أثر التعدد اللغوي في تعليمية اللغة في ضوء مقاربات التعليم المقارن

The impact of multilingualism in language learning in the light of the approaches of comparative education

د. سليم مزهود

Dr. Salim Mezhoud

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة. (الجزائر)، salimsimez@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/01/01 تاريخ القبول: 2021/05/17 تاريخ النشر: 2021/06/30

ملخص:

كثر الاهتمام في السنوات الأخيرة بظاهرة التعدد اللغوي. وبدأت بعض التطورات المؤثرة في البحث حول اكتساب اللغة الثانية وثنائية اللغة في التأثير على تدريس اللغة الثانية والتعليم ثنائي اللغة ومتعدد اللغات. وتشمل هذه الاهتمامات إدخال مفهوم الكفاءات المتعددة، والمقاربات في تعليمية اللغة الثانية واكتسابها، وتعدد اللغات

يصف هذا المقال هذه المقاربات في تعليمية اللغة والتعدد اللغوي بمزيد من الشرح والتفصيل، ويتم مناقشة تطوير مناهج الكفاءة المتعددة لإتقان اللغة. يتمثل الموضوع الرئيس للورقة في أنّ التعليم متعدد اللغات لا يمكن أن يكون ناجحًا إلا إذا تم الاعتراف صراحةً بالكفاءات المعرفية لتعدد اللغات على المستوى الاجتماعي.

كلمات مفتاحية: تعدد لغوي؛ مقاربات؛ لغة ثانية؛ كفاءات؛ تعليمية؛ تعليم مقارن

تصنيفاتJEL : A120، A2

Abstract:

Interest has grown in the phenomenon of multilingualism, research on multilingualism and multilingual education over the last years. Some developments in research on second language acquisition and bilingualism have begun to exert an impact on second language teaching and bi- and multilingual education. It concerns the introduction of the concept of multicompetence, reflecting a bilingual view of bilingualism.

This article will be described these new developments in more detail, and the development of multiple competency approaches to language proficiency is discussed. The main theme of the article is that multilingual education can only be successful if the cognitive competencies of multilingualism are explicitly recognized at the societal level.
Keywords: Multilingualism; Approaches; Second language; Didactic; Competenciesn; Comparative education**.**
JEL Classification Codes: …, …, …

المؤلف المرسل: سليم مزهود، **الإيميل**: salimsimez@gmail.com

1. مقدمة:

إن ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد ازداد تطوّرا في السنوات الأخيرة، إذ ركزت الأبحاث على تطوير النظرة البيداغوجية في ترقية الأداء الإجرائي في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية[1].

نتحدث في هذا المقال باستخدام المنهج الوصفي، عن تعليميات اللغة، مما يقتضي بالضرورة المنهجية التحدثَ عن مفهومها وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم، مبرزين مختلف المقاربات في ضوء التعليم المقارن التي تخدم التعددية اللغوية، وتسهم في الانفتاح العالمي والحضاري، مع المحافظة على التماسك الاجتماعي.

2.إشكالية التعدد اللغوي وأثره في تعليمية اللغة:

تعتبر اللغة العربية لغة قديمة يعود تاريخها إلى حقب غابرة. وهي تلك اللغة التي يمكن أن تعرف بقول الباقلاني: "أشعار أهل الجاهلية وكلام الفصحاء، والحكماء من العرب"[2]

فاللغة الفصحى تعدّ لغة فنية خالصة، وتعلو بما لها من طبيعة مميزة عن كل اللهجات. غير أنها إذ تجري على ألسنة المتحدثين بهذه اللهجات فإنها لم تخل من تأثير تلك اللهجات فيها باستمرار. ولعلها اختلفت من جهة أخرى تبعا لذلك، وتقتضي نواميس اللغات أنه متى انتشرت اللغة في مناطق واسعة من الأرض، وتكلمت بها طوائف مختلفة من الناس استحال عليها الاحتفاظ بوحدتها الأولى أمدا طويلا[3]

وقد انطبق على اللغة العربية عند انتشارها، إذ تشعبت إلى لهجات، واتخذت كل لهجة منهجا خاصا بها تحت تأثير ظروفها الخاصة. وبالرغم من ذلك بقيت اللغة العربية لغة علم وثقافة، وفن رفيع، ولكنْ هناك أمور كثيرة تؤثر في استعمالها كما ينبغي لها، ولعل أهم هذه الأمور هي: التزاوج اللغوي، أو الازدواجية اللغوية، أو التداخل اللغوي.

1.2 تأثير اللهجة العامية في الفصحى:

الكلام الفصيح فعلان: أحدهما بالنسبة إلى اللفظ، والثاني بالنسبة إلى المتكلم، إلا أن الأول أخص من الثاني، لأن العربي الفصيح قد يتكلم بلفظة لا تعد فصيحة، أما عن معنى: الفصيح. فقد جاء في المزهر: معنى الفصيح، الفصح: خلوص الشيء مما يشوبه. وأصله في اللبن. يقال: فصح اللبن، وأفصح فهو فصيح ومفصح: إذا تعرى من الرغوة. ولذا قال الشاعر: تحت الرغوة اللبن الفصيح، ومنه استعير: فصح الرجل: جادت لغته، وأفصح: تكلم بالعربية[4]

أما مدار الفصاحة في الكلمة، فهو كثرة استعمال العرب لها. وقد تتعدد أوجه الفصاحة في المفرد، مثلا: خلوصه من تنافر الحروف، ومن الغرابة ومن مخالفة القياس اللغوي. ويقصد بالفصيح عموما، أن يكون اللفظ على ألسنة الفصحاء الموثوق بعربيتهم أدور، واستعمالهم أكثر.

وإذا كان البحث عن كنه الفصحى صعبا، فإن دراسة اللهجة كيفما كانت أصعب بكثير. لأن دراسة اللهجة والكشف عن أسرارها ونسبتها ليس بالأمر الهين. لأنه لا بد قبل البدء من جمع المادة، وهذا الجمع يتطلب جهودا عظيمة. وإذا تم جمع المادة تبدأ مرحلة المقارنة واستنباط القوانين التي خضعت لها تلك اللهجة وقوانين تطورها. ثم التفاعل مع مكوناتها التركيبية. وأخيرا مقارنتها باللغة الأم، واللهجة اصطلاحا هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة[5]

وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع، تشمل عدة لهجات لكل منها خصائصها. لكنها تشترك جميعها في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض. وهناك عاملان يرد إليهما تكون اللهجات وهما:

-الانعزال بين بيئات الشعب الواحد.

-الصراع اللغوي نتيجة غزو أو هجرات، وأهم مظهر يميز اللهجة الجزائرية هو بدء كلماتها بالأصوات الساكنة. وإذا رجعنا إلى العربية الأم وجدنا أن هذه العربية إحدى اللغات السامية .

2.2 اللغة العربية والتعليم المقارن:

تعليم اللغة المقارن أو ما يسمى فقه اللغة المقارن؛ هو أحد فروع علم اللغة التاريخي الذي يركز على مقارنة اللغات لتحديد الصلة التاريخية بينها.

وتتضمن الصلة التطورية أصلاً مشتركًا أو لغة أم، ويهدف علم اللغة المقارن لتأسيس أسر لغات، لإعادة تأسيس اللغات الأم، وتحديد التغيرات الناتجة عن اللغات الموثقة. للحفاظ على تمييز واضح بين الأنواع الموثقة والمجددة، يضع علم اللغة المقارن في الصدارة علامة نجمة لأي نوع غير موجود في النصوص التي كُتب لها البقاء. وقد تم تطوير عدد من أساليب التصنيف اللغوي، بدءًا من الفحص البسيط وحتى اختبار الفرضية المحوسبة. وقد خضعت تلك الطرق لعمليات تطوير طويلة.

في القرن العشرين، تطورت طريقة بديلة وهي الإحصاءات اللغوية التي تقترن أساسًا باسم موريس سواديش Morris Swadesh ولكنها تعتمد على الأعمال الأولى. في تلك الطريقة تُستخدم قائمة كلمات قصيرة للمصطلحات الأساسية في اللغات المختلفة للمقارنة. استخدم موريس سواديش مائة عنصر (وكانوا مائتي في الأساس) المفترض تشابهم (على أساس التشابه الصوتي) في اللغات التي تم مقارنتها، على الرغم من استخدام قوائم أخرى أيضًا. تُشتق مقاييس المسافات عن طريق فحص أزواج اللغات، ولكن تلك الطرق تقلل من المعلومات بدرجة كبيرة. كما أن علم مقارنة اللغة والتاريخ، الذي يعد أحد فروع الإحصاءات اللغوية التي تم تطويرها في الخمسينيات ويرجح صيغة رياضية لتحديد تاريخ انفصال اللغتين، يعتمد على النسبة المئوية للمصطلحات الأساسية للكلمات المستقلة ثقافيًا. يتم افتراض معدل ثابت للتغيير في شكلها الأبسط، حيث يوجد نوع من التعارض البسيط في النسخ السابقة ولكنها أخفقت في اكتساب الثقة. وقد خضع علم مقارنة اللغة والتاريخ لشكوك متزايدة، ونادرًا ما يُطبق هذه الأيام.

يمكن الحصول على التقديرات التأريخية من خلال الطرق المحوسبة التي تحتوي على قيود ومعدلات حساب أقل من البيانات. وعلى الرغم من ذلك، فإن أيًا من الطرق الرياضية للحصول على الاشتقاقات

الزمنية للغة الأم على أساس ما هو موجود في المعاجم، لم تثبت موثوقيتها الكاملة، وفي الآونة الأخيرة، تم تطوير طرق اختبار الفرضيات الإحصائية المحوسبة المتعلقة بالطريقة المقارنة والإحصاءات اللغوية. تتشابه الطرق القائمة على الحروف مع الطرق القائمة البارزة السابقة والبارزة المتشابهة مع الطريقة الأخيرة (اللغويات المقارنة الكمية). قد تكون الحروف المستخدمة صرفية أو نحوية وكذلك معجمية[6]

ومنذ منتصف التسعينيات، استُخدمت أساليب علم الوراثة العرقي الأكثر تطورًا المستندة إلى أسلوب التفرع الشجري والشبكي للتحقق من العلاقات بين اللغات وتحديد التواريخ التقريبية للغات الأم. وقد أبشر الكثيرون بنجاحها، ولكن لم يقبلها أصحاب النظرية التقليدية بالكامل[7] ،ولم يكن من المفترض أن تحل هذه الطرق بديلة عن الطرق الأقدم ولكن لتكميلها، ولا يمكن استخدام تلك الطرق الإحصائية لاستخلاص مميزات اللغة الأم، بصرف النظر عن حقيقة وجود عناصر مشتركة للمفردات المقارنة. وقد دخلت تلك النظريات في تحدّ كبير مع مشاكلها المنهجية، لأنه دون إعادة تأسيس المتشابهات الصوتية أو على الأقل وجود قائمة متصلة بها، قد لا يكون هناك أي دليل تشابه بين كلمتين في لغات مختلفة[8]

3.المقاربات في تعليمية اللغات[9]:

1.3 المقاربة:

يتواتر استعمال مصطلح المقاربة، دون ضبط دقيق للمفهوم، ففي القواميس الفرنسية نجد أنّ المقاربة تعني القرب من شخص ما أو شيء ما، وتعني – في باب المنهجيّة – الطريقة الّتي بها يكون الاقتراب من تحقيق هدف معيّن، قصد الإحاطة بمشكل مركّب.

ومن الجدير بالذكر أن مصطلح المقاربة فهم على وجوه شتى، فاعتبرت المقاربة منهجية، واعتبرت طريقة، وكثيرا ما نجد خلطا بين مكونات الطرائق ومقومات المقاربة والمنهجية، في الكتابات المتعلقة بتعليم اللغة[10].

2.3 الاكتساب والتعليم:

يعني الاكتساب ما يتعلمه الطفل في محيطه الطبيعي دون وجود برنامج محدد لذلك، ودون وعي من المتعلم بما يحكم ما يتعلمه من ضوابط نحوية، فاكتساب اللغة هو تعلم لغة الأم تلقائيا من خلال الممارسة

العملية في الوسط الطبيعي لغايات تواصلية حيوية دون الاهتمام بما يحكم تلك اللغة من ضوابط وقواعد وإنما بقيام بنى ذهنية تميز بين الاستعمال السليم واللاحن، ويتمكن عبر قيام الملكة اللغوية من إنتاج ما لا حصر له من جمل اللغة المتعلمة، وفهم كل استعمال سليم وفق ما نسميه: النحو الضمني، الذي يُبنى تلقائيا من خلال الاستعمال. أما التعليم فهو ما ينتج عن برنامج معدّ سلفا من تعلم يجري عادة في مؤسسة معدّة للغرض، وفق تدرج مدروس، وغالبا ما يكون عماده النحو الصريح، أي القواعد النحوية التي تدرس في حصص النحو.

3.3 اللغة الأم:

هي اللغة التي يتعلمها الطفل في وسطه الطبيعي تعلما عفويا لغايات حيوية أبرزها التواصل مع المحيط، ويخزن بذلك قواعدها النحوية بطريقة غير واعية، وهي بالنسبة إلى العرب: العربية الدارجة، التي هي من تجليات العربية وليست لغة مستقلة، وبناء عليه فإن ما يُكتسب منها يكون عونا على تعلم العربية، متى أحسن المعلم تبصير المتعلم بما بين العامية والعربية من صلات، وفي المنهج التعليمي تراعي في دراسة اللغة المقاربات والأهداف البيداغوجية الموضوعة سلفا.

4. اندثار المقاربات النقلية[11]:

لم يحظ موضوع المقاربات باهتمام القدامى، فلم يتركوا لنا أثرا يحمل مثل هذه العناوين، ولكن تعليم اللغة جرى وفق رؤية حكمتها معارف ذلك العصر، ويمكن أن نتبيّن بوضوح وجود نظرية ضمنية فضلا عن منوال نحوي معلوم هو منوال سيبويه، ونظرية لغوية لها أصولها المعرفية هي نظرية العامل، واللغة توقيف عند البعض وتواضع عند البعض الآخر، وعن هذه النظرية انبثقت المقاربة النقلية التي هي مقاربة ضمنية أيضا.

1.4 المقاربة النقلية:

تقوم المقاربة النقلية على تحقيق الأهداف الآتية:

-قيام تعلم العربية على تلقي الخطابات الأصيلة سماعا وقراءة.

-نهوض تعليمها على الحفظ والتلقين والاستظهار.

-احتلال العلْم أي المعارف المخصصة للتعلم رأس المثلث التعليمي، يتلوه في الأهمية المعلم الذي هو المصدر الوحيد للمعرفة.

-اعتبار الطفل صفحة بيضاء يكتب عليها المتعلم ما يشاء، أو اعتباره على الفطرة في رؤية أخرى لم تكن ذات أثر في تعليم العربية التي أحيطت في مراحل من تاريخنا الإسلامي بهالة من القداسة تخالف ما يصح قوله في اللغات عموما.

-ضرورة سير اللاحقين على درب السابقين عبر حفظ المتون والمنظومات والمختصرات التي تعلّم قواعد اللغة العربية، بطريقة الترديد والتلقين.

وفي ضوء هذه المقاربة رُسمت ملامح منهجية هي تصور عام نظري لكيفية الإنجاز وأدواته وإجراءاته التي تجلّت في ما يعتبره البعض طريقة قياسية قائمة على سلسلة من الإجراءات التنفيذية، وقد استخدمها العرب في تعليم العربية، واستخدمها الغربيون في تعليم اللغات الجديدة في ما عُرف بطريقة النحو والترجمة.

بالرغم من كثير من الفوائد التي حققتها هذه المقاربة البيداغوجية، لاسيما في التدرج التعليمي، وتوقير العلماء وتقديس العلم، وتحقيق الحفظ، لكنّها لم تعطِ للمتعلم دوره الإيجابي التفاعلي في العملية التعليمية، أو فلنقل أنّها قد أخّرت دور المتعلّم، حتى ينضج فيصير معلّما، فيكون له الدور الإيجابي بل يمكنه أن يغير ويناقش ويختلف مع ما تلقّاه سابقا من معارفَ وخبرات.

2.4 الطريقة القياسية:

معلوم أن الطريقة القياسية ليست مقاربة ولكنها طريقة مستخدمة في المقاربة النقلية، وقد رأت هذه الطريقة أن المدخل إلى تعليم اللغة هو شرح النظام النحوي والانطلاق من هذا المكتسبات النحوية إلى الاستعمال، أي بالانطلاق من القواعد إلى التطبيق باستحضار ما يناسب من الشواهد وإنتاج نصوص أخرى قياسا على القاعدة، وعن هذه الطريقة القياسية انبثقت طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها في عصر النهضة بأوروبا، إذ أصبح تدريس النحو غاية في ذاته لدى المتأخرين من نحاة العرب، وقد استخدمت الطريقة نفسها في تعليم العربية في إفريقيا وجنوب شرق آسيا حيث يطلب من المتعلمين حفظ سور من القرآن، وتشرح لهم الألفاظ الأساسية، والقواعد، وتُعربُ الآيات والسور، بعضُها

أو كلّها، ويكون التمرّن على قراءة النصوص جهرا وكتابة، مع ترجمتها المرافقة باللغة المحلية حتى يفهمها المتعلمون، واحتاج ذلك منهم إلى العمل على تحقيق مهارات القراءة والكتابة، وأما مهارة الاستماع والتحدث فهي بالنسبة لهم تحصيل حاصل.

3.4 المقاربات السلوكية[12]:

عرفت أوروبا في القرن التاسع عشر اهتماما كبيرا بالدراسات اللغوية، إلا أن معظمها اتجه اتجاها تاريخيا أو مقارنا، في الوقت الذي تواصل فيه استخدام طريقة النحو والترجمة التي تستعين بالقواعد الموضوعة للغتين اللاتينية والإغريقية لوصف اللغات الحديثة واستنباط قواعدها، في حين كان الناس يتكلمون تلك اللغات شفويا، ثم أسهم تطور البحث اللساني في تطوير درس اللغة، وأفادت منه اللغة العربية، ولكن طغيان الجانب النظري في البحث اللساني قلل من قيمة هذا الإسهام، وبخاصة في تعليم اللغات غير الأوروبية. إذ كثيرا ما اقتصر الباحثون العرب على نقل المفاهيم اللسانية الغربية ومحاولة تطبيقها على العربية، وبعد تطور التعليمية وعلم اللغة التطبيقي حظي تعليم اللغة باهتمام أكبر.

5. المقاربات التعليمية البنيوية في تعليم اللغة[13]:

من أهم ما أنتجه التيار السلوكي في اللغة والأدب ظهور المقاربات البنيوية المستندة إلى اللسانيات البنيوية في مستوى تعليمية اللغة وفي البيداغوجيا أيضا. وقد ظهر أثر البنيوية واضحا في الدراسات اللغوية النظرية والبحوث النقدية التي غيرت النظرة إلى اللغة والأدب ماهيةً ووظيفة، وظهر ذلك في تعليم اللغات.

1.5 الأسس البنيوية في تعليم اللغة:

بدا للبنيويين في وصف النظام اللغوي أنّ تعليم اللغة وتعلمها يكون بتدريس هذا النظام ظنا منهم أن ذلك يمكن المتعلم من التحكم في اللغة واستعمالها، وقد أدّت اللسانيات التطبيقية دور الوسيط بين الدراسات اللسانية النظرية وطرائق تعليم اللغة عبر مقاربات بنيوية، أثرت على تعليم اللغة العربية وفق هذا المنهج، ومن أبرز ما جاءت به البنيوية في تعليم اللغات ما يأتي:

– تجاوز اعتبار اللغة قوائم من المفردات، وإن كان هذا الاعتبار قد كان منتشرا بشكل أوضح في أوروبا، أما في البلاد العربية فكان الحفظ منصبّا على متون المنظومات مثل ألفية ابن مالك وغيرها، لأن

الوصف اللغوي كان متوفرا، وكان معلمو العربية يحرصون أيضا على حفظ الأشعار والأقوال المأثورة فضلا عن حفظ القرآن أو ما تيسر منه ويصوبون ما انحرف عن الفصيح إلى الدارج.

-الاهتمام بالشفوي تلقيا وعرضا، بعد أن كان الجهد منصبا على المكتوب دون سواه، وكان المنجز الفردي من الكلام غير ذي قيمة ما لم يكن نسجا على منوال القديم من المكتوب. ويرجع الفضل في هذا الانتباه إلى الشفوي الذي بات يُعتبر اليوم كفاية قائمة الذات إلى جانب كفايتي القراءة والكتابة في تأثر تعليم العربية بتعليم اللغات الأجنبية.

-استفاد النحو العربي من نظرية النظم للجرجاني، وبخاصة في الكتابة الشعرية وبعض الخطابات، وشرح وحدات النسق اللغوي ومكوناتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وعمل الموازنات بين النصوص من تشابه وتقابل وما إلى ذلك، بما يسهل فهما واستحضارها عند الحاجة.

- تأثر المعلمون في البلاد العربية بطريقة الترجمة في أوروبا، استنادا إلى اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول في الدليل، بأن لا علاقة تربط تعلم اللغة المستهدفة باللغة الأم التي كان المعلمون الأوروبيون يترجمون إليها عبارات اللغة المستهدفة حتى يفهمها المتعلم. ومن ثمّ سعوا إلى تعلم اللغة المقصودة مباشرة دون وجه مقارنة بُغية الاقتصاد في الجهد والوقت، مستعينين في ذلك بمختلف الوسائل السمعية والبصرية المتوفرة حينها.

-انصرف معلمو اللغة عما يدور بالنفس والذهن إلى ما يصدر عن المتعلم من إشارات لغوية، اعتبرت سلوكا لغويا، وابتدعوا ما يعرف "السلوك اللغوي الفعال" وهو الذي يتيح استجابة صحيحة لمثير ما، وعلى هذا الأساس ظهر التعليم المبرمج.

- ظن معلمو اللغات ومنها اللغة العربية أن التعلم عملية آلية، فيكفي أن تعد برنامجا دقيقا يُنفذ بكيفية محكمة حتى تكون ملامح الخريج مطابقة لما خُطط له شرط أن يكون التدريب المستند إلى المثيرات المناسبة كافيا، وهذا ما انتهجه السلوكيون وأتباعهم من البنيويين.

- تغيرت النظرة إلى الأدب إنتاجا وتلقيا، فأعلن عن موت الكاتب والسياق الاجتماعي، وكان الاهتمام بالمعنى ثانويا في أحسن الحالات، وطُلب الجمال في البنية الشكلية، وكان لكل هذا أثر بيّن في

تدريس الأدب، إذْ أُقصيت الانطباعية، وأخضع النص الأدبي لتحليل شكلي وفق مسارات محددة بدت موضوعية، وكان التقييم من جنس التلقي، وعلى الأسس نفسها كان التدريب على الإنتاج الأدبي.

– بدت المقاربات البنيوية متنوعة، ولكنها في الحقيقة مقاربة واحدة محكومة بمبادئ سلوكية تجعلها تنويعا على أصل واحد يعتمد على المثير والاستجابة، ويرى اللغة سلوكا يكتسب بالتمرّن، وكلمات وتراكيب تحفظ، فالمتعلم صفحة بيضاء يخط عليها المعلم ما يشاء، ولا يهتم بما يدور بذهنه ولا بشعوره ووجدانه.

ومما تؤاخذ عليه المقاربات البنيوية ما يأتي:

– إهمالها المعنى وانصرافها عنه إلى العناية بالشكل.

– اعتمادها على عيّنة من اللغة، كان الاستناد إليها في ضبط القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية باعتبارها تمثّل اللغة، وعدم مراعاتها ما يطرأ على اللغة الاستعمالية من تغيرات.

– الانطلاق من الكل في فهم الجزء، على أساس أنهما متساويان، والزعم بأنّ التعلم يكون بركم المعارف.

–إهمال الجوانب الذهنية والشعورية الوجدانية والاجتماعية في المتعلم.

– معاملة الإنسان معاملة الآلة، وعدم الالتفات إلى خصوصياته.

– إهمال الجوانب الإبداعية في اللغة.

–اعتبار السلوك اللغوي جزء من السلوك الإنساني العام.

–الاعتقاد أن تعلم اللغات لا يختلف عن تعلم العادات الأخرى.

–الاقتصار على المدخلات أو المثيرات والمخرجات أو الاستجابات.

–التعويل على المعلم باعتباره مثيرا من خلال طرحه الأسئلة، وأما المتعلم فهو يستقبل المحتوى بشكل سلبي.

6.المقاربة البيداغوجية السلوكية في التعليم[14]:

تعتمد المقاربة السلوكية لجون برودوس واتسون في تلخيص عملية التعليم إلى شكل من التدريب الآلي الذي يعتمد على الفعل والفعل المضاد، انطلاقا من أنّ السلوك لا يتغيّر عن طريق تفاعلات داخلية في الإنسان، ولكنه يحدث نتيجة استجابة لمثير خارجي، فهو ردة فعل المحيط أو الخارج على سلوك المتعلم.

ولما كانت الحدود الفاصلة الواصلة بين المقاربة والطريقة والمنهجية غير واضحة في استخدام هذه المصطلحات، لم يكن استعمال مصطلح مقاربة محكما، ولكن فحص المتداول من هذه الطرائق والمقاربات والنظريات يجعلنا نجزم أن النظريات السلوكية كانت كثيرة مثل نظريات بافلوف وثورندايك، وواطسن وغيرها، وأن الطرائق قد تعددت أيضا مثل الطرق المباشرة، وطريقة التعليم المبرمج لسكينر، أما المقاربات فهي وأن أطلقت كيفما اتفق لا يمكن أن نجد منها مستجيبا لمفهوم المقاربة غير المقاربة بالأهداف وهي عنوان المقاربات السلوكية ومرجعها الذي تستند إليها الطرائق التنفيذية جميعها.

1.6 المقاربات العرفانية:

عرفت اللسانيات انقلابا في المفاهيم بظهور علم النفس العرفاني وتطور عدد من العلوم اللسانية والعصبية، ومعالجة المعلومة، وقد نشأت هذه المقاربة في ثمانينيات القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ركزت على تدريس اللغة باعتماد الذهن والذكاء والاستدلال بالبراهين، وربط المعارف بمختلف التخصصات والتي تتجلى في الجوانب النفسية واللغوية[15].

وبتبين مواطن الضعف في التيار السلوكي وما تولد عنه من نظريات ومقاربات سلوكية، ومن أبرز النظريات ذات الأثر في تعليم اللغات ومنها العربية، النظريات التوليدية والتواصلية والوظيفية التي كانت سببا في ظهور مقاربات تعلمية جديدة.

2.6 المقاربة التوليدية:

يعود الفضل الأكبر في هذه المقاربة إلى جهود تشومسكي في كتابه: مظاهر النظرية التركيبية سنة 1965، إذ اعتبر اكتساب اللغة فطريا، وعد اللغة خصيصة مميزة للإنسان، وأنكر التفسير الآلي للغة ودعا إلى الاهتمام بما يدور بما كان يسمى العلبة السوداء تناغما مع تطور البحوث العرفانية ، وميز بين الإنجاز

والكفاية اللغوية أو الملكة بالعبارة الخلدونية، وهي خصيصة بشرية فطرية لا تحتاج غير القدح على وجه معلوم بالعيش في وسط يتكلم لغة محددة حتى تُمكِّن من إنتاج ما لا يُحصى من الجمل، ومن فهم ما لا حصر له من النصوص، وأنكر أن يولد الطفل صفحة بيضاء وأن تعتبر اللغة سلوكا كغيره من أنواع السلوك، وحاول الوصول إلى القوانين المتحكمة في اللغة حتى لا يكون الاشتغال على استعمال محدود... وأهم ما جاء به تشومسكي يتلخص بعبارة أخرى في مفهومي الكفاية والإنجاز، والقول بفطرية اللغة، وبالنحو الكلي الذي تمثلُ بقية اللغات تجلياتٍ له، يقدحه استعمال مخصوص فيتعلم المتعلم لغة مخصوصة، والقول بالبنية العميقة والبنية السطحية، والقدرة الإبداعية، والمتكلم السامع المثال ... وقد مكن كل ذلك من ظهور تحليلات للغات مثلت موضوعا للدرس الغوي ومقاربة تعليمية في مستويات متقدمة من التعلم، وهذا ما انتقل بدرس اللغة من مستوى الوصف إلى مستوى التفسير، وجعله يعيد النظر في آليات التعلم والتعليم[16].

وقد وفرت مقترحات تشومسكي مادة تعليمية غزيرة، وطريفة في الوقت نفسه: التحويل من البنية العمقية إلى البنية السطحية . التفريع والتوسعة من الجملة النواة إلى الجملة الفرعية... وأثارت أسئلة كانت موضعا لنقاش طويل، وقد رأى اللسانيون العرب تشابها بين نظرية تشومسكي ونظرية النحو العربي فلقيت بحوثه اهتماما كبيرا.

3.6 المقاربة التواصلية:

ورد في معجم علوم التربية مفهوم المقاربة التواصلية في ميدان تعليمية اللغات بأنها تعني مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل تعليمية اللغات المنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها، والمقصود بالمنظور الوظيفي هو تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي، ووضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية[17].

انطلقت المقاربة التواصلية في نظرتها إلى تعليم اللغات من السياق الطبيعي باعتبار التواصل جهدا مشتركا بين شريكين أو أكثر وليس مجرد ترابط بين مرسل ومستقبل، على أساس الترميز وفك الترميز. فالشراكة بين العلم والمتعلم، ينبغي أن تكون عضوية لا وظيفية، ووضعيات التعلم هذه كما وردت عند

بروسو لا يقصد منها عرض المعلومة عرضا جيدا حتى يخزنها المتعلم، وإنما تهدف إلى جعل المتعلم شريكا في فعل امتلاك المعلومة بفضل معالجتها، وهكذا يتمكن المتعلم من تخزين المعلومة وإدراك كيفية معالجتها، وتبين مضمونها، وعلى هذا لا يمكن الفصل بين فروع اللغة من نحو وصرف وغيرهما..

ومن أهم الأفكار التي أضافها هذا الاتجاه إلى تعليم اللغات:

-إعادة النظر في مفهوم تعلم اللغة تواصليا بالتركيز على الكفاية التواصلية؟

– إنَّ المدخل التواصلي هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات اللغة من خلال مواقف حقيقية، يمكن أن يتعرض لها الدارس في حياته؛ مما يمكن الدارس من ممارسة المهارات اللغوية بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة.

– يتجلى الاهتمام بتعلم اللغة تواصليا في التركيز على الوظيفة التواصلية للغة.

– تقسيم الكلام المحصل في المخاطبات والحوارات إلى أنماط عامة ليسهل تدريسها.

– الاهتمام بفكرة التعلم الذاتي.

– انصب اهتمام الاتجاه الاتصالي في منهجية التدريس على الطرق النشطة ودعم مفهوم التعاون والمشاركة، وإدخال عنصر التشويق والمتعة في الدرس، ومن ذلك العمل بفكرة التعلم بالألغاز والألعاب الهادفة، ولعب الأدوار.

7. خاتمة:

إن تبني سياسة التعدد اللغوي في التعليم بشكل رسمي، يؤدي إلى مستويات عالية من التحدث ثنائي اللغة في المحيط الاجتماعي، وهو هدف يتطور تدريجيا نحو تعمميه في كثير من البلدان التي عرفت انتهاج تخطيط لغوي يتناسب مع متطلبات العصر والرقمنة الكونية، وفق التكامل بين المقاربات الحديثة باستغلال تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة.

لكن ينبغي الحذر من الصدامات العنصرية بسبب التعدد اللغوي، من خلال تجنيب المجتمع مثل هذه المهاترات، ليفهم أنّ التعدد هو ثروة لغوية وفكرية لأبناء المجتمع، يستفاد منها في بناء الحضارة.

ذلك لأن التعدد اللغوي يشكّل أحد خصائص المجتمعات المعاصرة وثقافاتها، وأهم وسائل التواصل في مختلف المجالات العلمية والحياتية.

إنّ الاعتراف بالتعدّدية اللغوية والثقافية هو الحل الوحيد لتجنب أي نوع من أنواع الصراع والنزاع الاجتماعي بين الأفراد أو الجماعات، وإن التعدد اللغوي بإمكانه أن يكون له الدور الريادي في إنتاج الوعي الثقافي والتفاهم الاجتماعي المحلي والعربي والدولي، ومِنْ ثَمَّ تحقيق الاندماج اللغوي في المجتمع العالمي.

في الأخير نقترح ما يأتي:

- إنشاء مخابر خاصة بالتعدد اللغوي، تتبع تطوره، وتقترح سياسة لغوية إيجابية وواضحة.
- تشجيع البحث العلمي في مجال التعددية اللغوية. والبحث في الجذور اللغوية المشتركة.
- الاهتمام باللهجات المحلية، وعمل مقاربات لغوية مقارنة بينها وبين اللغة الفصيحة.

8. قائمة المراجع:

1) إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دت،
2) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات. ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000
3) أحمد علم الدين الجندي: اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978
4) الأزهر الزناد نظريات لسانية عرفانية، ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2010
5) جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة، مجلد1، دار الفكر، بيروت ، دت.
6) جون ليونز: نظرية تشومسي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية مصر، 1995
7) عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994
8) عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية؛ المقاربة الإدماجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الإدماجي طريقة في التنفيذ. مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس، دت

9) Gray and Atkinson's, the criticisms of work in Language Log, 10 December 2003.

10) Greenhill, S J, Q D Atkinson, A Meade, and R D Gray. "The shape and tempo of language evolution". Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences 277, no. 1693: 2443-50. doi:10.1098/rspb.2010.0051. 2010 نسخة محفوظة 28 على موقع 2018 واي جانفي باك.

11) Greenhill, S J,. "Austronesian language phylogenies: Myths and misconceptions about Bayesian computational methods". In Austronesian historical linguistics and culture history: a festschrift for Robert Blust, ed. K A Adela and A Pawley 2009

9. الهوامش:

1-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات. ط1،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص:130

2 – إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دت، ص:18

3 – أحمد علم الدين الجندي: اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978، ص:129

4 – جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة، مجلد1، بيروت، دار الفكر، ص: 184

5 – إبراهيم أنيس: المرجع السابق. ص:16.

6 – Greenhill, S J, Q D Atkinson, A Meade, and R D Gray. "The shape and tempo of language evolution". Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences 277, no. 1693: 2443-50. doi:10.1098/rspb.2010.0051. 2010 نسخة محفوظة 28 على موقع 2018 واي باك يناير.

7 - Gray and Atkinson's The criticisms of work in Language Log, 10 December 2003.

8 - Greenhill, S J,. "Austronesian language phylogenies: Myths and misconceptions about Bayesian computational methods". In Austronesian historical linguistics and culture history: a festschrift for Robert Blust, ed. K A Adelaar and A Pawley2009, p 375-397.

9- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية؛ المقاربة الإدماجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الإدماجي طريقة في التنفيذ. مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس، دت. ص20

10- ينظر: المرجع نفسه. الصفحة نفسها

11- ينظر: المرجع نفسه. ص22

12- ينظر: المرجع نفسه.ص 24

13- ينظر: المرجع نفسه.ص 25

14- ينظر: المرجع نفسه.ص 28

15- ينظر: الأزهر الزناد نظريات لسانية عرفانية، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت ط1، 2010 ، ص15

16- ينظر: جون ليونز: نظرية تشومسي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية مصر، 1995 ص240

17–عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9–10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ص22