

# آثر العولمة الحضارية

## في تعاليم اللغة العربية

د. حمادة إبراهيم محمد إسماعيل

التطور على المدرسين أنفسهم وطرق إعدادهم والآثر المنوط بهم بالإضافة إلى المقررات الدراسية ونظم الإمتحانات.

وبعد ثبوت الفشل الذريع الذي منيت به طرق التدريس العتيقة، وما أكدته الأبحاث التي قدمت الدليل على عجزها وضعف نتائجها، بدأت موجات من الأعمال والمجهودات البناءة على المستويات المختلفة وفي سائر المجالات التي تتعلق بتدريس اللغة الأجنبية، وقد كرس جانب من هذه المجهودات على بلورة طرق جديدة للتعليم.

من أهم المظاهر الحضارية في الربع الأخير من هذا القرن، الاهتمام الواضح بتدريس اللغات الحية وتطوير هذا التدريس ليواكب إيقاع الحياة العصرية ومتطلباتها.

وقد حظيت اللغة العربية بجانب كبير من هذا التطور، إذ استنطاق الخبراء العرب في هذا المجال تطويع الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال تعليم اللغات الحية لخدمة اللغة العربية. وقد تركز جانب كبير من هذا التطور على التدريس التقليدي، إذ تناول بالتغيير ما يتعلق به من مفاهيم وأهداف وطرق تعليمية ووسائل معينة، كما أثر هذا

أو «جوته» أو «دانتى»، أو لشاعر مثل المتنبي.

ويستطيع أن يستفيد من دراسة هذه اللغة في تعلم التحدث بها، ولكن هذا لم يكن يطلب منه صراحة، كما لم تكن هناك أية مجهودات لمساعدته في تحقيق ذلك. وعلى هذا النحو تعلمت أجيال من الطلاب والمستشرقين اللغة العربية، ليس للتحدث بها، وإنما لقراءة النصوص العربية أو ترجمتها أو عمل الدراسات المتصلة بها. ولم يكن أمراً مستغرباً أن تجد المستشرق الكبير ينشر الكتاب تلو الكتاب ويطبع البحث تلو البحث في فقه اللغة العربية ونحوها وصرفها وتاريخها وأدبها وحضارات العرب والمسلمين، في حين أنه لا يستطيع أن يبادك حديثاً باللغة العربية يستغرق دقيقة واحدة، بل إنه قد لا يفهم ما يسمع منك إلا إذا استعان على ذلك بنص أمامه يقرؤه، أو بمعنى أصح يفهمه بعينه<sup>(١)</sup>.

حدث تطور في تلك النظرة القاصرة للغة الحيّة، التي كانت تحصر أهمية اللغة داخل دائرة الأدب الضيقة أو الترجمة التحريرية، لتفسح المكان

وإذا كانت هذه الجهود لم تنته بعد، إلا أنها قطعت مرحلة كبيرة في طريق التقدم، بحيث أصبح من الممكن الآن أن نستعرض الإنجازات التي حققتها من ناحية، والتطلعات التي تسعى إلى تحقيقها من ناحية أخرى.

وقبل أن نستعرض المنجزات الحديثة في طرق التدريس الخاصة باللغات الحيّة والتي أفادت منها اللغة العربية، نقف وقفة تأمل أمام الأسباب التي أدت إلى هذا التطور الضخم في تعليم اللغات.

### ١ - المتطلبات الحضارية:

أول هذه الأسباب هو التحول الذي طرأ على مفهوم التربية والتعليم. فقد كانت دراسة اللغة الحيّة على المستوى المدرسي أو الجامعي مجرد تكملة للثقافة الإنسانية الكلاسيكية المطلوب تقديمها للطلاب، وقد ظل هذا الاعتقاد زمنياً طويلاً، كان هدف تعليم الإنجليزية مثلاً أو الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية أو الإسبانية أو العربية هو مساعدة الطالب على أن يقرأ أو يترجم نصاً أو مؤلفاً لكاتب من الكتاب مثل «شكسبير»

### ٣ - الانفجار الطلابي:

وهناك عامل اجتماعي ثقافي أسهم كثيراً في تطوير طرق تدريس اللغات، وهو ما نطلق عليه اصطلاحاً الانفجار الطلابي على غرار الانفجار السكاني، وهو ظاهرة عالمية شائعة في الدول المتقدمة والدول النامية سواء بسواء. فالتزايد الرهيب في أعداد الطلاب الذين يتعلمون اللغات الحية جعل من الضروري إعادة النظر في طرق تدريسها حتى تواجه هذه المشكلة. وإذا كانت الطرق العتيقة قد اثبتت ضعفها في الماضي في مواجهة الأعداد الضئيلة نسبياً، فإن من المؤكد أن فشلها سيكون ذريعاً في مواجهة الأعداد المهولة الضخمة من التلاميذ الذين يتكدسون في قاعات الدرس في المدارس والجامعات لتعلم اللغات الحية<sup>(٢)</sup>.

### ٤ - التقدم التكنولوجي:

لا شك أن التقدم التكنولوجي، كشأنه مع الكثير من مظاهر الحياة العصرية، أسهم كثيراً في تطوير طرق التعليم الحديثة. ففي كل يوم يطالع المدرسون في الأسواق وسائل فنية

للضرورات العصرية، أو بمعنى أصح لصلاتصال اللغوي نصيب أكبر، فقد أصبح من سمات المثقف في القرن العشرين أن يتحدث أكثر من لغة اجنبية، في عالم ضاقت فيه المسافات بين الأمم والشعوب. ولذلك أصبح من البديهي أن يأخذ تدريس اللغات الحية هذه الحقيقة في الاعتبار وأن يستعد لها وأن يتطور لمواجهتها<sup>(٣)</sup>.

### ٢ - الوفاق العالمي:

وبالإضافة إلى هذه الضرورات الثقافية، نجد عنصراً أو طموحاً مثالي النظرة لكنه مع ذلك شائع عند غالبية المرين، ويتلخص في أن مجتمعات القرن العشرين على الرغم مما يمزقها من صراعات ويعارض بينها من نزاعات، أصبحت أقل عنصرية وعصبية مما كانت عليه في الماضي، وأصبحت تسعى إلى إقامة تفاهم عالمي، ودراسة اللغات الأجنبية لا يمكن أن يخدم هذه الفكرة المثالية الإنسانية إلا إذا اتجهت إلى التركيز على الجانب الاتصالي الذي يقوم على الحوار المباشر.

## ٥ - التطور التربوي:

ومن ناحية أخرى فإن تطبيق هذا التفكير النظري على اللغة وتعلمها قد ساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات أو المتطلبات الاجتماعية الثقافية التي سبق ذكرها (في الفقرات ١ و ٢ و ٣) كما ساعد من ناحية أخرى على توظيف هذه الوسائل الفنية الجديدة التي ملأت الأسواق توظيفاً علمياً مثمراً، وبذلك أصبح من الضروري أن يبدأ أي تفكير تربوي حول تعليم اللغات الحية بمعرفة علمية عميقة بمادة هذا التعليم، ألا وهو اللغات نفسها، ومن ثم تم اللقاء الذي لم يحدث له نظير في الماضي بين الأبحاث النظرية وبين الممارسة العملية أو بين النظريات والتطبيق، أو بمعنى آخر بين علماء اللغة ومدرسي اللغات الحية<sup>(٤)</sup>.

وقد كان من نتيجة التطور الذي حققه علم اللغة في القرن العشرين وخاصة بعد دي سوسير F.de Saussure أن أصبح يهتم بالجوانب الوظيفية للغة دون فقهاها، فتلاقت أبحاث اللغويين مع اهتمامات مدرسي اللغات. وتنبه المدرسون من جانبهم إلى واقع جديد

كالأفلام والأشرطة والاسطوانات بالإضافة إلى المذياع والتلفزيون والمسجل ومختبر اللغة وغير ذلك من الوسائل السمعية والبصرية أو الوسائل المعينة التي تساعدهم بل تحثهم على تطوير طرقهم في تعليم اللغات الحية.

ولكن يجب أن ننبه إلى أن مجرد ظهور هذه الوسائل لم يقدم حلاً لكل المشكلات كما يتصور ذلك جمهور الناس الذين ينخدعون بالإعلانات البراقة، فليست هناك وسيلة أيا كانت أو وصفة علمية أو تربوية تجعل الإنسان، مهما أوتي من ذكاء واستعداد، يتعلم لغة أجنبية في عدة أسابيع وبدون مجهود. إن الحقيقة التي يجب أن لا تخفى علينا هي أن هذه الوسائل الحديثة على الرغم من الخدمات التي تؤديها، ليست هي في حد ذاتها التي فتحت الطريق إلى الحلول الجديدة، وإنما كانت أهمية هذه الوسائل تكمن في أنها دفعت المدرسين المقبلين على استعمالها والراغبين في الاستفادة منها إلى الدراسة والبحث بهدف تحسين طرق التدريس<sup>(٥)</sup>.

بعض الحقائق الهامة التي قد لا يكون من الضروري أن نلتمسها عند علماء اللغة، مع أنهم يؤكدونها، لأن هذه الحقائق ظلت مهملة زمنياً طويلاً من جانب طرق التعليم التقليدية.

١ - أولى هذه الحقائق هي أن اللغة العربية، كالإنجليزية أو الفرنسية لغة حيّة يعكس اللاتينية أو الإغريقية. وعلى ذلك فلا ينبغي أن تدرس كما تدرس هاتان اللغتان الميتتان، ومعنى اللغة الميتة هي اللغة التي انتهت تاريخياً. فمثلاً بالنسبة للغة اللاتينية، فقد طويت صفحة هذه اللغة اللهم إلا من بعض الاكتشافات المحتملة لبعض المخطوطات، فنحن نملك تحت أيدينا كل اللغة اللاتينية الكلاسيكية الموجودة.

أما بالنسبة للغة العربية فالوضع عكس ذلك، فهي لغة لم تكتمل دورتها بحيث تكون قد بلغت نهاية تطورها. لأن النصوص العربية الموجودة حالياً لا تشتمل على كل عناصر اللغة العربية (corpus) وأنها لغة حيّة مستمرة في التطور، وبسرعة، وهذا دليل حيويته.

فما من لغة حيّة يمكن أن توصف

وهو أنه قبل التفكير في كيفية التدريس، أي قبل وضع طرق التدريس، لا بد من التعمق في معرفة طبيعة المادة التي يدرسونها وهي اللغة. وأن مثل هذه المعرفة يجدونها عند علماء اللغة..

وهكذا، وانطلاقاً من علم اللغة العام تطور علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات، وأتى ثماره العظيمة في مجال تطوير طرق التدريس للغات ومنها اللغة العربية كلغة أجنبية<sup>(٦)</sup>.

وقبل أن نترك هذه النقطة يجب أن نؤكد أن ثمار اللقاء بين النظرية والتطبيق في مجال تعليم اللغات الحيّة للأجانب لم تقتصر على هذا القطاع، وإنما تجاوزته إلى تعليم اللغات الأم وهذا ما تنبه إليه مدرسو اللغات لأهلها ومن ثم بدأوا يستفيدون من علم اللغة الحديث وإنجازاته<sup>(٧)</sup>.

وقبل أن ننتقل إلى المبادئ الرئيسية في علم اللغة الحديث، تلك المبادئ التي غيرت من مفهوم التعليم وصياغة طرق التدريس، نقف وقفة قصيرة لنسأل

ولكن قراءة روائع الأدب، مهما كانت، لا ينبغي أن تكون، في البداية، الهدف من تعلم اللغة العربية كلغة حية.

كذلك لا يكون هذا التدريس من خلال دراسة أمهات الكتب الكلاسيكية، خصوصاً في السنوات الأولى. وقد كان الاعتقاد السائد هو أن كبار الكتاب الذين يمثلون الأدب الرفيع ويعتبرون نماذج لسألب الراقي هم أفضل المصادر التي تزودنا بأحسن نصوص يمكن تدريسها في تعليم اللغة العربية، وعلى ذلك جرى العرف في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب على أن تكون هذه الكتب عبارة عن مختارات من النصوص الأدبية، وهذا خطأ جسيم، لأن هناك حقيقة لا ينبغي أن تخفى علينا وهي أن الكاتب الجدير بهذا اللقب قلما يكون ما يكتبه نموذجاً للغة العادية التي نريد تدريسها للأجانب.

وفضلاً عن ذلك، فإذا كان النص لكاتب قديم، فإن طبيعة أسلوبه ستكون مختلفة عن اللغة

بالثبات، لأن الثبات هو الموت بالنسبة للغة كما هو بالنسبة لأي كائن حي.

ومن ناحية أخرى، فاللغة الميتة هي بالضرورة لغة مكتوبة أو لغة كتابة، فلا يستطع أن يدلنا على اللاتينية العامية أي اللاتينية التي كان القدماء يتحدثون بها إلا عالم في فقه اللغة اللاتينية، أما اللغة العربية فهي لغة منطوقة ولغة مكتوبة أو هي لغة حديث ولغة كتابة، أو بمعنى أدق لغة نتكلمها ونكتبها، وهي كوسيلة اتصال لغة حديث قبل كل شيء، وعلى ذلك يجب أن نأخذ في الحسبان دائماً أن تدريس اللغة العربية كلغة حية يجب أن يراعي الأمور الآتية:

١) لا يكون الهدف الأول أو الفوري أن نعلم الطالب قراءة روائع الأدب العربي، وإنما مساعدته في اكتساب وسيلة اتصال جديدة، وهذه الوسيلة هي من ناحية أخرى وسيلة إعداد ثقافي يمكن في المستقبل أن تعين الطالب على التخصص في فرع من الفروع.

وبناء على ذلك فإن كفاءة طفل عربي في سن القبول بالمدرسة الابتدائية أو وحتى الحضانة (٣ - ٦ سنوات) كفاءة عالية في اللغة العربية، أما الكفاءة عند زميله الأجنبي فهي صفر أو لا شيء.

فالطفل العربي يستطيع أن يقول وأن يفهم، طبعاً بأسلوب مناسب لسنه، عدداً لا يحصى من الجمل، كما أن كفاءته الصوتية كاملة. وكذلك فإن كفاءته النحوية أو مهارته في تكوين وفهم الجمل عالية. ثم إن كفاءته المفرداتية، بالرغم من أنها محدودة بخبرة الطفولة القليلة وعالمها المحدود، إلا أنها واسعة.

إذن فماذا يجب أن ندرس لهذا الطفل العربي؟ مع أن هذا ليس مجالاً لبحثنا. إلا أننا يمكن أن نقول إن على المدرس أن يركز على ناحية تقوية الكفاءة الشفوية عند الطفل وجعلها أكثر مرونة وسرعة عن طريق التمرينات التعبيرية.

المعاصرة، الأمر الذي يمثل مصدر قلق للطالب الذي يصبح موزعاً بين نماذج مختلفة من اللغة تعرض عليه، وبالتالي يقع في الخلط واللبس.

ب ( خطأ ثان يقع فيه بعض مدرسي اللغة العربية للأجانب، وهو أنهم يدرسون لهم بنفس الأسلوب الذي تدرس به هذه اللغة للتلاميذ العرب، ولا اظن أننا بحاجة إلى أن نكرر أن اللغة العربية كلغة ثانية لا ينبغي أن تدرس كلغة أم، لأن مهارات وكفاءات الأطفال العرب تختلف تماماً عن مهارات وكفاءات غير العرب كما وكيفاً. إن الكفاءة اللغوية كما يعرفها بعض علماء اللغة المعاصرين هي نمطية معينة اكتملت واستقرت في شكلها النهائي تتيح إنتاج عدد لا يحصى من الجمل وتساعد على فهم عدد لا يحصى من العبارات، وعلماء اللغة أنفسهم يعرفون الأداءات بأنها الجمل الصحيحة الناتجة طبقاً للإمكانات التوليدية للكفاءة.

صحيح أن الطفل العربي يخطئ ويتوقف أمام استعمال الأفعال والضمائر، وقد يستعمل صيغاً عامية، وقد لا يعرف أن جمع سرير «سرر» أو «أسرة»؛ ومؤنث جُمَل «ناقصة» وليست «جَمَلَة»؛ ومؤنث أبيض «بيضاء» وليست «أبيضة». وكذلك بالنسبة للكتابة يقع في أخطاء ليس أقلها الخطأ في تقطيع الجملة إلى مقاطع غريبة، فقد يلصق نهاية الكلمة في بداية الكلمة التي تليها، وقد لا يكتب «ال» الشمسية.

الخلاصة أن الطالب الأجنبي ليس عنده أية معلومات باللغة العربية، فليس عنده سوى الكفاءة الخاصة بلغته الأم وهي تمثل بالنسبة له عقبة أكثر من كونها معيناً على اكتساب اللغة العربية، فسيتعرض للأخطاء الخاصة بالتمائل الداخلي أو المقارنة الداخلية التي يقع فيها الأطفال العرب: أحمر / أحمره، وكذلك يتعرض لأخطاء التقابل مع لغته الأم، فهو يتأثر بلغته الأم يتعرض للوقوع في أخطاء لا يقع فيها الطفل العربي. فإذا كان فرنسياً قد يقول: البيت كبيرة - الكرسي نظيفة - الأسبوع القادمة - أختي يلعب.

وهذا يعني جعل الكفاءات أكثر عدداً وسرعة ودقة وتلقائية. ومن ناحية أخرى إكسابه كفاءة الكتابة التي لم يكتسبها بعد. وأخيراً إثراء الكفاءة اللغوية العامة أي إكساب الطفل أداة اتصال أرقى تتيح له أن يفهم وينتج بلا حدود أيضاً، جملاً أكثر تعقيداً وتتفق مع خبرة إنسانية أكثر ثراء.

وبعض الأمثلة القليلة يمكن أن تعطي فكرة عن مدى سعة الكفاءة اللغوية عند الطفل العربي، فكلنا يعرف أن أي طفل عادي في سن الخامسة أو السادسة يستطيع أن ينطق أو يفهم جملاً مثل:

أنا أصلي الظهر.

الكتاب على الكرسي.

أخي ذهب إلى المدرسة.

أختي تقرأ القرآن.

أما بالنسبة للأجنبي، فإن أي معلم مارس تعليم اللغة لغير أهلها يعرف أن الطالب الأجنبي تلزمه فترة طويلة من التعليم حتى يصل إلى هذا المستوى.



مدغشقر، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطالب الأوروبي. ثم إن استعمال الضمائر المتصلة صعب بالنسبة للفرنسي أو الإنجليزي مثلاً: بدلاً من أن يقول «كتابي» يقول: لي كتاب. ولذلك فإن دراسة تقابلية للاختلافات في نظم اللغة العربية ولغة المدارس يمكن أن تساعد في وضع تدريبات معينة تساعد في التغلب على الصعوبات النوعية.

وهذا يؤكد من ناحية أخرى ضرورة اهتمام مدرس اللغة العربية في البلاد الأجنبية بلغة المدارس المحلية، فالإلمام بلغة المدارس يجعل تدريس اللغة الثانية أكثر فعالية.<sup>(٨)</sup>

والآن، وبعد أن انتهينا من استعراض تلك الحقائق الهامة التي أهملتها طرق تعليم اللغات زمنياً طويلاً، حان الوقت لكي ننظر فيما عند علماء اللغة، ثم

بناء على ذلك لا بد أن يقوم المدرس في أناة وصبر وبأسلوب تربوي بإكساب الأجنبي التراكيب الأساسية العربية إنطلاقاً من اللغة الشفوية دون أن يتقله منذ البداية بالصعوبات الخاصة باللغة المكتوبة، وكذلك دون أن يزحم ذهنه بمعلومات ثانوية أو مفردات عقيمة قبل أن يتقن التراكيب الأساسية للغة العربية.

وعلى المدرس باستمرار ألا ينسى أن طلبته ليسوا عربياً، وأن النصوص المخصصة للطلاب العرب قد لا تناسب الأجانب ليس فقط على المستوى اللغوي بل على المستوى الحضاري كذلك.

ج ( مشكلات اللغة العربية ليست واحدة بالنسبة لجميع الدارسين الأجانب، فالطالب الباكستاني أو الإيراني لن يصادف نفس العقبات التي يصادفها الإنجليزي أو الإيطالي في النطق. كذلك فإن التفريق بين الفعل والإسم قد يكون غامضاً بالنسبة لطالب من

هذا المبدأ، أو الأساس الرئيس لعلم اللغة الحديث، أسفر عن نتائج تربوية على جانب كبير من الأهمية:

فتدريس اللغة يعني تدريس التراكيب وليس المفردات أو القواعد معزولة؛ فمنذ الدروس الأولى يجب أن تقدم اللغة كاملة، فالوحدة الصغرى في التدريس هي الجملة، وبقدر الإمكان الجملة الحقيقية. ومن ثم يفضل التقليل من الأسئلة التعريفية التي يقضي فيها المدرس الساعات الطوال يبدأ ويعيد: ما هذا؟ هذا كتاب. ما هذا؟ هذا قلم.<sup>(٩)</sup>

يجب أن نصرف النظر عن تدريس المفردات المعزولة، فالكلمة في غير سياق مية ولا معنى لها. كذلك لا بد من تجنب استظهار قوائم الحروف والأدوات والضمائر.

وبالنسبة للقواعد، فينبغي جمع عناصرها طبقاً لصفاتها الوظيفية وليس تبعاً لنوعها كما جرت عليه العادة في تدريس القواعد. فلا يجب أن ندرّس «كتاب» ومع «كتابي» و«كتابها» إلى آخر القائمة؛ إنما ندرّس «كتاب» مع «كتاب الطالب».

فيما عند علماء التربية. فكما سبق أن اشرنا سنجد عند الأولين معلومات أساسية حول طبيعة المادة التي نحن بصدد تدريسها وهي اللغة، أما الآخرون فسيقدمون لنا التطبيقات العملية.

## ٢ - المبادئ الرئيسة لعلم اللغة التطبيقي في تدريس اللغات الحيّة هي<sup>(٨)</sup>:

(١) اللغة عبارة عن نظم أو نظام أو تراكيب وليست سرداً لمفردات أو مجموعة من الألفاظ. فليس المهم في اللغة عناصرها المتفرقة المنعزلة من أصوات ومفردات وقواعد، ولكن المهم هي العلاقات التي تربط بين هذه المتفرقات.

فالنسق أو النظام أو التركيب لا يقتصر على مجموع العناصر التي تؤلفه؛ فالرياض مثلاً باعتبارها تركيباً انتروبولوجياً لا يقتصر على مجموع سكانها إحصائياً؛ وبالمثل فإن تعريف اللغة العربية يكون في علاقاتها التركيبية، وليس في حجم المفردات التي يضمها القاموس.

ما على الاتصال فيما بينهم، أي الكلام. وعلى ذلك، يفترض الاتصال اللغوي على الأقل وجود شخصين، أي حوار. فاللغة التي لا تصدر عن موقف اتصالي هي نوع من الهذيان. وقد أدى ذلك إلى رد الاعتبار للغة الشفوية، بعد أن ظلت مهملة زمنًا طويلاً، الأمر الذي أدى بالتالي إلى تطوير في تدريس الجانب الشفوي وبالذات ما يتعلق بالصوتيات وأنماط لغة الحديث.

وأصبح المدخل إلى اللغات الأجنبية هو الشفوي، وقد تبين أن تعليم الجانب الشفوي في اللغة العربية كغيرها من اللغات يتأثر سلباً إذا بدأ الطالب لأجنبي بدراسة الجانب التحريري، أو حتى إذا بدأ دراسة الجانبين في وقت واحد معاً. إن البدء بالكتابة يجعل الطالب الأجنبي يعتمد في فهمه للغة الجديدة على رؤية شكلها المكتوب من ناحية، ويجعله يهمل تدريب أذنه أو تنمية الجانب الصوتي لهذه اللغة من ناحية أخرى. وينتج عن ذلك أن الكتابة تصبح بالنسبة للطالب كالعكاز بالنسبة للعجوز الذي لا

ومن ناحية أخرى، تندرج داخل النظام العام للغة نُظْم فرعية؛ كالنظام الصوتي والنظام الصرفي. ومع كل ففي التدريس ينبغي مراعاة تدريس اللغة ككل، لأن اللغة لا تؤدي وظيفتها إلا بكامل عناصرها، فأياً كان تركيز المدرس في مراحل التدريس المختلفة من تقويمه للنطق، أو تثبيته للتراكيب النحوية أو المفردات، فيجب أن يكون التدريس دائماً على المستوى الكلي للجملة الكاملة.<sup>(١٠)</sup>

ب ) يميز علماء اللغة بين نظام اللغة وبين صورتها المادية في شكل كلام. والمطلوب تدريسه هو اللغة أو النظام أو الكفاءة. وتحقيقاً لذلك، نعلم الطالب كيف يفهم وينتج عن طريق الحوارات عدداً من العبارات السياقية.

وعلى المدرس، في تأليف الكتاب أو في الفصل، أن يتجه في تدريسه إلى إكساب الطالب الأداء الذي يستعمل التراكيب الأساسية للغة العربية ويركز بصفة خاصة على النماذج النمطية.

ج ) اللغة هي قبل كل شيء وسيلة اتصال شفوي، ويذكرنا علماء اللغة بأن وظيفة اللغة هي مساعدة أفراد مجتمع

يستطيع ان يسير إلا معتمداً عليه. كل ذلك يؤكد ان الانتقال من الجانب الشفوي إلى الجانب التحريري ايسر بكثير من الوضع العكسي.

د ) إذا كانت اللغة كما اسلفنا نظاماً، فإن هذا النظام يختلف من لغة إلى أخرى. وقد نجد بين اللغة العربية ولغة الطالب بعض التراكيب المتشابهة، إذن فتعليم اللغة الأجنبية هو تعليم نظام جديد في نسق وتحليل الخبرة الإنسانية من خلال اللغة، لذلك ينبغي أن نتجنب كل ما من شأنه أن يشجع عند الطالب الأجنبي ميله الطبيعي إلى أن يطبق على اللغة الجديدة بعض النظم التركيبية في لغته الأم، وأن يحاول أن يقابل بين اللغتين كلمة كلمة. يجب أن نبعد الطالب بوجه خاص عن الترجمة. فمثل هذا التمرين المفيد في المستوى المتقدم بالغ الضرر بالنسبة للمبتدئين، وحتى في المستوى المتوسط فهو يعود الطلاب على الحرفية ويقوي ظاهرة التقابل بين اللغتين بدلاً من أن يقضي عليها. (١١)

ولنأخذ مثلاً على ذلك من اللغة العربية أحد حروف الجر وليكن «على» فنحن نقول:

الكتاب على المكتب.

كتب على السبورة.  
اطلع على الموضوع.  
قسا على أخيه.  
صوّب على الهدف.  
بقي على حاله.  
سار على نهج أبيه.  
تعود على ذلك.  
ربا على الثلث.  
مكث على مقربة.  
اعتمد على صديقه.  
اقترعوا على المشروع.  
هجم على العدو.  
تعاهدوا على الوفاء.

ومع أن القائمة لم تنته، إلا أن الأمثلة المذكورة تكفي، بما لا يدع مجالاً للشك، لتوضيح الاختلافات البيئية لحرف الجر «على». وتتجلى هذه الاختلافات إذا حاولنا ترجمة هذه العبارات « إلى لغة أخرى، فإذا التزمنا بالترجمة الحرفية ووضعنا كل كلمة مترجمة في مكانها في العبارة العربية خرجنا بكلام ليس له معنى في اللغة الجديدة التي قد تستعمل حروف جر أخرى في بعض العبارات وقد لا تستعمل حروف جرّ بالمرّة في بعضها الآخر.

عندك الرغبة في الكلام. ولقد ظل علماء اللغة، رغم فترات الخلافات الدولية وعدم التفاهم أو عدم الاتصال، ظلوا محافظين على تفاؤلهم في مفهوم اللغة: فالإنسان يتكلم حينما يكون لديه شيء يريد أن يقوله، وشخص يقوله له، والرغبة في قوله له.

وفي ذلك تتلخص المشكلة النفسية للغة داخل الفصل: فيجب أن يكون لدى الطالب شيء يتحدث فيه، وأن يكون هناك من يتحدث إليه، وأن يكون هناك حافز يدفعه للحديث، هذا الحافز يجب أن يكون قدر الإمكان طبيعياً وليس «مدرسياً». وقد يتمثل الحافز عند الطالب في الرغبة في إتقان اللغة أو اللعب الشكلي الذي يمثله في ذاته استعمال لغة جديدة. ولكن للأسف سرعان ما يتبدد ذلك. إن الحوافز الحقيقية، الحوافز الفعالة، هي التي تفجر الحديث بطريقة طبيعية، أي الحوافز اللغوية بمعنى الكلمة وبالذات المواقف الحية.

لا يقل حصاد مجهودات علم النفس عما حققه علم اللغة الحديث، فالواقع أن دور المدرس ليس وصف اللغة، ولكن تدريسها. وإذا كان المدرس قد استفاد من علماء اللغة فيما يتعلق بطبيعة المادة التي يدرسها، فإنه كان في حاجة أيضاً إلى علماء النفس لكي يرتقي بطريقته في تدريس اللغة.

والحقيقة أن علم النفس أفسد في ناحيتين: الأولى أنه أكمل المعلومات التي قدمها علم اللغة حول طبيعة اللغة والاتصال اللغوي، ثم أفاد المدرسين من نتائج أبحاث علم النفس التطبيقي في مجال التعليم. كل ذلك أدى إلى نشوء علم حديث هو علم اللغة النفسي أو علم النفس اللغوي.

١ - الحافز للغة والهدف منها: إن التحدث هو أن تقول شيئاً لشخص بدافع شعور معين، وغالباً في موقف. ومن ناحية أخرى فإن الكلام نشاط هادف، فلكي تتكلم، لا بد أن تكون

ولقد حاول البعض استثمار المواقف المدرسية أو الدراسية ولكنهم سرعان ما أدركوا أن التكرار والرتابة يقضيان في النهاية على الحافز، فلا يمكن أن يظل المدرس إلى ما لا نهاية يتحدث عن السبورة والطباشير والباب والنافذة التي تُفتح وتُغلق، والجدران الصفراء، والسقف المرتفع والسقف المنخفض.

حينئذٍ، رأى علماء التربية أن الحل الوحيد، بدلاً من المواقف الواقعية، هو وضع مواقف تقليدية وهي وحدها القادرة على توفير الحافز وتحديده، وقد ساعدت الوسائل السمعية والبصرية التربويين على تقديم حوارات ومشاهد في مواقف تتوفر لها تلقائية الحديث الحي، وتسمح بإدخال الموقف إلى الفصل أو عمل مواقف مشابهة.

وأصبح المدرس يقوم بدور المنظم والمحرك، وبذلك أمكن توفير شيئين هامين: حياة اللغة وحافز التلاميذ نحو الاتصال.

وهنا يجب أن نعترف بأن النماذج اللغوية التي تعرضها معظم الكتب الدراسية التقليدية، إن لم تكن تبعث على الملل والضيق، فإن أقل ما توصف به هو أنها خالية من الحوافز. فمن منا مر بموقف أو شعر برغبة في أن يوجه سؤالاً مثل: ما هذا؟ ليتلقى إجابة تقول: هذا قلم!! أو شعر برغبة في أن يقول: إن كتاب مصطفى أكبر من كراسة محمد. أو أن يسأل: كم عيناً لأحمد؟ وكما أنفأ له؟ وكم رأساً؟ إن مثل هذه اللغة الخاوية أو «البلهاء» هي السبب في الرفض اللغوي أو الصمت الذي يخيم على الدارسين. هي السبب في ضعف الإقبال على الدراسة بعد الأسابيع الأولى، وانصراف الطلاب عن اللغة الجديدة<sup>(١١)</sup>.

إذن فالمشكلة كلها تنلخص في وضع اللغة في مواقف حية. ولم يكن الأمر سهلاً؛ لأن المدرسة أو المعهد لا يمثل الحياة، كما أن الموقف الحقيقي الذي يعايشه الطالب يبقى موقف طلاب أمام مدرس داخل جدران الفصل الأربعة.

د - ومن ناحية أخرى تمكن علماء النفس التجريبي بشكل موضوعي من دراسة التعليم عند الحيوان وعند الإنسان، باعتباره اكتساباً لأنواع جديدة من السلوك.

وطالما أن دراسة اللغة الأجنبية يمكن أن تعتبر من وجهة نظر معينة اكتساباً لمهارات سلوكية لغوية، فإن جميع أبحاث وتجارب علم النفس التطبيقي في مجال التكيف، والابداع وتقوية العادات، وصعوبات التعليم وأسباب فشله، نقول كل تلك الأبحاث والتجارب كانت بالغة القيمة بالنسبة للمدرسين الذين استطاعوا أن يطبقوا على تعليم اللغات بعض الطرائق التي وضعها علماء النفس. صحيح أننا يجب أن نتجنب تطبيق السلوكية الساذجة، فالطالب ليس فأراً أبيض أو كلباً من كلاب «بافلوف». كما أن تعليم اللغة الأجنبية أكثر تعقيداً من تعليم بعض أنواع السلوك البسيطة، ومع ذلك فلا بد أن نعترف أن علم النفس السلوكي فتح أمام المدرسين أفقاً رحباً للتطبيق في اتجاهين اثنين على الأقل: وضع تمارين الأنماط والتعليم المبرمج.

ب - ومن ثمار علم النفس أيضاً ضرورة أن يكون التدريس ملائماً للدارسين، فيجب مراعاة السن التي تعتبر عنصراً هاماً، فلا ينبغي أن يكون تدريس الأطفال كتدريس الراشدين، ولا يجب فقط وضع مناهج مختلفة ولكن أيضاً طرق مختلفة. فالاستعدادات للتعليم تتغير بتغير السن، فتضعف بعض الاستعدادات ويظهر غيرها عوضاً عنها أو تعويضاً لها<sup>(١٧)</sup>.

ج - كذلك كان لعلماء النفس رأي وجيه بالنسبة لتوزيع التدريس، فلا يستوى تدريس اللغة بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع أو خمس أو ثمان، كما أن كل طريقة يناسبها سرعة معينة، كما أن من الممكن أن يستمر المدرس ساعة ونصف الساعة مع طلاب راشدين عندهم الحافز والتركيز، أما من هم أصغر سناً فيفضل أن تتراوح الحصص بين ٤٠ إلى ٤٥ دقيقة. وأما الأطفال فلا ينبغي أن تتجاوز الفترة نصف الساعة. فست حصص من هذا النوع أفضل من ثلاث كل منها ساعة.

1 - Raymond RENARD, Introduction a la Méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, Paris - 1971.

٢ - فيما يتعلق باللغة العربية نذكر قيام دار النشر الكبرى الفرنسية (DIDIER) بتطبيق طريقة (S.G.A.V.) في تعليم هذه اللغة أسوة باللغات العالمية الأخرى كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية.

٣ - بعد تطبيق الطرق العلمية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية تضاعف عدد الدارسين لهذه اللغة في العالم. وكمثال لسناها في الجامعات التي عملنا بها في أوروبا (في فرنسا وإيطاليا) فقد تضاعف عدد الدارسين أكثر من عشرة أضعاف.

٤ - المادة في هذا الموضوع غزيرة، وكأمثلة نذكر: إبراهيم مطاوع والخرون، الوسائل التعليمية (الطبعة الثانية) مكتبة النهضة العربية، ١٩٧٩م/ محمد رضا البغدادي وأحمد عصام الصغدني، تكنولوجيا التعليم، بيروت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٠م.

5 - Dickinson, Gilbert, Leveque, Sagot, All's well, Teacher's book, 1965.

٦ - انظر: من الخليج إلى المحيط، مركز الأبحاث والدراسات العربية، منشورات ديدبير، باريس - ١٩٧٩.

7 - Raymand, RENARD al méthode S.G.A.V d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole Didier, Paris 1976.

هـ - وأخيراً إذا كان علماء النفس قد ساعدونا في إعادة النظر في مشكلات التعليم وتجنب الارتجال في تعليم اللغات، فإننا مازلنا في حاجة إليهم لقياس هذا التعليم وتقويمه.

فاختبارات الاستعدادات والمهارات والمستويات والمراجعات أصبحت بالتدريج تحل محل نظم الامتحانات العتيقة المرفوضة من الجميع.

إن تجديد طرق تدريس اللغات الأجنبية قد تم في إطار من التعاون بين حصاد علوم مختلفة تلاقت فيه علوم اللغة وعلوم التربية، الأبحاث الرئيسية والتطبيق. بقي أن نحدد نصيب مدرسي اللغات الأجنبية من هذا الحصاد، وأن نوضح بطريقة مفصلة مدى الفائدة التي خرجوا بها من المعلومات الجديدة التي أقبلت عليهم من كل جانب.