مجلة رفوف–مخبر المخطوطات – جامعة أدرار– الجزائر ـــــــــــــــــ المجلد 09 / العـدد: 02 (جويلية 2021) ص 153– 173
ISSN: 2335-1381 EISSN: 2602-5949 Legal Deposit: 2013-6352

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اعتمادا على الليسانيات التطبيقية

Teaching Arabic to Non-native Speakers Relying on Applied Linguistics

الأستاذ الدكتور: شعيب مقنونيف

جامعة تلمسان، البريد الالكتروني: meg_chaib@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:2021/05/14	تاريخ القبول: 2021/06/27	تاريخ النشر: 2021/07/14

الملخص: لا يمكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا وفق منهج علمي مُعد على أسسٍ واضحة وبطريقة منظمة ومكون من عناصر محدّدة، مع تحديد أهدافه وتطوير الاستراتيجيات المناسبة له. إلى جانب ذلك كله وجود المعلم الكفء الذي يعدّ الأساس في عملية التعليم، ومدى دوره في مواجهة متطلبات العصر المتغيّر. لذلك قصدنا بالطريقة المتّبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هي الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس على تحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة وتتضمن الطريقة ما يتّبعه المدرس من أساليب وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة. وهناك كثير من الطرائق التي تعلم بها اللغات الأجنبية، وليس من بينها ما يمكن وصفه بالطريقة المثلى التي تلائم كل الطلاب في مختلف البيئات والظروف؛ فلكل طريقة أوجه تميّز، ونقاط ضعف، وعلى المدرس أن يلم بتلك الطرائق ويصطفي ما يتماشى مع المواقف التعليمية التي تعترضه.

الكلمات المفتاحية: تعليم، لسانيات تطبيقية، المدرس، طرائق، تعليمية.

Abstract :

Arabic language can be taught to non-native speakers, only according to a scientific method developed on clear foundations and in an organized manner and made up of specific elements, by defining its objectives and developing appropriate strategies for it.

Besides, there is a competent teacher who is considered the basis of the educational process, and the extent of his role in facing the requirements of the changing era. That is why our purpose for the method used to teach Arabic to non-native speakers, is the comprehensive plan that the teacher uses to achieve the required goals of learning the language. The method includes the approaches and procedures used by the teacher, and the educational material and methods he uses.

There are many ways in which foreign languages are learned, none of them can be described as the ideal one that suits all students in different settings and circumstances. So each method has distinctions and weaknesses, and teacher has to be familiar with these methods and choose what is in line with the educational situations that hinder him.

Keywords: Teaching, Applied linguistics, the Teacher, Methods, Didactics.

المؤلف المرسل: أ.د.شعيب مقنونيف ، **الإيميل**:meg_chaib@yahoo.fr

تمهيد: حول تعليمية اللغة العربية:

غير خافٍ أن عملية التعليم بعامة، تقوم على ثلاثة أسس، اصطلح عليها بالمثلث التعليمي، وهناك من سماه بالمثلث التربوي، وهذه الأسس هي المعلم والمتعلم والمعرفة، ومما يدخل في إطار المعرفة تعليم اللغة، وعلى وجه التدقيق اللغة العربية لأبنائها ولغيرهم، التي صارت مناهج اكتسابها وطرائق ممارستها يعتريها النقص من زوايا عديدة، وعلى الرغم من أن هذا النقص يتوجه إلى الأسس الثلاثة، إلا أن المعلم هو الطرف الأول و الأهم الذي تتّجه إليه كل دراسة تعليمية تريد استدراك ثغرات العملية التربوية، وسبب ذلك أنه يمثل منطلق عملية التعليم، فهو مصدر المعرفة اللغوية الموجهة للمتعلم، وهو المسؤول عن مستواه العلمي، من حيث الجودة والرداءة، ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية يبدأ من معلمها الذي صار يعدّ تعليم العربية فنا فقط، وليس علما يعتمد على كل ما هو جديد في اللسانيات وحقل تعليمية اللغات، ومن ثم يصير أبعد الناس في عمله عن النظرية اللسانية وما تحتوي عليه من أسس موضوعية ولغوية فضلا عن الأسس التربوية والتعليمية التي نادت بها أهم نظريات التعلم الحديثة.

واللافت للانتباه أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، ممّا جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية.

لقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة في إثراء البحوث الحديثة وتحديد مناهجها وقد كانت هذه البحوث على قدر جليل من الأهمية في ميدان التربية وتعليمية اللغات(باني عميري، 1989، الجزائر، ص ص 123 ،124). كما استفادت من تعاقب مدارسها ونظرياتها، وقد انبثقت عنها تعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها، والمناهج التي تحكمها، وذلك انطلاقا مما قدّمه دي سوسير(01)(de Saussure) في المدرسة البنيوية، وبلومفيد (Bloomfield) في المدرسة التوزيعية، و تشومسكي(Chomsky) في المدرسة التوليدية التحويلية، وقد تولّد عن كل هذه المدارس العديد من المفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات(بشير إ بريرد، ص 43.) فنأخذ مثلا على سبيل المثال البلدان العربية، التي أخذت من ثمار هذه المدارس سواء في الميدان النظري أم التطبيقي، ورغم ذلك مازالت بحاجة إلى دعائم تربوية لإنجاح التعليم بها. لذلك فإن << اللّغة العربيّة تحتاج إلى باحثين قادرين على التّمييز بين حبِّهم اللّغة وقدرتهم المنهجيّة على معالجة مشكلاتها والمواقف المعاصرة منها .ذلك أنّ الحبَّ والمنهجيّة لا يلتقيان في البحث اللّغويّ. فالحبُّ عاطفة خارجيّة، والتّقيُّد بالمنهجيّة العِلْميّة عملٌ عقلانيٌّ صِرْفٌ . إذا

طغى الحبُّ على المنهجيّة عميتُ الأبصار البحثيّة عن رؤية الأدواء، ومعالجة الأغلاط، وتقويم الآراء والملاحظات. وإذا سادت المنهجيّة اتَّسعت الآفاق>>. (سمر روحي الفيصل الإمارات،2007، ص 3.) مما يثير الدهشة أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد شغل بعض علماء اللسان والتربية العرب، مما ولّد لديهم اهتماما وميلا عظيمين لدرجة الكتابة والتأليف (السويسي رضا ، 1979) ، مستفيدين في ذلك من بعض النتائج الإيجابية التي توصلت إليها اللسانيات في حين لم نصل إلى حد الآن إلى إيجاد حل لمشكل تلقين اللغة العربية تلقينا اقتصاديا وسريعا، مع مراعاة الواقع اللغوي الملموس(غزال أحمد الأخضر، 1977، ص 82) . ولإنجاح هذه العملية يجب القيام بإجراءات مختلفة كالاتصال بجوانب العملية التعليمية كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وليكون لديهم الاستعداد لتلاءم مع وسائل تطوير وتعليم اللغة الأجنبية(عبده الراجحي، 1995، ص 8).

لذا بات من غير الممكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا وفق منهج علمي مُعد على أسسٍ واضحة وبطريقة منظمة ومكون من عناصر محدّدة، مع تحديد أهدافه وتطوير الاستراتيجيات المناسبة له. إلى جانب ذلك كله وجود المعلم الكفء الذي يعدّ الأساس في عملية التعليم، ومدى دوره في مواجهة متطلبات العصر المتغيّر. لذلك قصدنا بالطريقة المتّبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هي الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس على تحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة وتتضمن الطريقة ما يتّبعه المدرس من أساليب وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة. وهناك كثير من الطرائق التي تعلم بها اللغات الأجنبية، وليس من بينها ما يمكن وصفه بالطريقة المثلى التي تلائم كل الطلاب في مختلف البيئات والظروف؛ فلكل طريقة أوجه تميّز، ونقاط ضعف، وعلى المدرس أن يلم بتلك الطرائق ويصطفي ما يتماشى مع المواقف التعليمية التي تعترضه.

لهذا، أصبح من الضروري استثمار وتوظيف اللّسانيات التطبيقيَّة في تعليم اللغة العربية، ومقالنا الموسوم بـ : " تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اعتمادا على اللسانيات التطبيقية "، يهدِفُ إلى تسليط الضّوء على المستويات؛ الصَّوتية والدِّلالية والمعجمية مع الارتكاز على اللسانيات التطبيقية، وبيان كيفيةِ توظيف ما جدّ في علم اللسانيات في تعليم المستويات المذكورة آنفًا، وسيُقدِّم البحث مجموعةً من الاقتراحات التي تُسهم في تطويرِ العملية التعليمية للّغة العربية من منظور بعض التجارب.

أولا– في مقصدية اللسانيات التطبيقية:

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق وموحد للسانيات التطبيقية، وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة، وإلى حداثة اللسانيات (العامة) من جهة أخرى. فمصطلح اللسانيات (La Linguistique) كعلم حديث العهد والنشأة. لقد

ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير (F. DE SAUSSURE) مؤسس اللسانيات الحديثة(خولة طالب الإبراهيمي،2002 ، ص09).

بالرغم من أ ن الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى آلاف السنين .اللسانيات هي << الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري >(خولة طالب الإبراهيمي،2002 ،ص09). ويعرفها علماء اللغة في العصر الحديث بأنّها: << العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية >>(حلمي خليل، 2002، ص 09.) فاللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية، وقد ظهر مصطلح اللسانيات (LINGUISTIK) أول مرة في ألمانيا ثم استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826 ، ثمّ في انجلترا ابتداء من سنة 1855 (خولة طالب الإبراهيمي،2002 ،ص09). أمّا اللسانيات التطبيقية فهي لا شك أنّها أقل حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم، بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك(صيني محمود اسماعيل، 1987 ، ص217) .

لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة إلا في حوالي 1947 م وذلك في معهد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي، ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي، في جامعة إدنبرة عام 1954(عبده الراجحي، 1995، ص8).

و بدأ هذا العلم ينتشر شيئا فشيئا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه. إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها " لسانيات "وتطبيقية" أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها ؛ فهي تعليمية تربوية، وإعلامية حاسوبية وغير حاسوبية، ونفسية علاجية وغير علاجية واجتماعية(شكري فيصل، 1990 ، ص 184). وما إلى ذلك.

وقد تتداخل عدّة علوم لسانية مع بعضها البعض فتكون حقلا واسعا للدراسات حيث أثيرت عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية. ومن هذه الفروع أو الدراسات :صناعة المعاجم والمصطلحية، ونظرية الترجمة، وهي من الحقول المعرفية التي تميل إلى التطبيق أكثر منه إلى النظرية . وهناك تحليل الخطاب، هل هذا الفرع يعتبر من الدراسات اللسانية النظرية أم من الدراسات اللسانية التطبيقية؟ ونفس الشيء يقال في اللسانيات الحاسوبية، وفي دراسات الترجمة الآلية، وهما مجالان يقدمان في الجامعات الغربية تحت علوم الحاسوب وفروعه(صيني محمود اسماعيل، 1987 ، ص218) .

و ممّا سبق يتّضح أنّه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحتها اللسانيات التطبيقية، إلاّ أنّه يمكن القول إن هناك مجالا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين ألا وهو تعليم اللغات وتعّلمها، وهو المفهوم السائد في أروبا.

ثانيا- حول مجالات وخصائص واهتمامات اللسانيات التطبيقية:

سبقت الإشارة إلى أّنه من الصعب حصر المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية إلا أّنه تمّ تحديد مجالات الدراسات اللسانية التي تعد من أبرز اهتمامات)اللسانيات التطبيقية والتي تدخل في مجالها(صيني محمود اسماعيل، 1987 ، ص218) .

- تعليم اللغات وتعّلمها، ويعدّ هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.
- التخطيط اللغوي مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة، أو تعريب التعليم، ... إلخ.
- المعجمية وصناعة المعاجم.
- المصطلحية بفرعيها النظري والتطبيقي أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها، ...إلخ.
- نظرية الترجمة أو علم الترجمة. أما الترجمة الآلية فلها شأن أخر، فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بأخر بنظرية الترجمة، غير أّنها ترتبط من زاوية أخرى بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية، وميدان جديد أخر في مجال المعلوماتية، ألا وهو المعالجة الآلية للغات الطبيعية، والذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي.

وإذا كان لكل علم خصائص ومميّزات يختص بها فإن اللسانيات التطبيقية تتميّز بجملة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

1/ البراجماتية النفعية وذلك؛ لأنّها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات، وثانيا، لأنّها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللغة وتوظيفها في الحياة العملية.

2/ الفعالية، بحكم أن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة سواء أ كانت هذه اللغة وطنية أم لغة أجنبية.

3/ دراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

من أجل ذلك كله صار اهتمام اللسانيات التطبيقية بالأمور التالية:

1- وضع القوانين العلمية التي أثمرتها اللسانيات العامة موضع الاختبار والتجريب.

2- استعمال تلك القوانين، والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

وتأسيسا على ما سبق فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، واستثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية، والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها(صيني محمود اسماعيل، 1987 ، ص218) .

ثالث- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات أي علاقة؟ وأي ترابط؟:

اللسانيات علم نظري يسع إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات أجنبية.

وإذا تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما باستمرار، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمعلم بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه عل معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث(البقالي عبد الرحيم،1987، ص 78) .

وللتعرف أكثر على دور اللسانيات التطبيقية في عملية تعليم اللغات يقتضي منّا ذلك تحديد بعض المفاهيم حتى نتمكن من معرفة العلاقة القائمة بينهما؛

1/ الديداكتيك التعليمية: لهذا المفهوم عدة تعاريف، نقتصر على ذكر ثلاثة منها (الفارابي عبد اللطيف ، ص 256) الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعّلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية ؟ أو تقنية ما ؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حّلها.

- شق من البيداعوجيا موضوعه التدريس.
- الديداكتيك بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها.
- الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعّلم التي يعيشها المتعّلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم) أو وجداني (قيم، مواقف)، أو حس / حركي (مثل مختلف الرياضات، الرقص،..) .وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي.

وتنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي؛ بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعّلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعّلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعّلم .وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس

لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة. وكلّ هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية(الفارابي عبد اللطيف ، ص 256) .

2/ تعليمية اللغات:

إنّ التعليمية بعامّة، وتعليمية اللغات بخاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، تستغل وتوظف النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها (أحمد حساني، 2000 . ص 130).

يعود ظهور مصطلح التعليمية (DIDACTIQUE) في الفكر اللساني المعاصر إلى "ماكاي" (M.F. MAKEY) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (DIDACTIQUE) للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا تساءل أحد الدارسين قائلا: « لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (la didactique de langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية (La Linguistique Appliquée) فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها » (Denis Gérard, p 09) .

وقد فتح هذا السؤال المجال واسعا لتكثيف البحوث والدراسات لأجل إعطاء هذا العلم حقه الكامل واستقلاله عن العلوم الأخرى فعرف هذا المصطلح عند نشأته اختلافات في دلالته من بلد إلى آخر لاسيما في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسته بين فرنسا، وكندا، أما في إيطاليا وسويسرا فكان يشير إلى كل من علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي بينما نجده في بلجيكا يرادف "البيداغوجيا".

أما في الوقت الحالي فقد بدأت تتضح معالم هذا المصطلح حيث أصبح يدلّ على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعملها وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي (عبده الراجحي، 1995، ص 17).

أ. علم اللسان بمختلف فروعه (اللسانيات العامة).

ب. علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي.

ج. علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي.

د. على النفس التربوي.

كما استفاد علم تعليم اللغات استفادة كبيرة من اللسانيات البنوية والنحو التوليدي، حيث أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم وهكذا أدى التأثر

المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية.(عبد الرحيم البقالي، 1987 ، ص 110) .

غير أن جل الدراسات اللسانية أقر أصحابها أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم (عبده الراجحي، 1995، ص ص 11–12).

وحري بنا الإشارة إلى أن تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية .وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك " تعليمية اللغات"، وأصبحت تهتّم بمتغيرات عديدة من متغيّرات العملية التربوية، ومنها (عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، ص ص 9 – 10)

أ.المتعّلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.

ب.المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع، ووصفها ضمن لغات الأخرى.

ج.المادة التعليمية، وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

د. التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

وقد تميّز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات والبحث الأدبي وعلم النفس وعلم الاجتماع والإثنولوجيا وغير ذلك من العلوم. وانطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات الإجابة عن بعض القضايا مثل(عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، ص ص 9 – 10) :

النحو الصريح والضمني، وعدّ الملفوظ أساس تعّلم اللغة أو التلفظية ؟ و مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي، وكذلك مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المُدَرس والنّمو اللغوي للمتعلم، واستراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي. فضلا عن المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية).

رابعا– المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات:

نكرر القول، وانطلاقا مما سبق، إنه ثمة علاقة وطيدة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وقد استندت الدراسات في هذا الحقل إلى مبادئ تؤسس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات لذلك فإن هذه المبادئ التي نحن بصدد التلميح إليها يمكن تلخيصها فيما يلي.(أحمد حساني، 2000 ، ص 131)

المبدأ الأول:

يتمّثل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة .وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أنّ نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان(Denis Gérard , p 09) و مبرر ذلك هو أنّ الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة .فالخط تابع لّلفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ إنّ تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأّنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي .وما يجب ذكره هنا، هو أنّ الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساساً على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساساً على العادات الكتابية للغة معيّنة. ولهذا فإنّ فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك أنّنا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقةً قبل أن تكون مكتوبةً.

المبدأ الثاني:

يتمّثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم .فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابدّ من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعّلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

المبدأ الثالث:

يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، حيث أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين ي

يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم / المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فإنّ حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإنّ أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم (بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام .ومن هناك يظهر بوضوح أنّ كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعّالية في دعم العملية التواصلية بين الأفراد.

المبدأ الرابع:

يتمّثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميّزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميّز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتّخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

كما تجدر الإشارة إلى أن اللسانيات العامة أثّرت على نظرية تعليم اللغات وتعّلمها في مجالات متعددة منها (محمد محمد يونس، 2004 ، ص15)

1/ قاد التمييز المنهجي بين اللغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أنّ ممارسة الكلام تعّلم للغة يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام .فلا بدّ إذن من إقصاء النصوص القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة المستعملة في آنيتها دون الانشغال بتطورها. وتعدّ الطريقة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم ودعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات ملموسة، وتعويض أسلوب الترجمة بتوظيف الوسائل السمعية البصرية .

2/ الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي، وهذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإماءات، والاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ، ولقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإماءات (طريقة حدسية)، والصور والوسائل السمعية البصرية.

لقد توجه الاهتمام إذن إلى عناصر غير لغوية لتعليم اللغة، لأنّ اللسانيات بدورها اهتمّت في أبحاثها بالدليل اللغوي (السيميولوجيا)، وتطورت نتيجة ذلك طرائق جديدة في تعليم اللغات، من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.

3/ توجه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللغة وتعلمها، فقد ظلت لسانيات الدليل والجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي عبر التركيز على بنى الجمل والتحويلات داخلها، ولم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل ووضعيته، وإلى العوامل التلفظية والتداولية والتفاعلية التي دعت إليها نظريات لسانية مثل لسانيات النص والتداولية...

وحين نتحدث عن تعليم اللغات وتعّلمها يجب ألاّ ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات من مثل: (صيني محمود اسماعيل، 1987، ص 220) حتمية وضع سياسة لغوية تشمل العناصر التالية: تعليم اللغة والتخطيط لها، و طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها، وتصميم اختبارات اللغة.

وضع استراتيجية بيداغوجية تتوسل بالأمور التالية: إعداد مواد تعليم اللغة وتعّلمها، واكتساب اللغة وتعّلمها. وإيجاد الوسائل المعينة في تعليم اللغة، وتحليل الأخطاء اللغوية.

الاستشراف اللغوي: ويعتمد بالأساس على القضايا التالية: الاهتمام بالثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية، والتركيز على الدراسات التقابلية بين اللغات، والاشتغال على محو الأمية.

إ ن اللسانيات العامة (النظرية) ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات، يقول كوردر ، << إنّ بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها.. وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية>> (كلودير، ص 64) .

ولذلك فإنّ الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدّد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية، إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية:

المتعلم – المعلم – المادة المتعلمة (وهي هنا اللغة).

ويطلق على هذه العناصر مجتمعة بغرض تنفيذ مكو نات الفعل التربوي بكيفية تتيح للتلاميذ التعّلم في ضوء أهداف معنية بالعملية البيداغوجية.

و نظن أنه يمكن القول إن اللسانيات تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى .لأّنه

بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها.

و من الأفيد هنا، التذكير بأن للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، ومن ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعّلم ؟ ومن يعّلم ؟ ومن هذه التساؤلات :ماذا نعّلم ؟ ما هي الحاجات التعلمية لدى المتعّلم ؟ أية نظرية لسانية نعتمدها لتحقيق الغاية البيداغوجية ؟

ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتما إلى عملية التعلم، ولتفادي ذلك لابّد من الفصل أولا بين القواعد اللسانية العلمية والقواعد الليسانية البيداغوجية والتعليمية، وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة (أحمد حساني، 2000، ص141)

يسعى معلم اللغة حينئذ إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية، ويعود نجاحه في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة. ولهذا لابّد أن تتوافر في أستاذ اللغة ثلاثة شروط(أحمد حساني، 2000 ، ص141)

أ. الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

ب. الإلمام بمجال درسه: بحيث يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

ج. مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلاّ بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطّلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

وهذه الشروط ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي قوامها عناصر ثلاثة: المتعلم، المعلم، والطريقة التعليمية.

خامسا– إشكال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن من أهم العوائق التي تعترض سبيل المتعلم الناطق بغير العربية عند تعلمه للغة العربية أنّه يتأثر بلغته الأم وينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية، وقد حصرت هذه العوائق في قسمين اثنين هما: (سمية دفع الله أحمد المين، ص 393).

أ/ العوائق اللغوية: ويندرج تحتها كل ما يتعلق بأنظمة اللغة: صوتيا وصرفيا ودلاليا ، وسأقتصر على دراسة ما تعلق بالجانب الصوتي.

النظام الصوتي: غني عن البيان أنّ تراثنا اللُّغوي يفخر بما قدَّمه في علم الأصوات، وإذا كان الغربيون فُتِنوا بما قام به الهنود والصينيون من جهود في مجال علم الصوت، فإنّهم لن يتوقعوا وصول العرب إلى ما وصلوا إليه من تنظيم الأصوات وتحديد المخارج وما إلى ذلك من أمورٍ تتّصل بعلم الأصوات. فقد وجدنا العرب قد وقفوا على ظواهر لغوية وحدّدوا مصطلحاتها التي حملت مضامين المصطلحات العصرية من ذلك مثلاً مصطلح "الإدغام" الذي يقابل مصطلح "التماثل"(Assimilation) الذي تحدّث عنه دانيال جونز (Daniel Jones)معرفا إيّاه بقوله: << استبدالُ صوتٍ بآخر تحت تأثيرِ صوتٍ ثالثٍ يكون مجاورًا له في الكلمةِ أو في الجملة، ويمثِّل له بكلمة (Horse-shoe) إذ إنَّ حرف S في أخر كلمة Horse ينطق هنا sh >> (مطر عبد العزيز، 1970، ص 52) ، فالمصطلح السابق نراه متقاربًا أو متّحدًا مع مصطلح الإدغام في العربية الذي بيّن العرب أنه نوعان أحدهما ينتج عن تأثر الصوت الأول في الثاني كما في "ازدهر"، حيث التقى صوتان صوتٌ مجهور وهو الزاي مع صوتٍ مهموس وهو التاء؛ إذ إن أصل الكلمة (ازتهر) فتحول التاء إلى الدال المجهورة متأثرًا بصوت الزاي، وقد وقف العلماء المسلمون على قضية النَّبر كما بيَّن المسدّي عند عرضه لتعريف ابن سينا (ت 427 هـ) الدَّقيق للنبر (Stress) والتنغيم (Intonation) ، تعريفًا يماثل ما توصَّلت إليه اللّسانيات المعاصرة لهذه الميزة الصوتية الغائبة في مناهج تعلمينا فينقل المسدّي قول ابن سينا عن النبر: << وربما أُعطيَت هذه النَّبْراتُ بالحدّة والثِّقل هيئاتٍ تصير بها دالَّةً على أحوالٍ أخرى من أحوال القائل أنَّهُ متحيِّرٌ أو غَضْبان أو تصير به مُستدرِجة للمقول معه بتهديدٍ أو تضرعٍ أو غير ذلك، وربَّما صارت المعاني مختلفةً باختلافها، مثل أنَّ النَّبْرة قد تجعل الخبر استفهامًا، والاستفهامَ تعجُبًا وغير ذلك >> (المسدي عبد السلام ،1986، ص 266) .

ولعله من الأفيد التذكير بإسهامات العلماء العرب القدامى في نطاق الأصوات، أَلَمْ يقف الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170 هـ) في معجم (العين) على مصطلحاتٍ مرتبطةٍ بعلم الأصوات مثل المخارج وصفات الحروف، وأتمّ عمل الخليل تلميذه سيبويه (ت 180 هـ) في "الكتاب" الذي صار يلقب "بقرآن النحو".

ومع أنّ هذا الفرع من العلوم اللغوية قد أُولي عنايةً فائقةً عند العلماء المسلمين، لا سيّما عند أوّل من دوّن علومها أمثال الخليل، وتلميذه سيبويه، إلا أنّنا وجدنا أنّ هذا العلم أصبح تنظيريًّا بحتًا في مدارسنا وجامعاتنا، مع أنّه المادة الأولى للكلام، و به تتمايز اللغاتُ، فإتقان الصوت يعني إتقان اللغة. وقلّة الاهتمام بالجانب التطبيقي لعلم الأصوات في مؤسساتنا التعليمية في مختلف المستويات والأطوار أدّى إلى جعل دارس العربية من أبنائنا لا يُتقن نطق حروفها، مع أنّ الذين درسوا في الكتاتيب ترى أهمَّ ميزاتهم مقدرتهم في نطق الحروف

من مخارجها وتمتعهم بالأداء اللغوي المتقن، فهل كان "شيخ الكُتَّاب" أكثر حرصًا على لغتنا ممن أنشئت لهم كليّاتٌ وأقسام لعلوم العربية، أم أنّ شيخ الكتاب عرفَ حاجةَ الطالب أكثر من المدارس والجامعات؟ أليس مفزعًا ألا نجد إلا قلة من طلبة قسم اللغة العربية، ممَّن لا يتهيبون الكلامَ بالعربية الفصيحة، ويثقون بقدرتهم على ذلك؟

والغريب أن علم اللسانيات الذي يُدرَّس في بعض جامعاتنا لا يُعلِّم كيفية توظيف علم الأصوات، وإنما يكتفي بعرض مباحث علم اللسانيات. وربما هذه الأَزمة بين التنظير اللغوي والتطبيق الواقعي لهذا التنظير لا تقف عند العرب وحدهم، بل تتعدى ذلك إلى أمكنةٍ العالم الأخرى، لكنَّ اللُّغويين والباحثين الغربيين تنبهوا إلى هذا الخطر فأنزلوا أبحاثهم التنظيريّة على أرض الواقع فأينعت ثمارًا عمليةً في تعليم اللغة ونذكر ههنا H.E. palmerالذي شغل منصب أستاذٍ بمعهد ترقية تعليم اللغات بطوكيو وهو مؤلف مجموعة من الكتب باللغة الإنجليزية. فقد قام هذا الباحث بدراساتٍ نظرية تهدف في مجملها إلى تطوير طرائق تعليم اللُّغات وهي الدّراسات التي ما زالت إلى الآن تأخذُ مكانتَها العلمية فهو لم يأل جهدًا في توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم نطق أصوات اللغة الإنكليزية، فقد وظّفها في مجال حلّ المشكلات المرتبطة بالمستوى الصوتي.

الأصوات العربية لغير الناطقين بها؛ ينبغي معرفة أن هذه الأصوات بالنسبة للدارسين يمكن تقسيمها إلى أقسام ثلاثة من حيث السهولة والصعوبة: (ينظر: عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة، ص 489) .

المجموعة الأولى: وهي مجموعة الأصوات المشتركة مع لغات المتعلمين وخاصة مع اللغة الإنجليزية، لذلك لا نتوقع أية صعوبة تذكر، إذا ما استطعنا تقديمها بصورة منطقية مناسبة، ومن خلال تدريبات لغوية مدروسة، وتتمثل تلك الأصوات في : ب / ت / ج / د / ر / ز / س / ش / ف / ك /ل/م /ن / و / ي .

المجموعة الثانية: إنَّ أصوات هذه المجموعة في الغالب ليست في مخارج لغات الدارسين الصوتية، لكن هناك ما يقاربها في المخرج والصوت، وكل ما تحتاجه هذه الأصوات تقديمها بعناية كبيرة وتركيز شديد، فض لا عن الاعتماد الهائل على التدريبات المكثفة، والتعزيز، وتتمثل هذه الأصوات في: أ / ث / خ / ذ / ط / ظ / ص / ض /غ.

المجموعة الثالثة: تستحق هذه الفئة من الأصوات أن نطلق عليها إشكالا في تعليم العربية، ويُلحظُ فيها مدى صعوبة تعّلم بعض المتعلمين لبعض هذه الأصوات التي توصف، أحيانا، بأنها تمّثل مشكلة لغوية لديهم، وتتمثل هذه الأصوات في: ح / ع / ق / ه.

وقد نتج عن هذه المسألة بعض من المظاهر الصوتية التي قد تؤدي إلى نفور بعض متعلمي اللغة العربية لما تتطّلبه من جهدٍ لغوي كبير من المتعلم والمعلم في الآن نفسه.

سادسا- الإفادة من اللسانيات التطبيقة

جريا على من استفاد من اللسانيات التطبيقة عبر العالم الغرب واليابان و أمريكا، لما لا نستفيد نحن كذلك من اللسانيات التطبيقة مثله ويكون ذلك بمراجعة مناهجنا التربوية والتعليمية فمثلا:

اقتراح جديد تُعدَّلُ فيه مناهجُ دراسة اللغة العربية في الجامعات، من الناحية اللغوية. فلِمَ لا تُوضع في قسم اللغويات مادة الصوتيات قبل الصرف والنحو أو معهما جريًا على التقسيم اللساني للغة؟ فالتقسيم اللساني يسير على أنّ اللغةَ تقوم على الصوت" الفونيم " ثم البنية " المورفيم "، ثم التركيب" السينتكس"، فهل يستقيمُ ألا يكون في السنة الأولى مادة ترتبط بعلم الأصوات؟ وما يجري في فلكها.(رضا عبد المتعال النعمان، 1996، ص 135)

بعد وضع مِنهاج مادة الصوتيات في السنة الأولى على الكلية أن تختار أستاذًا ضليعًا في الصوتيات، ممن أُوتي خبرة في نطق حروف العربية ومعرفة مخارجها وصفاتها وإتقانه لتنغيمها ونبرها لتدريس هذه المادة، ووضع مفرداتها.

يتعرَّفُ الطالب في هذا المقياس أو المادّة إلى جهازَ النطق، ومخارج الحروف، وصفاتها، في مخابر البحث التعليمية، تنظيرًا وتطبيقًا. وتدْمَجُ في هذه المادة الأبحاثُ المرتبطة بالإعلال والإدغام التي تُدرّس في الصرف مع أنها لصيقة بعلم الأصوات.(رضا عبد المتعال النعمان، 1996، ص 135)

من المفيد جدًّا إعدادُ مخبرٍ صوتيٍّ يُشرِفُ عليه أستاذُ الصوتيات، ويُستفاد من طرق الآخرين التقنيين والمهندسين في علمي الصوت والكهرباء في وضع لوحات تحدِّد مخرج الحرف والصور التي تعتريه، وحبذا إيجادُ رموزٍ كتابيةٍ تحدِّدُ كيفية النطق، كتحديد نطق الترقيق والتفخيم....إلخ. وفي هذا المخبر تتمُّ أمور مهمّة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها حيث إنّنا نستطيع فيه نقل الجانب النظري إلى جانبٍ عمليٍّ، فتحديد الوحدات الصوتية في اللغة العربية مهم جدًا بالنسبة لمتعلمها من غير أهلها فالمثال المعروف في هذا المجال هو التفريق بين سار وصار وبين طين وتين فيدرّب الناطقون بغير العربية على كيفية نطق هذا الصوت في المختبر الصوتي؛ حتى تتأقلم أجهزة نطقهم مع هذه الظواهر الصوتية، فعلم الصوت الفنولوجي يخدمنا كثيرًا في تعليم الطالب الفوارق (رضا عبد المتعال النعمان، 1996، ص 136)

تُخصص في السنة الأولى ساعاتٍ لما يُسمَّى بالأداء أو الأستعمال اللغوي بوصفه قاعدة أساسة في تعلم أي لغة، تُطبق فيها البحوث التنظيرية التي أخذها في علم الأصوات، وتكون هذه الساعاتُ مشابهةً لما يُعرَف بساعات حلقات البحث في قسم اللغة العربية، ومقابلة لساعات الأعمال الموجهة والتطبيقية في الكليات العلمية.

وإتماما للفائدة لا بأس من الاجتهاد في وضع مقرر تَّعليمي؛ ونقصد به محتويات المقياس أو المادة التعليمية الموجَّهة للطلاب العرب لا بدَّ أنْ يختلفَ تمامًا عن المقرر التعليمي الموجَّه لغير الناطقين بالعربية؛ مِن حيث الغرضُ والبناءُ والوسيلةُ؛ فبناء مؤلف تعليمي لغير الناطقين بالعربية لا بدَّ أن يُبْنَى على أسس علمية، ويشارك في إعداده متخصصون في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لأنَّه مُوجَّه لطلابٍ لا ينتمون للثقافة العربية، ولا يَعْلَمُون شيئًا عن هذه اللغة مطلقًا، مما يتطلَّب ذلك مثلاً: الضَّبط الكامل لمفردات الكتاب في المُسْتَوَيَيْنِ الأول والثاني (ما يعادل الدورة الأولى والدورة الثاني)، وضبط أواخِر الكلمات فقط في المستوى المتقدم (الدورة أو المستوى الثالث)، كذلك فإنَّ نُصوص المقرر دروسه قد تحتاج لِتَصَرُّف يَسِيرٍ أو تعديل، وقد تكون مُصمَّمة ومؤلَّفَة خِصِّيصا بما يناسب هؤلاء الطلاب وطبيعتهم، أو الأهداف المحدَّدة سلفًا.(رضا عبد المتعال النعمان، 1996، ص 139)

أ/ العوائق اللغوية: إن هذه العوائق التي تواجه متعلم اللغة العربية إنما مرجعها إلى طبيعة اللغة، فيعود بعضها إلى صعوبة نطق بعض الحروف وبعضها الأخر إلى الفروق بين لغة الكلام ولغة الكتابة، حيث هناك مَن يرى مِن اللغويين << أن وقوع المتعلم الأجنبي في الأخطاء يعود إلى اختلاف أنظمة لغته الأم عن أنظمة اللغة الهدف، إذ يميل إلى نقل أنظمة لغته الأم وتطبيقها على أنظمة اللغة الهدف >>.(عصيلي عبد العزيز بن إبراهيم، 2002، ص 158) .

ب/العوائق غيراللغوية: وهي ترتبط أساسا بالمستوى الاجتماعي والثقافي والنفسي والمعرفي و الاقتصادي والتاريخي والتربوي وطرائق التدريس. و للعلم فإنّ هذه العوائق معظمها هي بمثابة قاسم مشترك بين المعلم و المتعلم.

هذا، ولا بأس من التذكير بأن غير الناطقين بالعربية لا يُجِيدون العربية أصلاً، لا استماعًا، ولا تحدُّثًا، ولا كتابة، ولا قراءة 1، ومن ثم << فنحنُ أمام طَالب يحتاج لمهارات خاصَّة مِن معلمين أَكْفَاء، ومُدَرَّبِينَ على كيفية تعليم العربية لغير الناطقين بها >>(عصيلي عبد العزيز بن إبراهيم، 2002، ص 158) . وقد ثبت أن من يتعلم لغة أجنبية يواجه مشكلات صوتية تعود لأسباب أهمها: اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، وفي

التجمعات الصوتية، وفي مواضع النبر والتنغيم والإيقاع، فضلا عن اختلاف اللغتين في العادات النطقية من مثل: (الهمس مع بعض الحروف والجهر مع حروف أخرى، التفخيم والترقيق).(عصيلي عبد العزيز بن إبراهيم، 2002، ص 158) .

وقد حُددت الصعوبات التي تعود إلى اللغات الأم عند الدارسين 2 نتيجة الأسباب التالية:

أ/ إن العربية لغة إعراب، والإعراب مشكلة عند الدارسين الناطقين ببعض اللغات .

ب/صعوبة نطق بعض الأفعال لدى الدارسين لاختلاف عين الفعل.

ج /ازدواجية اللغة في البلاد العربية التي يواجهها الدارس.

د/ افتقاد المنهج الواضح الذي يحكم بعض الظواهر اللغوية مثل جمع التكرير مثلا، و وجود تشابه بين الحروف سواء في نطقها أو في كتابتها.

هـ/ كثرة المترادفات في العربية تؤدي إلى الاضطراب التعليمي لدى المتعلمين .

و/ وجود أصوات تنطق ولا تكتب وحروف تكتب ولا تنطق وعدم ضبط الحروف العربية بالشكل في بعض المواد المطبوعة.

وإن هذه الصعوبات التي ترجع إلى تعليم اللغة العربية وتتعلق باللغة والمدرسين هي وليدة الأسباب التالية:(مها شرف، 2005، ص ص 57، 58) .

أ/ استخدام بعض المدرسين العرب للعامية في تدريسهم.

ب/ ازدواجية اللغة فاللغة المعيارية يُدرس بها والعامية يمارسونها خارج البيئة الدراسية– .

ج/ ندرة المتخصّصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

د/ قلة العنصر النسائي المتخصصات في التدريس في هذا المجال. .

هـ/ عدم العمل بروح الجماعة التي تساعد كثيرا في حل الصعوبات اللغوية لدى الدارسين.

و/ عدم كفاءة بعض المدرسين واستخدامهم طرقا تقليدية في تعليم العربية كلغة ثانية و افتقاد التدرج في عرض المعلومة اللغوية.

ز/ عدم الكفاءة في استخدام اللغة الوسيطة، فأحيانا تستخدم بكثرة عندما لا يحتاج إليها ولا تستخدم عندما يحتاج إليها.

ح/ عدم الاتفاق العلمي على منهج لغوي تربوي، يراعي فيه الأسس المنهجية لوضع مثل هذه الكتب أو المقررات فغالبها يعتني بفلسفة اللغة لا بتعلم اللغة ذاتها حيث تُعرض المادة اللغوية داخل الكتب بطريقة تقليدية

وعدم إبراز جماليات النصوص اللغوية كما أنها قد تضم الكثير من المفرادات الصعبة التي لم تسبق دراستها في المستويات السابقة للمتعلم.

ط/ عدم الدقة في تحديد المستوى اللغوي للدارسين عند بدء التحاقهم بمعاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك لكي لا يحدث خلط من مستويات مختلفة من الدارسين ولقد شكا بعض المعلمين في أحد معاهد تعليم العربية أن المتعلمين في المستوى الأول يتفاوتون في مستواهم اللغوي ومهاراتهم التي يجيدونها، فمنهم من يتكلم العربية إلا أنه لا يعرف القراءة، ومنهم من يقرأ بعض الكلمات إلا أنه لا يستطيع الكلام بالعربية، ومنهم من يفهم العربية بسهولة إلا أنه عاجز عن الكلام بها أو قراءتها إلى غير ذلك.

و**ختاما** نجدد القول إنه لا يمكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا عبر منهج علمي معد على أسس واضحة وبطريقة منظمة ومكون من عناصر محدّدة، مع تحديد أهدافه وتطوير الاستراتيجيات المناسبة له.

فضلا عن ذلك كله لا بدّ من وجود المعلم الكفء المتخصص الذي يعدّ الأساس في عملية التعليم، ومدى دوره في مواجهة متطلبات العصر المتغير ومواكبة صيحات النظريات والآراء العلمية وكل ماجدّ في عالم اللسانيات التطبيقية والحاسوبية والترجمة، فضلا عن الثنائية اللغوية، فهناك رواسب من لغات قديمة من العديد من البلدان العربية مثل النوبية في شمال السودان وجنوب مصر والكردية في العراق و الأمازيغية في شمال أفريقيا. فأصحاب هذه اللغات راحوا يتكلمون بها بدلاً من العربية بالإضافة إلى اللهجات المحلية التي بدأت بالانتشار على الانترنت والمواقع الاجتماعية. فهذا يؤدي إلى ضعف اللغة العربية ويعد مشكلة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها عن تلك المستخدمة لتعليم الكتابة للعرب. فهنا لابد من رفع كفاءة المعلم بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر. ومع أدوارهم الجديدة في العالم المتغير. وتأهيله تأهيلا يمكنه من القيام بنشر الثقافة العربية و الإسلامية. فإذا لم يكن مهتماً بالثقافة العربية والإسلامية وليس لديه برنامج حديث يواكب التقدم العلمي التكنولوجي، سيدخل الدارسون بما يتعلموه داخل الحجرات الدراسية بمشكلة الازدواجية اللغوية ومع ما يواجهونه في المجتمع الخارجي وتداخل مستويات اللغة الأم الصوتية بالمستويات الصوتية للغة الهدف. إذًا على المعلم أن يبلور الجزء النظري والطريقة المنهجية لأداء الوظيفة التعليمة اللازمة على أكمل وجه.

الإحالات و الهوامش:

01/ وأهمّ ما أتى به هذا العالم هو جعل دراسة اللغة غايةً في ذاتها؛ ولهذا فرّق بين الظواهر اللغوية والظواهر الخارجة عنها، لكن ما ينبغي الإشارةُ إليه هو أنّ سوسير لم يكن مبدع الدراسات اللغوية؛ إذ إنَّ ما ورد عنده كان له إرهاصاتٌ عند الهنود الذين اشتُهِر فيهم اسم العالم بانيني(Panini) ، فلولا اطِّلاع الأوربيين على ما أنجزه الهنود في مجال اللغة لما نهض النهضة التي نراها في أيامنا كما أنَّ دراسة اللغة شهدت تطورات مهمة في المرحلة الإسلامية العربية لا سيّما في كتابات ابن جني (ت 392 هـ) وكتابات ابن حزم الأندلسي (ت 456 هـ) العالمَين اللذين أولَيَا دراسة المستويات اللغوية أهميةً ظهرت في الخصائص لابن جني، وفي الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم، لكنّ ديسوسير يمثل مرحلة بلورةِ الدّراسات اللُّغوية المعاصرة وتشقيق فنونها وهذا ما أتّمه بلومفيلد في الغرب وحديثًا تشومسكي في أمريكا(ينظر :

– الفجر محمد خالد، نقلا عن: رضا عبد المتعال النعمان، 1996، فلسفة الدرس اللساني بين العرب والغرب في القديم والحديث، منشورات دار المعرفة: الإسكندرية/عمان، ط 02، ص 34.

– د.محمد حسن عبد العزيز: سوسير رائد علم اللغة، دار الفكر العربي: القاهرة، د.ت، د.ط، ص ص 9– 13).

02/ أهمّها :

-Agrammar of spoken english londers 1924. Agrammar of english words londers 1938.

03/ بخلاف << الطلابُ النَّاطقون بالعربية نَشَؤوا وتربَّوْا في بيئة عربيَّة صِرْفة، ونَمَتْ عندهم مَلَكة الاستماع لِلُّغة، فهم يستطيعون التَّحدُّث باللغة والاستِماع إليها دون صعوبة، وإنما تَكمن الصعوبة لديهم في مهارتي القراءة والكتابة>> (محمد عبد الله عبد لمجيد، نقلا عن: فلسفة الدرس اللساني بين العرب والغرب في القديم والحديث، ص 56).

04/ اعتمدنا على عيّنات من المتعلمين في كل من الجزائر (مركز تعليم اللغات المكثف– بجامعة تلمسان)، والأردن(مركز اللغات بالجامعة الأردنية– عمان)، وأغلبية هؤلاء المتعلمين ينتمي إلى جنسيات عديدة، ولكن القاسم المشترك بينهم هو إتقان اللغة الإنجليزية وبعضهم اللغة الفرنسية لكونهم قادمين من بلدان ناطقة أصلا بالإنجليزية أو الفرنسية بوصفها اللغة الأم ففي جامعة تلمسان مثلا عندنا طلاب أفارقة وآسياويين من جنسيات

(غانا، زامبيا، ناميبيا، كينيا، المالي، الكامرون، النيجر، والصين، وتركيا)، بينما في الجامعة الأردنية نسجل تواجد متعلمين من جنسيات آسياوية (ماليزيا، أندونيسيا، الفليبين، الصين، سنغافورة).

المراجع :

01/ الابراهيمي خولة طالب ،2002: مبادئ في اللسانيات، ط01، دار القصبة للنشر: الجزائر.

02/ باني عميري ،1989،" بعض الاعتبارات اللسانية التي ينبغي مراعاتها عند وضع كتب النحو المدرسية"، حوليات جامعة الجزائر، العدد 03، الجزائر.

03/ بشير إبرير " التعليمية معرفة علمية خصبة"، مجلة اللغة العربية، ع 10 ، عنابة، د.ت.

04/ البقالي عبد الرحيم ،1987، العرب والدرس اللساني الواقع والرهانات، ط 02، منشورات بيت الحكمة: عمان، ومطبعة الزمان.

05/ حساني أحمد ،2000 دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ط01 ، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

06/ حلمي خليل، 2002، مقدمة لدراسة علم اللغة، ط01، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، ط 01.

07/ خليل أحمد هانئ ،2005، الاستراتيجيات التربوية والتعليمية في الوطن العربي: آراء وتجارب، ط01، منشورات دار الغريب: دمشق، ودار الجوهرة: عمان.

08/ الراجحي عبده ، 1995، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية: مصر.

09/ السويسي رضا، 1979، التعليم الهيكلي للغة العربية الحية، الشركة التونسية لفنون الرسم: تونس.

10/ سمية دفع الله أحمد الأمين، "مشكلات نعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع اقتراح بعض الحلول لها" ، جامعة كيبانقصان– ماليزيا، ص 393 .

http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor • ISBN 978-967 5478-45-1.

11/ شكري فيصل، 1990 ، " قضايا اللغة العربية"، مجلة "من قضايا اللغة العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس.

12/ صيني محمود اسماعيل ،1987، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الإسلامي: الرباط.

13/ عبد العزيز مطر، 1970، " علماء الأصوات العرب سبقوا اللغويين المحدثين"، مجلة اللسان العربي، المجلد7.

14/ عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة، 2005 " تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجا"، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 32، العدد 03.

15/ غزال أحمد الأخضر ،1977، المنهجية العامة للتعريب الموالب، الرباط، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، المغرب: الرباط.

16/ الفاربي عبد اللطيف ، آيت يحي محمد ، الغرضاف عبد العزيز ، غريب عبد الكريم ، معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك"، سلسلة علوم التربية .

17/ الفيصل سمر روحي، 2007، قضايا اللّغة العربيّة في العصر الحديث، منشورات نادي تراث الإمارات، مركز زايد للتراث والتاريخ: العين.

18/ كلودير: "مدخل إلى اللغويات التطبيقية"، ترجمة: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م 14، ج1 ، المغرب، ص ص 59– 71.

19/ محمد حسن عبد العزيز، د ت ، سوسير رائد علم اللغة، دار الفكر العربي: القاهرة.

20/ محمد محمد يونس،2004، مدخل إلى اللسانيات ، ط11، دار الكتاب الجديدة المتحدة: ليبيا.

21/ المسدي عبد السلام ، 1986، التفكير اللساني في الحضارة العربية،ط02، الدار العربية للكتاب: تونس.

22/ النعمان رضا عبد المتعال، 1996، فلسفة الدرس اللساني بين العرب والغرب في القديم والحديث، ط 02. منشورات دار المعرفة: الإسكندرية/عمان.

23/ Denis Gérard. Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Colin Armand, Paris.