٣} Duchiron, Emmanuell. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues: À Touts, limites et explications potentielles du choix Fourni. 2003, P70.

^{١٨٤} اثنوغرافيا الاتصال أو اثنوغرافيا التواصل ويسمى أيضاً اثنوغرافيا الكلام، وهو علم يقوم على تحليل التواصل ضمن السياق الأوسع للممارسات الاجتماعية والثقافية ومعتقدات الأعضاء المنتمين لثقافة معينة أو لجماعة لغوية.

وتحدّد "صوفي موارد" عام 1982م مكونات الكفاية التّواصلية اللازمة في تعليم اللّغة الأجنبية، وتشمل المكونات الآتية:

- المكوّن اللّغوي
- المكوّن المرجعي
- المكوّن السوسيو- ثقافي
- المكوّن الخطابي".

وواضح أنّ المقاربة التّواصلية أفادت من الرّؤية النفسية المعرفية التي ترى للّغة وظيفة معرفية تتمثّل في نقل الأفكار والمفاهيم، وكذلك أفادت من الرّؤية الاجتماعية على اعتبار أنّ اكتساب اللّغة وتعلّمها يشمل اكتساب المهارات الاجتماعية التي تسمح للأفراد بالتّواصل بفاعلية. فهذه المقاربة ترمي إلى تعليم المتعلّم كيفية التّصرّف باللّغة في وضعيات الخطاب الحقيقية، وتبعاً لذلك أصبح الاهتمام منصباً على الجانب العملي التّطبيقي للّغة، والكيفية التي يستغل بها المتعلّم المعلومات عند انتقاله من قاعة الدّرس إلى أحوال الخطاب اليومية لينتج مع مقامات الكلام التي تعترضه في حياته الاجتماعية. و"هذا يسمح له بالتّحكّم في أنظمة اللّغة، والنسق الاجتماعي المألوف، وإتقان استعمال هذا النسق في السياقات الاجتماعية للتّفاهم مع أفراد الجماعة اللّغوية، وتحقيق العلاقات معهم، وكسب القدرة على فهم الخطابات التي يستقبلونها، وتوظيف خطاباتهم في سياقات متلائمة".

إن المقاربة التواصلية تهتمّ باللّغة اليومية المُستعملة، وذلك بتنظيم الوظائف التّواصلية التي يحتاجها المتعلّم لمعرفة طرق استعمال اللّغة أي أنّها تهتمّ بالأهداف التّواصلية لأفعال الكلام.

6.1- ملامح هذه المقاربة

- ترتكز الطريقة المقاربة على مجموعة من المبادئ أهمها:
- تُعطي هذه المقاربة المتعلّم أهمية كبرى في عملية التّواصل، فدرجة التّفاعل تصبح أكثر فاعلية فيكون المتعلّم مُستقبلاً ومُرسلاً في الوقت نفسه. كما تتيح للمتعلّمين تبادل الآراء وجهاً لوجه بما يُحرّك التّواصل ويدفعه، لتغدو العلاقة التّعليمية علاقة تآثر وتأثير مما يسمح بالتعلّم الجيد للّغة.
- ساهمت هذه المقاربة في الاهتمام باللّغة بمواقفها الحيّة، فركّزت على التّفاعلات الكلامية والمحادثات المُتبادلة بين المتكلّمين، وتحرّرت من الاقتصار على الوصف وإيصال

^{١٨٥} Sophie MOIRAND

^{١٨٦} CHollet-Mocanu, Carmen. L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques. P26.

^{١٨٧} الطيب، شيباني. اللسانيات التداولية وأثرها في تعليم اللغة العربية. ص 121

المعلومات إلى العمل على التأثير في السّامع باعتبار "كلّ خطاب بنية اجتماعية أو تحقيق تفاعلي".^{١٨٨}

- تتبع المقاربة التواصلية أسلوب المحادثة والحوار. فالحوار من أبرز الأساليب التي تبني التّواصل، "إلا أنّ الاكتفاء به وحده من شأنه أن يحرم المتعلّم من باقي الأساليب الأخرى، لأنّ اللّغة ليست استدلالاً فحسب، وإنما هي وصف وسرد وتفسير... ولأجل تفادي ذلك ينبغي للحوار أن يحقق أهدافاً ويُقدّم بوساطته زاداً لغوياً يكون في مستوى قدرات المتعلّم، وموضوعات هادفة تتبثق من انشغالاته واهتماماته، وتعكس واقعه، فتعليمه ملكات أخرى من شأنها أن تطوّر القدرة على الكلام والتّخاطب باعتبار أن الكلام يعني معرفة الإجابة والحكاية والوصف والتّقرير والمقارنة...".^{١٨٩}

- اعتمدت المقاربة التواصلية على المقرّر الوظيفي المفاهيمي الذي حلّ محلّ المقرّر التقليدي، فأصبح المقرّر يتضمّن مجموعة من المعاني العامّة الموجودة في أغلب الأنظمة القواعدية للغات من مثل: الزمان والمكان والتكرار والإمكانية، والزمن الماضي، والاحتمال والسبب والنتيجة وغيرها... لربطها بمبان قواعديّة معيّنة، وهذه المعاني العامّة يُطلق عليها "المفاهيم". كما يتضمّن المقرّر المفاهيمي- الوظيفي أيضاً مجموعة من الوظائف اللّغوية من مثل الالتماس والاقتراح والاعتذار وغيرها. وتكون هذه المفاهيم والوظائف اللّغوية معاً المنطلق الذي يُبدأ به لتصميم المقرّر حيث يجري تحديد المباني اللّغوية المناسبة لكلّ وظيفة لغوية، على عكس ما كان يجري في المقرّرات التقليديّة. وعلى سبيل المثال لنفترض أنّ الوظيفة اللّغوية التي يسعى مقرّر تعليمي وظيفي-مفاهيمي لتعليم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة، هي "تأكيد الكلام لتحقيق الإقناع" في مثل هذا الموقف سنختار التراكيب اللّغوية التي تناسب هذه الوظيفة من مثل المفعول المطلق، ونون التوكيد، وأسلوب القسم. أمّا فيما يخصّ الأنشطة التعليميّة فستستند إلى وضعيّات تواصلية حقيقية تُستخدم فيها الموادّ التعليميّة الأصليّة وليست المصطنعة من مثل: "نقل المعلومات من شخص لآخر، وجمع المعلومات من مصادر متعدّدة أو من أشخاص مختلفين، واعتماد المهام اللّغوية في نجاحها على المهام التي قبلها، ولعلّ هذا النوع من الأنشطة التّعليميّة شكّلت أهمّ ما يحرص عليها المعلّم في المقاربة التّواصلية.

- اهتمت المقاربة التواصلية باللّغة المُستعملة في الحياة اليوميّة من خلال تنظيم الوظائف التّواصلية التي يحتاجها المتعلّم لمعرفة طرق استعمالها تبعاً لمكونات القدرة التّواصلية

^{١٨٨} Colin, Armand (1972) Linguistique appliquee et didactique des langues. Paris, 1972, P3.

^{١٨٩} الطيب، شيباني. اللسانيات التداولية وأثرها في تعليم اللغة العربيّة. ص 10

^{١٩٠} Functional-notional syllabus

المدمجة بين المعرفة اللغوية التي تضم مستويات صوتية وصرفية ومعجمية ودلالية وتركيبية، ومعرفة سوسiolسانية تربط اللغة بسياقها الاجتماعي، ومعرفة استراتيجية تُعنى باستراتيجيات التواصل اللغوي أو غير اللغوي، فاكْتساب اللغة وتعلّمها يشمل تعلّم المهارات الاجتماعية التي تسمح للأفراد بالتواصل بفاعلية.

- تراعي المقاربة التواصلية المقام في مختلف المواقف الاجتماعية التي تُعرض للمتعلم في حياته. لذلك؛ على واضعي مناهج اللغة العربية أن يعملوا على "تعرف مواقف الحياة التي تُعرض للناس في الاتصال لأداء وظائف مُعيّنة، وكلّ موقف من هذه المواقف له خصائص مُعيّنة يمكن أن نتّخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء فبدلاً من تعليم التعبير على أساس من الموضوعات التي تجري في فراغ، والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي فيه، يمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللغوي".
- اعتماد الافتراضات المسبقة لما لها من أهمية قصوى في عملية التواصل والتبليغ، إذ لا يمكن تعليم المتعلّم معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق للانطلاق منه والبناء عليه. فإذا قلنا "صار زيدٌ قوياً"، فإننا نفترض أنه كان ضعيفاً قبل ذلك الحكم. وإذا قلنا "كان زيدٌ قوياً"، فذلك يفترض ضعفه الحالي. وإذا ما قلنا "ظننت زيدا قوياً"؛ فالافتراض المصاحب لهذا القول: إنه ليس قوياً الآن بل ضعيف.
- أضافت المقاربة التواصلية إلى الاختبارات اللغوية بعداً آخر، فما عادت تكتفي باختبار المهارات اللغوية للمتعلم من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة، بل أصبحت تركز على الأغراض التواصلية المختلفة لكلّ فئة من المتعلّمين بعد تحديد حاجات كلّ فئة وتحليلها لتصميم مقرّرات تعليمية تستجيب لهذه الحاجات. وهذا الأمر مهّد لظهور "تعليم اللغات لأغراض خاصّة" الذي يقابله "تعليم اللغات لأغراض عامّة".
- اعتماد مفهوم الطبيعية الذي يُعتمد على مواقف مستمدّة من ثقافة المتعلّم وأحواله الاجتماعية وواقعه الفعلي حيث جاء هذا المفهوم كأساس لوضع حوارات هادفة أي وضع المتعلّم في إطار تواصل تعبيرى بإعداد وسائل وحوارات أكثر طبيعية تأخذ في الحسبان العناصر الاجتماعية والسيّاقية التي يعيشها.
- اختيار المحتوى وتنظيمه وفق معايير الاستخدام التي تلائم حاجات المتعلّمين مع مراعاة العمر والمستوى الثقافي والنّفسي والفكري...، وذلك بتحديد أهم الوظائف اللغوية التي ينبغي أن يتعلّمها المتعلّم ثم ترتب بحسب الاستعمال، والأمثلة كثيرة في هذا المجال منها: التّقديم والتّعارف "التّحايا والوداع وتقديم الإنسان نفسه للآخرين..."، غرفة الدّراسة "أسماء المواد

^{١٩١} خاطر، محمود رشدي وآخرون. طرق تدريس اللغة العربية والدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. دار المعرفة، القاهرة، ط1، 1981، ص 15

التعليمية، التعرف على الأنشطة والبرامج..."، المدرسة "موقع المدرسة والأشخاص العاملون بها وأدوارهم..."، الأسرة "القراءة، الأعمار، مهمة أفراد الأسرة..."، البيئة المحيطة "المباني، المنازل، وسائل الاتصال..."، المجتمع الأوسع "الخدمات الصحية، المواصلات، التراث الثقافي...". وغير ذلك.

- تحديد الحاجات التعليمية، وكل ما هو ضروري لمتعلم اللغة كي يحقق غاياته بالاستعمال اللغوي الحقيقي الذي يجري في الواقع الاجتماعي. وقد حددت هذه الحاجات بنوعين هما "الحاجات الموضوعية التي يمكن تعميمها انطلاقاً من تحليل المواقف النموذجية للحياة، والحاجات الذاتية التي يمكن تعميمها بأنها ترتبط بالحادث والطارئ الخاص بالأشخاص".^١

- تفيد المقاربة التواصلية من كل النظريات المعرفية والبنائية في تعليم اللغات وتعلمها، وإن كانت قد تبنت في بدايتها توجهاً اجتماعياً لغوياً نوعاً ما، وتحمل تصوراً نفعية حول اللغة إذ تعدّها وسيلة للتواصل. وعليه فإن الكفايات التواصلية اللغوية والنفس لغوية والمفردات والبنى والمواقف والمحاور والهدف، مهمة لتحقيق تواصل فعال.^٢

- تغيير المقاربة التواصلية مكانة المتعلم في الموقف التعليمي التعلّمي، إذ صار هو مصدر المعرفة والباحث عنها، فدافعيته ومشاركته المستمرة في إدارة العمل داخل الصف، تمكّنه من اكتساب الإحساس بالاستقلالية داخل الجماعة بما يُسهّل التفاعل والمعرفة والمهارة الشفهية وغير الشفهية في آن واحد، كما يمكن أن يصبح قادراً على إجراء تقويم ذاتي خلال التقويم التكويني.^٣

- تغيير دور المعلم إذ "أصبح فيها منسقاً ومنشطاً ومشجعاً، مبتعداً عن دور المدرّس العلامة، مهتماً بأهداف المتعلمين وتحديد احتياجاتهم ومشاركاً لهم في التعلّم والتواصل، مُعتبراً الخطأ مكوّناً طبيعياً للتعلّم وليس فعلاً يستحق العقاب".^٤

- تتفق المقاربة التواصلية مع التوجهات الحديثة في التعليم التي تسعى لإكساب المتعلم طرائق التفكير من خلال تربية حواسه، وتدريبه على البحث والإبداع، والتركيز على التعلّم لا التعليم، واعتبار المعلم موجّه ومرشد للعملية التعليمية من خلال:

^{١٩٢} Galisson, Robert. D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères "Du structuralisme au fonctionnalisme". P 118.

^{١٩٣} Boulon, Joline. Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants specialists d'autres discipline. , P15.

^{١٩٤} CHollet-Mocanu, Carmen. L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques. P25.

^{١٩٥} Bouchemal, Falak. L'enseignement de l'oral dans des centres extrascolaires.. P26.

- إعطاء المتعلمين استراتيجيات تعليمية فعّالة وتشجيعهم على تحديد أهدافهم، واستخدام طرائق التعلّم الذاتي.
- التركيز على الطلاقة اللغوية التي تعني الاهتمام بالأفكار ومدى ملاءمتها للموضع بدل التركيز على القواعد النحوية.
- دمج المهارات الأربع "الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة" في النشاط التعليمي التعلّمي للغة من خلال العناية بمستوى الممارسة الفعلية لها عن طريق الاستخدام الاجتماعي للغة في سياقاتها المتنوّعة.
- مراعاة الفروق الفردية والتّساهل مع ما قد يقع فيه المتعلّم من أخطاء في أدائه اللّغوي؛ لأنّ الخطأ ليس دليلاً على الفشل في عملية التعلّم الصحيح، وإنّما هو رد فعل يدلّ على أنّ المتعلّم مازال يعيش حالة التعلّم والتّفكير، ولذلك يجب الانطلاق منه بهدف التّصحیح وترسيخ الصواب.
- تقديم المادة التّعليمية بطريقة تبعث على الملاحظة والتّفكير بعيداً عن التلقين وسرد الحقائق.

6.2- تقويم المقاربة

- وفي ضوء الملامح السّابقة للمقاربة التّواصلية يمكن الوقوف على النقاط الآتية:
- أفادت المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة وتعلّمها من المنظور الوظيفي ليصبح الهدف منها إكساب المتعلّم القدرة على استعمال اللّغة في شتى أحوال الخطاب، وليس الاقتصار على السّلامة اللّغوية بل تعدّتها إلى الدقة التّبليغية.
 - تحوّل تعليم اللّغات في المقاربة التّواصلية من التركيز على الكفاءة اللّغوية إلى الاهتمام باكتساب الكفاءة التّواصلية، وهذا ما يدعو إلى مراجعة شاملة لأهداف المقرّر التعليمي وكيفية بنائه من مواد تعليمية، وممارسات صفية واختبارات لغوية.
 - يُماشى تحديد الحاجات التعليمية ومتطلبات التعليم الحديث الذي يرمي إلى دراسة اللغة بإتقان كبير، فتحليل الحاجات جزء مهمّ لتحديد الغرض من تدريس اللغة، وبالتالي اختيار المحتوى الملائم للمتعلّمين.
 - تقوم المقاربة التّواصلية على على تصوّر مسبق لمواقف الحياة التي تستدعيها حاجات المتعلّمين الحياتية.
 - تساعد المقاربة التّواصلية -بوصفها طريقة تدريس- متعلّمي المرحلة الابتدائية على استخدام القواعد في مواقف الحياة اليومية، فهي طريقة في التعليم ينتقل من خلالها الصغار

من مرحلة استظهار تراكيب لغوية غير مترابطة إلى التركيز على استخدام اللغة لتنمية كفاية المتعلم في التفاعل والتواصل الاجتماعي.

- تسعى المقاربة التواصلية إلى إعداد المتعلمين لإتقان المهارات الاجتماعية التي تنطوي عليها عملية التواصل الاجتماعي إلى جانب المهارات اللغوية.
- يعدّ التعلم وفق هذه المقاربة صيرورة اجتماعية نشطة تحدث داخل الفرد وتخضع لآليات داخلية وليس لتأثيرات خارجية، وبالتالي لن يكون فيه المتعلم سلبياً يتلقى من المعلم مجموعة من المثيرات الخارجية.
- تُعطي المقاربة التواصلية التعبير الشفهي قيمة بارزة، حيث يتجلى في أنشطة المحاكاة ولعب الأدوار التي تتضمن حوارات وتفاعلات في مواقف حقيقية تُسهّل استخدام اللغة. أما فيما يخص التعبير الكتابي فتُعطي المقاربة التواصلية أهمية كبرى للإبداع إلى جانب تمارين الإنتاج التقليدية.
- تعيد المقاربة التواصلية التركيز على المعنى، "فكلّ نشاط تعليمي يجب أن يتضمن معنى. وإذا كانت الطرائق السابقة تُعطي أهمية للجانب النحوي من اللغة، فإنّ المقاربة التواصلية تركيبة من المعنى والنحو في برامج التعليم. ولذلك؛ وجب على المعلم أن يحلّل احتياجات المتعلمين من خلال استبانات وامتحانات قبلية لتحديد الأولويات في تدريسه".^٦
- لا يمكن اعتبار المقاربة التواصلية نهاية المطاف في تعليم اللغات، وخاصة في تركيزها على استخدام اللغة لا على مجرد التراكيب اللغوية، يمكن القول إنّ "من الممكن لمتعلم ما إذ وصل إلى مستوى متقدّم من التمكن من التراكيب والمفردات في اللغة الأجنبية، أن يستخلص لنفسه الوظائف اللغوية الخاصة في الموقف التواصلية. وبذلك؛ فإنّ مثل هذا المتعلم وأمثاله كثيرون من بين متعلّمي اللغات الأجنبية، ليس بحاجة إلى تعلّم الوظائف اللغوية، أو الاستراتيجيات الاجتماعية التي هي بطبيعتها ذات صبغة عالمية في الغالب تنطبق على جميع اللغات".^٧
- غدا تعليم اللغات وفق المقاربة التواصلية من أكثر مناهج تدريس اللغة انتشاراً، فهو مظلة تشتمل على عدد كبير من الممارسات التعليمية، والهدف الأساسي لها تنمية قدرة المتعلم على التواصل باللغة الهدف في المواقف الحقيقية، وليس تطوير المعرفة النظرية بقواعد اللغة.

^{١٩٦} CHollet-Mocanu, Carmen. L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques. P25.

^{١٩٧} خرما، نايف وحجاج، علي. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها. ص 175

- يعدّ مدخل المقاربة التواصليّة تحوّل مهمّ في مجال تدريس اللّغات الأجنبيّة لأنّه جعل الهدف الأهم هو اكتساب الكفاءة التّواصليّة. على عكس الطرائق التي سبقته التي كانت تهدف إلى اكساب المتعلّم الكفاءة اللّغوية فصار تعليم القواعد غير مرغوب به. وماتزال المقاربة التواصليّة تُعتمد في تعليم اللّغات، ومن المبكّر توجيه انتقادات صارمة لها، لاسيما أن الأصول الفكرية في علم النفس المعرفي التي تقوم عليها مازالت تتطوّر. وفي ظل هذا التفاوت يتجلّى دور المعلّم وقيمة اجتهاده في اختيار الطريقة التي يراها ناجعة بالنسبة لكلّ مجموعة من المتعلّمين، حيث تمثّل الطريقة التي يختارها جزءاً من الاستراتيجية التي تُوصل إلى الهدف، وتشمل كلّ ما يخطّطه المعلّم لتحقيق التعليم والتعلّم الفعّال.