إشكالية تعلّم وتعليم اللغة

عبد الرحيم بلعروسي
أستاذ مساعد أ
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر

Abstract This study is concerned with the analysis of thenature of the problem of language tea ching / learning. The purpose is to examine the possibility to develop some views and insights that may be used to enrich the current literature in the Algerian context. Qualitative research methodology has been employed and content analysis as a technique to collect related data has been used. The findings show that language is a set of sounds before it is seen as written symbols. Language learning starts first by listening and pronunciation skills. Even though, the correct pronunciation is necessary but not enough; it has to be relocating to the control of the linguistic structures that makes the learner able to express his thoughts properly. And the understanding of the cultural and social context in which the linguistic structures are used is indispensable. It is not enough to learn the language structures since we must go beyond in order to acquire other skills. Finally, the biggest challenge is to the necessity to practically move from, teaching our students the rules of language, styles and different definitions and knowledge of language to how to perform efficiently the actual needed communication process as required on the ground.

مقدمة

إن التقدم العلمي الذي استطاع العقل البشري أن يحققه في مجالات تكنولوجيا التعليم والاتصال ومعالجة المعلومات، لم يكن ليبقى دون أثر في حياة البشر، بل امتد إلى أبعد ما يمكن، إذ طبع العلاقات البشرية بطابع لا سابق له، وتمخّض عن جملة من الظواهر عُرِفت بها البشرية المعاصرة، من أهمها، سهولة الاتصال وتقريب المسافات بين شعوب العالم، حتى غدا كوكبنا الأرضي قرية صغيرة لا تغيب أخبارها عن ساكنيها بسبب «انحسار» مساحة الكرة الأرضية.

هذا الوضع العالمي الجديد، أوجد جوا من التنافس أكثر حدة وتعقيدا مما كان عليه من قبل بين الأمم من أجل نشر لغاتها وتغليبها على غيرها، باعتبار أنّ اللغة أداة الاتصال الأساسية، بل هي أداة حاسمة لنقل وتصدير الأفكار. من هنا، أصبحت قضية تصميم طرق تعليم اللغات الأكثر فعالية تشكل قمة من بين قمم اهتمامات العلماء المشتغلين بهذا المجال، بل حتى السياسيين ورؤساء الدول. ولتأكيد صدق وأهمية هذه الحقيقة نورد مثالا على ذلك على الرغم من قِدَمِهِ، غير أنَّ دلالته التاريخية الكبرى في هذا المقام تحفظ له جدّيته وجِدّتَهُ؛ إذ تقول كيلات (Kellet: 1978) في رسالتها لنيل درجة الدكتوراه من جامعة بوسطن "إنّ إطلاق القمر الصناعي السوفيتي سبوتنيك Sputnik قد غيّر كل اهتمامات الدولة الأمريكية في مجال تعليم اللغات. ففي سنة 1958 بعث قانون التربية للدفاع الوطني الروح من جديد في مجال تعليم اللغات فخصّصت عشرات الملايين من الدولارات لمتابعة البحوث وتوفير الأجهزة وتدريب المعلمين لتعليم اللغات، وكانت النتائج مذهلة: ففي سنة 1957 كان عدد المدارس العليا التي تتوافر فيها مخابر اللغات يبلغ ستين (60) مدرسة تقريبا، وبعد خمس (05) سنوات وصل عدد المخابر إلى ما يرب من ستة آلاف (6000)، وآلاف المعلمين كانوا يتدربون في المعاهد العليا التي أنشئت بموجب قانون التربية للدفاع الوطني. وخلال مدة ثماني (08) سنوات ازدادت نسبة التسجيل في هذه المعاهد العليا بنسبة 70%"[12].

وقد تواصلت الدراسات التي كان من أحدثها تلك الدراسة التي قامت بها جامعة بوسطن سنة 1995، بهدف تقويم مدى فعالية برامج تعليم اللغات في أهم المؤسسات الحكومية الأمريكية مثل وزارة الدفاع، ووكالة المخابرات المركزية، والمكتب الفيدرالي للتحقيقات (ERIC: 92: 96)، فضلا عما أكّده كلٌّ مِن باري وستانسفيلد (Parry and Stansfield: 1990) في كتابهما: "**الاستعداد اللغوي: إعادة نظر**». كما أنّ الاجتهادات في هذا المجال لم تتوقف منذ أن بدأت المشكلة في الظهور في الأيام الأولى لنشوء طريقة القواعد والترجمة التي ظهرت كاستجابة فعلية للحاجة إلى تعلم اللغة اللاتينية لفهم الكتب المقدسة[3].

إن التطور الكبير والمذهل الذي حقّقه الغرب في مجال تعليم اللغات يرجع . في رأي الباحث . إلى إدراك الغرب لأهمية التجديد المستمر في أساليب وأدوات وتقنيات تعليم لغاته ونشرها في العالم، قصد تدعيم مكانتها بين اللغات العالمية بل وتفوّقها عليها؛ وحادثة سبوتنيك وما ترتب عليها من آثار على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية مثال كافٍ في هذا السياق للدلالة على ذلك. ولعلّه من الملاحظ أن محاولات العلماء مستمرة لصياغة طريقة أو طرق جديدة لتعليم اللغات استجابة لمعطيات أخرى ظهرت في الميدان وخاصة ما نلاحظه هذه الأيام بفعل ثورة تكنولوجيا المعلومات (T.I.C)،

سواء بسبب استنفاد الطرق السابقة صلاحيتها، أم فشلها في تحقيق الهدف من استعمالها، أم بسبب معطيات جديدة في مجالات سيكولوجيا التعليم والتعلم أو تكنولوجيا الاتصال ومعالجة المعلومات وغيرها من المجالات العلمية التي لها علاقة ما بتعليم اللغات. ولا يفهم من هذا أن الطريقة تغير تماماً في كل الأحوال، إنّ الذي يحدث في غالب الأحيان هو تجدد النظرة إلى الطريقة الأنسب، فهو تعديل مبني على تجارب سابقة.

تتناول هذه الدراسة العناصر الآتية:

القسم الأول: المدخل النظري

1.نظرية اللغة.

أ.تعريف اللغة.

ب.خصائص اللغة عند الإنسان.

– اللغة ظاهرة إنسانية متفردة.

– اللغة أصوات قبل أن تكون رموزا.

– اللغة لم توجد إلا لأنها أداة لوظيفتين أساسيتين

2.نظرية تعليم وتعلم اللغة:

القسم الثاني: التطبيقات العملية في مجال تعليم اللغة.

القسم الأوّل: المدخل النظري

يعتبر تحديد المدخل شرط أساسي لا بد منه؛ إذ يتوقف عليه تصميم الطريقة الفعالة لتعليم اللغة، أيّ لغة كانت. والسبب في ذلك هو أنّ المدخل يمثّل الأساس النظري الذي يحدد تصورنا لعملية تعليم وتعلّم اللغة، على مستوى النظرية وتطبيقاتها.

ومن خلال الاطلاع على مختلف مداخل الطرق المعتمدة في تعليم اللغات تمكن منّا صياغة تصور أولي حول قضايا اللغة وتعليمها وتعلمها. وسيتمّ عرض هذا التصور في محورين أساسين هما:

- نظرية اللغة: ونعني بها ما تعلق بطبيعة اللغة من حيث هي ظاهرة إنسانية.
- نظرية تعليم وتعلم اللغة: ما تعلق باللغة من حيث النظرية التي نتبنّاها في تعليمها وتعلّمها.

1-نظرية اللغة

أ.تعريف اللغة

إنّ تناولَ موضوع طرق تعلّم وتعليم اللغة يقتضي التمهيد له بتعريف اللغة بهدف بناء رؤية واضحة حول مفهوم اللغة وطرق اكتسابها عند الإنسان. فنظريات التعريف باللغة متعدّدة ومتنوعة. وقد وقع اختيارنا على بعض التعاريف التي رأينا أنّها تخدم غرض هذه الدراسة، فأوردناها نقلا عن دراسة علمية أنجزها موسى رشيد حتاملة (2005) من كلية الدراسات العربية والإسلامية في دبي[4] وهي كما يأتي:

–تعريف كينيث بايك (Kenneth Pike, 1967):

اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألاَّ يعامل في جوهره منفصلاً عن النشاط البشري غير الشفوي.

–تعريف بلوتنك ((Plotnik ,1999:

اللغة شكل من أشكال التواصل، نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكّلُ رموزاً (كلماتٍ أو إشاراتٍ)، تولّد بدورها عدداً غير محدود من جمل ذات معنى.

–تعريف باي (Pie, 1966):

اللغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معنية.

-تعريف ويدون (Weedon,1997):

اللغة هي المكان الحقيقي والمعقول لأشكال النظام الاجتماعي وما يترتب عليها من أمورٍ اجتماعيةٍ وسياسيةٍ محددةٍ، ولكنها أيضاً مكانٌ لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها.

-تعريف برونزلو مالينوسكي (Ma-linowski, 1965):

اللغة نوعٌ من الكلام يقوّي الروابط عن طريق الكلام الذي يمارسه كلٌ من البدوي والحضري؛ وإن كان هذا الحديث قصيراً عديم الفائدة فهو مهمٌ وضروري للناس، ليكونوا في انسجامٍ تامٍّ مع بعضهم بعضاً.

-تعريف همبولت:

اللغة هي إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، وهي شكل ومضمون، وهي آلة وموضوع، وهي نظام ثابتٌ وصيرورة متطورة، وهي ظاهرةٌ موضوعية، وحقيقة ذاتية.

-تعريف بن جني (ت.392هـ):

«أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم».

من هذه التعاريف، كما يشير إلى ذلك حتاملة (2005)، استخلص أحد الباحثين العرب تعريفا يمكن أن يكون جامعاً هو أنّ «اللغة هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم، ليكون الجميع في انسجام تام».

ب. خصائص اللغة البشرية

-اللغة ظاهرة إنسانية متفردة.

لا يمكن النظر إلى اللغة إلا على أنها خاصية إنسانية لا غير، لا من حيث أنها وسيلة للاتصال فقط وإنما من حيث هي تكريس لصفة البيان كعلامة من علامات التكريم الرباني للإنسان، مصداقا لقوله تعالى ﴿**الرحمن، علّم القرآن، خلق الإنسان، علّمه البيان**﴾[5].

إنّ التعامل مع اللغة فهمًا أو تعليما أو تعلّما إنما يتم انطلاقا من هذه النظرة التي تتميز عن تلك التي ينطلق منها أصحاب المدرسة السلوكية، ويقتصرون على اعتبارها عادة تكتسب بالتكرار، شأنها في ذلك شأن كل أنواع السلوك الإنساني... والحيواني أيضا. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ القول بأن اللغة يمكن أن تُتَعلّم بالتكرار فهذا أمر لا يخلو من الصحة. أمّا اعتبار عملية تعلمها مجرد تفاعل ميكانيكي بين المنبهات (اللغة الهدف) والاستجابات التي تظهرها عضوية الإنسان المتعلم فهذا أمر يحتاج إلى نقاش، فالإنسان قبل أن يكون كائنا عضويا هو كذلك عقل ووعي وإرادة، ومشاعر وما تتضمن هذه الخصائص البشرية من عمليات عقلية معقدة وفعاليات نفسية متداخلة متميّزة عن الحيوان. من هنا، يصبح واضحا كيف ينبغي النظر إلى طبيعة اللغة إذا ما استحضرنا رأي المدرسة السلوكية خاصة، لأن أشهر طرق تعليم اللغات إنما صيغت بناء على الافتراضات الفلسفية المتعلقة باللغة.. وطرق تعلميها وتعلمها في هذه المدرسة.

-اللغة في طبيعتها أصوات قبل أن تكون رموزا: الاستماع ثم النطق فالعبارات المكتوبة والمقروءة.

إذا كان ابن جني (2001) يعرّف اللغة بأنّها

«أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[6]، فإنّه أراد أن ينبّهنا إلى أنّ الأصل في تعلم اللغة عند الإنسان سواء أكان صغيرا أم كبيرا، وسواء في تعلّمه للغته الأم أم للغة أجنبية، أنه يتعلمها عن طريق السمع أوّلاً. فالسمع هو نقطة البدء، فالتجربة العادية في الحياة البشرية تؤكد ذلك. ولعل هذا هو السر الذي جعل كثيرا من الطرق تؤكد على المدخل السمعي الشفوي، لعلمها أنه يصعب تعلم اللغة بغير البدء في الاستماع إلى الأصوات الأولية لها، فالأصم مثلاً عاجز بداهة عن تعلم اللغة العادية. أما في اللغة العربية، فهل هناك من تعلم القرآن الكريم مثلا بغير سماع؟وهل أتقن قراءته كما هو مطلوب شرعا دون أن يستمع إلى مقرئ تلقاه هو أيضا بالسمع؟ ولعل ما يؤكد هذه الظاهرة، هو ما نلاحظه عند بعض متعلمي اللغة العربية من المسلمين غير العرب من أخطاء في نطق الأصوات العربية أو عجزهم عن التحدث بلغة عربية فصحى سليمة من اللحن، بالإضافة إلى غلبة استخدامهم لألفاظ غير فصيحة هي من العامية المستخدمة في البلاد التي كانوا يتعلمون فيها. ولعل السبب الرئيس هنا هو أن تعلمهم إنما تم في بيئة يغلب عليها استخدام العامية أكثر من الفصحى. فالمشكلة إذن، قد لا تتعلّق بالمتعلم بقدر ما تتعلّق بالمعلم أو البيئة التي تلقى منها اللغة. فالمفترض في حالة السماع الطبيعي للمتعلم أن تحدث عملية تعلم الأصوات بشكل طبيعي ناجح. ولذلك تبقى المسألة مرهونة بمصدر الأصوات اللغوية وهي إما المعلم أو البيئة بشكل عام، وبمدى سلامة ما يصدر للمتعلم من أصوات أو ألفاظ أو تراكيب لغوية.

-اللغة نظام وليست مجرّد أصوات

وإذا تقرر أن اللغة أصوات قبل أن تكون رموزا مكتوبة، انبنى عليه أن الأصوات تخضع في عملية ممارستها في الحياة العملية إلى نظام لغوي محدد يجعل للغة كيانا مستقلا لا يتم تعلم اللغة إلا في إطاره, وهذا النظام اللغوي كما هو معروف، يتضمن أنظمة فرعية متعدّدة هي:

1. النظام الصوتي.
2. النظام الدلالي.
3. النظام النحوي.
4. النظام الصرفي.

فاللغة لا تستقيم على لسان من تعلمها إلا بعد تمكّنه من النظام اللغوي الذي تخضع له اللغة المتعلمة، وبفروعه الأربعة أيضا، فهماً وممارسةً. وبالإضافة إلى النظام الصوتي الذي سبقت الإشارة إليه، نجد النظام الدلالي الذي يحدّد لنا المعاني والدلالات التي تحملها الأصوات والألفاظ والتراكيب اللغوية، وضرورة مراعاتها أثناء الممارسة ليستقيم المعنى ومن ثم الفهم الذي يؤدي إلى نجاح عملية الاتصال كهدف النهائي لعملية تعلم اللغة. غير أن المجال الذي تتحدّد به دلالات ومعاني الأصوات هو ما يسمى السياق الاجتماعي الثقافي؛ فهو الذي يحدّد لنا مواقف ومجالات استخدام تلك المعاني والدلالات. أما كل من النظام النحوي والنظام الصرفي فيظهر دورهما على وجه الخصوص في ضبط ما يمكن أن نسميه بعملية تركيب الكلام سواء أكان مسموعا/منطوقا أم مكتوبا/مقروءا، بحيث يتمكن المتعلم من التركيب اللغوي السليم للمعاني التي يريد أن يوصلها إلى الطرف الثاني في عملية الاتصال، وسواء أكان الطرف الثاني قارئا أم مستمعا. وإذا أردنا أن نلخّص وظائف الأنظمة السابقة نقول أنّ:

1. النظام الصوتي: يتعلق بالنطق السليم للأصوات.
2. النظام الدلالي: يتعلق بالاستخدام السليم للمعاني.

3. النظامان النحوي والصرفي: يتعلقان بالتركيب السليم للألفاظ والتراكيب اللغوية.

ومن مجموع هذه الأنظمة الأربعة يتركّب الكلام ذو المعنى الصحيح.

-اللغة، كما أنها ظاهرة إنسانية متفردة، فهي لم توجد إلا لأنها أداة لوظيفتين أساسيتين

للغة وظيفتان أساسيتان في حياة الإنسان. لهاتين الوظيفتين الأثر البالغ في سلامة حياته من الناحية النفسية، وفي علاقته بالغير من الناحية الاجتماعية. وهاتان الوظيفتان هما حاجتنا أساسيتان لا مناص منهما للإنسان وهما:

1. وظيفة التعبير عن الذات، وهذه وظيفة نفسية.
2. وظيفة الاتصال بالغير، وهذه وظيفة اجتماعية.

ولاشك في أن إشباع الإنسان لحاجته إلى القيام بهاتين الوظيفتين يتوقف إلى حد بعيد على مدى امتلاكه للأدوات التي تمكّنه من القيام بهاتين الوظيفتين المتكاملتين. وتعرف هذه الأدوات، كما جاء في الطريقة التي تتبنى المدخل الاتصالي، بالكفاءات الاتصالية التي يستخدمها المتعلم للقيام بوظيفة الاتصال. جاء ذكر ذلك جاك ريشارد (1988) في كتابه "Approaches and Methods in Language Teaching" وهي:

1. الكفاءة النحوية.
2. الكفاءة الحوارية.
3. الكفاءة اللغوية الاجتماعية.
4. الكفاءة الاستراتيجية.

هذه الكفاءات تشكل بجملتها الكفاءة الاتصالية العامة عند المتعلم. فهي التي تمكّنه من إنجاز عملية الاتصال الاجتماعي بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف منه. وهو عند قيامه بعملية الاتصال هذه، إنما يقوم في الحقيقة بإشباع بعض الحاجات النفسية الفطرية، والحاسمة بالنسبة لاستقامة الشخصية وسلامتها بحكم أن "الإنسان مدني بطبعه" كما يؤكّد ابن خلدون في مقدّمته أي، إنّه اجتماعي بفطرته، إذ لم يخلق إلا ليعيش مجتمِعًا بغيره من بني جنسه ليتعاون معهم على المهام التي لا يستطيع أن يقوم به هو وحده. ومن هذه الحاجات، الحاجة إلى الانتماء والتعاون لتكريس البعد الاجتماعي في شخصيته، والحاجة إلى التعبير عن المشاعر والأحاسيس والقناعات؛ بل والتعبير عن قدراته وإمكاناته المختلفة أيضا. وهذه الحاجة تخدم في الحقيقة بوجه آخر حاجة أخرى لا تقل أهمية عن غيرها في ضمان الشخصية السوية المستقيمة، تعرف بالحاجة إلى تحقيق الذات وهكذا نلاحظ أن هذه الكفاءات تخدم الوظيفة الكبرى للحياة البشرية ألا وهي وظيفة الاتصال والتعارف والتعاون على تحقيق معاني التكريم الرباني للإنسان في هذه الحياة.

2- تعليم وتعلم اللغة

الحديث عن اكتساب اللغة هو بالضرورة حديثٌ عن الطرق التي يتمكّن بها الفرد من تعلّم لغةٍ واحدة أو أكثر. ولقد تنوّعت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. غير أنّه يمكن تصنيفها في تلك التي تهتم بتعلّم اللغة الأولى، وتلك التي تهتم بتعلّم اللغة الثانية. تسمّى الأولى اللغةَ الأم، وتسمّى الثانية اللغةَ الأجنبية أو اللغة الثانية.

إنّ تزايد وتطور الدراسات التي أُجريت في حقول اللغويات العامة والمتخصصة، كعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم النفس المعرفي هو الذي مهّد الطريق للدراسات المتخصصة في

مجال تعلم اللغة وتطبيق نتائج هذه الدراسات في مشاريع تطوير أساليب تدريسها وتعلّمها[7].

كما يذكر الباحثون أنّ هناك نظريتين قد تطوّرتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة، وقد كانتا متضادتين في الأفكار. أمّا النظرية الأولى فهي النظرية السلوكية التي ترى أنّ اللغة تتطوّر نتيجة عوامل أو مؤثراتٍ بيئية. وأمّا النظرية الثانية فهي النظرية الفطرية التي ترى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله؛ فهي موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة (Chomsky 1965, Bickerton 1984 Pinker 1984, Wode 1984, Krashen 1985, ZobL 1984, Cook 1986, White 1987, Rutherford 1984, Bley-.Vroman 1986, Gass and Schachter 1989)[8].

غير أنّ الاتجاه الذي ساد بعد ذلك في وجهات النظر الحديثة حول كيفيَّة اكتساب الإنسان للغة، فهو التركيز على فكرة التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية، وهو ما أصبح يطلق عليه النظريات التفاعلية التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة عن النظريتين السابقيتين (Berk,1998)[9]. وترى هذه النظرية أنّ اكتساب اللغة يمكن أن يتمّ في ظروف أفضل إذا كان في إطار سياق تفاعل اجتماعي بين طفل ينمو، وكبار ذوي معرفة وخبرة، يقومون بنمذجة استخدام اللغة وتوجيه محاولات الطفل لإتقان لغته. ويشار هنا، إلى أنّ هذا النوع من النظريات متأثر جداً بالنظرية الاجتماعية الثقافية لعالم النفس السوفيتي فيغوتسكي (Vogotsky: 1896-1934). ولعلّ هذه الآراء هي التي دعت البعضَ إلى تبنّي ما عُرف بالمقاربة الاتصالية في تعلّم وتعليم اللغة، باعتبار أنّ هذه المقاربة توفّر للمتعلم مناخاً نفسيا واجتماعيا "واقعيا" يساعده على التعلم المباشر للّغة من خلال ممارستها وليس من خلال دراستها، والتي عادة ما يعبّر عنها باللغة الأنجليزية.

كما أنّ النظريات التي تمّ اقتراحها في هذا المجال من طرف العلماء تتقاطع بين اللغة الأم واللغات الأجنبية. ومعنى ذلك، أنّ كثيرا من النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى يمكن أن نستفيد منها في تعلّم اللغة الثانية. يرى كمنز (Cummins: 1981) أن العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية كبيرة[10]. كما بيّنت الدراسات أهمية التطور المعرفي في اللغة الأم وتأثيره في تعلم اللغة الثانية. فقد أشار كل من فارش وكاسبر (Faerch & Kasper: 1983) إلى أهمية المساهمة الأساسية التي تقوم بها اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية[11]. كما دلت بعض الدراسات على «أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهِّلُ عليه تعلم اللغة الثانية بناء على مبدأ الخبرة وإمكانية استثمارها في تعلم اللغات بشكلٍ عام.

ولقد تبيّن أيضاً أنّ الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعفٍ في اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء. ولهذا، فإنّ تعلّم اللغة الثانية بعد إتقان الأولى يعتبر قراراً في صالح اللغتين في آنٍ واحد»[12]. ومن الدراسات المهمة في هذا السياق، تلك التي أجراها انتوان وديكاميلا (Antoine and Dicamilla: 1998). فقد أشارت النتائج إلى أنّ استعمال اللغة الأم مفيد في تعلم اللغة المستهدفة.

إنّ تعلّم اللغة الثانية قد يبدأ من سن الطفولة أو بعد سنّ البلوغ وإن كانت الحاجة هي الأصل الذي يضبط ذلك. ويسمّى الإنسان الذي يتحدّث لغتين ثنائي اللغة. يدعّم هذا الزعم ما يشير إليه بيرت ودوليه (Burt and Dulay: 1975) بقولهما أنّ ما نعلَمُه الآن أنّ الكبار والأطفال سيّان، ويبدو أنّ لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أيّ سن. ولكن إذا وُجِد شخصٌ لم يستطع اكتساب اللغة، فيرجع ذلك لأسبابٍ طارئةٍ أو مؤثرٍ خارجي وليس بسبب تواضع قدراته الفطرية[13].

ومن أهم العوامل التي تتدخّل في تعلّم اللغة، بالإضافة إلى الاستعداد الفطري، العامل البيئي. في هذا السياق، ذكر موسى رشيد حتاملة (2005) أنّ بعض الدراسات أشارت إلى أنّ فشل الطلاب الأجانب في إتقان اللغة الثانية، يعتمد على السِن الذي بُدِئ فيه بدراسة تلك اللغة، وعلى الزمن الذي يمضونه بصحبة أبناء اللغة المستهدفة. ومثال ذلك، الدراسة التي ذكرها في نفس السياق وقد أجريت في إسبانيا على عينة من الطلاب البولنديين والمغاربة الذين يعيشون هناك، فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجه أي مشكلة، وذلك لاندماجهم في الجو المدرسي، بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمة، نظراً لانعزالهم عن الآخرين وبقائهم مع بعضهم بعضاً في أغلب الأحيان[14]. ولذلك، فإنّ اللغة تنمو وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تزداد الثروة اللغوية وتتسع، بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يمتلكها. إنّ هذه النتائج تدل بكل وضوح الحاجة إلى المدخل الاتصالي في تعلّم اللغة وأنّه أكثر فعالية من غيره.

القسم الثاني: التطبيقات العملية المقترحة

إذا تقرر ما ذكرنا من قبل عن طبيعة اللغة كلغة وأقوال العلماء حول طرق وعوامل اكتسابها، انبنى عليه أن تعلم اللغة يمكن أن ننظر إليه بالشكل الآتي:

1. صحيح أن الأصل في تعلم اللغة هو الاستماع باعتبار أنّه النقطة التي ينطلق منها الإنسان – كل إنسان – في تعلم اللغة. ولولا السماع لما حدث تعلم اللغة أبدا. غير أنّ تصميمَ طريقةِ تعلّم اللغة يتأثر إلى حد بعيد بطبيعة نظرتنا إلى اللغة ذاتها وإلى وظيفتها وإلى الهدف من تعلمها أيضا. فالهدف من التعلم بوجه خاص هو الذي يحدد في أغلب الأحيان الطريقة التي يتم بها التعلم. ولذلك فبناء على هذه الأفكار كلّها سوف نحاول تحديد بعض الإجراءات العامة لكيفيات التعلم التي نرى صلاحيتها لتعلم اللغة.

2. وبناء على ما سبق، نؤكّد أنّ من العناصر الأساسية التي ينبغي أن تتكوّن منها طريقة تعلم اللغة، الاستماع والنطق. إنّ هذين النشاطين شرطان متكاملان، وهما أيضا نشاط مزدوج يؤدي وظيفة مساعدة المتعلم على التحكم الفعلي في النظام الصوتي للغة. ولذلك، لابد من توفير الفرَص الكافية لضمان الوصول بالمتعلم إلى تجاوز هذه العقبة إذا كان غرضنا من تعلم اللغة هو الاتصال والتواصل الاجتماعي العام.

3. وإذا تمكّن المتعلم من الاستماع والنطق بشكل سليم، فهل بالضرورة أنّ النطق الصحيح للأصوات يعني الكلام أو التحدث الصحيح باللغة؟ بالطبع لا. إذًا، لابد من أن يتعلم ما يجعل لغته صحيحة وسليمة من الأخطاء، إنّ التمكّن من النطق

الصحيح للأصوات أمر ضروري لكنه لا يمثّل إلا الخطوة الأولى فقط لأنّ الأصوات غير التراكيب، وأنّ التمكّن من التراكيب اللغوية هو الذي يجعل المتعلم قادرا على التعبير عمّا يريد من معاني وأفكار ومشاعر بشكل واضح وصحيح يفهمه من يستمع إليه أو من يتعامل معه. من هنا، فإنّ تحقيق أو اكتساب مهارة التعبير عن الأفكار بوضوح يتطلّب شرطين مهمين على الأقل هما:

أ. فهم التراكيب اللغوية الضرورية وتعلّم استخدامها استخداماً صحيحا.

ب. فهم واستيعاب السياق الثقافي والاجتماعي الذي تستخدم فيه التراكيب اللغوية المستهدفة، للتمكن من اختيار ما يناسب الموقف من مفردات أو تراكيب أو معاني في مناسبات محددة يستطيع من خلالها المتعلم أن يقوم بعملية الاتصال المثمر الذي يحقّق له الهدف. فالمتعلم لا يمكنه الوصول إلى إدراك حقيقة المعاني التي تحملها المفردات أو العبارات التي يتعلمها إلا إذا قُدِّمَتْ له في إطار سياقها الثقافي والاجتماعي الذي يبين كلاً من المعنى الذي تستعمل فيه وكيفيات الاستعمال أي ما يعرف بالعرف اللغوي. وهذا هو عين ما تؤكد عليه الطريقة السمعية اللغوية وهو صحيح في نظري. فقد جاء في كتاب "مداخل وطرق تعليم اللغات أنّ "المعاني التي تحملها المقررات أو العبارات لا يمكن أن تُتَعَلَّم وتُفهَم إلا في سياق لغوي وثقافي محدد، هو سياق مجتمع اللغة الهدف ، وليس بمعزل عن ذلك. فتعلّم اللغة إذن يتضمن تعلّم الخصائص الثقافية للشعب صاحب اللغة المستهدفة للتعلم[15].

وقد لاحظنا كثيرا الاستخدام غير المناسب لعدد غير قليل من المفردات والعبارات من طرف الطلبة. غير أنّ السبب كما يبدو لنا يرجع إلى غموض السياق الثقافي والاجتماعي للغة المستهدفة للتعلم عن وعي وإدراك المتعلم. ولذلك فالأصل الذي يجب أن ننطلق منه هو أن تتضمّن برامج تعليم اللغة بعض الإجراءات التي تعرّف المتعلم بالسياق الثقافي والاجتماعي للمقررات أو العبارات أو الجمل والتراكيب التي نريد منه أن يتعلمها. ثم بعد ذلك، يتم تدريبه على توظيف هذه التراكيبِ توظيفا عمليا في الحياة العملية ليتم توفير الجو المناسب للتعامل الصحيح مع اللغة . فالصحة هنا لها معنيان:

1. الأول هو صحة المعنى، أي القدرة على اختيار المعنى الذي نريد أن نعبّر عنه أو توصيله إلى الغير.

2. وأما الثاني فصحّة المحل وهو أن يكون المعنى الذي أردنا أن نعبّر عنه مناسباً للسياق الذي نريد أن نستخدمه فيه ليؤدّي وظيفته بشكل صحيح ومفيد.

هذا ما يتعلق بتعلم التراكيب اللغوية والنظام اللغوي بصفة عامة من أجل التحكم الصحيح في استخدام اللغة المستهدفة؛ لكن السؤال الذي يطرح نفسه علينا الآن هو: هل نكتفي بتعلم التراكيب اللغوية بالشروط التي ذكرنا أم لا بد من تجاوزها إلى مهارات أخرى؟ والحقيقة أنّ هذا السؤال يمثّل إحدى أهم العقبات التي تواجه تعليم وتعلّم اللغة[16]؛ بل تشكّل أهم أسباب الاختلاف الذي نلاحظه بين مختلف الطرق التي أطْلَعَنا عليها براون (Brown: 1982) عندما أكّد أنّ "التحدي الأكبر الذي يواجهنا هو الانتقال العملي المفيد من تعليم القواعد والأنماط اللغوية والتعاريف والمعارف المختلفة المتعلقة باللغة إلى تعليم طلبتنا كيف ينجزون عملية

الاتصال فعليا ولغويا دون تكلف، وباللغة المستهدفة أيضا"[17]. إن نظرتنا إلى اللغة على أنها أداة أساسية للاتصال الاجتماعي تجعلنا نقول بضرورة تجاوز مرحلة «مجرد» تعلم التراكيب اللغوية إلى مرحلة التحكم الفعلي والعملي في الكفاءات العملية التي تُعرَف بِالكفاءات الاتصالية. إنّ أهم ما يميّز هذه الكفاءات أنّها تعطي بعدا عمليا وتفاعليا واجتماعيا لعملية تعلم اللغة. ولا تبقى حبيسة جدران قاعة الدرس كما حدث للطريقة السمعية اللغوية التي من أهم أوجه النقد التي وجهت إليها أن المتعلمين بهذه الطريقة كانوا في أغلب الأحيان عاجزين عن نقل مهاراتهم التي اكتسبوها بهذه الطريقة إلى خارج قاعات الدراسة[18]. ومن أجل ذلك، طرحت المشكلة أيضا على مستوى الطريقة الاتصالية ولكن بشكل آخر، عندما أشار هوات (Howatt) إلى ضرورة التمييز بين الأسلوب الضعيف وهو الأسلوب الذي يعتمد على مبدأ تعلم اللغة لممارستها، وبين الأسلوب القوي وهو الأسلوب الذي يعتمد على مبدأ ممارسة اللغة لتعلمها[19].

ومن هنا، يبدو لنا أنّ أحسن أسلوب لتعلم اللغة هو الجمع بين الأسلوبين مع التركيز على الجانب العملي.

ولا شك في أن هذا الأسلوب الذي نقترحه يحتاج إلى أدوات محددة تمكننا من إتقانه والتمكن منه وحسن استخدامه. وتتمثل هذه الأدوات المقترحة في:

1. ضرورة كون المحتوى التعليمي على شكل "مواقف" تمثل المواقف الحقيقية التي نتوقّع أنّ المتعلم سوف يتعامل معها مستقبلاً في الحياة العملية.
2. تدريب المتعلمين عمليا على ممارسة التراكيب المتعلقة بالمواقف بعد صياغتها على شكل اتصالي في إطار سياق ثقافي اجتماعي مفترض.
3. ضرورة كون التدريبات تتضمن المهارات اللغوية الأربع بدءا من الاستماع ثم النطق والحديث، ثم القراءة وبعدها الكتابة، وهذا بناء على الاعتبارات التي ذكرناها من قبل.

إنّ الضبط الدقيق لكل من المواقف والتدريبات والمهارات، وإحكام التفاعل بينها من شأنه أن يساعد المتعلم على ممارسة اللغة خارج جدران قاعات الدراسة لأن هذه الأدوات تمثل باجتماعها " الروافد الأساسية" للكفاءات الاتصالية السابق ذكرها، والتي لها دور مهم في تمكين المتعلم من ممارسة اللغة عبر مختلف المناسبات الاجتماعية. هذا، مع الإشارة إلى أهمية التدرج في التدريب على استخدام التراكيب اللغوية المختلفة وممارسة المواقف المتعددة داخل قاعات الدراسة بدءا بالإشراف التام من المعلم... إلى الممارسة الجزئية... إلى الحرية التامة في الحياة العملية إذا غلب على ظن المعلم أن المتعلِّمَ قد أصبح قادرا على الممارسة والاستخدام الصحيح والمستقل للّغة التي تعلّمها بحكم أنه تمكن من التحكم في تقنياتها عمليا.

إنّ تمكين اللغة من أداء وظيفتها النفسية والاجتماعية مرهون بمدى تحكم المتعلم في الكفاءات الاتصالية التي سبق ذكرها، وإتقانه لها. ولذلك، فإن هذه الكفاءات تمثل أهم ما ينبغي أن نركِّز عليه أثناء عملية التعلم، ولكن بالشروط التي سبق ذكرها وبالمعاني والمضامين التي أشار إليها كل من (Canal وSwain، 1980) في كتاب " القواعد النظرية للمدخل الاتصالي لتعليم اللغات الثانية واختبارها"[20].

وفي الأخير نرى من الضروري أن نشير إلى قضية مهمّة في هذا السياق نَظَرًا لأهميتها، وهي قضية استعمال اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. في حدود اطلاعنا على ما قاله العلماء في هذه المسألة أنّ ثمة اتجاهات مختلفة في شأن استعمالها من عدمِه. ولذلك، فقد قسّم بعض الباحثين هذا الموقف إلى قسمين رئيسيين:

1. **القسم الأول** يجيز استخدام اللغة الأم في تعلّم اللغة الهدف وعلى رأس ذلك طريقة النحو والترجمة والطرق التي ظهرت فيما بعد مثل طريقة ثنائية اللغة وطريقة تعلم اللغة المجتمعي.
2. **القسم الثاني** وهو الذي لا يجيز ذلك، وعلى رأسه الطريقة المباشرة والطرق التي لحقت بها فيما بعد مثل: طريقة القراءة، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، والطريقة الصامتة.

كما أن طرقا أخرى وقفت موقفا معتدلا، فجعلت ضابط المرونة هو الذي يتحكم في عملية استخدام اللغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. وهذا شأن الطريقة الاتصالية. أما الطريقة السمعية الشفهية فرأت استعمالها في المراحل الأولى فقط[21]. وبناء على ذلك فالذي نراه مناسبا في هذا السياق، أنّه من الناحية العملية يصعب على المتعلم البدء مباشرة في تعلم لغة أجنبية لا يعلم شيئا عنها، ويتأكّد الأمر إذا كانت عملية التعلّم تحدث في بيئة غير بيئة اللغة المستهدفة. فالخطوة التمهيدية «الانتقالية» ضرورية في المراحل الأولى مهما كان مستوى المتعلم، وذلك لاعتبارات نفسية وبيداغوجية متعددة أهمها:

1. تهيئة التعلم نفسيا للخوض في عملية التعلم على الرغم من الصعوبات المحتملة.
2. الإيحاء للمتعلم بسهولة تعلم اللغة من خلال شعوره بالألفة عند استعمال اللغة الأم.
3. إزالة الحواجز النفسية المحتملة خاصة منها توهّم صعوبة تعلّم اللغة ، كما ذكر ذلك ابن خلدون في مقدمته "وذا ألقيت على التعلم النهايات قبل البدايات وهو حينئذ عاجز عن فهمها كلّ ذهنُه وحسب ذلك من صعوبة العلم فهجر العلم والتعليم وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»22.

و نشير إلى أنّ استحسان استخدام اللغة الأم في المراحل الأولى لا ينبغي أن يُفهَم على أنه قانون عام يمكن تطبيقه في كل الأحوال، بل المقام هو الذي يحدّد ضرورة استعماله أو لا، والأمر موكول إلى المعلم، فهو الذي يعلم ذلك عند مواجهة المواقف مع المتعلمين ليقرّر ما يناسبهم.

وخلاصة القول أنّ الأصل في هذه المسألة أنّ المعلم على وجه العموم هو الذي يضبط كيفيات وأساليب إنجاز الدرس؛ ولكن مع الاعتماد البصير والناقد على ما جاء في مختلف الطرق باعتبارها تمثل خلاصة الجهود المختلفة التي بذلها العلماء لمحاولة الوصول إلى صياغة أشمل وأمثل للطريقة الفعالة لتعليم اللغات كلغة أم أو كلغة أجنبية.

وإذا أردنا أن نلخص ما سبق من الكلام المتعلق بطبيعة اللغة وتعلمها نقول: جاء في هذا الباب ما يلي من أفكار.

1. اللغة ظاهرة إنسانية متفردة وليست عادة ميكانيكية تكتسب بالتكرار فقط.
2. اللغة أصوات مسموعة قبل أن تكون رموزا مكتوبة.
3. اللغة تخضع في ممارستها لنظام لغوي محدد.

4. اللغة أداة حاسمة لوظيفتين:

– نفسية: متعلقة بالتعبير عن الذات.

– اجتماعية: متعلقة بالانفصال الاجتماعي.

هذا من حيث طبيعتها، أما حيث تعلمها ومبادئ ذلك مرتّبةً:

– التعلم ينطلق من حسن الاستماع وفهم المسموع.

– التدريب على النطق نشاط موازٍ للسماع.

– التدريب على ممارسة واستخدام التراكيب اللغوية اعتمادا على النظام اللغوي للغة.

–تتم صياغة التراكيب اللغوية في سياق اتصالي عملا بالمبدأ

المعمول به في طريقة مدخل المواقف.

– أثناء التعامل مع المواقف يجب أن نستخدم المهارات الأربع مرتبة:

–الاستماع

–ثم النطق والكلام

–ثم القراءة

– وأخيرا الكتابة.

– يجب أن تكون المواقف مترجمة لمختلف الوضعيات الاجتماعية التي قد يتعامل معها التعلم في الحياة العملية مستقبلاً. كما نشير إلى أن الترتيب في تطبيق هذه الأنشطة التعليمية أمر **مهم لتحقيق الهدف.**

مراجع مختارة من التي تمّ الرجوع إليها لتحضير هذه الدراسة

المراجع العربية

– القرآن الكريم.

– حتاملة موسى رشيد، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، القسمان الأول والثاني، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 69 و70، 2005.

– الخولي. م. ع، 1988، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد الأول.

– العبدان.ع.ع. 1993، دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية. مجلة جامعة الملك سعود. المجلد الخامس (5).

– عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها، تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، جامعة اليرموك، الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 74، 2007.

– نقيب. ع. 1998، أساليب وأدوات تقويم مستوى اللغة العربية لدى الطلاب الجدد المقبولين للدراسة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. دراسة تحليلية نقدية للاختبار المعمول به في مركز اللغات بالجامعة. رسالة ماجستير في التربية.

المراجع الأجنبية

- Anto'n and Di Camilla. 1998. Second Language Plays as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study, Lawrence Erlbaum Association, INC., USA.

- Aslem. R.1992. Aspects of Language Teaching. India

- Burt M and Dulay, 1975. "Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Findings. Language Teaching and Linguistics Abstracts 8

- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework (pp. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.

- Faerch. C and Kasper. G. 1983. Strategies in Interlanguage Communication, New York: Longman..

- Kellet, J. 1978. Predicting Success in the study of foreign Language. Boston USA.

- Littlewood. W. 1988. Communicative Language Teaching.

- Richard. J. 1988. Approaches and Methods in Language Teaching. Fourth Edition. Cambridge University Press. New York. U.S.A.

1 الهوامش:

Kellet, J. Predicting Success in the study of foreign Language. Boston USA. 1978. p: 21-22.

2 نشير في بداية هذه الدراسة أننا استفدنا في إعداد هذه المقالة بالإضافة 'لى أطروحتنا للدكتوراه، الدراسة المهمة التي أنجزها عمر نقيب حول أساليب تقييم مستوى اللغة اللغة العربية لطبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. فقد أشرنا إلى تفاصيل هذه الدراسة في قائمة المصادر والمراجع.

3 -Aslem. R.1992. Aspects of Language Teaching. India, 1992, p: 38.

4 حتاملة موسى رشيد، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، القسمان الأول والثاني، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 69 و70، 2005.

5 القرآن الكريم، سورة الرحمن، الآيات 1–4.

6 (بن جني، 2001، ص: 23) نقلا عن حتاملة 2005. مرجع سابق.

7 عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها، تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، جامعة اليرموك، الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 74، 2007.

8 المرجع السابق.

9 تمّ نقل هذه العبارات من: موسى رشيد حتاملة، مرجع سابق.

10 أنظر للتوسّع:
Cummins, J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. 1981.

11 أنظر للتوسّع في فهم هذه المسألة: C.

Faerch and G. Kasper, Strategies in Interlanguage Communication.1983.

12 الخولي. محمد علي، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد الأول، 1988.

13 -Burt M and Dulay,(1975)"Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Findings. Language Teaching and Linguistics Abstracts 8, p: 55.

14 حتاملة 2005، مرجع سابق، نقلا عن Santos Cargallo, 1999

15 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. 51

16 Aslem.R. Aspects of Language Teaching. 1992, p: 34.

17 Brown. H. Principles of Language Learning and Teaching. 1982. p: 12.

18 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. P: 59.

19 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. P: 66.

20 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. 71.

21 عبدان. ع. ع. دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية. 1993.

22 عبد الرحمن ابن خلدون. المقدمة، فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم.