مبادئ تعليم العربية: الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة

د. الجمعي محمود بولعراس*

أ.د. محمد خاقاني إصفهاني**

د. آمال فرفار***

الملخص:

نستعرض هذا البحث مبادئ تعليم اللغة العربية مع إمكانية تطبيق المقاربات الغربية الحديثة في ذلك بدء بتتبع تاريخي لها، حيث تجاوز التعليم فيها حدود المعلومات المقدمة عن قواعد اللغة إلى اكتسابها ممارسة واستثمارا ومشاركة وتفاعلا وتواصلا، وينتهي بنا البحث إلى المقاربة التواصلية التي من بين ركائزها المنظور الحركي القائم على اللغة المستخدمة فعلا وتوسيعه لقاعة الدرس لتشمل الفضاء الاجتماعي بدلا من الصف الدراسي، ومن ثم نريد أن نصل بالقارئ إلى الإلمام بمبادئ هذه المقاربات الغربية في تعليم اللغة؛ حيث ما تزال الأبحاث العربية تفتقد إلى هذه الحلقات في الدرس التعليمي للغة العربية، والتي للأسف مازالت لم تبرح مكانها التقليدي.

كلمات مفتاحية: تعليم اللغة العربية، النحو التعليمي، المدرسة البنوية، المدرسة التوليدية التحويلية، مدرسة اللسانيات الاجتماعية التداولية.

التمهيد:

من المعلوم أن هدف تعليم اللغة هو الوصول بمتعلمها إلى إتقان اللغة فهما وكتابة وقراءة وتكلما، بل من درجة امتلاك ناصية اللغة وإتقانها إلى درجة الإبداع فيها والإسهام في ترقيتها وإلى حذاقة التفنن فيها والإبداع السائر إلى تذوقها الجمالي والفني والبحث في أسرار نظمها ودلائل إعجازها وسرّ صرفها ومبانيها وصياغاتها الزمنية، والبحث كذلك في خبايا دلائلياتها وعجائب تراكيبها وغرائب مفرداتها،

* أستاذ مساعد بمعهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة إصفهان، إيران. khaqani@khaqani.org

*** أستاذة مساعدة بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة تبسة، الجزائر.

تاريخ الوصول: ١٣٩٠/١١/٠٨هـ.ش= ٢٠١٢/٠١/٢٨م تاريخ القبول: ١٣٩١/٦/١٧ هـ.ش = ٢٠١٢/٠٩/٠٧م

وإلى حد مرحلة أخرى هي فن القراءة ونظرياتها استيتيكيا في تفسير المعطى اللساني وكذا المنتج اللغوي الفني والإبداعي كالشعر والرواية وغيرهما.

١ - أهداف تعليم اللغة:

عادة ما يهمل معلّم اللغة العربية جانب الإبداع اللغوي، ويكتفي بمرحلة تمكين متكلم اللغة عادة اللغة[١]، جهلا منه بأن اللغة تتطور ولها دينامية تساير الإنسان ومتغيرات المكان والزمان[٢]، ولهذا فخطأ الاعتماد على المكون المهاري لها والانتهاء عند رسمه لفادح إذا نظرنا إلى أن العقل الذي يتصرف بلغة الذهن ويجسد قواعده يفضي إلى التحول إلى أسلوب أرقى هو فعالية ما يكتسبه متعلم اللغة وما يكتنزه من حقائق ونظم منطقية لهذه اللغة[٣] في حدود حواراتها وتجدداتها وتغيراتها من عصر إلى آخر[٤]، حتى أصبحنا نتحدث عن لغة السياسة واللغة العربية المعاصرة واللغة الشعرية واللغة البنوية الهيكيلية ولعبها، وغير ذلك مما يعزز طرحنا لمشكلة وهدف تعليم اللغة إلى مستوى الحديث عن الإبداع واستثمار النتاج والمكتسب اللساني في تمثل المتغيرات القاعدية والنظمية للغة، حيث لا يتصور حدا ونهاية لها، بل إنها كما أسلفنا لعبة تمثل قواعد الذهن المنطقي والرياضي لقواعد التعبير[٥] المفعمة بالتفاعلات بين آليات استقطاب المحيط الخارجي والداخلي (النفسي والنفس – اجتماعي)، وترجمته في حدود الحواس والوجدانيات والعقليات إلى ترجمة كلامية وفي سياق أشعة قواعد هذه الحدود[٦].

نفترض مثلا إننا تذوقنا فاكهة غريبة عنا أو رأينا بصريا مزيجا نوعيا أو أحسسنا بمؤثر خارجي وربطناه بهذا الإحساس، أو تركبت لدينا صور عن أشياء جراء تفاعل المحيط (الداخلي والخارجي) بالأشياء من جهة والمفاهيم المجتمعية من جهة أخرى، ألا يقودنا ذلك في التفكير في الحدود التي

---

[١] - نشير هنا إلى النظريات الارتباطية والإشراطية ونظرية " ثورندايك" وسكينر المستخلصة من نظرية بافلوف.

[٢] - نايف، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، ص ٢٨.

[3] -George. H.V, **Common errors in language learning**, p:07

[4] -Gumperz. John, Hymes. dell, **Directions in sociolinguistics, the ethnography of communication**

[5] - Chomsky**, Syntactic** *structures*

[6] - Hudson, **Sociolinguistics**

اكتسبناها عن نُظُم لغة ما، وهنا يمكننا أن ندعم حجتنا بالنظرات المختلفة للغة تقليديا وسلوكيا ومعرفيا وعقليا وهيكليا وتواصليا وشِعريا وسيكولوجيا وسوسيولوجيا وثقافيا وسياقيا ومرجعيا تارة، وعن المحصلات المفرداتية والنظمية والاصطلاحية والتوليدية للرموز اللسانية وأنواعها الأيقونية والدليلية والطبيعية طورا آخرا، كما لا يمكن أن نهمل تصور متعلم اللغة للغة ذاتها وكيفية تلقيها، ففي حدود ترجمة التصور والمفهوم اللساني نعاني قاعدة الإسقاط وترجمة المعاني بمختلف تراكماتها النفسية والسيوسيولوجية، ومكوناتها الخارجية وطرق التعبير عنها، وكذلك نعاني مراعاة متلقي الرسالة وحدود فهمه وإفهامه وتصوراته الداخلية للرسالة اللفظية التي تعكس رؤية خاصة من المتكلم إذا أراد التبليغ عن المراجع الخارجية إذا أحيل الحديث عنها ورؤية متلقيها وعن فرضيات معرفة المتكلم به. تجدنا هنا نزاول لعبة تصورات المتكلم بالإضافة تصورات المتلقي الداخلية والخارجية للمراجع هذا من جهة ومن جهة أخرى قدرة المتكلم على صياغة المفهوم الذي يفترض قدرة منطقية ورياضية مختلفة التمثل، ومن هنا نفرق بين قدرات متكلمي اللغة[١].

فالكلام كما قيل حر وإبداعي وفردي لقوانين اللغة الكامنة في الذهن[٢]، ومدى نضج هذه الكفايات اللغوية الداخلية في التنسيق والبحث عن التلازم والتلاؤم، وعن مدى ترتيب الأفكار حين تتزاحم زمنيا، وكذلك لمدى امتلاك ناصية اللغة والنضج البيولوجي والذكائي لمتعلمها[٣].

ونحن نضخ كميات هائلة من المعارف بتصورنا لتعليم اللغة من كونها لازمت مدة التعليم التقليدي الهيكيلية، الأمر الذي جرّ ابن خلدون أن يصف نتاج هذه المرحلة في الصناعة البشرية اللغوية بالعقيمة التي فارقت بين جهبذة امتلاك الأصناف النظرية للغة دون الولوج إلى أبعادها التواصلية وخطاباتها المرجعية وتمثلاتها الكلامية بالنظر إلى اللغة[٤]، وعند مفارقة الأشكال المفرغة من المضامين أو البحث عن

[1] - Buhler. M, **Introduction a la communication**

[2] - Saussure. F, **Cours de linguistique générale**

[3] - Chomsky. Noam, **Aspects of the theory of syntax**

[٤] - ابن خلدون، **المقدمة**، ١/٥٦٠.

المطابقة بين اللفظ والمعنى كما عبر بذلك الأسلاف، وانتجت مرحلة عُبّر عنها بالصناعة الشكلية والصنعة اللفظية والمدرسة التي تراعي المعنى واللفظ[١].

وهذه المقاربات في تلقي النصوص العربية بالرغم من الجهد المبذول فيها في إطار ذلك الزمن ظلت غائبة عن المفاهيم المعاصرة كالسيميولوجيا والتداوليات وعن تصور اللغة في إطار منطق المحمولات ونظرية المجموعات... وغيرها من الأبجديات المعاصرة للغة التي سوّغت لنا فهم الأطر والتطبيقات اللغوية التي نظرت إلى اللغة كأنها منتج اجتماعي شبيه بالإنسان تلازمه تطوّرا وتكونا وتجاذبا وتسادما ممثلا في القوانين الفيزيقية والميتافيزيقية للمادة تارة ولمفاهيم العقل وما بعد العقل طورا آخرا.

إن تصورنا للغة وأهداف تعليمها وأفق الوصول بمتعلمها لضروري، إذ يجب أن لا تكتفي بالنظر إلى اللغة على أنها مهارة، بل إلى كونها سياق إبداعي وكون وجداني وإنساني يلازم الإنسان والمجتمع والأفكار والعواطف والأحاسيس والواقع المعيش وبنية الأشياء ونظم تلقيها وترجمتها الذاتية، بل يجب أن نرتقي بلغتنا العربية إلى ناصية تقارب الأنموذج وتساير العصور، فنرتقي بها من لغة البادية ولغة الجسد واللغة الحوشية الغريبة إلى لغة الحضارة، ومن لغة الخشب إلى لغة المعاني المفعمة بالفن والرقي والمضامين، ومن لغة الاحتباس الجامدة إلى لغة المطاوعة واللين والتأقلم مع متغيرات العصر والإنسان والمحيط، ومن لغة التقوقع إلى لغة الحوار والتفاعل والتشارك، ومن لغة تمثل القواعد البسيطة إلى لغة الإبداع والعطاء.

ولأجل تحقيق هذا كله إرتأينا أن نطرح وبجرأة حقيقة ظل مسكوت عنها، إنها مسألة تصورنا نحن معلمي اللغة العربية للغة مستلة من كتاب سيبويه ليس إلا، وأنه هو القرآن الذي لابد من اتباعه ومحرم الزيغ عنه، وسيبويه بريء منها، كما أن قراءة كتابه قراءة عميقة لا تنم عن هذا الفهم السطحي الذي ظل يجر خيبات وعقبات وعقد قواعد اللغة وأشكالها الجامدة في الشروحات والنماذج والتكييفات التي تعقد اللغة أكثر مما تيسرها هذا من جهة ومن جهة أخرى حملت اللغة عيوب الذين يسروا للغة العربية فوقعوا في مطبات الهوى وحب التغيير ليس إلا ظنا منهم أنهم ينظرون للغة من

[١] - الجاحظ، **البيان والتبيين**، ١/٤٥.

منطلق الانبهار الذي تجاوزت به لغة الغير عتبات الأجيال إلى مفاهيم التغير العلمي والحضاري والمساهمة في وضع بصمات الأجيال على اللغة المكتسبة ومعرفة سرّ التغيير.

وإذ نهيب بما آل إليه علم تعليم اللغة عند الغرب، فإننا نعيب أنفسنا بإهمال صارخ باعد بين اللغة العربية وأبنائها وبين الأجيال وبين النتاجات اللسانية الفاسدة السائرة إلى تقفي آثار اللغة العربية لأذيال اللغات المناوئة لها.

ولأجل إلباس اللغة العربية أزياءها وإعطائها الرونق الذي تستحقه كان من الواجب تعليم اللغة العربية بقواعدها القابلة للحدود اللسانية العالمية واختبار النظريات اللسانية في مختبر اللغة، وهذا هم لازمنا سنوات عديدة ومن الواجب أن يكون في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها طرائق ومقاييس ومواد تكيّف اللغة العربية وترقى بها إلى مستوى الخطاب اللساني المعاصر وقضاياه، ونتفاءل خيرا أننا بدأنا نتجاوز هذه المرحلة بإجراء دراسات مقارنة ومفاضلة ومقابلة ومقابِلة وتمثُّل قواعد الغير، غير ان المشكل على الرغم من حداثته إلا أنه لا يزال بحاجة إلى استثمار ما تجاوزه الغير من جهة ومن جهة أخرى ظلت الطريقة قاصرة، وهي محور طرح الساعة والعصر، إذ لا تتعلق المشكلة بالمعلم ونظرته للغة، ولا في المتعلم وتصوره وامتلاكه ناصية اللغة ولا إلى عدد المساقات المنبثقة عن اللغة، ولا في الوسائل ونجاعتها، ولا في المناهج وتصوراتها عن اللغة، حتى وإن كان في ذلك نظر،بل في تدريس أطر اللغة وتمثيلاتها للناطق بها وبغيرها اللذين نأمل منهما أن لا يكونا عبأ على العربية، بل مستقطبان فعّالان لها، وهو ما نترجاه من متعلم اللغة العربية الذي من المؤسف أصبح يرى التواصل باللغة العربية عبأ عليها.

٢. المنهجيات المعتمدة في تعليم اللغة:

في القرن التاسع عشر قامت في أوربا نهضة كبيرة بالنسبة للدراسات اللغوية إلا أن معظمها اتجه اتجاها تاريخيا أو مقارنا، وفي الاتجاه المقابل نجد تيارا يعتمد على نظرية لغوية وسيكولوجية واضحة، يمكن أن نسمي القواعد التقليدية تلك التي تتخذ من أنموذج القواعد التي وضعت في الأصل للغتين اللاتينية والإغريقية مستخدمة إياها لوصف اللغات الحديثة واستنباط قواعدها، وما ينطبع على هذه القواعد أنها قد أهملت الحديث الشفوي إهمالا تاما، مع أن لغة التواصل والتفاهم الفعلية بين أفراد

المجتمع تعتمد عليها بشكل مباشر[١]. وبالرغم من أن هناك فروقا بين هذه اللغة واللغة المكتوبة، ولتجاوز سلبيات المناهج السابقة برزت طروحات منهجية أخرى من بينها:

أ. القواعد والقواعد الضمنية:

ونقصد بذلك أن متكلم اللغة يفقه اللغة عبر قواعد يعرفها هو، ناتجة من النواحي الصوتية التي تؤثر تأثيرا بالغا في المعاني التي يقصدها المتحدث باللغة، كما أن القواعد العلمية لا يوجد فيها أي جزء يتناول أصوات المفردة أو النبر والتنغيم أو الوقف، إلى غير ذلك من الخصائص الصوتية للغة التي تنعكس على الرسالة التي يقصد المتكلم إيصالها إلى السامع، بينما القواعد العلمية النحوية تهتم اهتماما خاصا بطريقة الكتابة وبالتهجئة والترقيم والتنقيط...وغيرها. وهذا لا يعني أن القواعد لا تهتم بالأصوات اللغوية بالوجه المطلق من حيث مخارجها، فنلاحظ في كتاب سيبويه أنه قد خص لها جزءا خاصا وللصرف كذلك جزءا خاصا، وقد أفرد النحاة صفحات طوال للتعريف بالأسماء في حالات إعرابية مختلفة.

إن النحو الضمني يشمل الحالات التركيبية والصوتية والصرفية مشافهة وكتابة، ويلتفت كثيرا إلى التعبير عن المعاني التي يرمي لها بأشكال لغوية من ناحية أخرى، لا كما يتصوره النحو العلمي بأنه يرتكز على التعريفات للأشكال اللغوية،حيث يصبح هو الغاية القصوى له عكس العملية التي تساعد على الفهم والتعبير اللغوي بالشكل المرجو منه. ورحم الله العلامة ابن خلدون حين أشار إلى أن كثيرا من علماء اللغة أنفسهم – بل ربما جلهم – لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم على الرغم من معرفتهم بقواعد اللغة، فهناك مفارقة بين التطبيق والنظرية.[٢]

إن النحو العلمي يفترض افتراضات وتعريفات تفارق بين المعنى الحقيقي والمعنى النحوي، فالفاعل في المعارف العلمية النحوية هو فاعل الفعل بينما مفعوله هو الذي يقع عليه الفعل، وإذا جئنا إلى اختبار التعريفين أمام أمثلة بسيطة نجد مدى التخبط الذي يمكن أن يقع فيه متعلم اللغة عندما لا يتخذ أساسا

---

[1] Roulet, Eddy. (1975): **linguistic theory , linguistic description and language teaching** - Benveniste. Emile. (1974): **Problèmes de linguistique générale**

[٢] - ابن خلدون، **المقدمة، ص** . ٥٦٠/١

أو معيارا أو منهجا واضحا يستند إليه، فالجمل التالية مثلا لا يصلح أن نعرّف بها كل من الوظيفتين السابقتين:

- فتح المفتاح الباب.
- صارع علي أحمد.
- مات الرجل.
- انقطع الحبل.

ب. النحو التعليمي:

إن القواعد النحوية العلمية لم تستطع بالفعل أن تقدم تصورا شاملا متكاملا للغة التي تصفها، بل ركزت على جانب معين من اللغة، كما أن تلك القواعد كثيرا ما تكون قاصرة أو حتى متناقضة، بل تترك الباب مفتوحا لعدد كبير لما يسمى بالشواذ، لأنها ليست من القوة والعمق لتشمل كل اللغة، ومن هنا تظهر التعليلات والشروح لتسويغ القاعدة العلمية بالتأويل وإضافة ما لا يمكن إضافته، وحذف ما لا يمكن حذفه، وتقديرات في الجملة نفسها حتى تستقيم لهم القاعدة النحوية.

إن القواعد العلمية ليست قواعد تعليمية وتصلح مباشرة للاستخدام في تعليم اللغة الأصلية أو الأجنبية، والنحو التعليمي يعيد صياغة القواعد كائنة ما كانت لتقعيد أسس اللغات، حيث تتخذ الشكل الصالح لتدريس النحو، وهي المهمة التي تلقى على عاتق اللسانيات التطبيقية العربية المعاصرة.

ت. المدرسة البنوية وتعليم النحو:

ظهر في الولايات المتحدة لسانيون كان أهمهم وأبعدهم أثرا "سابير" و"بلومفيلد" و"سكينر"، وتبع هؤلاء "ويلز" و"هاريس" و"بايك" وغيرهم من الذين ثاروا على القواعد التقليدية، واهتموا جميعا بالسلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، وقد ركزّوا على اللغة الشفوية بالدرجة الأولى، بينما جاءت دراستهم للغة المكتوبة تالية وثانوية، وما يؤخذ على النحو البنوي أنه على الرغم من الاهتمام الواضح بالجانب اللفظي للغة إلا أنهم أهملوا دراسة المعنى إهمالا كبيرا وتركوه لعلماء النفس والفلاسفة وتأثروا بالحركة العلمية التي سادت في القرن التاسع عشر[1]، حيث كانوا يجمعون

[1]- Bloomfield. L (1975*)*: **Language**

المادة اللغوية من أفواه الناس ويسجلونها ثم يقننونها إلى جمل وأشباه جمل فأجزاء وأصوات...وغيرها، ثم يستخدمون الأسلوب العلمي الدقيق في اكتشاف الطرائق العلمية التي تتجمع بها الأصوات لتؤلف الكلمات ولتؤلف الجمل، أي لتؤلف النماذج أو الأنماط التي تنتج عن كل عملية من تلك العمليات.[١]

أما الميزة الثانية التي اتسمت بها النظرة البنوية فهي تركيزها على اللغات الحية[٢]، لا تلك اللغات التي عفا عنها الزمن وأصبحت في بطون الكتب.

ث. المدرسة التوليدية التحويلية وتعليم النحو:

أخذت هذه النظرية الجديدة على سابقتها أنها اعتمدت على عينة مهما كانت كبيرة من الكلام الفعلي ووضعها في أطر موحدة، وكأن تلك الأطر هي الوحيدة التي تمثل أبنية اللغة جميعها، وبذلك سدت الباب على تلك الأبنية التي يمكن أن تتمخض عنها قواعد اللغة، بل التي تصدر عن الناس بالفعل سواء أكانت في لغة الحديث أم لغة الكتابة، كما أنها أخذت عن المدرسة اللغوية السابقة أنها لم تتوصل للقواعد النحوية التي تعمل كالمولد الآلي لتوليد الجمل الصحيحة الممكنة في اللغة، سواء أصدرت عن أحد منذ بدء الخليقة حتى الآن أم لم تصدر، أم أنها ستصدر عن بعض الناس فيما سيأتي من الزمن[٣]، لهذا كله فقد قال أصحاب النظرية التوليدية أن هدفهم هو التوصل بشكل علمي بل منطقي ورياضي إلى جميع القواعد اللغوية التي تكون الأساس القادر على توليد جميع الجمل الصحيحة في اللغة والتي لا يمكن إن أجريت صياغتها بالشكل السليم أن تولد أي جملة غير صحيحة ترتكز على قواعد النحو بالدرجة الأولى على اعتبار أن الجملة هي الوحدة واللبنة الأساسية في بناء اللغة.[٤]

حسب هذه النظرية إن الجملة تتألف من عناصر أولية تربط بينها علاقات نحوية وتنقل المعنى الذي يحكمها، وذلك ما دعوه بالبنية العميقة، وقد توصّلت إلى القواعد الرئيسية التي تولّد هذه الأبنية العميقة واستخدموا في ذلك الرموز الرياضية وقوانين الرياضيات الجبرية والمنطقية، كما أنهم أنشأوا مجموعة من

---

[١] - نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها**، صص:٢٧-٣٤.

[٢] - **نفس المصدر.**

[٣] - **نفس المصدر**، ص ٣٤.

[٤] - **نفس المصدر**، ص ٣٥.

القواعد الأخرى التي دعوها بالقواعد التحويلية القادرة على تحويل كل معنى من تلك المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى عدة أشكال لغوية ظاهرية أو ما يسمى بالبنية السطحية المتخذة أشكالا صرفية ونحوية وصوتية.[١]

ج. مدرسة اللسانيات الاجتماعية التداولية وتعليمية النحو:

تدريس اللغة في محيطها الاجتماعي والتداولي هو السمة التي ميّزت المدارس الغربية، وأخذ منظرو هذه المدرسة على نظرية تشومسكي أنها اقتصرت على ظاهر اللغة، على الرغم من محاولتها التعامل مع المعاني لأنها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها، وبذلك تخسر خسارة هائلة وتصبح محدودة غير شاملة بجوانب اللغة المختلفة وخصوصا الظروف التي تتحكم في استخدامها الفعلي من قبل المجتمع.

تعطينا مدرسة اللسانيات التداولية قواعد القدرة على التواصل أو ملكة التواصل (كيف أتكلم وأنا في وسط ما) التي تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع وإلى القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام، وتشمل كذلك ما يمكن قوله في زمان ومكان معيّنين وعلى لسان متكلم معين بمستمع معين بطريقة معينة وفي ظروف اجتماعية معينة لتحقيق غرض معين، ومن ثمة فإنها تدرس القواعد النحوية لتعطي فائدة لدارس اللغة (أي تحقيق التخاطب).

إن النظرة الاجتماعية لتعليم اللغة ترى بأن الوحدة اللغوية ليست الجملة التي يجب أن يرتكز عليها البحث، كما كان عليها الحال في الماضي، بل اتخذت من الخطاب أو النص وحدة للدراسة، وانصب الاهتمام على تحليل الخطاب أو مقاربة النصوص، ثم بعد ذلك بتصنيف الأغراض أو الوظائف، فمثلا هناك الوظيفة اللغوية التي تعمل على التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر وعبارات الرجاء وأحكام المحاكم وعبارات الزواج والطلاق وعبارات التحية...وغيرها. وهناك الوظيفة اللغوية التي تعمل على تنظيم الأحداث وتنظيم اللقاءات بين الأفراد كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة أو عبارات القوانين والأنظمة...ثم إن هناك وظيفة المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية بين أفراد مجتمع معين وتشمل أساليب الخطاب بين الأفراد واستخدام اللهجات واللغات الفردية الفعلية الخاصة ببيئة معينة أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية وأنواع التحية المناسبة لكل فئة من فئات

[١]- **المصدر السابق**، ص ٣٥ -٣٦.

المجتمع وأعمارهم، وبمجرد تبادل الكلام المناسب في مناسبات مختلفة كالحفلات الرسمية أو العامة أو الشخصية، كما أن هناك الوظيفة الإعلامية أو الإخبارية حين تستخدم لغة الإخبار عن حقائق أو أحداث معينة أو عن نوع من المعرفة أو في شرح أمر معين أو تقديم تقرير عن موضوع كالتقارير والنشرات الإخبارية المختلفة والمعلومات العامة التي يتناقلها الأفراد في أحاديثهم اليومية أو ما تنشره الصحف والمجلات أو تتناقله المجلات العلمية العامة. ثم إن هناك وظيفة اللغة العامة التي تعبر عن انفعالات عامة من سرور وحزن... وغيرهما، وقريب من هذه الوظيفة الوظيفة الشعرية التي تستخدم اللغة للتعبير عن أمور خيالية كالقصص والروايات والشعر على المستوى الرفيع ولمجرد النكت والأحاجي والفوازير والكلام بقصد التسلية على المستوى العادي، وهناك الوظيفة التربوية التعليمية رسمية كالمدارس والمعاهد والكليات أو عادية على ألسنة الأطفال الذين يسألون عن العالم الذي يعيشون فيه.[١]

٣. المقاربة التواصلية والمنظور الحركي:

إشارة إلى ما لفتت إليه المدرسة التداولية السوسيولسانية إلى موقع اللغة وأثرها باستثارة المفاهيم الوظيفية أو الالتفات إلى تيمة المعنى في الأشكال اللفظية، كُوّنت حلقة تلم بمختلف جوانب الاتصال في العملية التعليمية والتعلمية.

وتعد هذه المقاربة من أهم المناهج في تعليم اللغات، لا لأنها تشكل ثورة منهجية بإجراءاتها، فأدواتها كانت حاضرة دائما في الفرضيات التقليدية، ولكن حضورها في هذه المقاربة يتلون بإشعاع جديد يتمثل في أدوارها الفاعلة ووظائفها الحيوية التي تتكامل فيما بينها في حلقة تلم بمختلف أركان التواصل في العملية التعليمية، فهي لا ترفض الممارسات المنهجية السابقة، ولكنها تنميها، فهي نوع من توسيع حقل اللغة بممارسة ملموسة من أجل أهداف محددة لعل أهمها تجاوز التمكن من المهارة اللغوية هدفا في حد ذاته إلى درجة الإبداع واستثمار النتاج اللساني في تمثل المتغيرات النفسية والاجتماعية، فإذا ميز بعض الباحثين بين صورتين من صور تعليم اللغة اتصاليا الأولى ضعيفة ويقصد بها تزويد الدارس بالفرص التي تستطيع من خلالها استخدام اللغة لأغراض الاتصال، والثانية قوية وهي أن تعلم

---

[1] Saville - Troike. Muriel(1982): **The ethnography of communication**

ونايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها**، ص٤٣ .

اللغة نفسه يكتسب من خلال الاتصال الحقيقي، فإنهما معا ركيزة هذه المقاربة، فتركيز المقاربة التواصلية على تعلم يقوم على الكفايات وحدها أو متعلم بنظرة استقلالية تعنى بالجزء لم يعط النتائج المنتظرة في حين ترسى هذه المقاربة مركزية كل أركان المخطط الاتصالي التعليمي وكل ذلك في تشاكل مؤسس على مجموعة من المهامالتواصلية المرتبطة ببعضها البعض والتي تقود إلى الهدف المنشود.

ويمكن أن نجسدها في التوصيف التالي :

سياق التعليم ومرجعياته

معلّم ← مادة تعليمية ← متعلّم

لغة التعليم وقواعده

قنوات الاتصال التعليمي

ويمكن أن نفكك عناصر المنهجية الاتصالية إلى التالي:

أولا إن هذه الحلقة محورها التواصل بين المعلم والمتعلم بهدف إقامة علاقة بفعل التبليغ، وينتج عنها ما يسمى بالتفاعل بين المعلم والمتعلم حسب سياقات ومرجعيات معينة، وهذا الذي يحدث بوساطة الفعل الكلامي[١]، الذي يستوجب اللغة النظامية المبنية على الدال وأنواعه والمدلول وأنواع المضامين والقصد والتأويل لتحقيق دائرة الكلام ويعرّف التواصل بأنه: "...هو الميكانيزم الذي بوساطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمن، ويتضمن أيضا الإشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات (المطبوعات والقطارات والتلغراف، وكل ما يشمله آخر ما تم من اكتشافات في المكان والزمان)..."[٢]

وهذا التعريف عام للتواصل غير أنه يمكن أن نركز على مبدأ نقل المعلومات ومنه يعرف: "Escarpit" الاتصال بأنه يكمن في: "نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل بكيفية تشكل في حدّ ذاتها حدثا، وتجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث".[٣]

ولهذا فالمعلم حسب هذا المفهوم:

[١] - إشارة إلى أفعال الكلام لأوستين.

[2] - Iny Lohisse, 1969, p:42

[3] - Escarpit, 1976 ,p: 100

١- كائن بشري ناقل لأحداث اللغة.
٢- ناقل معلومة عن هذه الأحداث.
٣- أنموذج ومصدر المعلومة والخبرة.
٤- أكثر نضجا لإطار المعلومة من حيث تبلور الدال في المشاعر والأفكار.
٥- مكوّن ومصحح لطريقة تكوّن التصور والمفهوم عند المتعلم.
٦- يسهم في توعية المتعلم بشكل العلاقة الاجتماعية والبيئية والنفسية والسياسية...وغيرها التي يفترض فيها الصحة والمنطقية المحكمة.

هذا من جهة الإرسال الأحادي الأولي والمبدئي بمراعاة اللغة البسيطة الأولية غير المعقدة التي تعبر إن صح التعبير عن اللغة المعقولية العلمية التقريرية الخالية من الإنزياحات والفنيات والفلسفيات، وهذا يعطي المعلم انعكاسا تواصليا، أو ما يسمى بالتفاعل الإنساني للتصورات اللغوية وللإطار السياقي للغة وتأثير قنوات التواصل المادية المفصولة عن الإنسان واللصيقة به كالحواس والذاتانيات، ومن هنا يتوجب أن تكون للمرسل (المعلم) مهاما إضافية تكمن في:

١- في تعقل استقبال رد الفعل الانعكاسي لما تم بثه، ومن ثمة فهو مستقبل ومفكك، ويفترض فيه أنه أذكى وأكثر خبرة بتكون المفاهيم والمقاصد وما هي قنواتها وأطرها المرجعية وشفراتها الناقلة.

٢- التريث بحيث يمكن أن يعيد البث مرة أو مرات أخرى ريثما تكون إشعاعات التعلم واضحة بالصورة المقصودة، وهنا نراعي السياقات وكيفية نقلها للمعلومات سواء أكانت شخصية مثل الانفعالات أم بيئية مثل التغيرات الظرفية المكانية والطقسية والزمانية أي ما يعبر عنه بالمجال الحيوي عند "ليفين" وتحقيق الظروف المناسبة لخطاب معين مثل توفر الوسائل التعليمية وخلو وصفاء الظرف الزماني والمكاني من المشوشات والمعيقات التي نعمل على أن تكون متغيرات قارة بتغيير المتغير المستقل الذي قد نعيد بثه في لحظات مختلفة إذا اختلفت الظروف، ليلتفت إليه بكونه غير لصيق بظرف ما، ثم نراعي المستوى الدالي اللساني في نقل المعلومة والصياغة المبنية على الصوت والإشارة والإيماء والإيحاء المناسب لها مثل اللغة العلمية المناسبة للتدريس والبسيطة الحاملة للمفهوم اللغوي وإن كان الكلام على الكلام صعبا الذي يستوجب فيه أن لا يكون مفصولا عن السياق والقناة والرسالة اللغوية، وعن الفكرة المتصورة عن المعلِّم بكل ارتباطاتها النفسية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية والسياسية... وغيرها،

وعن الفكرة التي يأخذها المتعلم عن نفسه وموقعه من العملية التعليمية مثل التقبّل الايجابي بكل عناوينه ومثل السؤال وأدبياته والإنشائيات المختلفة وقواعدها (الأمر وأصنافه، النهي وعلاقاته، الطلب وأدبياته...وغير ذلك) ومثل النظام والتكرار ثم الإضافة التي تنم من جهة امتلاك المهارة اللغوية والإبداع في امتلاك وتصدير ما استورده من قواعد عن اللغة ونظمها، وما يعنينا في هذا كله أن نقل معلومات اللغة باللغة الصوتية وغيرها من الإشكالات السيمائية، نريد أن يتمثلها متعلم اللغة مستثمرا إياها تكلما وفهما، تذوقا وكتابة في أدنى الحدود إلى تمثل سلوكياتها بكل أنساقها وقوانينها وحواراتها وأفكارها، في محاولة تخطي مرحلة الامتلاك إلى الإبداع فيها، ومحاولة الإسهام في الرقي بها إلى مصاف اللغات الحية ذات التأثير العالمي المسيّج بحروب المفاهيم اللغوية وما تنقله من اطلاع الآخر على ثقافة الذات وحضارته، إذ أصبح لا يخفى ما تؤديه اللغات من تأثيرات إنسانية في مختلف مجالات الحياة، وهي السلاح الأول الذي تعمل عليه الأمم في إقناع منتدبيها بها، حتى نفكك الترسيمة التي وضعناها سابقا عن المنهج الاتصالي في تعليم اللغات وجب أن نعرف بعناصره:

أ. الحقائق القائمة على المعلِّم:

هو مرسل الرسالة اللغوية ومصدرها، وقد يكون فردا أو جماعة بحسب التلقي، وقد كان محور الاهتمام في طرق التدريس التقليدية المختلفة التي منها التلقينية، ويكون فيها المتعلم مستقبلا سلبيا للمعلومة، ولا يتاح له فيها المشاركة ومنها كذلك الإلقائية التي تعتمد أسلوب المحاضرة[١]، وهو ما يستوجب من المتعلم أساليب تمثُّل معينة مثل: الحفظ وعدم الخروج عنه ولا الزيادة فيه، وهو الذي أنتج ما يسمى في المدرسة السلوكية بالعادات[٢]، وهو تصور تقليدي عن اللغة فيه يحذق المتعلم المهارة اللغوية دون معانيها ومضامينها، يحفظ القواعد على شكل منظومات شعرية وشروحات نظمية وأمثلة بسيطة مفتعلة ومصطنعة، يُحكم عليها على المستوى اللغوي بالشذوذ إذا خالفتها وإن كان سليم المنهج عتيد الصناعة كالقرآن الكريم، أو تقلل في تشددها في الحكم عليها بأن تسمح لها بالضرورات وبعض المباحات على أساس أن اللغة هي ثابت معياري لا يحق الزيغ فيه ولا يستوجب الإبداع، وعلى

[١] - دنيس تشابلد، **مقدمة الكتاب.**

[2] Foulin . J. N, Mouchon. S. (1998): **Psychologie de l éducation**

الجيل المتوارث لها ابداء واجب الولاء وحسن الانصياع لهذه القوانين، وهو ما ولّد بحق تمرّدا نتجرع ويلاته من استغراب اللغة الفصيحة التي تلقتها الأجيال عبر أجهزة مفاهيمية خاطئة عنها وعن وظائفها ومقاصدها في ظل مواجهة شرسة لتيارات الغزو اللغوي من خلال عولمة إعلامية لها من جهة، ومن جهة أخرى لتيارات تغريبية مستنكرة أصالتها، وهنا يتوجب علينا الرقي بمستوى لغتنا العربية إلى مصاف إضفاء فعّال لقواعدها ونظمها واستثماراتها سواء في المواقع الرسمية وغيرها بلغة معاصرة مبشّرة ومطاوعة لحاملها مربوطة بأهداف منها:

١- تفعيل اللغة في الوسط المجتمعي والثقافي في تمثل اللغة العربية الفصيحة في مناسبات الشعر والمسرح والأفلام، أي على المستوى الإعلامي وعلى المستوى التواصلي في الإدارة والتجارة والاقتصاد بمجابهة المنتوج الحامل لها مثل: المنتوجات المستوردة والمفاهيم المستحدثة وتنشيط فعاليات اللغة في تصديرها وتفعيل الرقابة اللغوية الصارمة.

٢- إعادة النظر في بعض القواعد التي لا تساير روح العصر وروح العربية المعاصرة ولا تمثل قواعد القرآن الكريم ولا الأفعال الكلامية للمجتمع وأغراضه مثل التقنيات المختلفة وتلقيها والمناسبات المختلفة وصياغتها اللفظية وعباراتها الاصطلاحية ووظائفها ومقاصدها الحقيقية، وما نتحدث عنه بمدركاتنا المختلفة التي تفرض تطورا لغويا يساير التطور الحضاري.فمثلا في المستوى المعجمي نستغني عن بعض الألفاظ الحوشية والغريبة التي تنقرض بفعل عدم توظيفها في وحدات المفاهيم والماديات المختلفة.

فنحن نلاحظ الاستغناء في فترة الحضارة الإسلامية المجيدة عن الألفاظ ذات المخارج الصعبة التي لاءمت مجتمع الجاهلية، وعبرت بصدق عن صعوبة الحياة والظرف الطبيعي، وعوّضت بألفاظ ذات السلاسة واللين حين جادت الحياة برغد العيش، وعلى المستوى التركيبي مثلا ظلت الجملة البسيطة غير معبرة عن بعض المفاهيم التي تحتاج إلى طول النفس وما تحمله من هموم تعقّد الحياة، فاللغة انعكاس لصورة الحضارة، وفي المستوى الصرفي والاشتقاقي تأثرت اللغة ببعض المباني والاشتقاقات جراء دخول مفاهيم معينة وترجمات لما تطوّر من لغات مختلفة بتطور الحضارة، وهذا المبحث الدلالي في تطوّر اللغة

وقوانينها جدير بأن نضيف إليه الأسباب الجديدة في التوليد والاصطلاح[١] وغيرها من المتغيرات التي شابت وتشوب اللغة العربية كغيرها من اللغات.

يفترض كذلك في الطريقة الإلقائية في التدريس التي تركز على المعلم تحديد موضوع الدراسة التي يراها مناسبة للمتعلم اللغوي دون النظر إلى حاجاته ورغباته دون إعطاءه الفرصة في إبداء رأيه حول الموضوع مقدما ومؤخرا، ودون كذلك طرح أسئلته والتعبير عما اكتسبه من لغة والمساهمة في إثراء عناصرها ومناقشة قواعدها والبحث عن مشكلات ومعضلات بعضها التي ظلت لصيقة بنا وإلى حد الساعة دون تفعيل وتنشيط مساهمة الأجيال بالبحث عن حلول لما تعترضه قواعد اللغة وأنظمتها المختلفة من مستجدات مثلما أشرنا إليه سابقا أو غير ذلك من مطارحات بحاجة إلى دراسة وبحث، فظل متعلم اللغة بالطريقة التي يهيمن عليها المعلم وهو محورها مخزن المعلومات وأصبح ذاكرة إنسانية مضافة إلى مخزنات المعارف المادية والتقنية المختلفة.

ويفترض كذلك بأن المعلم في طريقة البث الأحادي أنه كامل التعليم[٢]، وهذا لا يتحقق أبدا، بل إنه سيظل باحثا ومطوّرا ومتقبلا ومتعلما أيضا.

عرفت هذه المداخل التي تعتمد على المعلم بمداخل ضبط وتعديل السلوك[٣] ومدخل التدريس الإلقائي الواعظ[٤] والمدخل الاستقبالي[٥] وكلها تعتمد على المعلم الذي توكل إليه مهمة السلوك الظاهري وتعديله وتطويره أو حذفه وقياس التغيرات التي تطرأ على المتعلم الذي يفترض فيه استقبال المعلومات والعمل على استيعابها وترديدها وحفظها[٦]. وقد زوّد المعلم منذ فترة زمنية بتنظير المداخل المعتمدة عليه بالطريقة السلوكية التي تعتمد مبدأمنبه واستجابة مثل: تنظيرات بافلوف وثورندايك، وسكينر.[٧]

---

[١] - إشارة إلى تبني وحدة الخطاب بدل الجملة في التداوليات اللسانية.

[2] Goupil. G, lusignan.G,1993

[3] Muthall. G, Snook. L, 1973

[4] Broudy. H. 1974

[5] Receptive Approach

[6] Mialaret. G, 1984

[7] Raynaud. F, Rieunier. A. (1997): **Pédagogie dictionnaire des concepts clés; Apprentissage, Formation et psychologie cognitive**

وحديثنا هنا سيتجاوز هذه المفاهيم باعتبار أنها مفاهيم كثُر فيها الحديث والتطبيق في النظريات الغربية في التنظير لطرق التدريس، وغاية السلوكية هي تكوين عادة سليمة للغة ومهارة تجيد الخطابات السطحية والهيكلية مقابل النتائج التي تعطيها النظرية المعرفية المبنية على العقل ونتاجاته الإبداعية في المرجعيات الذاتية وفي الرسالة الإبداعية الشعرية والفنية والعقلية وفي المداخل الاستدلالية المنطقية في تعليم اللغات.

ب. الحقائق القائمة على المادة اللغوية:

كثيرة هي النظريات التي ركزت على المحتوى اللغوي قديما وحديثا، فقديما ظلت تلك النظرة العربية للقواعد النحوية على أنها أنماط تعلّم بنوية معزولة عن سياقاتها الظرفية وعن المعلم والمتعلم وقنوات التعليم، كما أنها رأت أن هذه القواعد تمثل بنية الذهن الرياضي المنطقي حديثا، فظلت فلسفة اليونان وقواعدهم سائدة منذ أرسطو إلى تشومسكي وتلاميذه، ونحت البحوث الحديثة إلى تجريب طريقة تعليم اللغة بوساطة القواعد الرياضية والمنطقية ومعاملة الفونيمات معاملة الأعداد والنقط بطريقة تحاكي التفكير الرياضي، و لم تجد هذه البدائل إلا طرائق المنطق والرياضيات الفونيمية اللسانية في تهذيب المهارات اللغوية والرقي بها إلى مصاف البراعة والإنتاج الإبداعي والمؤثر.[١]

ت. الحقائق القائمة على المرجعيات:

حيث يتم خلق جوّ وسياق من خلاله نعلّم اللغة، وطرقها كثيرة منها: طريقة حل المشكلات[٢]، أي أن المحيط الخارجي هو الملهم في استعمال اللغة، ومن ثمة تتغير وتتلون اللغة بتغير ألوان السياق الخارجي والمقامي وكذا المشكلة المتشكلة، حيث يضطر مستعمل اللغة إلى استخدامها فمثلا: التواصل في سياق الغضب يقود دائما إلى خلق مبادرات لامتلاك اللغة واستعمالها والتعبير بها، ويمكن تحديد خطوات هذه الطريقة كالتالي:

---

[1] Marcus. S. (1967): **Introduction mathématique a la linguistique** - Michel. Hughes. (1972); **Initiation mathématique aux grammaires formelles**

[٢] - صبري الدمرداش، **مقدمة الكتاب.**

الشعور بالمشكلة فتحديد المشكلة فجمع المعلومات المتصلة بالمشكلة ففرض المشكلة فالاختيار الاحتمالي واختبار الفروض المحتملة والوصول على حل للمشكلة ومن ثم تعميم النتائج[١]. ومن أبرز منظري هذه الطريقة في التعليم جون ديوي، إذ يرى أن تعريض المتعلم إلى المشاكل هي الطريقة التي تحقق الرغبة في التعلم وامتلاك محصلات التعليم، وهي طريقة قابلة للملاحظة والتجريب والاختبار وتضع اللغة كمنتج اجتماعي آتٍ من مستحثات الواقع الذي يجمع تفاعلات البشر وأحوال الواقع وحيثيات اللغة كسلوك لتفكير عميق ظاهره الأساليب المختلفة في التعبير عن أحواله.[٢]

وهنا يتضح لنا دور نظرية المقام في تفسير قواعد اللغة وأنماطها الاستعمالية المختلفة في ظروف مثل: المدح والذم والغضب والتسبيح والرضا...وغيرها من محطات وألوان السلوكيات الانفعالية والتفاعلية بين البشر، وتبرز كذلك قيمة النظريات التي تدرس اللغة في محيطها وسياقاتها ومرجعياتها الاجتماعية أو ما يطلق عليها بالتداوليات والوظائفيات اللسانية، حيث تعدت ظاهر اللغة إلى التعامل بها وبتمظهراتها المعنوية المختلفة للبنية السطحية نفسها، وحيث أن الظروف هي التي تتحكم في نسج قوانين اللغة وآليات التعبير عنها اجتماعيا، متحدية بذلك القواعد التي ارتكزت على قوانين العقل وتمثلاته الرياضية، أي التحول من مكامن العقل الجامدة إلى حركية الفعل اللغوي في المجتمع، أي الاتجاه باللغة من محطة الهيمنة الآلية إلى الفعاليات الدينامية الحركية[٣] وهو المساق الذي يكاد يسيطر حاليا في تعليم اللغة من منطلقات التواصل إلى المنظور الحركي، الذي من بين عوامله الزمان والمكان المعيّنين وخصوصية المتكلم وأنواع الخطابات وتفاعلاتها وطرقها وأساليبها المختلفة والظروف التي تنبثق من المتكلم والمجتمع والبيئة الجغرافية والعقائدية وكيفية التعبير عن أغراضهم بأنماط لغوية مختلفة، ومن ثم فقوانين اللغة تتحكم فيها قوانين تنسّح المجتمع الذي يبدو اعتباطيا[٤] وهو غير ذلك، أي نبحث اللغة في قوانين الحركيات العشوائية.

---

[١] - نورمان ماكانزي وآخرون، **فن التعليم وفن التعلم**، ص:٢٤٩.

[2] Parsons. T. (1955): **Eléments pour une sociologie de l'action**

[3] Parsons. T. (1955): **Eléments pour une sociologie de l'action**

[4] Richaudeaur. F. (1973)**: le langage efficace**

ولذلك فدراسة قوانين اللغة لا تساوي شيئا، ولا تعني إلا قواعد صماء إذا لم تستثمر في الفعاليات المختلفة للمجتمع وكذلك تدريس هياكل اللغة وبناها، وكذلك تدريس قوانين اللغة بالقوانين العقلية التي تتحكم فيها بعيدا عن القوانين السيكوسوسيولوجية ضرب من هدر الوقت، لأننا نتصور أن دراسة اللغة وتدريسها لفائدة استثمارها الجيد ونقلها للأفكار وتمثلها لعادات الإنسان لصيق بالاستعمال الجيد لها.

إن الانتقال الحديث من دراسة الجملة إلى الخطاب لذو فائدة جمة حيث ان المعنى لا يكمن في جزئية النص بل عند الانتهاء منه[1]، ويحمل كذلك مختلف القوانين العقلية والنفسية والاجتماعية والبيئية... وغير ذلك من شوائب المعارف حول اللغة، ولهذا فالمجهود القائم على تصنيف الأغراض والوظائف المستخدمة في نظرية المجموعات الرياضية والتعبير بمتغيرات المجتمع لذو فائدة جمة، إذ ينقل توجهاتنا من المحطات العقلية إلى حركيات المجتمع أي الانتقال من دراسة ثوابت غير معلمة بمتغيرات ارتيابية وغير قارة لهو الحل إلى فهم قوانين اللغة التي أصبحت لا تكتفي بقوانين تشومسكي وغيره بل أصبحت أعناقها تشرئب إلى الأبحاث النفسية والسوسيولوجية والعقلية بالنظر إلى قوانين المجتمع وآلياته ثم إلى التمثلات النفسية والعقلية لهذه القوانين التي تطبع وتسم كلام الأفراد ومستعملي قوانين اللغة.

تغيرت إذن معادلة اللغة وعواملها إلى مرجوات عشوائية تتحكم فيها عوامل مثل نوع الحدث من حوار أو سرد أو وصف...وغيرها وكذا موضوع الحدث والغرض ووظيفة الحدث والمناسبات والمواقف والمشاركون في الحدث...وغير ذلك.

ث. الحقائق القائمة على القناة التعليمية:

من بين الوسائل الناقلة للتعليم اللغة، فكيف يكون الشأن بالنسبة إلى تعليمها هي ذاتها، وهي تظهر عدة فعاليات تفسر اللغة باعتبارها قناة ناقلة، ومن ثمة تدخل شروحات اللغة عن اللغة في تعليم اللغة والذي يسمى بمسمى الكلام على الكلام، وهذا ما يعسر المهمة، فتوضع اللغة ضمن أنشطة صوتية في نقل اللغة مثل: التنغيم والنبر وكل المصاحبات التي هي خامة صوتية كالمدود والتقطيعات

[1] Hymes. Dell. (1972*)*:**Models of interaction of language and social life,** p:35-71

الصوتية والترنيمات التي تساعد على تصور محتوى اللغة وكذلك على تمثل المعنى وعلى تعليم اللغة[١]، ومن ثم الإيماءات الصوتية والكتابة وأشكالها الخطية ووسائطها وألوانها وحجومها ومكان تواجدها على السطح والهوامش والفراغات والبياضات وكيفية تنسيق السطور، ومن هذا النوع أن تصاحب بالرموز والرسوم والصور والأشكال والألوان المختلفة للترميز للغة.

إن اعتبار الكتابة رمز للرموز الصوتية هو ما يمكنها من أن تومئ وأن تكون إيمائية لجانب الإيماءات الموسيقية، كذلك يمكن للوسائط التقنية وما توفره من وسائل تمثل اللغة باعتبارها كذلك مادة خام للغة[٢].

يفترض من مثل هذا الاتجاه أن المعاني اللغوية كامنة في الوحدات المعجمية لا في التراكيب ولا في النص ومن ثم تركز هذه النظرية على تزويد وحشد ذاكرة المتعلم بالكم الهائل والمتواصل بمعاجم اللغة وسننها وشفراتها، وكيفية بُناها الصيغية وكيفية حمل الصيغة والمبنى المعنى وكذلك ما يلحقها وما يسبقها وما يدخل عليها.

كما ينظر أصحاب هذه النظرية إلى أن الكلمة تتأثر بما يجاورها صوتيا ومعنويا وتصبح حاملة لدلالة مكتسبة جراء تواجدها ضمن محيط حقلي يشبه النظام المغنطيسي، كما إن الكلمة ذاتها تكسب نظاما تركيبيا يتطلب عددا من الكلمات المصاحبة، وبذلك تمتلك الكلمة قوة أيونية شاردية تستقطب من خلالها أنماط من الصيغ كما تتشكل هي نفسها في هيئة مستقطبة فتكتسب نظاما تركيبيا يتطلب لتشبعه عددا من الكلمات وبصفات معينة، كما ان عدم تمام المعنى حاصل لأن الكلمة لم تتشبع تماما والكتلة اللفظية غير مكتملة النضج، وهذا ما نفسر به أن الكلمة يمكن أن تعبر عن تركيب نووي لغوي، كما أن فك العناصر اللغوية عن بعضها هو ممارسة شطر نووي للكتلة المعنوية المتكونة من تسادم الكلمات. ومثال للتوضيح:

قتل تتطلب بنية صيغية وأسمين قادرين على تمثل وحمل هذا الفعل وناتج عنه، ويمكن من تواجد اسمين أن يحمل المعنى الجديد جراء التجاور التركيبي، وينتج عنه لاحقا منتوجا يتسم معنويا بالفعلية

---

[١] - الدمرداش، **مقدمة الكتاب.**

[٢] - **نفس المصدر.**

والحركية، ففي المثال التالي قتل العاقل السارق، تصبح كلمة العاقل محملة ومأينة بمفهوم السارق وكلمة السارق بالمقتول، ومن هذا التركيب الذي يمكن أن يُحمّل العاقل صفة القاتل ويُضيف إلى ذهن المتعلم أن العاقل قاتل مثلا.

وهكذا بالاستعمالات اللغوية المتعددة في الاتصالات الاجتماعية لغاية مرة تتكون السمات الدلالية للمفرغات المعجمية وتمثلاتها، كما إن صياغات الأفعال تتكون بالدربة لأجل حمل حمولات معجمية أخرىـــ، ومنه تتكون الحقول المعجمية والنماذج التركيبية.

ما يلفت إليه النظر أن النظريات المرتكزة على المفاهيم المعجمية تتخذ من الوحدة المعجمية أنموذجا في الدلالة غير إنه وإن كان التنظير لهذا الاتجاه صعبا من ناحية أن للصوت دلالة أو إن للتركيب دلالة، وتظل الأسطح الصوتية ما هي إلا محاولات من الإنسان لتنظيم عشوائياته التعبيرية كغيره من النظريات القائمة على العقل والرياضيات والمجتمع.

ومن الطرق التي تحوي هذا الاتجاه وتؤديه الطرائق الكلامية كما جاء في تصنيف جبرائيل بشارة.

ومن القنوات السيميائية غير الكلامية نجد مسائل اللغة المترجمة إلى إشارات وصور ورسوم أو أيقونات أو التعبير عنها بمعادلات موضوعية تقريبية كالألعاب والطرائف العلمية في شكل قصص وحوادث غريبة أو مشكلات وشبكات الكلمات المتقاطعة أو من مباريات فكرية وتجارب شعرية، ويكون ذلك بتحديد الهدف من اللعبة أو الطرفة التعليمية تحديدا دقيقا وتكون العلاقة بين الألعاب وما تشير إليه علاقة مفهومة كأن تكون طبيعية أو منطقية عقلية او متواضع عليها[١]، ويندرج تحت هذا الصنف من النظريات التعليم بالحاسوب[٢] والوسائل التقنية والإشارة وإيماءاتها والكتاب والرسوم والصور.

ج. الحقائق القائمة على المتعلم:

وهو المعول عليه والمؤول إليه عملية التعليم والذي يفترض فيه استخدام كل قدراته العقلية والحسية والحركية[٣] وتطبق عنده نظرية الاكتشاف، وهي من بين الطرق المركزة على المتعلم، حيث

---

[١] - **المصدر السابق.**

[2] Charles. A. Drayer. (1976): **Preparing for computer assistant instruction**

[٣] - محي الدين شعبان توق، **دراسة فاعلية برنامج التعليم الذاتي بالمقارنة مع التعليم المادي**، صص:٥٧-٧٥.

يعالج المعلومات اللغوية صوتيا وتركيبيا ومعجميا وتحويلها إلى نماذج ومنه يتوصل إلى المعلومات الجديدة التي تنقل إليه عن اللغة وأساليبها مستخدما الاستقراء والاستنباط والاستدلال والتجريب، وما على مرسل الرسالة اللغوية إلا توفير سياق التواصل والمواقف المناسبة للاكتشاف.

ومن بين الطرق التي تعتمد على المتعلم جملة التعليم الذاتي[1] حيث تساعد البرامج اللغوية ووسائلها المتعلم باكتساب معلومات خاصة به وبمن حوله بمعلومات عن المرسل وأسلوبه، ومنه تتكون القواعد الذاتية للكلام ويستطيع بذلك أن يقارن ما اكتسبه بغيره وما سطّر من أهداف فيحصل على تغذية راجعة فيعرف في الحال أسلوبه الذي بذله من أجل التعلم، ويستعمل هذا النوع من الطرق التعليم المبرمج والتعليم عن بعد وبوساطة الحاسوب...وغير ذلك.

وهذه الطريقة تساعدنا على تصور المتعلم لما حصل عليه من مكتسبات واستعمالاتها، وتخبرنا على الخصائص النفسية للمتعلم وصوره الذهنية والمدلولات المنطبعة عنده، كما يساعدنا كذلك على التفاعل اللغوي وتوليد الدلالات وإتاحة الفرصة للمتعلم باستثمار ما انطبع عنده من اللغة وتمنحه فرصة التقويم والصح والخطأ في استعمالاته، كما نتصور في الأخير أن نصل إلى الميل إلى المبادرة والإبداع في مختلف المواقف التربوية والاجتماعية.

[1]- Boudell, 1976.

الخاتمة:

إن البحث عن التكامل في تعليم اللغة أمر مرهون بعدم وجود تناقض في النظرية الاتصالية، وهو أمر يلجأ إليه الكثيرون من المربين، غير أنه صعب التطبيق في ظل وجود بدائل عن النظرية التواصلية إلى بحث في المنظور الحركي والفعلي للغة المكتسبة والمنتجة من طرف المتعلم والرقي إلى مصاف اللغات الحية التي تفترض التفاعل في الوسط الاجتماعي الفعال والنشط والتخلي عن قواعد تقليدية عفا عنها الزمن وتثبيت مقياس الاستقلالية ومقاييس أخرى للتبعية للأجيال السالفة، كما يفترض المنظور الحركي النشط عامل الثقة بالنفس وتزكية روح المبادرة والميل إلى الإبداع اللغوي بدل التلقي السلبي والتقليد الأعمى.

يفترض منا البحث كذلك أن نسير بالتنمية اللسانية[١] إقامة منتدى لها، يعنى بقضايا التنمية اقتصادا ومعرفة وثقافة وسلوكا وتواصلا واستثمارا لنظم اللغة من ناحية، ومن ناحية أخرى الحديث عن فعاليات اللغة في الميادين الإجرائية كالصحافة والسوق التجارية، وترقية أنماط اللغة ومظاهرها دوما وباستمرار استثمارها اجتماعيا والاعتزاز بها لا الاستغناء عنها، والرقي بها مصطلحيا لمجابهة تغيرات العالم في النتاجات المادية والمفاهيمية لكل ما يستجد على الساحة المعاصرة، والتعايش بقوانينها الدينامية في ميادين الحياة المختلفة، كتمثل العلوم والتقنية ومسايرة التطورات العالمية وقضاياها، وكذلك التعبير عن وجدانيات الشخص وأفكاره وخصائصه التي لايمكن أن تحملها إلا لغته، ثقافة وإحساسا وتربية، لا داخل سجون اللغة وبواتقها ومزارعها[٢] كالمدرسة والمسجد، بل إلى الممارسات وكل الممارسات مقابل رفض التبعية للغير والتأثير فيه والتصدير له، وإضفاء لما هو وارد روح العروبة وكذلك رفض السلبية التي طبعت للأسف كل مناحي حياتنا إلى الثقة بالنفس وباللغة العربية التي كان لها المجد في سالف العصر[٣] وكذلك روح المبادرة والميل إلى الإبداع بدل التقليد لما يستجد على الساحة اللغوية مصطلحيا

[١] - على غرار التنميات المختلفة (الاقتصادية ، البشرية ، البيئية...وغيرها).

[2] - Germain. C. (1973):**La notion de situation en linguistique.**

[٣] - مصطفى عشوي، **المدرسة الجزائرية إلى أين**، مقدمة الكتاب.

ومفرداتيا وتركيبيا وتداوليا، ومن هنا يصح لنا الحديث بحق على التنمية السيكوسوسيو لسانية مقابل التنمويات الاقتصادية والاجتماعية والبشرية...وغيرها.

ومنه يمكن أن تكون آفاق تعليم اللغة العربية في :

١- الابتعاد عن استيراد القوالب اللغوية الغريبة مثل اللهجات المتأثرة بالأساليب الغربية.

٢- إعطاء فُرص للتقارب اللساني بين الأجيال.

٣- إيجاد معايير في اللغة القياسية المكتسبة.

٤- تفعيل اللغة العربية في الوسط الاجتماعي وتحفيز عوامل ذلك والدافعية لدى المتعلم.

٥- تفعيل قواعد اكتساب اللغة بدل ملئها بالمعارف عن اللغة، وتوخي العقول المنظمة بهدف تبادل ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف والتأثير في المتلقين ضمن الشروط الخاصة بعملية التواصل وسلامته.

٦- الاستفادة الإيجابية من النظريات الحديثة في مقاربة اللغات كالمناهج البنوية والعقلانية والرياضية والنفسية والاجتماعية والتداولية والتواصلية والحركية والاستفادة كذلك من نقادها، وما توصّلت إليه الأبحاث العالمية في هذا الميدان كالمنهج الحركي والاستعمال الفعلي للغات.

المصادر والمراجع

أ. العربية:

١- ابن خلدون، **المقدمة**. ط٥، بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٨٢م.

٢- جبرائيل بشارة، **المنهج التعليمي**، بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٨٣م.

٣- الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل. د.ت.

٤- دنيش تشابلد، **علم النفس والمعلم**، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون، القاهرة: مؤسسة الهرم. ١٩٨٣م.

٥- الدمرداش،صبري، **الطرائف كمدخل لتدريس العلوم**، ط٢، القاهرة: دار المعارف. ١٩٨٤.

٦- الدمرداش، صبري، **تدريس العلوم في المرحلة الثانوية**، القاهرة: مكتبة خدمة الطالب. ١٩٨٠م.

٧- محي الدين، شعبان توق، **دراسة فاعلية برنامج التعليم الذاتي بالمقارنة مع التعليم المادي**، الأردن: الجامعة الأردنية – دراسات في العلوم الإنسانية. ١٩٧٨م.

٨- مصطفى، حركات، **اللسانيات الرياضية والعروض**، ط١، بيروت: دار الحداثة. ١٩٨٨م.

٩- مصطفى،عشوي. **المدرسة الجزائرية إلى أين؟** باتنة – الجزائر: دار الأمة. ١٩٩١م.

١٠- نورمان، ماكانزي، وآخرون. **فن التعليم وفن التعلم**، ترجمة أحمد القادري، باريس: اليونسكو والاتحاد العالمي للجامعات. ١٩٧١م.

١١- نايف خرما. **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ١٩٧٨م.

١٢- نايف خرما وعلي حجاج. **اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ١٩٨٨م.

ب. المراجع الأجنبية

13-Benveniste. Emile:**Problèmes de linguistique générale**. Paris.

Gallimard. 1974.
14- Bloomfield.L(1975*):Language*.N.Y.Holt.
15- Buhler.M(1974*):***Introduction a la communication**. Paris. Tema.ed.
16- Charles.A.Drayer: **Preparing for computer assistant instruction**.Educational Technology Publication In new jersey. 1976
17- Chomsky.Noam: **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge. Mass.MIT. Press. 1965
18- Chomsky. N :**Syntactic structures**. The Hague mouton. 1957
19- Foulin.J.N,Mouchon.S(1998):**Psychologie de l éducation**.Paris. Nathan.
20- George.H.V: **Common errors in language learning**. Rowley. MASS.Newbury House. 1972
21- Germain.C: **La notion de situation en linguistique**.ed. l université d Ottawa. 1973
22- Goupil.G.Lusigan.G: **Apprentissage et enseignement en milieu scolaire**.Montréal. Goéland. Marin éditeur. 1993
23- Gumperz.John,Hymes.dell: **Directions in sociolinguistics, the ethnography of communication**. Holt,Rinchart, Winston.N.Y. 1972
24- Hudson.R.A:**Sociolinguistics**. Cambridge.university Press. 1980
25- Hymes.dell*:* **Models of interaction of language and social life.** In.J.J.Gumperz,Hymes.dell(1972):**Directions in sociolinguistics, the ethnography of communication**.Holt,Rinchart, Winston.N.Y 1972
26- Marcus.S: **Introduction mathématique a la linguistique structurale**. Dunod.Paris. 1967
27- Mialaret.G; **Les sciences de l éducation**. Paris.P.U.F. 1984
28- Michel.Hughes; **Initiation mathématique aux grammaires formelles.** Paris. Larousse. 1972
29- Moreau.R**: Introduction a la théorie des langages**. Paris. Hachette université. 1975
30- Parsons.T: **Eléments pour une sociologie de l' action**. Paris.Plon. 1955

31- Raynaud.F, Rieunier.A: **Pédagogie dictionnaire des concepts clés**; **Apprentissage, Formation et psychologie cognitive**. Paris.ESF. 1997

32- Richaudeaur.F: **le langage efficace**.Paris.CELP. 1973

33- Roulet,Eddy: **linguistic theory , linguistic description and language teaching**.London ,Longman Group.LTD. 1975

34- Saussure.F: **Cours de linguistique générale**.Payet. 1916

35- Saville-Troike.Muriel: **The ethnography of communication**. Oxford.Basil Blackwell. 1982

36- Searle.J.R: **Les actes des langage**.Paris.Hermain.1972.

مبانی آموزش زبان عربی با تکیه بر پژوهش های تطبیقی نوین

دکتر جمعی محمود بولعراس*
دکتر محمد خاقانی اصفهانی**
دکتر آمال فرفار***

چکیده

در این جستار، هدف ما ارائه مبانی آموزش زبان عربی در پرتو زبان پژوهی غربی نوین است، که در افق آن مباحث آموزش زبان عربی از پژوهش های تاریخی آغاز شده، و با فراتر رفتن از بررسی صرف قواعد زبان، به شیوه های یادگیری و فرایند تعامل دوسویه در آن می پردازد.

این پژوهش برای تحقق هدف بالا به بررسی روش های کارکرد دوسویه و پویایی در کاربرد زبان همت می گمارد، تا از این طریق بستر آموزش زبان از چارچوب کلاس درس فراتر رفته، همه فضای اجتماعی را فراگیرد. ما مبانی این آموزش نوین به شیوه غربی را باز می نماییم تا در رفع کاستی های آموزش زبان سنتی در حیطه زبان عربی گامی برداشته باشیم.

کلید واژه ها: آموزش زبان عربی، نحو آموزشی، مکتب ساختار گرا، مکتب زایشی و گشتاری، مکتب زبانشناسی اجتماعی تداولی

* استاد کرسی پژوهش های آموزش زبان عربی برای غیر عرب زبانان، دانشگاه ملک سعود، ریاض، عربستان سعودی.
** استاد گروه زبان وادبیات عربی دانشگاه اصفهان khaqani@khaqani.org
*** استادیار گروه زبان وادبیات عربی دانشگاه تبسه، الجزائر.

تاریخ دریافت: 1390/11/08هش= 2012/01/28م تاریخ پذیرش: 1391/6/17 هش = 2012/09/07م

Principles of Teaching Arabic: Possible Contributions of Recent Approaches

Dr. Boulaares Djemai[*]
Dr. Mohammad Khaqani Isfahani[**]
Dr. Amal Fafar[***]

Abstract

The purpose of this paper is to review the principles of teaching Arabic according to contemporary approaches of teaching second and foreign languages in the West. It explores the possibility of benefitting from these approaches to enrich Arabic teaching practice. The paper follows the evolution of language teaching approaches from basing instruction on syntactic knowledge up to acquiring the ability to use the language collaboratively, interactively, and communicatively. It closely examines the communicative approach, particularly one of its components, the interaction perspective. This perspective focuses on using authentic language, not only within the confines of the classroom, but also in social settings.

Keywords*:*

Teaching Arabic Language, Teaching Syntax, Structuralism, Generative-transformational grammar, Social-constructivism.

[*]- King Saud University, Saudi Arabic kingdom.

[**]- Professor, Isfahan University, Iran.

[***]- Assistant Professor, Tebsa University, Algeria.