تعليم وتعلم اللغة العربية

مقاربة لسانية تطبيقية

د/ عبد الله معروف

شبكة الألوكة
www.alukah.net

فهرس المحتويات

مقدمة 3
الفصل الأول: اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم..... 10
1 - اللسانيات التطبيقية 11
2 - نظريات التعلم..... 24
2 – 1 النظرية السلوكية 24
2 – 2 النظرية الجشطلتية 36
2 – 3 النظرية البنائية..... 39
2 – 4 النظرية السوسيو بنائية 46
3 - نظريات التعلم وتعليم اللغة..... 49
3 – 1 النظرية السلوكيّة وتعليم اللغة 49
3 – 2 النظرية الجشطلتية وتعليم اللغة 53
الفصل الثاني: طرائق ومذاهب تعليم وتعلم اللغة العربية 59
1 – مبادئ عامة أساسية 60
2 – مستويات اللغة العربية..... 72
2 – 1 العربية الفصحى المعيار 72
2 – 2 اللغة الوسطى..... 74
2 – 3 مفهوم الَعامّية..... 75

3 – طرائق ومذاهب تعليم اللغة..... 78
3 - 1 طريقة القواعد والترجمة..... 78
3 – 2 الطريقة المباشرة 80
3 – 3 طريقة القراءة 83
3 – 4 الطريقة السمعية الشفهية 85
3 – 5 الطريقة السمعية البصرية..... 89
3 – 6 المذهب المعرفي..... 90
3 – 7 المذهب الاتصالي..... 93
3 – 8 مقاربة الإطار الأوروبي المرجعي للغات..... 104
الفصل الثالث: أهمية الوسائل التعليمية والتَّغذيّة الرَّاجعة في تعليم اللغة..... 107
1- تعريف الوسائل التعليمية وأصنافها 108
1 – 1 الوسائل البصرية 110
1 – 2 الوسائل السمعية 113
1 – 3 الوسائل السمعية البصرية..... 114
2 - أهمية الوسائل التعليمية..... 115
3 - التَّغذيّة الرَّاجعة وأهميتها في العملية التعليمية 118
خاتمة 123
لائحة المراجع..... 126

مقدمة

يشكل التعليم والتعلم محورا أساسيا في حياة الأمم والشعوب، ولقد خلق الله عز وجل الإنسان وهو في حاجة ماسة إلى التعلم والاطلاع والتفاعل مع محيطه ليكون قادرا على التعايش مع عالمه الخارجي. فالإنسان يسعى دوما لاكتشاف ما حوله من حقائق، بحثا عن ماهيتها وأسرارها. ولا تجد مجتمعا واعيا في الحياة حريصا على شيء حرصه على التعليم والتعلم باعتبارهما وسيلة التقدم وإحراز السبق والتفوق.

ومن الأمور البالغة الأهمية في حياته البشر ظاهرة التواصل اليومي التي تتم بين الناس على اختلافهم، والتواصل بين أفراد البشر وإن كان متعدد الوسائل فإن أفضل وسيلة وأرقاها هي اللغة، التي هي: أصوات يعبر بها مختلف الأقوام عن أغراضهم وقضاياهم.[1] وهذه اللغة

[1] - ينظر : الخصائص - ابن جني , تحقيق: محمد علي النجار, الهيئة المصرية العامة للكتاب,ط4, 1999ج2, ص34

اللصيقة بحياة الإنسان تمثل الدائرة التي يحياها كل فرد منا، لأنه كلما ازدادت دائرة معرفتك باللغة كلما ازدادت دائرة حياتك وثقافتك بالعالم الآخر، وكلما ضاقت، تضيق دائرة معارفك بالضرورة. فالأمي الذي لا يعرف سوى لغته العامية الأم، يعيش حياة ضيقة ثقافيا، بحكم ضيق الدائرة اللغوية، والعربي مثلا الذي لا يعرف سوى العربية يعيش ثقافة أوسع شيئا ما، ثقافة عربية خالصة دون غيرها إلا ما قد يترجم من لغات أخرى. وهكذا كلما اتسعت معرفتك باللغة، اتسعت اتصالاتك بالآخرين وبثقافتهم وعلومهم، ويتعلم من صناعتهم، ويطلع على ثقافتهم، في وقت أصبحت الغلبة الحضارية لهم.

فكيف يكتسب الإنسان اللغة ؟ وكيف يتعلمها ؟ وما هي الطرق المثلى والأسهل لتعليمها وتعلّمها؟

إن الوصول إلى تعليم ناجح يتطلب آليات علمية صحيحة مبنية على أسس ثابتة يعتمدها الإنسان لتحقيق

مآربه في هذا الميدان. ولهذا السبب ذاته اختلفت وجهات النظر بين الباحثين والعلماء وهم يبحثون عن الآليات الأكثر نجاعة وعلمية للوصول إلى تعليم ناجح للغة.

ونتج عن اختلاف وجهات نظر الباحثين المحدثين على الأقل ظهور نظريات التعلم المختلفة مؤسسة على مرجعيات فكرية وفلسفية تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك.

وحظي تعليم اللغة باهتمام كبير من اللغويين، وعلماء الاجتماع، وعلماء التربية، وعلماء النفس، وكان من نتيجة هذا الاهتمام أن تطوّر، وتبلور شيئاً فشيئاً حتّى أصبح علماً قائماً بذاته، له مصادره، كما أنّ له مجالاته. وأطلق عليه في منتصف القرن الماضي علم اللغة التطبيقيّ، وتناول هذا العلم في بداية ظهوره مجالات عدّة، "من مثل : تعلّم اللغة الأولى وتعليمها، تعليم اللغة

الأجنبيّة، التعدّد اللغويّ، التخطيط اللغويّ، علم اللغة الاجتماعيّ، علم اللغة النفسيّ، علاج أمراض الكلام.

ومن الواضح أنّ عدداً من هذه المجالات أصبح الآن علوماً مستقلّة، خاصّة علم اللغة الاجتماعيّ، وعلم اللغة النفسيّ. ومع هذه المجالات الكثيرة التي نراها في مؤتمرات علم اللغة التطبيقيّ. فإنّ مجالاً واحداً يكاد يغلب على هذا العلم، وهو مجال تعليم اللغة سواء أكان لأبنائها أم لغير أبنائها، في مستويات النمو المتعددة، مند الولادة مرورا بمرحلة ماقبل المدرسة إلى مراحل التمدرس المختلفة.

وتعددت مناهج التعامل مع اللغة مند القدم؛ من حيث طرق اكتسابها، وآليّات تعليمها. فكانت النظريات التربوية القديمة تعتبر اللغة مادّة دراسيّة تعلّم لذاتها، وأدت هذه المقاربة إلى أخطاء في وضع المناهج التي أغرقت بالمفردات والألفاظ المعجمية والمصطلحات

الجافّة، والقواعد النحويّة – حتّى المهجورة منها - والألفاظ الغريبة التي يندر استعمالها.

ومن انعكاسات تلك النظرة على طرائق التدريس أنّها ركّزت على المدرّس دون المتعلّم، فأصبح المدرّس يعتمد الإلقاء والتلقين، بينما ظلّ المتعلّم سلبيّاً، بعيداً عن المبادرة والإبداع، وتأثّر تقويم الدارسين تبعاً لذلك، فأصبح المتفوّق منهم هو الذي يحفظ أكبر قدر من المفردات بغض النظر عن قدرته في استعمالها والإبداع في توظيفها، وبالتالي ضمور الذكاء اللغوي للمتعلم.

وخلافا لما سبق، ترى التربية الحديثة أنّ اللغة وسيلة لا غاية، فهي أداة للنجاح في التكيّف ضمن البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه مستعملها. ونتيجة لهذه النظرة عمل المنظرون والمهتمون بهذا المجال على إبداع طرائق ومناهج جديدة لتعليم اللغة والتعامل معها في الحقل التربوي، وتنمية الذكاء اللغوي في مراحل التعليم المختلفة. وظهرت برامج تسعى إلى إكساب المتعلّمين

المهارات اللغويّة الأربع (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) محدّدة المهارات الفرعيّة لكلّ من تلك المهارات الأساسيّة الأربع في كلّ مستوى تعليميّ، مع الحرص على تقديم المادّة اللغويّة من البيئة المحليّة، والابتعاد عن كلّ ما هو غريب أو بعيد عن الاستخدام، والتركيز على النظرة الوظيفية للغة لفسح المجال أمام مستعمل اللغة للإبداع من خلالها ولا يكون هذا إلا بتنمية ذكائه اللغوي.

وتهدف النظريات التعليمية إلى تيسير التعامل مع اللغة في سياق تعليمي وفي حقل تربوي باعتبارها وسيلة لاكتساب وتعلم مهارات وتنمية قدرات متنوعة. وهذا التمازج في الحقول المعرفية أدى إلى ظهور علوم مستقلة نوعا ما رغم ما يبدو من تعالق بينها من جهة المدخلات أو المخرجات؛ كاللسانيات التطبيقية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الحاسوبية. وهذه المداخل المعرفية كلها ولاشك تلامس بل تجعل تعلم

اللغة من بين أهدافها؛ من حيث طرق الاكتساب أو كيفية معالجة التعثرات والأمراض أو كيفية استثمار التقنيات الحديثة لتنمية الذكاء اللغوي في مراحل اكتساب اللغة المختلفة. وما يهمنا في هذا المقام هو اللسانيات التطبيقية. فما هو هذا الحقل المعرفي؟ وماهية اتجاهاته ونظرياته؟

الفصل الأول:

اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم

1 - اللسانيات التطبيقية

ظهرت اللسانيات التطبيقية عند تلاقح علم اللسان مع حقول معرفية متعددة، وبتتبعها للظاهرة اللغوية موضوعا، وعلما، ومعرفة، وتعليما وتعلما. وتمثل اللسانيات التطبيقية الخيط الناظم بين هذه الحقول المعرفية وغيرها فيما يتعلق بتعليم اللغات، حيث تنتقي منها ما تحتاجه من أجل حل مشكلات تعليم اللغات سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها. فما المقصود باللسانيات التطبيقية؟ ومتى ظهرت؟ ومن هم أعلامها؟

يجمع الباحثون في مجال اللسانيات التطبيقية على كونها مجالا واسعا يهتم بمعالجة القضايا اللغوية في ارتباطها بمناحي الحياة جميعها. وإذا كان البعض يقول باستقلالية هذا العلم لتوفره على إطار معرفي خاص به، ومنهج ينبع من داخله. فإن البعض الآخر يرى أنه يلعب

دور الوسيط[2] بين العلوم التي تعالج النشاط اللغوي من قبيل: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا. فهو يستثمر نتائج هذه العلوم في طرح الإشكالات واقتراح الحلول لها. كإعداد البرامج، وعلاج أمراض النطق، وتعليم اللغات والتخطيط اللغوي[3].

يرى ستورن Stern أن اللسانيات التطبيقية هي "ذلك العلم الوسيط بين التطور النظري في مجال اللسانيات النظرية وممارسة تعليم اللغة"[4]. أما ريتشاردزRichards فيقدم مدخلين لهذا المفهوم: " اللسانيات التطبيقية دراسة تعليم وتعلم لغة ثانية وأجنبية". دراسة اللغة واللسانيات في علاقة بمشاكل تطبيقية من قبيل: صناعة المعاجم، والترجمة، وأمراض

2- Cook, G. , Sheidlhofer, B. (2001): An applied linguists in principale and practice. P: 43.

3- Richards,J.C. (1992): Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics. P :19.

4- H.H. Stern,(1983): Fundamental Concepts Of Language Teaching Oxford Universty Press. P: 35.

الكلام. وتستخدم اللسانيات التطبيقية المعلومات التي توفرها حقول معرفية أخرى من قبيل: علم الاجتماع، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا، ونظرية المعلومة إضافة إلى اللسانيات النظرية من أجل تطوير نماذج نظرية خاصة باللغة وباستعمالها، ثم استخدام تلك المعـلومات وتلك النظريات في حقول تطبيقية من قبيل: إعداد البرامج، وعلاج أمـراض الكلام، والتخطيط اللغوي، وعلم الجمال ..."[5].

تأسيسا على ما سبق، يمكن القول إن حقل اللسانيات التطبيقية ليس "تطبيقا (لعلم اللغة)، وليس نظرية (في ذاته)، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها. وإذا كان علم اللغة

[5]- Richards,J.C. (1992): Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics. P :19

(اللسانيات) لا يمثل العنصر الوحيد في ميداننا، لأنه يستقي من علوم أخرى، فلا شك أنه يمثل أهم عنصر فيه"[6].

وارتبط ظهور مفهوم اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان سنة 1946[7] قبل أن يعرف انتشارا منقطع النظير في العالم بأسره. وفي بداية ظهورها، خاصة في خمسينيات القرن الماضي، كانت تحيل على أفكار اللسانيين البنيويين والوظيفيين التي يمكن تطبيقها في مجال تعليم اللغات الثانية. وفي الستينيات، استمر ربط المفهوم بتطبيق اللسانيات في تعليم اللغات (Halliday, McIntosh and strevens 1964 ; Rivers 1968)، في الوقت نفسه اقتحمت اللسانيات التطبيقية حوزة تقويم تعلم اللغات والسياسة اللغوية. ومع نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من

[6]- عبده الراجحي (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية؛ ص. 12-13.

[7]- عبده الراجحي (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية؛ ص. 8.

القرن الماضي، عرفت اللسانيات التطبيقية انتشارا واسعا في كل المجالات التي لها ارتباط باستعمال اللغة. ومع ثمانيات وتسعينات القرن الماضي اتسعت رقعة مجالات تدخل اللسانيات التطبيقية وتعددت الحقول المعرفية التي تتوسل بها من أجل حل المشاكل اللغوية.

هكذا إذن، شكل ظهور اللسانيات التطبيقية مجالا لاشتغال عدد من اللسانيين الذين اتجهوا نحو الجوانب التطبيقية؛ حيث انتقلوا من مجال التنظير إلى الميدان التطبيقي، ومن بينهم: " سابير وبلومفيلد وفريز ودولاتر الفرنسي De Lattre، وقد أسهم هؤلاء كلهم في إنجاز بحوث لسانية تطبيقية، مولتها الولايات المتحدة الأمريكية. ويمكن اعتبار بعضهم، مثل سابير وبلومفيلد، من مؤسسي اللسانيات التطبيقية"[8].

[8]- المصطفى بن عبد الله بوشوك (1994): تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها؛ ص. 40.

ولا يقتصر مجال اشتغال اللسانيات التطبيقية على حل المشاكل المرتبطة بتعليم اللغات فقط، وإنما يتعداها إلى كل ما يرتبط باستعمال اللغة في الحياة اليومية. لذلك يمكن القول إن ميادين تدخل اللساني التطبيقي تتسم بالتعدد والتنوع. ويقسم كوردر Corder مجالات اشتغال اللسانيات التطبيقية إلى ثلاثة: "مجال اللغة والتعليم، ومجال اللغة والعمل والقانون، ومجال اللغة والمعلومة. ويضم المجال الأول تعليم اللغات سواء أكانت أولى أم ثانية، واختبارات اللغة، واللسانيات الإكلينيكية. أما المجال الثاني فيتضمن التواصل في العمل، والتخطيط اللغوي، واللسانيات القضائية. ويدخل ضمن المجال الثالث الأسلوب الأدبي، وتحليل الخطاب، والترجمة، والترجمة الفورية، وتصميم المعلومة، وصناعة المعاجم"[9].

[9]- Corder, S. P. (1973) : Introducing Applied Linguistics. 13P:.

ويضيف بوشوك (1994) أوجها أخرى لقضايا اشتغال اللسانيات التطبيقية، منها:" لغة الاعلام، الإعلام التجاري، هندسة الاتصال، كتابة المعاجم، تصميم النظم الكتابية، محاربة الأمية، النقد الأدبي، التحليل النفسي، جغرافية اللهجات، برامج الحاسوب الإلكتروني، الترجمة الآلية.

وبالرغم من تعدد حقول اشتغال هذا العلم، إلا أن تعليم اللغات وتعلمها، سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، يبقى أهم الفروع محاولا الإجابة عن سؤالين محوريين: ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلم؟"[10]. حتى إن "مفاهيم اللسانيات التطبيقية وتعاريفها ارتبطت دوما بالفعل التعليمي"[11].

و"بالنظر إلى المؤثرات المختلفة في التعلم اللغوي، لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية وغيرها، فإن

[10]- المصطفى بوشوك (1994): تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها؛ ص. 34.

[11]- ميمون مجاهد (2015): الظاهرة اللغوية بين مناهج البحث ومقاربات التعليم. مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب؛ ص. 28.

اللسانيات التطبيقية أقامت صرحها على علاقات وثيقة مع اللسانيات النظرية وعلم النفس والاجتماع والتربية"[12]. وهذا التعدد في أبعاد الظاهرة اللغوية يجعل من مسألة انفتاح اللسانيات التطبيقية على العلوم الإنسانية أمرا لا مفر منه. كما أن تأثير اللسانيات في العلوم الإنسانية الأخرى، من قبيل: علم الاجتماع، وعلم النفس، والمعلوميات، والتداوليات... أدى إلى ظهور حقول معرفية جديدة، تتمازج فيها المعارف، أضحت روافد للسانيات التطبيقية تستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها. ومن بين هذه الحقول نذكر: اللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات التداولية.

فاللسانيات النفسية تنظر إلى اللغة بوصفها ظاهرة نفسية عند المتكلم والسامع على حد سواء، كما ترصد

[12]- المصطفى بنان (2015): تحليل الأخطاء اللغوية: مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية؛ ص. 26.

العمليات الذهنية عند اكتساب اللغة، أو عند استخدامها وعلاقة ذلك بالفكر والثقافة. لذلك نجدها تتوسل بحقول معرفية أخرى من قبيل: علم اللسانيات العصبية، واللسانيات المعرفية، وعلم النفس بفرعيه الكلاسيكي والحديث.

وتتحدد أهمية اللسانيات النفسية من حيث "طبيعة الإشكالات التي تثيرها حول طبيعة اللغة وعلاقتها بالمعرفة. وهي تهتم بدراسة العلاقة بين بنية اللغة واستخدامها. لذلك تسعى إلى استكشاف ثلاثة موضوعات أساسية هي:

- إنتاج اللغة (language production)،
- فهم اللغة (language comprehension)،
- اكتساب اللغة (language acquisition).

حيث يشكل الموضوعان الأول والثاني ما يدعى ميدان اللسانيات النفسية التجريبية، أما الموضوع الثالث فإنه يمثل مجال اللسانيات النفسية التي تهتم بالنمو"[13].

وتتدخل اللسانيات النفسية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، حيث تسعى إلى تأسيس نظرية لتعليم اللغات، من حيث تحديدها للعمليات الذهنية المرتبطة بالكلام. ومن الجوانب التي تهتم "بدراستها في الأداء اللغوي دراسة الأخطاء سواء أكانت أخطاء إنتاجية أم أخطاء استقبالية والبحث في العوامل النفسية وراءها"[14].

وإذا كانت اللسانيات النفسية تُعنى بالظاهرة اللغوية باعتبارها ظاهرة نفسية، فإن اللسانيات الاجتماعية تنظر إليها بوصفها إنتاجا وفعلا اجتماعيا، وتهتم أساسا بالتفاعل بين المجتمع والإنتاجات اللسانية. وتكمن أهمية

---

[13]- Matthews, P.H. (1997) : The Concise Oxford Dictionary of Linguistics. P: 303.

[14]- عبده الراجحي (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية؛ ص. 22.

اللسانيات الاجتماعية في الكشف عن العلاقات الاجتماعية بين اللغة بوصفها إنتاجا حضاريا، وبين المجتمع نفسه. فاللغة تدل على أنماط العلاقات الإنسانية، وتحمل طوابع الحياة التي يحياها المتكلمون الطبيعيون لها. كما أنها تستهدف "الملاحظة العينية، ووصف تحولات اللسان انطلاقا من متغيرات ممارسته الاجتماعية"[15].

وتتولى اللسانيات التداولية النظر في الاستعمالات اللغوية في ارتباطها بمقامات الكلام، كما تهتم بالقدرة التواصلية خلافا للمقاربة التوليدية التحويلية التي تولي عناية قصوى بالقدرة اللسانية.

ولما كان خطاب تعليم اللغات يقتضي "اشتراك جانبين عاقلين في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال، لزم أن تنضبط بقواعد تحدد فائدتها الإخبارية أو قل "فائدتها

[15]- ماري نوال (2007): المرجع السابق؛ ص.99.

التواصلية"، نسميها بقواعد التبليغ، علما بأن مصطلح التبليغ موضوع الدلالة على التواصل الخاص بالإنسان، كما لزم أن تنضبط هذه الأفعال بقواعد تحدد وجوه استقامتها الأخلاقية أو قل التعاملية، نسميها بقواعد التهذيب، مع العلم بأن مصطلح التهذيب موضوع للدلالة على التعامل الأخلاقي"[16].

وفي ظل الثورة المعلوماتية التي يعرفها عصر المعرفة الذي نعيش تفاصيله، نشأت اللسانيات الحاسوبية نتيجة للتمازج بين حقلين معرفيين هما اللسانيات وعلوم الحاسوب. فـ «الحاجة إلى الحَوْسَبة أدت إلى ظهور اللسانيات الحاسوبية التي تحاول محاكاة العقل البشري في فهم الظواهر اللغوية تنظيرا وإنجازا. ولذلك جمع هذا الحقل من المعرفة بين اللسانيات والذكاء الاصطناعي والإعلامية والرياضيات والمنطق بهدف نقل الذكاء

[16]- طه عبد الرحمن (1998): اللسان والميزان أو التكوثر العقلي؛ ص. 237.

البشري إلى الذكاء الحاسوبي، مما يمكنه من تحليل النظام اللغوي تحليلا آليا متعدد المستويات وبأسرع وقت ممكن»[17]. وقد أضحت الحاجة ماسة لهذا الحقل المعرفي مع تنامي التعليم الإلكتروني والرغبة في تطوير برامج تعليمية تفاعلية.

[17]- خليفة الميساوي (2013): المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم؛ ص. 30.

2 - نظريات التعلم

إن التفكير في الحلول الناجعة لإشكالات التعلم وتعليم اللغة بالخصوص استدعى الانفتاح علم يهتم بالتربية مع الإفادة من النتائج المستخلصة من اللسانيات وعلوم أخرى. وهذا الانفتاح على علوم التربية استهدف نظريات التعلم التي عرفت بدورها تطورات واكبت تطور العلوم كلها؛ ابتداء بالاتجاه السلوكي، مرورا بالاتجاه المعرفي مع المدرسة الجشطلتية، وصولا إلى الاتجاه البنائي مع جون بياجي والسوسيوبنائية مع فيكوتسكي. وفيما يلي تلخيص لهذه النظريات وأسسها ومبادئها.

2 – 1 النظرية السلوكية

ظهرت النظرية السلوكية بعد الحرب العالمية الأولى، وعرفت بتسميات عدة نذكر من بينها: النظرية الارتباطية لكونها تربط المثير بالاستجابة، ونظرية المثير والاستجابة. وقد جاءت نتيجة تطورات فكرية

وعلمية واجتماعية، محدثة قطيعة إبستيمولوجية مع علم النفس التقليدي.

ويعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينه وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك. ويدور محتوى النظرية السلوكية حول أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي، مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، حاضرا فعلا أو غائبا خارجيا أو داخليا. وهذا السلوك اللغوي هو الناتج عن تلك الاستجابة لمثير محدد، فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي. وفحوى هذه المصطلحات الأساسية المشكلة لهذه النظرية هي كالآتي:

المثير: كل عمل مادي أو معنوي داخلي في الإنسان أو خارجي، يؤثر في الإنسان ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال. ويعرّفه سكينر بأنه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معيّن من أساليب الكائن الحي. وليس غريبا على أن حياة الإنسان مليئة بالمثيرات الداخلية والخارجية التي يتفاعل معها بشكل إيجابي, فتحمله على التصرف بصورة من الصور.

الاستجابة: هي ردة الفعل الناتجة عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي، أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان، وتعرّف الاستجابة تعريفا بيولوجيا بأنّها: تقلّص عضلي أو إفراز غدّي (من الغدد) أو أي نشاط آخر ينتج عنه استثارة.

التّعزيز أو التّدعيم: هو القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، عملا على

ترسيخها لتكون عادة كلامية راسخة. وهو العلاقة القائمة بين حدثين هما المثير والاستجابة، وما يتبعها من أحداث ومؤثرات، وكلّما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمّى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزا. وعلى المستوى البيداغوجي، فالتّعزيز هو المكافأة والتّشجيعات التّي تقدّم للمتعلّم كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه. والتّعزيز نوعان: إيجابي: يتمثّل في تقوية وتدعيم الاستجابة الصادرة عن المتعلم، وذلك عندما تكون استجابته استجابة صحيحة مطلوبة. أما السلبي: فيرتبط بإيقاف وإزالة ما ورد عن المتعلم من استجابة ولكنها خاطئة. لذلك تقوم النظرية السلوكية على هذا الثلاثي المتلازم، المثير فالاستجابة أولا، ثم التعزيز حرصا على ترسيخ الحدث وتفعيله أكثر ليصبح عادة كلامية بعد ذلك.

وقد تزعم هذه النظرية بشكل كبير مجموعة من اللسانيين والنفسانيين. ونخص بالذكر، بلومفيلد[18] الأمريكي، وواطسن، وسكينر، وهم الذين شكلوا بآرائهم محاور هذه النظرية لتصبح من أشهر النظريات في تاريخ التربية والتعليم.

وقد أبرز بلومفيلد نّظريته السّلوكية، التي تبناها في الثّقافة اللّسانية الأمريكية، في كتابه" اللّغة" (le langage) عام 1933. وهو الكتاب الذّي هيّأ الدّراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التّوأمة بين علم النّفس السّلوكي واللّسانيات، فبعد أن استلهم بلومفيلد المعطيات النّظرية لعلم النّفس السّلوكي الذّي كان سائدا آنذاك في مجالات العطاء الفكري الإنساني، أسقطها على المنهج الوصفي اللّساني، ممّا أدّى إلى ظهور نظرية لسانية

18 - يونارد لبلومفيلد (1887- 1949) باحث أمريكي من مدين هارفرد, متخصص في اللغة الألمانية التق بعالم النفس ويس فجعله يراجع أسس مبادئ الألسنية انسجاما مع النظرية السلوكية في علم النفس.

متكاملة، ولذلك ينظر إليها على أنها نظرية آلية للغة. وتُعرّف بأنّها: نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السّلوكية المعاصرة؛ حيث يكون هناك سلوك يُبنى على تعزيزات، أي هناك ما يسمّى بـ: الإجراء والإشراط الإجرائي والتّعزيز والعقاب[19].

وقد تطوّرت النّظرية اللّسانية السّلوكية، وأخذت مسارها الطّبيعي في الوصف اللّساني على يدّ اللّساني الأمريكي بلومفيلد، الذي كان جادّا في تطبيقها، ومتهيّئا لنتائجها، وانعكاساتها على وصف بنية النّظام اللّساني، وتفسيرها تفسيرا آليا[20]. فاقتحمت النّظرية الميدان اللّساني، وأضفت عليه طابعها الخاص، فأمست الإشكالات اللّغوية تحلّل كما هي في الواقع اللّغوي، دون

19- اللسانيات النشأة والتطور- أحمد مومن، ط/1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص:194

20 - معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب -، ج:1، ط:1، المغرب، ص: 100.

أي اعتبار للبنية الضّمنية المتوارية خلف البنية الظّاهرة[21].

أما واطسون فقد استمد رؤيته السلوكية من نظرية التعّلّم بالفعل المنعكس الشّرطي لبافلوف[22]، الذي كان منشغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي بحت، انتبه إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطّعام، أو رؤيتها للشّخص الذّي يطعمها عادة، وقد يسيل اللّعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشّخص الذّي يطعمها

21 - دراسات في اللسانيات التطبيقية, حقل تعليمية اللغات, أحمد حساني, الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر2000، ص:20.

22 - العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف (ivan pavlov) 1849-1936، الذي عرف بعطائه الوافر في مجال حقل العلوم الطبّية والدراسات الفيزيولوجية. وازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطّب التجّريبي في لينيغراد الذّي كان يديره إلى آخر حياته، والذّي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب، ونظام أعصابها وانعكاساتها، وتوّجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904.

عادة عن بعد. اهتمّ بافلوف منذ الانتباه إلى هذه الظّاهرة، لرصدها، وكان ذلك بالعمل الآتي:

قام بتقديم الطّعام للكلب كالعادة، ولكن هذه المرّة بمثير مصاحب خارج عن الطّعام نفسه، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل، وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطّعام. لم يستجب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد ولكنّه بعد تكرار التّجربة من عشرين إلى أربعين مرّة، أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللّعاب، حتّى وإن كان غير مقترن بإحضار الطّعام. ويفسّر بافلوف عملية التّعلّم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطّعام. فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثمّ تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية، وتنتهي بالتّقلص وإفراز الغدد[23]. وسمّى بافلوف الجرس في هذه

23 - مباحث في اللّسانيات، أحمد حساني ، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص:152.

الحالة بالمثير الشرطي، والطّعام بالمثير الطّبيعي أو المثير غير الشّرطي، وسمّى سيلان اللّعاب بالفعل المنعكس الشّرطي (الاستجابة). وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التّجربة المتكررة عدّة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي وينوب عنه في إحداث الاستجابة، وهذا النّوع من الاكتساب أبسط أنواع التّعلّم عند الكائن الحي.[24]

واقترح سكينر في هذا المجال نظرية تعرف بالتّعلّم بالإشراط الإجرائي؛ حيث قدم رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتمركز حول أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل. وأن هذه المهارة تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.

ومن وجهة نظر هذه النّظرية السّلوكية، فالتعلم عملية ناجمة عن التّفاعل بين الكائن الحي والمحيط،

24 - دراسات في اللّسانيات التّطبيقية – حقل تعليمية اللّغات أحمد حساني، ص: 56.

فالمحيط يتضمّن العديد من المثيرات التّي تتطلّب من الكائن الحيّ استجابات معيّنة، ويمكن أن يتكرّر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا، وفي هذا الإطار تندرج نظرية سكينر.

فالمحيط يمثّل في نظريته سكينر مكانة بارزة، ولكنّه يؤكّد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التّي تتوفّر في الكائن الحيّ منذ ولادته.[25] ويقصد بالاشتراط الإجرائي عمليّة التّعلّم التّي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث، ومصطلح "إجرائي" يستخدمه لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التّي يتألّف منها العمل الذّي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع اليدّ، الكتابة، الشّرب[26].

25 - نفسه، ص:57.

26 - ينظر: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية، محمد مصطفى زيدان, ص95.

عموما، يمكن التمييز في إطار النظرية السلوكية بين ثلاثة اتجاهات: نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي مع بافلوف Pavlov، ونظرية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ عند ثورندايك Thorndike، ونظرية الإشراط الإجرائي مع سكينرSkinner؛ الذي ميز " بين نوعين من التعلم: التعلم الشرطي الكلاسيكي، وبين التعلم الإجرائي الذي يقوم على مبدإ تعزيز الاستجابات للسلوكات المرتبطة بها"[27]. ورغم الاختلافات القائمة بين أصحاب هذه النظرية إلا أن " ما يوحد بينهم هو المعادلة: مثير- استجابة وتعزيز"[28].

وقد همشت هذه النظرية الاستعدادات الفطرية ودورها في تعلم اللغات، وركزت على المنظور الآلي في اكتساب اللغة الأم، وتعلم اللغة الثانية. حيث اعتبرت التعلم تعديلا في السلوك عندما يتعرض المتعلم لمثير

[27]- بلقاسم اليوبي (2002): التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا؛ ص. 32.
[28]- العربي اسليماني (2005): المعين في التربية؛ ص. 91.

خارجي. وقد اختار أصحاب هذه النظرية دراسة السلوك لاعتبارات عدة، من بينها:

- "قابليته للملاحظة المباشرة على عكس السلوكات الباطنية غير القابلة للملاحظة؛
- إمكانية قياسه من حيث سرعة أدائه، ومن حيث الزمن الذي يستغرقه وكذلك من حيث مدى تلاؤمه مع وضعية محددة؛
- إمكانية تعديله أو تغييره أو إطفائه؛
- إمكانية ضبط الشروط المحيطة التي تؤدي إلى ظهوره"[29].

واستنادا إلى هذه الاعتبارات، نظرت السلوكية إلى اللغة بوصفها " مجموعة من العادات السلوكية التي يكتسبها الفرد نتيجة التقليد والاستجابة للحوافز، وذلك في الكتاب الشهير ((السلوك الكلامي)). وقد كان هذا الكتاب

[29]- العربي اسليماني (2006): المعين في التربية؛ ص.91.

هو الدافع الرئيسي الذي أثار تشومسكي لتوجيه انتقاداته الشهيرة للمدرسة السلوكية، وللمنهجية التجريبية التي تعتبر حجر الأساس بالنسبة لنظرية اكتساب اللغة عند السلوكيين"[30].

2 – 2 النظرية الجشطلتية

ظهرت النظرية الجشطلتية على أنقاض النظرية السلوكية محاربة الارتباط بين المثير والاستجابة ومعتبرة أن التعلم الحقيقي يجب أن يبنى على الفهم وليس على الإشراط. ويُعتقد أن حركة الجشطلت أطلقتها مقالة (فرتهيمر Wertheimer 1912) عن الحركة الظاهرية في ألمانيا، ويرجع انتشار هذه النظرية في الولايات الأمريكية إلى كل من كوهلر Cohler 1887-1962، وكوفكا Koffka1886-1948؛ ويعود الفضل إلى كوهلر في توجيه اهتمامات المدرسة الجشطلتية إلى

[30]- المصطفى بن عبد الله بوشوك (2000): تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها؛ ص. 50.

التعلم. وقد "جعلت أهم اهتماماتها العمليات المعرفية مثل الإدراك والتعلم اعتمادا على مبدإ الكل عوض مجموع الأجزاء. كما أن الكل مختلف بالضرورة عن مجموع المكونات"[31]. واستنادا إلى هذه المبادئ تقترح النظرية الجشطلتية النظر إلى الظواهر في كليتها دون تجزيء لعناصرها، لأن أي عنصر خارج البنية يفقد قيمته. وتستند هذه النظرية إلى مجموعة من المفاهيم، نذكر من بينها: الإدراك، والاستبصار. حيث يحيل الأول على الانتقال مما هو محسوس إلى استنتاج واع لعمليات ذهنية. أما الثاني فيحيل على العملية العقلية التي بموجبها يتم إدراك معنى الموضوع وذلك بإدراك العلاقة بين عناصره، ويتم التمييز في إطاره بين الاستبصار الفجائي والممنهج. ويعتبر الجشطلتيون البنية الكلية هي المسؤولة عن تحقيق الإدراك وحدوثه في ارتباط بمجموعة من

[31]- بلقاسم اليوبي (2002): التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا؛ ص. 35.

القوانين التي تخص تباعا: الموضوع (الوضعية الخارجية) والذات. ومن قوانين تنظيم الوضعية الخارجية، نجد: قانون التشابه، وقانون التقارب، وقانون الإغلاق، وقانون الاستمرار. وفيما يتعلق بالقوانين المرتبطة بالذات، يمكن أن ندرج فيها: قانون الاستبصار وقانون التدعيم.

لقد أثرت هذه النظرية في مجال تعليم اللغات وبناء المناهج الدراسية، حيث نقلت مركز الاهتمام إلى المتعلم وطريقة تعلمه، فضلا عن اعتماد الاستبصار الممنهج طريقا للتعلم عوض التكرار الذي عُرفت به المدرسة السلوكية، ناهيك عن التركيز على التعزيز الداخلي مع التقليل، في المقابل، من التعزيز الخارجي. ويؤاخذ على هذه النظرية إهمالها للدور الذي يمكن أن تلعبه الخبرات السابقة في سيرورة التعلم.

2 – 3 النظرية البنائية

حاول بياجي من خلال نظريته أن يجيب عن على السؤال الآتي: كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ وكيف نتوصل لمعرفة ما نعرف؟ فأحدث ثورة في المجال التربوي بانتقاده للطرائق التقليدية المستندة إلى نظريات التعلم السلوكية. حيث يرى أن:" التعلم يتم عن طريق التأمل وإعمال الفكر، أما التعزيز فينبع من داخل المتعلم ومن فكره المتفاعل والمنفعل في الوقت نفسه"[32]. فالتعلم من منظوره يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي.

ويعتبر بياجيه واضع النظرية البنائية وخاصة فيما يتعلق بمنظورها السيكولوجي عند اكتساب المعرفة،

[32]- بلقاسم اليوبي (2002): التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا؛ ص. 35.

حيث أثار بعض التساؤلات في هذا المجال وهي: ما معنى المعرفة؟ وكيف يكتسب الإنسان المعرفة؟ وهل يكتسبها عن طريق حواسه أم عن طريق عقله؟ كيف تنمو معرفة الطفل عن العالم المحيط به؟ متى يصبح الطفل قادراً على استخدام المنطق في تفكيره؟ هل هناك تفسير بيولوجي للكيفية التي يكتسب بها الفرد المعرفة؟ ونتيجة للإجابة على هذه التساؤلات نشأت النظرية البنائية في التعلم المعرفي.

ويميز بياجيه بين نوعين من المعرفة وهما المعرفة الشكلية ومعرفة الإجراء أو الفصل أو الأداء؛ فالمعرفة الشكلية معرفة المثيرات بمعناها الحرفي. فمثلاً الطفل الذي يرى سيارة والده قادمة من بعيد، يسرع لفتح باب المنزل. فمعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية. أما معرفة الإجراء أو الفصل أو الأداء فهي المعرفة التي تساعد على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من

المستويات، أي أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية، أما المعرفة الشكلية تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة. فلو وضعت كرة في وسط مجموعة من كرات أكبر منها في الحجم أمام الطفل ثم نقلت ووضعت في مجموعة أخرى أصغر منها في الحجم فالطفل الذي لاحظ هذا الإجراء يدرك أن الكرة لم يتغير حجمها بتغير مكانها. وهذا يؤكد أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية مثل تغير موقع الكرة في المثال السابق. أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة. وتنهض هذه النظرية من خلال جهاز مفهومي يتألف من: التكيف، والاستيعاب والتلاؤم والضبط الذاتي... وهي مفاهيم استعارها جون بياجي من حقل البيولوجيا. وسنفصل الأساسي من هذه المفاهيم كالآتي:

التكيف: تأثرت آراء بياجي في التعلم المعرفي عند الأفراد باهتماماته ودراساته في مجال العلوم البيولوجية، وتعلم بياجي من دراسته أن الكائن الحي يسعى دائماً للتكيف مع البيئة المحيطة به، فعندما تزداد شدة الضوء فإن حدقة العين عند الإنسان تضيق قليلاً، وعدسة العين تتسع عندما يكون الإنسان في مكان مظلم. وعملية الضيق أو الاتساع في هذه الحالة تعد فعلا بيولوجية يقوم به الكائن الحي للتكيف مع عوامل البيئة المحيطة به. وتكيف الإنسان مع البيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط، وإنما يشمل قيامه أيضاً بمجموعة من الأفعال العقلية، أي أن التكيف يتم بيولوجيا وعقلياً. فظهور المثير يؤدي إلى التساؤل والملاحظة وهما من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع المثير البيئي، وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي إلى نمو وتطور معارف الفرد عن هذا المثير.

والتعلم المعرفي عند الإنسان في رأي بياجي ينشأ أساساً نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به.

التراكيب المعرفيـة: يرى بياجي أن الإنسان عندما يتكيف بيولوجيا مع البيئة فإنه يستخدم عدداً من التراكيب الجسدية مثل الأسنان والمعدة لكي تساعده على ذلك التكيف، فهو يستخدم الأسنان والضروس لتفتيت الطعام وطحنه ويستخدم المعدة لهضم بعض المواد الغذائية، وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يلزمه مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان. وتختلف التراكيب المعرفية عن التراكيب الجسدية في أن التراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يُستدل عليها من سلوك الإنسان، فالجاذبية الأرضية لا يمكن ملاحظتها ولكن يمكن الاستدلال عليها عند سقوط بعض الأشياء على الأرض. فإذا صادف الطفل أو الفرد مشكلة معينة فإنه يستخدم التركيب المعرفي لديه لحل المشكلة أو فهمها وتفسيرها. وهو

يرى أن التراكيب العقلية أو المعرفية قد تنشأ أصلاً من تراكيب فطرية بسيطة ولد بها الفرد، وتخضع لعملية تغيير مستمرة فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة أو منظومات معرفية.

عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة: يرى بياجي أن هذا العامل أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للطفل، إذ يلعب دوراً أساسياً في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية. فعندما يتفاعل الطفل مع بيئته، قد يصادف مثيراً غريبا عليه أو مشكلة تتحدى فكرة فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعدياً عن المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة وتؤدي هذه

الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة. ويفترض بياجي وجود عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما: التمثيل والمواءمة؛ فهما عنصرا عملية التنظيم الذاتي. وعرف التمثيل بأنه عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد. بينما عرف المواءمة بأنها عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات. فالتمثل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.

كما تقوم هذه النظرية على جملة من المبادئ من بينها: اقتران التعلم باشتغال الذات على الموضوع، واعتبار البرهنة أساسا لبناء المفهوم، والنظر إلى الخطأ بوصفه شرطا للتعلم، واعتبار التعلم نفيا وتجاوزا للاضطراب.

إن النظرية البنائية تركز على الجانب الإبداعي، وبالتالي فهي تعتبر التعلم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية تتم دون تفكير.

2 – 4 النظرية السوسيو بنائية

يعتبر فيجوتسكي Vigotsky رائد هذه النظرية، ويؤكد فيها على محورية المتعلم، شأنه في ذلك شأن بياجي، لكنه ينظر إلى الفعل التعليمي في سياقه الاجتماعي انطلاقا من تفاعل المتعلم مع أقرانه من جهة، ومعلمه من جهة أخرى. ونفسير هذه النظرية من خلال جهازها المفهومي المتمثل في:

- منطقة النمو الأقصى؛
- الميتامعرفية؛
- مفهوم الوساطة؛
- الصراع السوسيومعرفي.

إن المفاهيم الثلاثة الأولى ترتبط بالتفاعلات بين المتعلمين ومعلم اللغة، أما المفهوم الأخير فيتمظهر من خلال التفاعل بين المتعلمين[33].

استنادا إلى مفهوم منطقة النمو الأقصى، يرى فيكوتسكي Vigotski أن التعلم السريع مرتبط بالمرافقة والمصاحبة، وما يقوم به المتعلم بمساندة الآخر في وضعيات التعلم اليومي، يكون قادرا على فعله لوحده في المستقبل. فنمو المتعلم ينتقل من الاجتماعي إلى الفردي.

وفيما يتعلق بمفهوم الوساطة الذي يرجع استعماله إلى برونر bruner (1983)[34]، فيرتبط بما يقدمه المعلم للمتعلم من مساعدات تتمثل في الاستراتيجيات الكفيلة بتنفيذ المهمة. إنه يضع أمام المتعلم مجموعة من

[33]-Bento, M. (2013) : regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Education et didactique. P : 90-91.

[34]- Bento, M. (2013) : regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Education et didactique. P : 91.

الاختيارات ويترك له الحرية كاملة في انتقاء ما يسهل عليه تنفيذ مهمته، لأن الهدف من الوساطة هو الوصول إلى استقلالية المتعلم في حل المشكلات.

أما مفهوم الصراع السوسيومعرفي، فيرتبط بالتعبير عن موقف إزاء قضية من القضايا المطروحة للنقاش أو وضعية مشكلة، والاستماع إلى رأي الآخر ومقارعته بالحجج والبراهين.

3 - نظريات التعلم وتعليم اللغة

3 – 1 النظرية السلوكيّة وتعليم اللغة

تعتمد النظريّات السلوكيّة تفسيرها لعمليّة التعلّم بشكل عام، ومنه التعلّم اللغويّ على كلّ من (المثير)، و(الاستجابة)، و(المعزّزات) التي تثبت الإجابة الصحيحة، وتعمل على انطفاء الإجابة الخاطئة.

ويرى السلوكيّون ولا سيّما عالم النفس السلوكيّ (سكنر Skinner) أنّ ذهن الإنسان خال تماماً من اللغة، وأن السلوك الإنساني ناتج عن التفاعل مع البيئة المحيطة، وبالتالي يمكن تشكيله من خلال التحكّم بشروط البيئة المحيطة، ويمكن التحكّم بلغته وتطويرها بناء على هذا التحكّم، فلغته خبرة مكتسبة من تلك البيئة .

ولا يعير السلوكيّون أدنى اهتمام للعمليّات العقليّة الداخليّة، وإنّما يركّزون على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته، وقياسه، وبالتالي يمكن ضبطه من خلال المثيرات والاستجابات، والمعزّزات.

وتشكّل اللغة عندهم السلوك الظاهر، وهي استجابات للمؤثّرات الخارجيّة تحوّلت عن طريق الإثابة والتعزيز الخارجيّ إلى عادات لغويّة، أمّا مصدر هذا التعزيز فيأتي من قبل الوالدين أوّلاً، ثمّ المدرّسين، وأفراد المجتمع ثانياً.

ونظراً لاهتمامهم بالسلوك الظاهر، فقد حظي الجانب الشفهي من اللغة باهتمامهم؛ لأنه السلوك الذي يمكن ضبطه ، وتعديله، وتثبيته، وتحويله إلى عادات لغويّة. وتعدّ ألفاظ اللغة مثيرات حسيّة يستقبلها جهاز السمع، فيستجيب لها، ويحدث التواصل الاجتماعيّ، أمّا النشاط العقليّ فلا يحدث دون هذه المثيرات اللفظيّة.

وكان من أبرز علماء المذهب السلوكيّ في تعليم اللغة وتعلّمها كلّ من دي سوسير، وسابير، وبلومفيلد الذين أرسوا دعائم علم اللغة الوصفيّ، والمنهج البنيويّ في دراسة اللغة.

ويركز هذا المذهب على السلوك اللغويّ الظاهر، خاصّة الأصوات، ودراسته مثل أيّ عادة سلوكيّة أخرى. ويهتم بالبنية الظاهرة للغة، ومن هنا نشأت القواعد الوظيفيّة بدلاً من القواعد المعياريّة، فليس هناك صواب أو خطأ، وإنّما أصبح كلّ استخدام لغويّ صواباً، ويستحقّ التدوين في كتب القواعد. وأهمل السلوكيون المعني على اعتبار أنّه باطن اللغة، وهم يفتقدون الأدوات التي تعينهم على التعامل مع هذا الباطن، بمثل ما يتعاملون مع الظواهر الطبيعيّة.

وتعتمد هذه المدرسة في تعليم اللغات وتعلّمها على قانون التدريب وتطبيقاته، لأن القراءة المتكررة مع تصويب الأغلاط، يثبّت النمط الصواب ويقرره، وكذلك الأمر بالنسبة للكتابة، مما يؤدّي في نهاية الأمر إلى إتقان القراءة، والتمكّن من مهارات الكتابة.

ونظراً لرؤية المدرسة السلوكيّة اللغة على أنّها سلوك وعادة، فإنّ اكتسابها يتمّ بالطريقة نفسها التي

تكتسب بها العادات الأخرى. ولكي يتعلّم الفرد اللغة المنطوقة، لا بدّ أن يستمع إليها من المحيطين به مرتبطة بقضاء حاجاته اليومية، فيتعلّم قضاء أغراضه بممارسة النطق، وتعزز هذه الممارسة من الوالدين، والمعلمين بالتشجيع والتصويب، ليكتسب المتعلّم العادات اللغويّة الصحيحة نطقاً، وهذه العادات ليست إلاّ استجابات للصواب المرغوب فيه والمعززة بالتشجيع والمكافئة، خصوصا عند الأطفال الصغار.

وتولي المدرسة السلوكيّة أهمّية بالغة لتعزيز الاستجابة الصحيحة – وهي هنا الأنماط اللغويّة المرغوب في اكتسابها – كما أنّ معيار الحكم على مدى صحّة الاستجابة يبدو أيضاً على قدر كبير من الأهمّيّة، ويتجلّى هذا المعيار في المدرّس باعتباره قدوة مع الاستعانة بوسائل تعليميّة (آلة تسجيل , حاسوب , مختبر لغويّ)، وتوظيف التقنيات الحديثة في مجال تعليم اللغة وتعلّمها. وتركيز المدرسة السلوكيّة على

السلوك اللغوي اللفظيّ الظاهر في تعليم اللغة، جعل جهودهم تنصب على المهارات اللغويّة الشفهيّة.

3 – 2 النظرية الجشطلتية وتعليم اللغة

ينظر الجشطلتيون إلى اللغة على أنّها قدرات كامنة عند الإنسان، تعمل البيئة المحيطة على تفتّحها وتطويرها. وتميّز هذه المدرسة بين الكلام، واللغة؛ فاللغة هي الكفاية في حين أن الكلام مظهر خارجيّ يعبّر عن القدرة الداخليّة في صورة أداء. لذلك فدراسة وتعليم اللغة ينبغي أن يركّز على الكفاية وليس على الأداء الذي يعكسها إلاّ إذا كان الهدف من دراسة الأداء استنتاج ما ينطوي عليه من قدرة فطريّة تمكّن المتعلم من تعلّم اللغة واكتسابها.

ونظراً لانصراف تركيز المدرسة الجشطلتية على القدرات اللغويّة الكامنة، فقد كانت سيكولوجيّة التفكير، ومشكلات المعرفة، والإدراك، والجوانب الاجتماعيّة في التعلّم من الأمور التي أولتها جلّ اهتمامها. وتعتبر

المتعلم كائنا فاعلا في عمليّة التعلم عموما، واكتساب اللغة بالخصوص.

وتعد النظريّة الجشطلتية نظريّة في التفكير وحلّ المشكلات، وتعتبر اللغة صورة ذهنيّة كلّيّة تسبق أجزاءها، أو هي بنية عميقة في عقل المتكلّم قبل أن تتجسّد في منطوق صوتيّ أو مكتوب. والتعلّم في هذه النظريّة يعتمد على الإدراك الحسّيّ، وينطوي على التنظيم، وإعادة التنظيم، والمعنى، والاستبصار، والفهم، وهذان العنصران الأخيران يساعدان على نقل التعلّم من مواقف إلى غيرها.

أما بياجيه فقد عني بالنموّ العقليّ وما يمرّ به من تطوّر، وللمعرفة، في نظره، جانبان: جانب شكليّ؛ يتمثّل في الإلمام بالمثيرات التي يتعرّض لها الفرد بشكلها المحسوس، ويمكن تخزينها دون تبصّر بمدلولاتها العميقة. وجانب إجرائيّ؛ ينتج في الغالب عن تمحيص عقليّ لا يكتفي بالتعرّف إلى المثيرات الحسيّة

فحسب، وإنّما يتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد من ذلك بالاستناد إلى عوامل عدّة منها: عامل الوراثة، ودرجة النمو العقليّ للفرد، وعامل البيئة بما فيها من مثيرات ثقافيّة خصبة تسهم في النموّ العقليّ للأفراد.

ومن هنا يبدو الاختلاف بين النظريّة الجشتلطية، ونظريّة النمو العقليّ لبياجيه؛ في كون الجشتلطيّين يرون أن الفرد يولد مزوّداً بصيغ كليّة تعينه على التعلّم، والتعلّم اللغويّ خاصّة. بينما يرى بياجيه أنّ الفرد هو الذي يصنع تلك الصيغ من خلال تفاعله مع محيطه.

ويركّز علماء التعلّم الاجتماعيّون على البيئة، وما تزخر به من معان، وخبرات، ويرون أنّ التعلّم الحقيقيّ، واكتساب تلك الخبرات والمعاني لا يحدث دون التفاعل مع الأفراد في تلك البيئة والمجتمعات. فخبرات كلّ فرد في البيئة تؤثّر في بخبرات الآخر، وتتأثّر بها، والسلوك البشريّ لا يحدث بمعزل عن شروط البيئة الزمانيّة أو المكانيّة، كما أنّ هذا السلوك لا يمكن عزوه إلى

المثيرات والاستجابات المعزّزة فقط، بل يمكن توقّع حدوث الاستجابات الصحيحة نتيجة تأثير البيئة، بما فيها من تفاعلات ثقافيّة، و حدوث التعلّم نتيجة تفاعل الإنسان وبيئته المحيطة.

وقد خلصت هذه النظرية المعرفية إلى مجموعة من الاستنتاجات في مجال التطبيقات التعليميّة، ومنها تطبيقات التعلّم اللغويّ، نوجزها في الآتي:

- الإنسان قادر على تعلّم اللغة في أيّ زمان أو مكان؛
- معرفة القواعد اللغويّة التي يسير الكلام وفقها أمر ضروريّ لتعلّم اللغة؛
- التعليم الحقيقيّ للغة يتمّ من خلال تعليم القواعد الكليّة للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة؛

– معرفة القواعد اللغوية يسهم إلى حدّ كبير في التخلّص من الأغلاط اللغويّة نطقاً وكتابة، وفي الارتقاء بمستوى التعبير والتواصل؛

– التعزيز في التعلّم اللغويّ ليس شرطاً لاطّراد الاستخدام اللغويّ الصحيح، ولذلك فالتعويل عليه لإنتاج لغة صحيحة أمر غير مؤكّد؛

– الفهم أمر ضروريّ في التعلّم اللغويّ، ومن دون الفهم لا يمكن تعلّم تراكيب اللغة، ومن ثمّ استخدامها؛

– إكساب المتعلّمين كفاية التواصل الاجتماعيّ، واستخدام المقال المناسب لكلّ مقام من الأمور الرئيسة التي تركّز عليها المدرسة المعرفيّة في التعلّم

اللغويّ، ويوازي الدرجة نفسها التي يتمّ التركيز فيها على قواعد اللغة.

الفصل الثاني:

طرائق ومذاهب تعليم وتعلم اللغة العربية

1 – مبادئ عامة أساسية

"مر مجال تعليم اللغات من ثلاث مراحل أساسية: مرحلة الضبط السلوكي مع المدرسة السلوكية وتفرعاتها السيكولوجية الميكانيكية الميكانيكية والإجرائية والمعرفية الجشطالتية واللسانيات الشكلانية. مرحلة الضبط اللغوي مع المدارس النحوية والدرس اللساني البنيوي التوزيعي عموما بزعامة بلومفيلد وهاريس، وأولى الدراسات ذات الاتجاه التوليدي ابتداء من نموذج 1957 حيث اعتني بمعرفة قواعد اللغة ودراسة طبيعة نظمها اعتمادا على منهج علمي يتجلى في التفسير الذهني للمقولات النحوية بالنظر إلى معرفة المتكلم الضمنية بقواعد اللغة التي يتعلمها. مرحلة الانفتاح التواصلي على المدارس اللسانية الوظيفية خصوصا مع ظهور مصطلحات ومفاهيم تحيل على مركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية عموما من مثل ((القدرة التواصلية)) و((الملكة اللغوية)) و((الطرق التواصلية))

و((التفاعلية)) و((المهام الوظيفية)) وغيرها من المفاهيم والمصطلحات ذات الدلالة التطبيقية الوظيفية"[35]. واستنادا إلى هذه المراحل يمكن الحديث عن التطورات التي عرفتها طرائق ومقاربات تعليم اللغات.

لقد عرفت نظريات ومقاربات تعليم اللغة في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية بعد استقلالها عن علم تدريس اللغة وظهورها كحقل بحثي مستقل تطورا مهما، على الرغم من أن العمل النظري في ميدان تعلم اللغة الثانية لم يخرج في مرحلة الخمسينيات وأوائل الستينيات عن كونه تابعاً بشكل كبير للجانب العملي من تدريس اللغة. إلا أن فكرة احتياج منهجيات مبررة عبر نظرية بحثية في التعلم لتدريس اللغة كان أمراً ثابتاً منذ قيام حركات الإصلاح التربوي في أواخر القرن التاسع عشر

[35]- بلقاسم اليوبي (2015): الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وتطبيقاته في تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين ب 1 وب 2؛ ص. 73.

على الأقل.[36] وقد تضمنت كتابات المتخصصين في تدريس اللغة في الخمسينيات والستينيات اهتماماً جاداً بنظرية التعلم بوصفها أساساً لتقديم توصياتهم العملية، وقد اعتمد التيار "التقدمي" في مجال تدريس اللغة في الخمسينيات من ناحية محتواه اللغوي على صيغة من صيغ النظرية التركيبية التي تشكلت على يد اللغوي البريطاني بالمر Palmer في العشرينيات ومن ثم على يد فرايس Fries وزملائه في Michigan في الأربعينيات. ويلخص هوويت[37] هذا المذهب على النحو التالي:

– الإيمان بأن نظام اللغة يتكون من مجموعة من الأنماط أو البنى التي تعمل كنماذج لإنتاج عدد غير محدود من الجمل المبنية على نحو مشابه.

[36] انظر Howatt, 1984: 169-208.
[37] المرجع نفسه.

- الاعتقاد بأن التكرار والتدريب يؤديان إلى تشكيل عادات الدقة والطلاقة في اللغة الأجنبية.
- طريقة تدريسية تعمل على تدريس "الأساسيات" قبل تشجيع المتعلمين على الاتصال للتعبير عن أفكارهم وآرائهم.

وتوضح هذه الخلاصة أن النظرية التعليمية التي لجأ إليها خبراء تعليم اللغة والمجددون في ذلك الوقت هي النظرية السلوكية التي كانت تمثل النظرية العامة للتعلم السائدة حينذاك في أوساط علم النفس.

ويعد تعلم اللغة عند السلوكيين، كما أشرنات سابقا، ضرباً من تكوين العادات، مثله في ذلك مثل أي نوع آخر من أنواع التعلم. وقد تحدرت هذه النظرية من الأبحاث النفسية التي تنظر إلى التعلم كأي نوع من أنواع السلوك على أنه قائم على مفاهيم المثير والاستجابة. وهذه النظرية تبدو مقبولة عندما يتعلق الأمر بتعلم اللغة الأم، إذ كل ما علينا فعله حينئذ هو أن نتعلم مجموعة من

العادات الجديدة أثناء تعلمنا للاستجابة إلى المثيرات في بيئتنا. ولكن الأمر يصبح أكثر إشكالاً عندما نتصدى لتعلم لغة ثانية؛ فنحن هنا نكون قد انتهينا من تكوين مجموعة من الاستجابات الأكيدة في لغتنا الأم ولهذا فإن عملية تعلم اللغة الثانية حينئذ يتطلب إحلال مجموعة من العادات الجديدة مكان العادات القديمة. ويكمن التعقيد هنا في أن عادات اللغة الأولى القديمة تتدخل في هذه العملية إما بالمساعدة أو بالتثبيط. فعندما تكون تراكيب اللغة الثانية مشابهة لتراكيب اللغة الأولى فإن التعلم عندها يحدث بسهولة (ويأخذ مكانه بشكل طبيعي). أما إذا كانت التراكيب تتحقق على نحو مختلف في اللغتين الأولى والثانية فإن التعلم حينئذ سيكون صعباً. وقد وصل الصراع بين الآراء المتعلقة بالطريقة التي نتعلم بها اللغة إلى ذروته في أواخر الخمسينيات إثر إصدارين هما كتاب السلوك اللغوي لسكينر في عام 1957 والذي يحتوي على تفاصيل النظرية السلوكية في التعلم مطبقة

على اللغة، ومراجعة تشومسكي لكتاب سكينر التي ظهرت في عام 1959 وتضمنت نقداً عنيفاً لآراء سكينر. حيث ركز نقد تشومسكي على عدد من القضايا، من أهمها: ابتكارية اللغة وتجريديتها و قواعدها المعقدة.

واعتبر النقاش الدائر في المرحلة السابقة دافعاً قوياً للبحث في اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال ، كما نجد عند كليما وبيلوجي (Klima and Bellugi, 1966)، أودان سلوبن (Dan Slobin, 1970), وروجر براون (Roger Brown, 1973). وقد لاحظ هؤلاء تشابهاً قوياً في سلوك تعلم اللغة من قبل الأطفال الصغار بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، إذ يبدو أن الأطفال في كل أنحاء العالم يمرون بمراحل متشابهة، ويستخدمون مركبات متشابهة للتعبير عن معان متشابهة، ويقعون في نفس النوع من الأخطاء.

وقد توصل البحث إلى نتائج مشابهة عند دراسة الوقت الذي تظهر فيه بعض التراكيب في اللغة الإنجليزية حيث لوحظ أن هناك تدرجاً ثابتاً للاكتساب order of acquisition. ولعل دراسة روجر براون المعروفة بـ "دراسة الوحدات الصرفية" "morphemestudy" أشهر دراسة عن اللغة الأولى في ذلك الوقت تمكنت من أن تؤثر بشكل كبير في أبحاث اللغة الثانية. وقد تتبع براون في هذه الدراسة بشكل معمق ثلاثة أطفال من خلفيات مختلفة مقارناً تطور أربع عشر وحدة صرفية من ذات الوظائف النحوية في اللغة الإنجليزية لدى كل منهم، وقد وجد أنه على الرغم من اختلاف الأطفال في معدل سرعة اكتسابهم للوحدات الصرفية المختارة إلا أن الترتيب الذي تم به الاكتساب بقي موحداً لدى الجميع.[38]

[38] انظر: Ellis. R, 1994: 78

من هذا التتبع المختصر والبالغ التبسيط لأبحاث مرحلة السبعينيات في اكتساب اللغة الأولى نخلص إلى أن تعلم اللغة عند الأطفال يتم عبر بمراحل تتشابه تشابهاً كبيراً لدى سائر الأطفال في اللغة المعينة، على الرغم من أن معدل تقدم كل منهم يختلف من شخص لآخر. كما تتشابه هذه المراحل لدى الأطفال في جميع اللغات. وأن لغة الطفل مبنية على قواعد ومنتظمة، ولا تتطابق القواعد التي يتخذها الأطفال بالضرورة مع القواعد المتبعة من قبل الراشدين. كما أن الأطفال لا يستجيبون للتصحيح. وتُحدِّد قدرة الأطفال على التحليل عدد القواعد التي يطبقونها في مرحلة من المراحل، ويعودون إلى فرضياتهم السابقة عندما يتنافس أكثر من قاعدة. وتبدوا هذه النتائج مؤيدة لما زعمه تشومسكي من أن الأطفال يتبعون نوعاً من المخطط الداخلي السابق الإعداد عند اكتسابهم للغة (الملكة الفطرية). وهذه النتائج نالت اهتمام الباحثين والمدرسين المعنيين باكتساب اللغة

الثانية. ولم يكن ذلك راجعاً فقط إلى جاذبية تلك النتائج في ذاتها بل أيضاً إلى عجز نظرية التحليل التقابلي عن تحقيق توقعاتها في الواقع العملي. ونظرا لهذه التطورات الحاصلة في اكتساب اللغة الثانية والتحرر من وهم نظرية التقابل اللغوي فقد وجه الباحثون اهتماهم للغة التي ينتجها المتعلم، ومن هنا نشأت نظرية تحليل الأخطاء ErrorAnalysis، أي التحليل المنظم لأخطاء متعلمي اللغة الثانية. وبدأ الباحثون ينظرون إلى اللغة التي ينتجها المتعلمون على أنها نظام لغوي مستقل جدير بالتوصيف.

وفي منتصف الثمانينات لم يعد حقل الأبحاث المتعلقة بتعليم اللغة الثانية تابعاً للمتطلبات العملية المباشرة الخاصة بتخطيط المنهج وتعليم اللغة، ولكنه على العكس من ذلك تحول إلى مجال بحثي أكثر نضجاً و استقلالاً، مشتملاً على عدد من البرامج البحثية الضخمة ذات المنهجيات والمنطلقات النظرية الخاصة.

ومع هذا، فإن روابط هذا الحقل مع الحقول المعرفية الأخرى ذات العلاقة لم تختف إطلاقاً، فمازال الاعتماد على أبحاث تراكيب اللغة واستخداماتها قائماً، وكذلك الشأن بالنسبة للأبحاث في ميدان التنوع والتطور اللغوي. كما ظهرت ارتباطات جديدة مع العلوم المعرفية وكذلك مع علم النفس العصبي كما في النموذج الارتباطي، وأيضاً مع الأطر الاجتماعية الثقافية، مما أسهم بفاعلية في إغناء جوانب اكتساب اللغة الثانية. وأدى إلى ظهور مناهج متعددة في تعليم اللغة. ومن بين هذه المناهج نورد بإيجاز هذه النماذج:

- مناهج يعتمد على شكل اللغة، وفيها يَتمُّ تقسيم اللغة إلى أجزاء صغيرة بناء على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب. ويُعاب على هذه المناهج أن المتعلم لا يستطيع بواسطتها اكتساب القدرة الوظيفية للغة.

– المناهج التي تركز على المحتوى، وهي تركز على الموقف والموضوع وذلك بتقديم ما يحتاجه المتعلم أكاديمياً أو مهنياً.

– المناهج التي تركز على المهارات، ويقصد بالمهارات، المهارات اللغوية الأربع (استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة).

– المناهج التواصلية، وهي تنقسم بدورها إلى قسمين، وهما:

- المنهج القائم على الوظيفة الاتصالية للغة نحو: إعطاء التعليمات، التحية، السؤال.
- المنهج القائم على الفكرة ويركز هذا المنهج على المفاهيم نحو: الوقت، والفراغ، والكمية، والمكان.

وقد عملت هذه المناهج المختلفة على ظهور طرائق ومذاهب متعددة لتدريس اللغة بمستوياتها

المختلفة. سنتعرض بإيجاز لأهم هذه المذاهب والطرائق، وعلى وجه الخصوص تلك التي هيمنت على برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ردحاً من الزمن في شرقي العالم العربي أو غربيه. وعلى اعتبار أن ما يشغل البال هوتدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية للمتعلمين باعتبارها لغة أولى أو لغة ثانية فإننا نرى توضيح بعض المفاهيم المتعلقة بمستويات اللغة قبل توضيح طرائق ومذاهب تعليمها. فما هي مستويات اللغة العربية في وقتنا الحالي؟ وماهي المناهج المقترحة لتعليمها؟

2 – مستويات اللغة العربية

2 – 1 العربية الفصحى المعيار

تطلق اللغة العربية الفصحى على اللغة التراثية التي كانت متداولة في شبه جزيرة العرب وجرت على ألسنتهم مع اختلاف قبائلهم وتباعد مضاربهم وامتداد أقاليم سكنهم فجاءت بها خطبهم وأمثالهم وأشعارهم، وعقودهم ومعاهداتهم ووصاياهم، وتحادثوا بها في أسواقهم، وتسامروا بها في منتدياتهم ومواسم حَجهم حتى جاء الاسلام فألفى العربية صحيحة فصيحة جارية على الألسن، وسائلة بها الأقلام فنزل القرآن الكريم عربياً على معهودهم في الكلام، ومع ذلك كانت هناك ظواهر لغوية ارتبطت ببعض القبائل العربية، وكانت تسمى عند علماء اللغة في مؤلفاتهم لغات العرب. ولم يكن أئمة اللغة من النحاة واللغويين غافلين عنها. فقد أشاروا إليها في ثنايا الدرس النحوي وسموها لغات وهي في نظرهم ما

خالف المطرد من كلام العرب مما أسموه شاذاً أو نادراً أو قليلاً[39]

هذه اللهجات المصاحبة للفصحي لم يكن اللغويون الأوائل وأئمة اللغة يسمونها لهجات وإنما كانوا يسمونها لغات وهي عندهم حجة وإن كانت شاذة والدليل على ذلك إجابة أبي عمرو بن العلاء عن سؤال من قال له : ماذا تفعل إذا خالفتك العرب وهم حجة ؟ قال : "أعمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات"[40]

وحتى لا نتيه في هذا النقاش الواسع، نحدد اللغة الفصحى، إجرائيا، باللغة العربية المقعدة والمعتمدة في كتب التراث وفي المحافل العلمية.

---

[39]انظر السيوطي ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، ج1 ، ص 229 ، شرح وتعليق محمد جاد المولى بك وآخرون ، المكتبة المصرية ، صيدا – بيروت 1987م .

[40]الزبيدي الاندلسي ، طبقات النحويين واللغويين ،تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، ص39، ط2 ،دار المعارف ، مصر– القاهرة د. ت .

2 – 2 اللغة الوسطى

تعد اللغة الوسطى نمـــطا لغويا للعربيـــة يتواجـــد بـــين الفـــصحى واللهجات العامية. وهو ما يسمى " اللغة المشتركة "أو"اللغة العصرية"، وقـد حـاول بعـض العلمـاء تحليـل مفهومهـا مـن خـلال بحـوث علميـة مـنهم هـاييم بلانـك (1960) الـذي قـام بتحليـل كـلام أربعـة مـن الطلبـة العـرب القـادمين إلـى أميركـا وشعبان (1978) الذي حلل كـلام ستة مـن الطلبـة العـرب (لبنانيـان، وسـعودي، وعراقـي، وعمـاني، وتونـسي)؛ والعـالم الأردنـي زغـول(1980) الـذي حلـل كـلام عـشرة مـن الطلبـة العـرب (سـعودي، ومصريان، وعراقي، وجزائري، وأردنيان، وسوداني، وعماني، ومغربي. وجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسات قد اتفقت على أن ترتيب الكلام في اللغة الوسطى يبقـى عاميـا؛ كـذلك يبقـى النحـو والـصرف عاميـاً. ولكـن هنـاك

ميلا لاختيار الألفاظ من الفصحى؛ كما أن هناك ميلا لاستعمال أصوات الفحصى، وخاصة الصحيحة منها. لكن هناك انتقالا للاصطلاح الأجنبي في كثير من الأحيان. وعلى سبيل التخلص، فإن هذا النمط خليط من العامية وبعض جوانب الفصحى، لكنه يبعد عن الفصحى كثيراً.

2 – 3 مفهوم العَامّية

يطلق على العامّية أيَضا اللغة المحكّية، أو الَّدارجة، أو المتداولة بين أفراد جماعة بشرية معّينة، وهي اللغة الأم التي تكتسب في بضع السنوات الأولى من الولادة بشكل عفوي، والعامّي هو" المنسوب إلى العامّة. والعامّي من الكلام: ما نطق به العامّة على غير سَنن كلام العرب.والعامّيّة لغة العامّة، وهي خلاف الفصحى"[41]، و "هي صنعة عامّة الناس، يتواضعون

[41]مجمع اللغة العربيّة، 1966، مادة "عمم".

عليها ويحوكون نسيجها من مادة اللغة ومن قماشها. والعامّية ضرب من التنّوع اللغوّي الكلامي يبرز التنّوع في البنى الاجتماعّية، وتتمثل اللهجات "بمجموعة من الصفات اللغويّة التي تنتمي إلى بيئة خاّصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم لهجات عّدة، لكل منها خصائصها، ولكّنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغويّة التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الأربطة التي تربط بين هذه اللهجات"[42].

والعامّية الَّدارجة تطلق على اللغة المتداولة بين أفراد شعب أو فئة معّينة من المجتمع، وغالًبا ما تكون اللغة الفصحى مكّونها الأساسي، فلقد "نشأت بعد أجيال من أهل الفتح في الأمصار الإسلاميّة نتيجة للاختلال

[42]أنيس، إبراهيم ، في اللهجات العربية، ص:25.

والاختلاف بين سَنن اللغة المقعدة المكتوبة المنزوع بها نحو الثبوت، وسنن اللغات المرسلة في الحياة اليومّية العامّة"[43] وكثير من الألفاظ العامّية -إنْ لم يكن معظمها- تنبع من أصول فصيحة، إذ يتداولها العامّة، ويخضعونها للتفخيم، والإمالة، والاختزال، وقوالب صرفية، ويسقطون النحو بفعل الروابط والعلاقات المختلفة بينها وبين اللغة الأصلية، ولعل خير مثال الدوارج التي ظهرت في شمال أفريقيا بعد الفتح. وهذا ما يطلق عليه عند بعض الدارسين بالعربية المولدة لأنها نشأت باختلاط اللسان العربي الفصيح بغيره من الألسن.

فما هي المناهج والنظريات التعليمية الناجعة لتعلم هذه المستويات الثلاثة من اللغة في هذه المرحلة العمرية؟ وكيف السبيل لبناء منهاج عملي يتيح لكل متعلم تعلم المستوى الذي يتلاءم وكل حاجياته؟

---

[43] نهاد الموسى، 2003، ص130.

3 – طرائق ومذاهب تعليم اللغة

3 -1 طريقة القواعد والترجمة

اختلف الدارسون في أصل هذه الطريقة، وفي أول من ارتبطت باسمه سواءً في ميدان اللغة أو ميدان التربية، إلا أن المعروف عنها أنها أقدم طرائق تعليم اللغات؛ إذ يرجع بعض الدارسين تاريخها إلى حضارات قديمة مثل الصين، والهند، وبلاد الإغريق. ويعتقد بعض الباحثين "أن لها تاريخاً بعيداً في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ انتشرت مع انتشار الإسلام، وكانت محور العمل في الجهود التي بذلت لتعليم اللغة"[44]. ولا تزال هذه الطريقة معمولاً بها في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى خارج نطاق العالم العربي.

[44] طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص348.

ومن أهم منطلقات هذه الطريقة حسب رشدي طعيمة ما يلي[45]:

1. اللغة أساساً نظام من القواعد التي يمكن استقراؤها من النصوص اللغوية، والإلمام بهذه القواعد شرط أساسي لممارسة اللغة.
2. تعليم اللغة تدريب عقلي يمكن النظر إليه بشكل ضمني على أنه نشاط ذهني يشتمل على تعلم القاعدة وتذكرها وربطها بما لدى الطالب من خبرة في لغته الأولى وذلك عن طريق الترجمة.
3. تعتبر اللغة الأولى للدارس هي النظام المرجعي في اكتساب مهارات اللغة الثانية.

و من العيوب التي أخذت على هذه الطريقة، أنها لا تساعد المتعلمين على التواصل واستعمال اللغة مع أبناء اللغة لأنها تغفل مهاراتي التحدث والاستماع. وأنها

[45] طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 349.

تقصر وظيفة اللغة على مهارتي القراءة والكتابة مما لا يساعد في تنمية الكفايات اللغوية في المهارات الأخرى، وقد يقود ذلك إلى أن يفقد الطالب الدافعية في تعلم اللغة، لذا نجد أن "عدد المتسربين من برامج اللغات الأجنبية التي تستخدم هذه الطريقة أكثر من زملائهم الذين يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى".[46]

3 – 2 الطريقة المباشرة

من الواضح أن هذه الطريقة نشأت بمثابة رد فعل على طريقة النحو والترجمة إذ تناقضها في أساسياتها. وتنسب هذه الطريقة إلى أحد علماء اللغة الألمان (فيلهلم فيكتور) الذي دعا إلى استخدام علم الصوتيات في تدريس اللغات الأجنبية. و تعتمد هذه الطريقة على الربط بين الكلمات والجمل في اللغة الأجنبية دون أن يستخدم

[46]طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 356.

المعلم وتلاميذه اللغة الأم، وأطلق عليها اسم الطريقة المباشرة.

تقوم هذه الطريقة على عدد من المداخل أهمها: أن متعلم اللغة يمكن أن يتعلم منذ البداية أن يفكر بوساطة اللغة الهدف (الأجنبية) عن طريق "ربط الموضوعات والأشياء والمواقف والأفكار ربطاً مباشراً بما يطابقها أو يماثلها من الكلمات أو المصطلحات، ... وهي تقدم مهارة الحديث على مهارة القراءة"[47]. ومن المداخل التي تستند إليها هذه الطريقة أيضاً أن المتعلم يستطيع أن يتعلم أي لغة أجنبية بنفس الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الأولى، كما تستند في إطارها النظري إلى أفكار علماء النفس الترابطيين، وجعلت ترتيب تعلم المهارات في برامج تعليم اللغات الأجنبية كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، ثم أخيراً الكتابة.

[47] الناقة، محمود. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، 1985م، ص76.

ومن حسنات هذه الطريقة أنها "تقدم اللغة في مواقف حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفردات (الألفاظ) والتراكيب"[48]، كما كانت هي الرائدة في استخدام الحوار والسرد القصصي في تدريس مهارات اللغة. كما أنها ترفض استخدام أي لغة وسيطة في صفوف برامج اللغة؛ مما يؤدي إلى تعزيز عملية تعلم اللغة، ويقلل من آثار ما يسمى بالتداخل اللغوي. كما لا ننسى أنه يرجع لهذه الطريقة الفضل في انتشار استخدام أساليب تعليمية لأول مرة في تعليم اللغات الأجنبية مثل: الحوارات، والتقليد، واستنتاج القاعدة من خلال النصوص التي تعرض.

وعلى الرغم من هذا كله، فهي "تغرق الدارس بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية، وفي مواقف لم تعد بشكل جيد ... مما يجعله يميل إلى

[48] طعيمة، رشدي. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 365

تنمية طلاقته اللغوية دون دقة، ... كما لا يوجد في الطريقة المباشرة استعداد كافٍ للتدريب المنظم على التراكيب يأخذ شكل خطة متسلسلة ومتلاحقة، ومن ثم فغالباً ما يفقد المتعلمين إدراك الهدف أو الفكرة التي تكون من وراء ما يقومون به، ومن ثم يعملون بطريقة ارتجالية"[49].

3 – 3 طريقة القراءة

يعزى أول ظهور لهذه الطريقة إلى البحوث التي كانت تجرى لتجريبها وتطويرها في جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة عام 1867م على يد فريق كان يقوده كلور مارسيل.[50] وهي تستند إلى فلسفة نفسية تعليمية تنص على أن إتقان المتعلم القراءة وفهم ما تحتويه النصوص المقروءة، يعدان أفضل الوسائل لإتقان بقية مهارات اللغة كالكلام والاستماع والكتابة. كما ترى هذه

[49] الناقة، محمود. تعليم اللغة العربية، مرجع سابق. ص 80-81.
[50] العصيلي، عبد العزيز، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 310.

الطريقة أن جهود المعلمين ينبغي أن تكرس للمهارة التي يحتاج إليها المتعلم فعلاً والتي يمكن أن يتعلمها بسهولة في حدود البيئة المكانية التي يعيش فيها. ومن المعلوم أن حاجة الفرد لمهارة القراءة تكون أكثر من حاجته لمهارتي الاستماع والكلام في البيئات التي تدرس فيها اللغات خارج أوطان اللغة وبعيداً عن متحدثيها.

ومن مزايا هذه الطريقة، أنها يعود لها الفضل في ضبط المادة الدراسية التي تقدم في برنامج اللغة؛ فكان أن ضبط عدد الألفاظ وكذلك التراكيب التي تقدم في صفوف اللغة بطريقة متدرجة. كما كانت هذه الطريقة أول من نبّه إلى شيئين مهمين: أولهما ضرورة أن تتضمن برامج اللغة مجموعات كتب القراءة الحرة. وثانيهما أنها كانت هي أول من جعل علماء اللغة يتجهون إلى التفكير فيما يسمى ببرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة. كما ساعدت المتعلمين على تكوين عادات قرائية جيدة، خصوصا القراءة باللغة الأجنبية مما

يقودهم إلى استقبال كمٍّ هائل من الدخل اللغوي المفهوم، واكتساب ملكة التذوق ومعالجة عناصر اللغة وقواعدها تلقائياً من خلال القراءة المكثفة والقراءة الموسعة. ومن نقائص هذه الطريقة، اقتصارها على مهارة واحدة (القراءة) وإهمالها مهارات اللغة الأخرى كالكتابة والحديث والاستماع، ومن المشاهد -في الواقع الحالي- أن الاهتمام في كل العالم صار منصباً على التواصل والاتصال (مهارتيْ الكلام والاستماع) أكثر من مهارة القراءة.

3 – 4 الطريقة السمعية الشفهية

نشأت هذه الطريقة، على النقيض من الطرق الأخرى، في الولايات المتحدة الأمريكية لتلبية حاجات الجيش الأمريكي في النصف الأول من القرن الماضي للاتصال بالشعوب التي يتعامل معها أصدقاء كانوا أم أعداء. وهناك عاملان أسهما إسهاماً مباشراً في ظهور هذه الطريقة أولهما "قيام عدد من علماء النفس واللغويين

بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة في الولايات المتحدة. وثاني هذين العاملين هو تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها، وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية؛ ليس لاستخدمها في القراءة فقط ، وإنما أيضاً لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض"[51]. وتستند هذه الطريقة على النظرية السلوكية التي تؤمن بأن تعلم اللغة يعتمد اعتماداً كبيراً على المثير والاستجابة.

ومن مميزات هذه الطريقة، حسب رشدي طعيمة، " أنها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم لغات بعضهم للبعض. ولا شك أن الاهتمام بمهارتيْ الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر ... وأن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع: استماع فكلام فقراءة فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم

[51]طعيمة، رشدي. المرجع في تعلم اللغة العربية، مرجع سابق ص 383

الإنسان بها لغته الأولى"[52]. وكذلك اهتمامها بثقافات اللغات المستهدفة من خلال تقديم ملامح هذه الثقافات سواء عبر الأفلام أو الأشرطة المسموعة أو المرئية الصامتة منها والمتحركة، ولعل في ذلك تلبيةً لبعض الحاجات النفسية لدى المتعلمين؛ فإن تركيزها منذ البداية على الجانب الشفوي يمكنهم من استخدام اللغة وتوظيفها في وقت قصير. كما تحرص هذه الطريقة على إعداد تدريبات متنوعة ومتعددة الأهداف من شأنها أن تثبت الكثير من المهارات اللغوية لدى المتعلمين وبخاصة أن هذه الطريقة تُعنى باستخدام تقنيات التعليم والأنشطة التربوية المختلفة، وأن تعليم اللغة يتم من خلال اللغة الهدف ذاتها وليس بوساطة لغات أخرى فإن "من الحقائق التي أثبتها تعليم اللغات الأجنبية على مدى السنين، أن أقصر طريقة، وأوضح سبيل لكي يفكر الدارس باللغة التي يتعلمها، هو أن يتعلمها من خلال

[52] طعيمة، رشدي. تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م، ص 280.

قواعدها وأصولها، فالوقت القصير الذي يقضيه المتعلم متحدثاً العربية، ولا شيء غيرها، أجدى بكثير من الوقت الطويل الذي يقضيه المتعلم نفسه متحدثا العربية من خلال الترجمة عن لغته الأولى"[53].

ومن العيوب التي ذكرها الخبراء في علم اللغة التطبيقي، أن هذه الطريقة لا تلبي حاجة كل المتعلمين بفصلها التام بين مهارات اللغة، الذي ليس له أصل في الواقع، وأن تأخير مهارتي القراءة والكتابة قد يعيق فهم الطلاب لما يسمعون؛ إذ إن هذه الطريقة تترك وقتاً طويلاً بين تقديم المادة التعليمية في شكلها المنطوق وشكلها المكتوب. وكثير من الدارسين لا يفهمون معاني الكلمات إلا إذا رأوا شكلها مكتوباً مقترناً بسماعها. وقد هيمنت هذه الطريقة على برامج تعليم اللغات الأجنبية حتى نهاية السبعينيات من القرن الماضي، ولا تزال هي المهيمنة في كثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين

[53]طعيمة، رشدي. المرجع السابق ص 280.

بلغات أخرى؛ سواء في طرق التدريس أو إعداد المادة التعليمية أو عمليات التقييم والتقويم.

3 – 5 الطريقة السمعية البصرية

لقد كان لظهور الوسائل السمعية والبصرية أثر كبير في حقل تعليم اللغات، حيث تم دمج هذه الوسائل في العملية التعليمية التعلمية انطلاقا من الحاجات التعليمية للفئة المستهدفة. وقد "بدأت هذه الوسائل في الولوج إلى ميدان التربية والتعليم، على شكل مخابر تجريبية باهضة التكاليف، حيث يعمل المدرس على نطق مقطع صوتي، يوزع على التلاميذ بواسطة آلة تسجيل وتجهيزات إلكترونية، وفي نفس الوقت تصاحب هذا المقطع صورة خطية، تكون دعامة بصرية للتفريق بين النطق الصحيح وغير الصحيح"[54].

[54]- المصطفى بن عبد الله بوشوك (2000): المرجع السابق؛ ص. 54.

3 – 6 المذهب المعرفي

تعود جذور هذا المذهب إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين عندما أصدر أوزوبل مؤلفه في علم النفس التربوي عام 1968م وكان بعنوان: علم النفس التربوي: من منظور معرفي. يرى أوزوبل أنه ينبغي أن يكون التعلم "ذا معنى حقيقي عميق لدى المتعلم؛ مرتبطاً بتكوينه وفكره، وجزءاً مهماً من شخصيته، وأن يكون عوناً له على فهم الحياة والعالم من حوله. ويعتقد أن هذا النوع من التعلم لن يتم ما لم تقدم المعلومات للمتعلم بطريقة مترابطة متناسقة؛ بحيث تتصل معلوماته الجديدة بمعلوماته السابقة"[55]. بناء على ماسبق، فإن هذا المذهب يعتمد على النظرية المعرفية في علم النفس، وينطلق من أسس النظرية التوليدية التحويلية التي تبناها نعوم تشومسكي ونظرتها إلى تعلم اللغات؛ حيث حاولت "إثبات أن علم اللغة جزء من علم النفس المعرفي. وقد

[55] العصيلي، عبد العزيز. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 339.

ركز تشومسكي على هذا المبدأ في كثير من كتاباته، وبخاصة في كتابه: اللغة والعقل الذي صدر عام 1968م، وكتابه: القواعد والتمثيلات، الذي صدر عام 1980م"[56]. وطرح في نظريته هذه عدداً من القضايا المثيرة للجدل من قبيل البنية السطحية والبنية العميقة للغات، والإبداعية في اللغة، والكفاية اللغوية والأداء اللغوي، والفرضية الفطرية التي يرى من خلالها أن اللغة لا تكتسب بالتعليم والدربة فحسب، بل هي فطرة عقلية، وأداة اكتساب اللغة (الصندوق الأسود) الذي يتصور وجوده في الدماغ البشري.

ومن مزايا هذا المذهب "اهتمامه بالفروق الفردية لدى المتعلمين، وبخاصة في المهارات الأربع؛ لأن كل إنسان لديه قدرة خاصة في تعلم مهارات معينة دون غيرها؛ ... فهي تمنح الطلاب فرصة المشاركة من خلال

[56] العصيلي، عبد العزيز. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 70.

إدارة الحوارات والأنشطة اللغوية؛ مما يساعد على بناء الكفاية اللغوية"[57] بالإضافة إلى اهتمامه بالكفاية اللغوية؛ حيث يقضي الطلاب معظم وقت الدرس "في التدرب على القواعد والكلمات الجديدة، واستعمالاتها في سياقات ومحادثات، وأنشطة يغلب عليها الابتكار والإبداع لا التقليد والتكرار، وبخاصة في نهاية البرنامج ... والتأكيد على التعلم الواعي من خلال الفهم الكامل لما يُقَّدم في الفصل"[58]. ومرونته حيث إنه "لا يتقيد بنمط معين في تعليم اللغة، بل يستثمر كل أسلوب أو وسيلة ناجحة لتوصيل معلومة أو فهم قاعدة؛ فقد يرى المعلم أن استنباط المعنى أو القاعدة هو الأسلوب الناجح في التعامل مع نوعية من المتعلمين في ظروف معينة، وقد يرى أن أسلوب الاستقراء أفضل مع نوعية أخرى من المتعلمين في ظروف مختلفة، وقد يجمع بين الأسلوبين

[57]طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه، وأساليبه، الإيسيسكو، الرباط، 1990م، ص 142/141.
[58]العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 345.

إذا دعت الضرورة"[59]. ومما يعاب على هذا المذهب أن تعلم اللغة وفقاً لأسسها يستغرق وقتاً طويلاً؛ إذ يشترط هذا المذهب تفصيل القواعد (نحواً أو صرفاً) تفصيلاً مسهباً ودقيقاً. ومن المآخذ التي اشتهرت عنه اهتمامه "بالجوانب العقلية المعرفية في تعليم اللغة، قد يؤدي إلى إهمال المهارات اللغوية الأخرى، وبخاصة مهارات الاتصال"[60] وهذا ما جعل بعض اللغويين يسدد هذا القصور فيما عرف بما أطلقوا عليه الكفاية الاتصالية.

3 – 7 المذهب الاتصالي

اختلف الباحثون في تاريخ نشأة هذا المذهب. إلا أننا نرى أن الحاجة إلى الاتصال الشعوب بعضها ببعض التي ظهرت في أوجها خلال منتصف القرن الماضي هي التي أسرعت ببيان الحاجة إلى إعداد برامج لتعليم اللغات لتلبي الحاجة إلى الاتصال، وكذلك النقد اللاذع

[59] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، ص 109.
[60] العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 347.

الذي وجهه بعض اللغويين المعاصرين لتشومسكي انطلاقاً مما أطلق عليه "الكفاية اللغوية". فقد رأى هؤلاء اللغويون "أن الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي وأتباعه، ما هي في الحقيقة سوى كفاية نحوية Grammatical Competence مقصورة على معرفة القواعد؛ لهذا نادى كثير منهم بما أسموه الكفاية الاتصالية Communication Competence، وهذه الكفاية تشمل المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، بالإضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها النحوية والصرفية والصوتية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا مقبولة اجتماعياً"[61]في أول ومقامات مختلفة.

[61]العصيلي، أساسيات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 357-

وينطلق هذا المذهب من مفهوم "أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير الكفاية الاتصالية بدلاً من التركيز على الكفاية اللغوية "[62]. ومن أهم أهداف الكفاية الاتصالية ووظائفها: الوظيفة الأدائية، والتنظيمية، والتفاعلية، والشخصية، والاستكشافية، والتخيلية، والتمثيلية. فالوظيفتان الأولى والثانية يستخدم الفرد فيهما اللغة بهدف الحصول على الأشياء والتحكم في سلوك الآخرين، والثالثة والرابعة للتفاعل مع الآخرين، وللتعبير عن الأحاسيس والمعاني الشخصية، والخامسة والسادسة يستخدمهما الفرد للتعلم والاستكشاف ولخلق عالم في الخيال، أما الوظيفة الأخيرة فيستعمل فيها الفرد اللغة لإيصال المعلومات.

.358

[62] الصديق، عمر، أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية، ص 16.

ويقوم هذا المذهب على مبدإ أساس مفاده أن اللغة ظاهرة اجتماعية ووسيلة من أجل التفاعل والتواصل بين أفراد مجتمع بشري معين. وبالتالي فالهدف من تعليمها هو تطوير القدرة التواصلية لدى المقبل على تعلم اللغة. هذا المفهوم (القدرة التواصلية)، الذي اقترحه "هايمز" Hymes (1972) في معارضة لفكرة تشومسكي Chomsky حول مفهوم القدرة، الذي يحيل على المعرفة المجردة للبنيات النحوية اللازمة لإنتاج جمل صحيحة في اللغة. ويرجع الفضل في نضج هذا المفهوم لإسهامات مجموعة من الحقول المعرفية من قبيل: علم الاجتماع، وفلسفة اللغة، وعلم النفس الإكلينيكي، والإتنوغرافيا، ليشمل ملكة الفهم وإنتاج رسائل ملائمة لوضعيات اجتماعية ونفسية وثقافية. وتكمن أطروحة "هايمز (1982) في ضرورة توسيع مجال اللسانيات لتشمل مظاهر تداولية وخطابية ونصية. ولكن ذلك لا يمكن – في نظره- طالما ظل موضوع التحليل هو اللغة

خارج سياقها، وطالما ظل هدف التحليل هو تحديد ما هو ممكن نسقيا (نحويا) في لغة من اللغات، وطالما ظل التحليل منصبا على وظيفة واحدة من الوظائف الأساسية المدروج على تعيينها بالوظيفية الإحالية أو المعرفية، وطالما ظل النحو هو الإطار المرجعي الذي تدرس داخله اللغة"[63]. وبالتالي فمن وجهة نظر هايمز Hymes فمفهوم "القدرة التواصلية" لا يقتصر على معرفة النسق اللغوي، وإنما يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي.

وكان لتصور هايمز حول مفهوم "القدرة التواصلية" الفضل في تطور المفهوم على يد مجموعة من الباحثين، نذكر من بينهم: كنال وسوين Canale and Swain (1980)، وكنال Canale (1983)، وباخمان Bachman (1990) وديك Dick

[63]- عز الدين البوشيخي (2012): التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية؛ ص. 25.

(1989)...الذين حاولوا تحديد مكونات القدرة التواصلية. ويتضمن نموذج كنال وسوين، الذي تم توسيعه من طرف كنال(1983) ، أربع قدرات تدخل ضمن القدرة التواصلية: القدرة النحوية والقدرة السوسيولسانية، والقدرة الاستراتيجية، والقدرة الخطابية. أما فيما يخص القدرة التداولية فتندرج ضمن القدرة الاجتماعية، لكن مع نموذج باخمان Bachman (1990) ستصبح هذه القدرة مكونا أساسا للقدرة التواصلية.

أما أنموذج ديك (1989) فينبني على افتراض مفاده «أن القدرة التواصلية تتكون من عدد محدود من الطاقات. وهذه الطاقات خمس على الأقل؛ وهي:

– الطاقة اللغوية المسؤولة عن إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها،

– والطاقة المعرفية المسؤولة عن تخزين المعلومات وتنظيمها،

– والطاقة المنطقية المسؤولة عن استنتاج معلومات جديدة من معلومات معطاة،

– والطاقة الإدراكية المسؤولة عن إدراك المحيط واكتساب المدركات واستعمالها،

– والطاقة الاجتماعية المسؤولة عن مراعاة الأوضاع الاجتماعية لكل من المتكلم والمخاطب أثناء قيام التواصل اللغوي بينهما[64].

وقد أضاف الدكتور عز الدين البوشيخي (2012) إلى طاقات القدرة التواصلية طاقة سادسة هي "الطاقة التخيلية"[65]. إنها «الطاقة التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من اختلاق صور افتراضية تنتمي إلى أحد

64- عز الدين البوشيخي (2012): التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية؛ ص. 46.

65-عز الدين البوشيخي (2012): المرجع السابق؛ ص.91.

العوالم الممكنة، ومن بناء وقائع متخيلة تنتمي إلى أحد العوالم الخيالية لتحقي أهداف تواصلية محددة»[66].

ويرتكز تعليم اللغات وفق المقاربة التواصلية على جملة من المبادئ، نجملها في الآتي:

- يجب أن يكون محكوما بالسياق؛
- يتطلب وضع المتعلمين في الحمام اللغوي؛
- يراعي حاجات المتعلم النفسية والمعرفية؛
- يفترض الاهتمام بالقدرة التواصلية"[67].

وتنضاف إلى هذه المبادئ مسألة التركيز على المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، فضلا عن إعادة النظر في الأدوار التي يضطلع بها كل من المتعلم والمعلم، والتقويم الذي لم يعد

66-عز الدين البوشيخي (2012): المرجع السابق؛ ص. 92.

[67]- اليوبي بلقاسم (2002): التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا؛ ص. 53-54. (بتصرف)

ينصب فقط على الدقة والضبط اللغويين، ولكن على الطلاقة اللغوية في الوقت نفسه. كما أن الأخطاء أضحت، في ظل هذه المقاربة، تلعب دورا مهما في بناء التعلمات.

ومن مميزات هذا المذهب أنه جمع كثيراً من مزايا الطرق السابقة، وزاد عليها في ضوء ما وجده فيها من عيوب. ولعل مما سهل مهمة أصحاب هذا المذهب، هو استفادتهم من شتى النظريات والمذاهب التي ظهرت خلال القرن الماضي، ولم يقتصر ذلك على نظريات علم اللغة وعلم النفس فحسب، بل تجاوزت تلك الاستفادة إلى علم الاجتماع، والتربية، والأنثروبولوجيا، وعلوم المعلومات والاتصال. كما أن مرونته تجعل المعلم حُرّاً في الاستفادة من مذاهب وطرائق لغوية أخرى في التدريس متى رأى ذلك مناسباً للقيام بأنشطة متنوعة تصلح لجميع المستويات في برامج تعليم اللغة (التمهيدي - المبتدئ - المتوسط - المتقدم).

ومن المآخذ التي أخذت على هذا المذهب أنه لا يعتد بمهارات اللغة من حيث ترتيبها وإعطاء الأولوية لإحداها على الأخرى، وإنما يكون ذلك رهين المواقف الاتصالية التي يدرب عليها المعلم متعلميه. وأن "تدريس اللغة وفقاً لهذا المذهب، لا يحقق أهداف بعض المتعلمين من تعلم اللغة، وبخاصة من يرغبون مواصلة دراساتهم في الجامعات والمراكز الأكاديمية، بمن فيهم متعلمو اللغة العربية لأغراض دينية"[68].

وفي نظري فإن هذا المذهب هو الأنجع لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لأن ما اعتبر نقائص فيه يمكن تجوزه في اختيار المادة المدرسة والمناهج والبرامج. وهذا لن يكون متاحا إلا عبر التركيز على المتعلم وحاجاته وأغراضه من تعلّم اللغة.وهذا التحول دفع

[68]العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 372.

المهتمين بمناهج تدريس اللغات الثانية إلى طرح أسئلة من قبيل:

- من هو المتعلم الذي يرغب تعلم اللغة؟
- لماذا يود المتعلم تعلمها؟
- وماهوالمستوى اللغوي الذي يرغب تعلمه؟
- ما المنهج الممكن استخدامه؟
- كيف يمكن أن يتعلمها؟
- ما مواصفات المعلم المطلوب؟
- ما طُرق التقويم المستخدمة؟

هذه الأسئلة، وغيرها، تساعد في تحديد أغراض المتعلم وحاجاته وحاجته من تعلم اللغة، وتعمل على انتقاء منهاج أمثل للتعلم. ولا شك أن اعتمادهذا المذهبسيرتقي بوضع تدريس اللغة العربية، وسيساهمفي

إخراج مقررات تلبي أغراض المتعلم وحاجاته في تعلم اللغة العربية بمستوياتها المختلفة.

3 – 8 مقاربة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات

تعتبر المقاربة الإجرائية (العملياتية) من التجديدات التي جاء بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات. وتشكل هذه المقاربة استمرارا للمقاربة التواصلية، إلا أنها تختلف عنها في الانتقال بالمتعلم من التفاعل باللغة داخل القسم إلى التفاعل بها داخل الوسط الاجتماعي وذلك باعتباره فاعلا اجتماعيا. وبالتالي فالمقاربة الإجرائية لا تركز على اللغة في حد ذاتها، وإنما توظفها في حل المشكلات.

وتقوم هذه المقاربة على مفهومين أساسيين: المهمة والفعل. فالمهمة تتجسد من خلال الفعل الذي يتمثل في دمج متعلم اللغة لكفاياته من أجل الوصول إلى هدف محدد سلفا. كما يعرفها الإطار الأوربي المرجعي

المشترك للغات بـ كونها "عبارة عن نشاط ينجزه المتعلم بطريقة واعية داخل عدة معطاة بغرض تحقيق هدف من الأهداف. إنها نقطة انطلاق التعليم، ونقطة وصول المتعلم"[69].

وتوفر المهمة سياقا اجتماعيا من أجل تعلم لغة، وذلك من خلال جملة من الأنشطة والأفعال التي تقود إلى منتوج نهائي موجه للتقديم شفويا أو كتابيا أمام جمهور حقيقي. فالمهمة والفعل لا تجمعهما علاقة ترادف، وإنما علاقة تكامل؛ كما أن المهمة تكون دائما موجهة من أجل تحقيق نتيجة. إنها عبارة عن مجموعة من الأفعال النهائية ضمن مجال محدد، إضافة إلى أن هذه المهمة بإمكانها أن تتضمن مجموعة من المهام الصغرى المتنوعة التي تتطلب أنشطة لغوية بسيطة أو مركبة.

[69] -CECRL (2001) .P :15.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

– وتستند هذه المقاربة إلى مجموعة من المبادئ، منها:

– اعتبار المتعلم فاعلا اجتماعيا ومحورا للعملية التعليمية التعلمية؛

– التركيز على حل المشكلات بالتوسل باللغة (أداتية اللغة)؛

– اعتماد بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا حل المشكلات بوصفهما مداخل للمنهاج الدراسي؛

– التواصل ليس هدفا في حد ذاته، ولكنه يلعب دور الوسيط في التفاعلات الاجتماعية مما يجعل المتعلم يتكور على المستوى السوسيو وجداني؛

– التركيز على البناء التعاوني للمعنى انطلاقا من قطب المجموعة.

الفصل الثالث:

أهمية الوسائل التعليمية والتَّغذيّة الرَّاجعة في تعليم اللغة

1- تعريف الوسائل التعليمية وأصنافها

لعبت الوسائل التعليمية دورا أساسيا في تنمية خبرات المتعلم ومهاراته؛ لأن تعليمه يعتمد التجربة وسيلة لتحقيق اهدافه الحياتية، مما ينتج عنه فى النهاية تطور ونمو مساره المعرفي والعلمي. وكانت الوسائل منذ القدم من أدواته فى نقل معارفة إلى الاخرين، وتبسيط مبادئها ومحتوياتها المعرفية. مما جعله يبتكر وسائل تلائم المحتويات المراد تعليمها.

وقد دخلت هذه الوسائل المختلفة في مجالات التربية والتعليم تحت أسماء كثيرة فعرفت أول الأمر باسم الوسائل "المعينة"، أو "معينات التدريس"، أو "الوسائل السمعية والبصرة"، واستعان بها المدرسون في تدريسهم بدرجات متفاوتة، كل حسب فهمه لها وايمانه بأهميتها. ومنهم من أنكرها كلية وأستمر في تدريسه بالطريقة التي نشأ عليها وتعلم بها، وأساسها الإلقاء والتلقين.

ومع التقدم العلمي والتكنولوجي، عرفت هذه الوسائل تطورا مواكبا له، فظهرت وسائل الاتصال التعليمي التي يفترض أن تشكل ركنا رئيسيا في استراتيجية التدريس؛ لما تختصره من مسافات في الزمن والجهد للتعلم. وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أنه في الواقع، غالبا ما يكتفي المدرسون بالشرح النظري فقط، ووصف التجارب دون إجرائها، أو ذكر الرحلات دون القيام بها.[70]

وتضم الوسائل التعليمية مجموعة كبيرة من المعينات والأدوات والطرق التي لا تعتمد أساسا على استخدام الكلمات والرموز اللفظية. ويمكن أن حصر أنواع هذه الوسائل التعليمية التي يتوسل بها في تعليم اللغة ليسهل عرضها ودراستها إلى ثلاثة أصناف:

---

[70] حسين حمدى الطويجى، *وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم*، جامعة إنديانا: كلية الأداب والتربية بجامعة الكربت، ص.23.

وسائل بصرية، ووسائل سمعية، ووسائل سمعية وبصرية.[71]

1 – 1 الوسائل البصرية

وتتخذ المعينات البصرية أشكالا متعددة في تعليم اللغة. فيمكن أن تكون صورا تعرض أمام التلاميذ، أو فيلما متحركا، وأحيانا نجدها في شكل بطاقة صغيرة بين أصابع التلاميذ، أو لوحة كبيرة معلقة على جدار الفصل. وتارة نشاهدها بطاقات أو أشكالا متخلفة الألوان والمساحات والرسوم، يحركها المعلم على سبورة وبرية، أو لوحة مغناطيسية، ليصور حدثا معينا أمام التلاميذ ويعرضه عليهم، وقد يشاركهم في تشخيصه.

وتلعب هذه المعينات البصرية دورا كبيرا في تحفيز متعلم اللغة. ويوظف المتعلم أذنه وعينه جميعا أثناء التعلم. غير أن العين هي قناة الاتصال الأولى

---

[71] دكتور أحمذ خيري كاطم،دكتور جابر عيد الحميد جابر، *الوسائل التعليمئة والمنهج*، "دارالنهفة العربية: جامعة عين شمس، 1997م. ص37

والأساسية للتعليم. ولا شك أن المعينات البصرية الجيدة ستساعد في جلب الحيوية للدرس، وتحقيق المتعة والإثارة للمتعلم، وجعل عملية التعلم أكثر سرعة وأقوى أثرا.

ويستطيع المعلم أن يستثمر مجموعة متنوعة من الوسائل في تكامل مع طرائق متنوعة أثناء عرض الدرس، و في إجراء معظم التدريبات التي تتناول عناصر اللغة: أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، وفي تنمية مهارات اللغة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة،[72] لتحقيق فاعلية جيدة في تعليم اللغة وبلوغ المراد. ونورد بعض الأمثلة من هذه الوسائل كالآتي:

- الصور الفوتوغرفية
- والصور المتحركة الصامنة

[72] محموداسما عيل صيني، و أصحبه، *دليل المعلم إلى استخدام الصور والبطاقات في تعليم العربية*، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1991 م، ص. 19

- وصور الافلام
- والشرائح بأنواعها المختلفة
- والرسوم التوضيحية
- والرسوم البيانة
- والرسوم المتحركة
- والاشياء المبسطة
- والعينات والنماذج

كما تتضمن هذه الوسائل أيضا التمثيليات، والرحلات، وعرض التجارب ، والمعارض، والمتاحف، واستخدام السبورة، والجدول الوبرية، والمجلة الحائطية، ولوحة الشارات، والجدول المغناطيسية، والجدول الكهربية، ومنضدة الرمل.[73]

[73]دكتور أحمذ خيري كاطم،دكتور جابر عيد الحميد جابر، المرجع السابق، ص37

1 – 2 الوسائل السمعية

تقوم الوسائل السمعية بتهيئة الخبرات التعليمية عن طريق حاسة السمع. ويلعب حسن الاستماع دورا كبيرا في اكتساب هذه الخبرات، ولذلك كان من الضروري تنمية قدرة التلميذ على الاستماع الهادف في جميع عمليات الاتصال التعليمية التي تعتمد على الصوت؛ حيث تتحول الرسالة الى رموز صوتية تنقل عن طريق وسائل متنوعة مثل الاشرطة، والأسطوانات، والإذاعة المسموعة، ومختبر اللغات، ومراكز الاستماع، ووسائل الاتصال بين المسافات البعيدة كالتليفون التعليمي.[74] وتضم مجموعة المواد التي تساعد على زيادة فاعلية التعلم، والمعتمدة أساسا على حاسة السمع كالراديو، وبرامج الاذاعة المدرسة، والأسطوانات، والتسجيلات الصوتية.[75]

---

[74] حسين حمدى الطويجى، المرجع السابق، ص 163.

[75] دكتور أحمذ خيري كاطم،دكتور جابر عيد الحميد جابر، المرجع السابق. ص37

1 – 3 الوسائل السمعية البصرية

وتضم مجموعة المواد التي تعتمد على حاستي البصر والسمع معا، وتشمل الصور المتحركة الناطقة، و الأفلام التلفزيونية. كما تشمل هذه الوسائل أيضا الأفلام الثابتة والشرائح والصور عندما تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية مناسبة على أسطوانات أو شرائط تسجيل.[76]

وقد عرفت الوسائل السمعية البصرية تطورا مع تطور الصناعات التكنولوجية الحديثة، مما مكن من تطبيق مخرجات التكنولوجيا والاتصالات ذات الفاعلية المتميوة في التربية والتعليم لتبسيط المبادئ المعقدة، وتيسير تعليم اللغات. ويعد هذا النوع من الوسائل التعليمية للغة الأكثر تكاملا وفاعلية، لأنه يعتمد عملية المساعدة المتبادلة بين حاستي السمع و البصر.

[76] دكتور أحمذ خيري كاطم،دكتور جابر عيد الحميد جابر، المرجع السابق، ص37

2 - أهمية الوسائل التعليمية

تقوم الوسائل التعليمية بدور رئيس في جميع عمليات التعليم و التعليم التي تتم في مؤسسات التعليمية كالمدارس والمعاهد والجامعات، وفي عمليات التعليم التي تحدث خارج هذه المؤسسات، ويباشر الفرد فيها التعلم برغبة منه في الاستزادة من المعرفة، وتسمى بالتعليم غير الرسمي.

وتبرز أهمية الوسائل التعليمية في مجالات التعليم و التعلم في كونها من الشروط التي تساعد على التعلم و إشباع الحاجة والرغبة في التعلم لدى الطفل. وقد يستلزم ذلك استثارة اهتمامه بالموضوعات التي يتعلمها. فلا شك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالأفلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل متعلم ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه؛ فالتلميذ الذي يشاهد تعليميا قد يثير اهتمامه لموضوعات الدراسة ويفتح له آفاقا جديدة من المعرفة.

ويمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المختلفة تنويع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلميذ فتتيح له الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير، فتصبح المدرسة بذلك حقلا لنمو التلميذ في جميع الاتجاهات، وتعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها. وبذلك تشترك جميع حواس التلميذ في عمليات التعليم مما يؤدى الى ترسيخ وتعميق هذا التعلم. وتساعد الوسائل التعليمية على تكوين علاقات مترابطة مفيدة وراسخة بين كل ما يتعلمه التلميذ، وذلك عندما تشترك الحواس في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بخبراته السابقة، فيصبح لهذه العلاقات معنى خاص، ويترتب على تحقيق هذه الخطوة أن يصبح التعليم باقي الاثر.

ومن أعظم فوائد استخدام الوسائل التعليمية تحاشي الوقوع في اللفظية؛ وهي استعمال ألفاظ ليس لها عند التلميذ أو المستمع وقائلها الدلالة نفسها. ولا يحاول توضيح هذه المفاهيم والالفاظ المجردة بوسائل محسوسة

تساعد على تكوين صور مرئية لها في الاذهان. ولكن اذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعادا من المعنى تقترب به من الحقيقة، الأمر الذي يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معانى هذه الألفاظ في ذهن المدرس ومعناها في ذهن التلميذ حتى يتم التفاهم بينهما.

3 ـ التَّغذيّة الرَّاجعة وأهميتها في العملية التعليمية

تُعَدُّ التغذية الراجعة من الأساسيات التي يجب أن يلتفت إليها المعلم، وتظهر خلال التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، فالمعلم يسأل والمتعلم يُجيب، والإجابة تكون موضع التغذية الراجعة إيجاباً أو سلباً. والمعلم في حاجة أن يفهم أن الخطأ أمر مألوف نشاهده عند تعلّم أي مهارة من المهارات، فالشخص لا يمكن أن يتعلّم ركوب الدراجة إلاّ بعد الوقوع في أخطاء كثيرة يستفيد منها في تحسين مهارته. والأمر نفسه ينطبق على تعلم اللغة فالمتعلم يخطئ، والمُعلم يقوم بالتصويب. ويرى علماء النفس[77] ضرورة أن يكون التَّصويب فورياً؛ لأنَّ التصويب المتأخر غير مؤثر، كما يرون ألا يُكتَفى بتصويب الخطأ مرّة واحدة، بل يجب تتبعه والعمل على

---

[77] هامرلي، هكتر، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة**، ترجمة: راشد عبد الرحمن، الرياض، جامعة الملك سعود 1994م، ص 261.

تصويبه كلّما وقع. فمهمة المعلم أن يكون بمثابة مصفاة تسمح بمرور الأخطاء الصغيرة التي لا تعيق فهم الرسالة، وتحول دون مرور الأخطاء الكبيرة التي تعيق فهم الرسالة. أي على المعلم أن يُشجع المتعلمين على الاتصال اللغوي، و يحظهم على التفاعل الفصلي، غاضّا الطّرف عن الأخطاء الصغيرة، وبهذا الصَّنيع سيزرع الثّقة في نفوسهم، ولاشك أن الثقة بالنفس مفتاح النجاح.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن ما المقصود بالأخطاء الكبيرة التي يجب أن يتداركها المعلم؟

وهي لا تخرج عن واحدة مما يأتي:

1- الأخطاء التي تحول دون فهم الرسالة.

2- الأخطاء التي تؤثر سلبياً على مُسْتَقْبِل الرسالة.

3- الأخطاء الثابتة والمتكررة عند الدَارس، أي مُرسِل الرسالة.

وتكمن أهمية التغذية الراجعة بالنسبة للمعلم والمتعلم، في النقاط التي ذكرها محمد نور[78]، وهي:

1- من السلوك السائد الذي لا يكاد يخلو منه التعليم الفصليّ.

2- من الآليات التي تساعد المُعلّم في بلورة الدرس أو المادة التعليميّة وصياغتها، فضلاً عن أنها تزود المتعلم بمعلومات تشير إلى مدى استجابته.

3- من الأساليب التي تضبط أداء الدارس وتعززه.

4- من الوسائل التي تُشجع الدارس على التفاعل الفصلي.

[78] محمد نور، شمس الدين، مرجع سابق ، ص 45. (بتصرف).

وعلى المعلم أن يكون حذراً في التغذية الراجعة بشقيها الإيجابي و السلبي. فعند طرح الجانب الإيجابي يستحسن انتقاء ألفاظ المدح، نحو: أحسنتَ، ممتاز، حسن وغيرها. وأن يختار لكل لفظ الموضع المناسب من غير مبالغة، وألاّ يكون اللفظ بمثابة لازمة للمعلم، فقد يتلفظ بها المتعلم قبله؛ لأنّ المعلم الذي يكثر من تكرار – ممتاز مثلاً – كلما أجاب متعلم على إجابة سهلة أو صعبة يُفرغ لفظ "ممتاز" من مدلوله، ويصير مجرد لازمة كما ذكرنا سابقاً تجري على لسان المعلم.

ومما يجب الإشارة إليه ضرورة حفز وتشجيع الضِّعاف لغوياً بتوجيه الأسئلة السهلة لهم حتى يجد المعلم فرصة للثناء عليهم. و على المعلم أن يوضح للمتعلمين سبب الثناء أي أن يُفصِّل العمل اللغويِّ موضع المدح. و على العموم، يجب أن يدرك المعلم قيمة المدح في الموقف التعليمي، وقدرته على إثراء التفاعل الصفي.

أما التغذية الراجعة السالبة فهي محك الاختبار للمعلم، فعليه أن يكون حصيفاً وذكياً عند تصويب الأخطاء أي لا يهين المتعلم، ولا يعيقه في تواصله اللغوي. وذكر هكتر[79] ضرورة أن تُصحب التغذية اللغويّة السالبة – كلما أمكن – بتغذية راجعة اتصاليّة إيجابيّة ومؤثرة.

ومما هو مفيد في تصحيح الأخطاء أن يقوم المتعلم بنفسه بتصحيح خطاه تحت إشراف المعلم، فيجب على الأخير ألاَّ يتعجل تصحيح خطأ المتعلم، لأنه أدرك خطأه يَصعُب أن يكرره مرّة ثانية.

[79] هامرلي هكتر، مرجع سابق، ص 261.

خاتمة

بعد هذا العرض الموجز لبعض النظريات التعليمية وعلاقتها باللسانيات التطبيقية وطرائق تعليم اللغة، وذكر أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة، نؤكد على أهمية اعتماد نظرة تكاملية في تطبيق المقاربات والنظريات والوسائل التعليمية في الأنشطة التعليمية عموما وتعليم اللغة بالخصوص كلغة أولى أو ثانية. كما نركز على أهمية مراعاة حاجيات الفئة المستهدفة في إنتاج مقررات تدريس اللغة العربية في المستويات التعليمية للناطقين بها كلغة أم وللناطقين بغيرها. وذلك من خلال الابداع في الوضعيات التعليمية وعدم الاكتفاء بالمقررات النمطية التي من الصعب أن تلبي حاجات كل المتعلمين. ولن يتاح ذلك إلا من خلال التحديد الدقيق لخصائص المتعلمين، وصياغة رؤية خاصة للتعلم، وتوضيح دور كل من المتعلم والمعلم من خلال ميثاق تربوي.

والعمل على تحليل مواقف التعلم؛ أي تحليل المهام التي يقوم بها المتعلم للكشف عن مدى تعلمه، خصوصا في التقويمات المرحلية، وتحليل الموقف المستهدف؛ ويقصد بذلك تحديد مواقف الاتصال التي يحتاج إليها المتعلم. وتحديد رغبات وغايات المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم وتوقعاتهم وإمكاناتهم العلمية وخلفياتهم السابقة وخبراتهم اللغوية في سياق التوجه العام والرسمي للمؤسسات، وتحديد المهارات والكفايات اللغوية المطلوبة لكل مرحلة تعليمية. ثم وضع خطة دراسية (أهداف المقرر، المحتوى اللغوي/الثقافي/العلمي/، عدد الساعات ... التقويم). ويبقى المجال مفتوحا أمام الباحثين والممارسين للإبداع في الوسائل المنهجية والوضعيات المهنية لتجاوز العقبات التي تعترضهم في الفصول الدراسية، وذلك من خلال تنويع الأنشطة الفصلية وتوفير وضعيات تواصلية وفقا للظروف التعليمية الواقعية ومستويات المتعلمين، مثلا:

- إجراء عروض فنية، ومسابقات في القراءة والإلقاء لإتاحة الفرصة للمتعلمين لعرض ما تعلموه واستثمار قدراتهم التواصلية باللغة العربية.
- الحرص على تفعيل دور وسائل الإعلام في التعلم وذلك من خلال عرض أفلام ومناقشتها، أو الاستماع إلى مقاطع صوتية وكتابتها ومناقشتها.
- تحفيز المتعلمين لكتابة مذكراتهم اليومية باللغة العربية.

لائحة المراجع

- ابن جني، 1999، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- أحمد حساني، 1994، **مباحث في اللّسانيات**، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- أحمد حساني، 2000، **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

- أحمد خيري كاظم، جابر عيد الحميد جابر، 1997، **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار النهضة العربية: جامعة عين شمس.

- أحمد مومن، 2002، **اللسانيات النشأة والتطور**، ط/1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

- أنيس إبراهيم. **في اللهجات العربية**، مكتبة الأنجلو المصرية.

- بلقاسم اليوبي، 2002، **التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا**.

- بلقاسم اليوبي، 2002، **التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا**.

- بلقاسم اليوبي، 2015، **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وتطبيقاته في تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين**.

- جلال الدين، السيوطي، 1987 ، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** ، شرح وتعليق محمد جاد المولى بك وآخرون، المكتبة المصرية ، صيدا – بيروت.

- حسين حمدى الطويجى، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، جامعة إنديانا: كلية الآداب والتربية بجامعة الكويت.

- خليفة الميساوي، 2013، **المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم**.

- الزبيدي الاندلسي، **طبقات النحويين واللغويين**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2،دار المعارف، مصر– القاهرة.

- زكريا، إبراهيم، 1999، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

- الصديق، عمر، **أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية**.

- الصديق، عمر، **أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية**.

- طعيمة، رشدي، 1986، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**.

- طعيمة، رشدي، 1990، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه، وأساليبه**، الإيسيسكو، الرباط.

- طعيمة، رشدي، 2001، **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- طه عبد الرحمن، 1998، **اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**.

- عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك**، ط:1، المغرب.

- عبده الراجحي، 1995، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**.

- العربي اسليماني، 2005، **المعين في التربية**.

- العربي اسليماني، 2006، **المعين في التربية**.

- عز الدين البوشيخي، 2012، **التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية**.

- العصيلي، عبد العزيز، 2002، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**.

- العصيلي، عبد العزيز، **أساسيات تعليم اللغة العربية**.

- العصيلي، عبد العزيز، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، مجلة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- محمد، الدريج ،2000، **تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب، البليدة الجزائر.

- محمود إسماعيل صيني، 1991، **دليل المعلم إلى استخدام الصور والبطاقات في تعليم العربية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض.

- محمود، حجازي،1992، **النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي،** مجلةالتعليم، المركزالعربي للتدريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد4، دمشق، سوريا،

- المصطفى بن عبد الله بوشوك، 1994، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**.

- المصطفى بنان، 2015، **تحليل الأخطاء اللغوية: مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية**.

- ميمون مجاهد، 2015، **الظاهرة اللغوية بين مناهج البحث ومقاربات التعليم**. مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب.

- الناقة، محمود، 1985، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، مكة.

- نهاد الموسى، 2003، **الأساليب: مناهج وأساليب في تعليم اللغة العربي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- هامرلي، هكتر، 1994، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة**، ترجمة: راشد عبد الرحمن، جامعة الملك سعود الرياض.

- Bento, M. 2013 : regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Education et didactique.

- Cook, G. , Sheidlhofer, B. 2001: An applied linguists in principale and practice.

- Corder, S. P. 1973: Introducing Applied Linguistics.

- Ellis. R, 1994, the study of second languages acquisition, Oxford : Oxford University Press.
- Howatt. A, 1984, A History of English LanguageTheaching, Oxford : Oxford University Press.

- Matthews, P.H. 1997: The Concise Oxford Dictionary of Linguistics.

- Richards, J. C. 1992: Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics.

- Richards, J. C. 1992: Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics.

- Stern, H.H. 1983: Fundamental Concepts Of Language Teaching Oxford University Press.

د/ عبد الله معروف

- أستاذ مؤهل في تدريس اللغة العربية؛
- حاصل على دكتوراه في اللغات وعلوم اللغة؛
- حاصل على ماستر في اللسانيات؛
- مشارك في عدة فعاليات حول اللغات وعلوم اللغة؛
- له عدة مقالات في تعليم اللغات.

هذا الكتاب منشور في

I am Sorry !!!!!