المجلَّة الأردنيَّة في

اللُّغة العربيَّة وآدابها

مجلَّة علميَّة عالميَّة محكّمة

المجلد (٢)، العدد (٢)، ربيع الأول١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

رئيس التحرير
أ.د سمير الدروبي

سكرتير التحرير
سالم الجعافرة

هيئة التحرير
أ.د حسين عطوان
أ.د نهاد الموسى
أ.د يوسف بكار
أ.د محمود مغالسة
أ.د عبدالفتاح الحموز
أ.د خالد الكركي

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د عبدالكريم خليفة	أ.د ناصر الدين الأسد
أ.د محمود السمرة	أ.د شاكر الفحام
أ.د أحمد الضبيب	أ.د عبدالملك مرتاض
أ.د أحمد مطلوب	أ.د عبدالسلام المسدي
أ.د محمد بن شريفه	أ.د عبدالعزيز المقالح
أ.د عبدالعزيز المانع	أ.د عبدالقادر الرباعي
أ.د عبدالجليل عبدالمهدي	أ.د صلاح فضل

المدقِّق اللغويّ (العربي)
د. جزاء مصاروة

المدقق اللغوي (الانجليزي)
د. خالد الشقير

التنضيد والاخراج الضوئيّ
نهلة عبدالكريم يونس

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

محتويات العدد

المجلّد (٢)، العدد (٢)، ربيع الأول ١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

البحوث باللغة العربية

اسم البحث	اسم الباحث	مكان عمل الباحث	الصفحات
• **أثر النية في الدرس النّحويّ عند القدماء**	د. جزاء المصاروة	جامة مؤتة	١١-٢٥
• **وعي النقد ونقد الوعي في المقامة الموصلية "قراءة تداولية ثقافية"**	د. جمال مقابلة	الجامعة الهاشمية	٢٧-٥٧
• **في البِنْيَة التأسيسيّة لنقدنا العربي الحديث ("مقدمة لدراسة بلاغة العرب": نموذجًا)**	د. عبدالله بن أحمد الفيفي	جامعة الملك سعود الرياض	٥٩-٨٦
• **تحولات "فاعلن" في شعر التفعيلة:ديوان شجر الليل لصلاح عبد الصبور**	د. راشد علي عيسى	جامعة	٨٧-١٠٧
• **العربية الفصحى بين المعرفة والأداء الوظيفي**	د. إبراهيم يوسف السيد	جامعة آل البيت	١٠٩-١٣٦
• **جمع القرآن ودوره في المحافظة على العربية وتوحيدها**	د. فايز المحاسنة	جامعة مؤتة	١٣٧-١٤٩

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العربية الفصحى بين المعرفة والأداء الوظيفي

د. إبراهيم يوسف السيد *

تاريخ تسليم البحث : ٢/٥/٢٠٠٥ تاريخ قبوله :١٤/٣/٢٠٠٦

ملخّص

إن المشكلة القائمة هي أن مقدرة الطلبة في استعمال الفصحى لا زالت ضعيفة. ولا شك أن وجود مستويين من اللغة في العربيّة هما الفصحى والعامّية يمثل تحدّياً ما فتئت العربّية تواجهه في هذا العصر، إذ تعتبر العامّيـــة علّـــة كـــثير مـــن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في تعلمهم للفصحى، و لم تنجح طرائق التدريس المتبعة حتى الآن في معالجة هذا الضعف، ذلك أنها تقوم على التلقين والمحاضرة عن اللغة، ويندر فيها استعمال الطلبة للفصحى. وعليه، فإننا بحاجة إلى نقلة نوعية في هذه الطرائق تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب إلى استعمال الفصحى، وإقامة التوازن في العملية التعليميّة بـــين الجانبين المعرفي والوظيفي لأن اللغات لا تتقن إلا بالممارسة.

تحاول الدراسة في مناقشتها للقضايا السابقة الإشارة إلى مواضع الخلل واقتراح الحلول لإيجاد آلية لتحسين كفاءة الطلبة في أدائهم الوظيفي للفصحى.

Abstract

Standard Arabic between knowledge and functional performance The Current Problem That Students Face is that their ability to use standard Arabic is still weak. There is no doubt that the existence of two levels of Arabic language (The standard and colloquial) Form a challenge that Arabic language continues to face in this era. Colloquial Arabic is considered the cause of many difficulties that students face in learning standard Arabic. The current teaching methods that were / are used so far to tackle this weakness did not succeed yet due to the fact that they rely on dictating students and lecturing them about language, and students
rarely get the chance to practice using Standard Arabic. Therefore, we need a radical modification of theses methods to shift the focus off vocabulary and structure and direct it to Standard Language usage to strike a balance in the language teaching process between the cognitive and the functional aspects since languages are only mastered through practice.

In its discussion of the previous issues, this study tries to highlight the shortcomings of using these methods, and to suggest solutions inorder to generate a mechanism to improve student's functional performance in Standard Arabic.

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة آل البيت.

حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المقدمـــة

تمثل هذه الدراسة شجوناً يحملها الكاتب حول واقع العربية الفصحى في المدارس والجامعـــات، مـــن منطلق تجربته في تعليمها لأكثر من ثلاثة عقود في المراحل الدراسية المختلفة، بدءاً من المدرســـة الابتدائيـــة وانتهاء بالجامعة التي لا زال يعمل فيها. فقد شكا كثير من الأساتذة والقائمين على التعلـــيم في مختلـــف مستوياته منذ سنين من ضعف الطلاب في الفصحى، وبخاصّة عند محاولة استعمالها أداة للتعبير عن آرائهم ورغباتهم وهي الوظيفة الأساسية للغة التي يتعلّمونها.

أدّت هذه الشكوى - على مرّ السنين- إلى قيام العديد من الدراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات التي تبحث عن أسباب هذا الضعف، وكيفيّة النهوض بالعملية التعليمية، لتحسين أداء الطلاب في الفصحى. وكان من نتيجة ذلك كلّه أن أدخلت تعديلات على الخطط الدراسية والكتب التعليمية، وعقدت الدورات العديدة لتدريب المعلمين على الطرق الحديثة في تعليم اللغات لتطوير أدائهم، وتمّت الاســـتعانة بوســـائل التكنولوجيا الحديثة كالمختبرات اللغوية وغيرها في العملية التعليمية. وبرغم هذه الجهود الطيّبة التي بـــذلت على مدى سنوات عديدة في مختلف جوانب العملية التعليمية، فإن مشكلة ضـــعف الطـــلاب في العربيـــة الفصحى لا زالت قائمة، الأمر الذي يحدونا إلى محاولة إيجاد آلية لتحسين كفاءة الطلاب فيها.

ولا يغيب عن البال أن العربية واجهت - ولا زالت تواجه - منذ عقود تحديات كثيرة في هذا العصر، يأتي في مقدمتها الازدواجية اللغوية، ونعني بها وجود مستويين لغويين في العربية هما الفـــصحى واللهجـــة العامية، حيث يكتسب الطفل العامية من أسرته التي ينشأ فيها، وتصبح سليقة عنده يستخدمها في حياتـــه اليومية، حتى إذا انتقل إلى المدرسة أخذ يتعلم الفصحى، ويتعرّف على مفرداتها وتراكيبها وقواعدها، لكنه يتعثر عند استعمالها. وتعتبر هذه الازدواجية اللغوية مصدر كثير من الضعف والمتاعب التي يعاني منها الطلبة في تعلمهم للفصحى.

ومن تلك التحديات أيضاً، هذا الانبهار المبالغ فيه باللغة الأجنبية والذي نتج عنه ما نلاحظه من مداخلة بينهما -أثناء الحديث- لدى بعض الفئات من أبناء المجتمع في حياتهم اليوميّة.

لقد أدّى ذلك كلّه إلى إثارة مشكلات عديدة أمام الطلبة في تعلمهم للفصحى، واستعمالهم لها، كمـــا وضع عقبات أمام المدرسين، والقائمين على العملية التعليميّة في المدارس والجامعات، في محاولاتهم لتحسين أداء الطلاب فيها.

إنّ المشكلة القائمة تكمن في أن مقدرة الطلاب في استعمال الفصحى لا زالت ضعيفة. إنّ القدرة على حفظ الكلمات وإنشاء الجمل ومعرفة قواعد اللغة ليست هي القدرة الوحيدة التي نحتاج إليها في العمليـــة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التعليمية، بل لا بد أن يصاحبها قدرة على استعمال هذه الألفاظ والتراكيب في مواقف اجتماعية حقيقية. فنحن لا زلنا نلاحظ أن هناك حافزاً ضعيفاً وتعرّضاً قليلاً لاستعمال الفصحى، سواء في داخل غرفة الصف أو في خارجها، وهذا أمر خطير يجب تداركه، لأن تعليم اللغة يستلزم استعمالها، وهي مهارة يتمّ تعلّمها بالممارسة، وكلّما أكثر الطالب من ممارستها -في اعتقادنا-تعلّمها بشكل أفضل، وتحسّن أداؤه في استعمالها. وإذا قلّت ممارسته لها، قلّ تحصيله وضعف أداؤه.

إننا بحاجة إلى نقلة نوعيّة في العملية التعليميّة في المدارس، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب والصرف والقواعد، إلى الجانب الوظيفي الاتصالي للفصحى. إن حشو أذهان الطلاب بهذه المفردات والصيغ اللغوية والقواعد النحوية ليس الهدف الرئيس في عملية تعليم الفصحى. إن الهدف الرئيس في تعلمها هو استعمالها وسيلة تعبير وتفاهم، ومن الطبيعي إذن أن يكون هذا الجانب هو الطرف الأساس في العملية التعليمية. لكن الأمور تسير في غير مسارها، عندما نجد أن عملية تعليم الفصحى لا زالت تقوم في المدارس والمعاهد والجامعات على التلقين، ويندر فيها مشاركة الطالب وتفاعله أثناءها، عن طريق فسح المجال أمامه للحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتهيئة المناخ له للتعبير عن نفسه باستخدام الفصحى، الأمر الذي يقلّل من فرص ممارستها داخل غرفة الصفّ. وما لم نبادر إلى تصحيح هذا الوضع القائم، فإننا سوف نستمر في معاناتنا من هذا الضعف.

إنّ استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كمختبر اللغة والفيديو والحاسوب أمر مرغوب فيه في العملية التعليميّة، بل يعتبر جزءاً أساسياً منها، وعاملاً مهمّاً في سبيل إنجاحها، لأن هذه الوسائل تهيئ المناخ لاستخدام مكثف للفصحى داخل غرفة الصف وخارجها. ولقد ظهرت بوادر مشجعة في السنوات الأخيرة حيث انتشرت أجهزة الحاسوب في المدارس والجامعات الأردنية، وأقبل الطلبة عليها في شغف. ولا بد للأساتذة والقائمين على تعليم العربيّة من اقتناص هذه الفرصة واستثمارها بشكل مناسب في العملية التعليمية، عن طريق انتاج البرامج التعليمية والثقافية الميسّرة، وتقديمها للطلبة باستخدام الحاسوب، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير طريقة التدريس، وإلى جعلها أكثر تشويقاً وإمتاعاً، كما يؤدي إلى زيادة ممارسة الطلاب للفصحى، وتعلمها بشكل أفضل.

ومن الأمور المشجعة الأخرى في هذا السياق تزايد أعداد المدارس في المدن والقرى والريف، وإنشاء أكثر من ثلاث وعشرين جامعة في الأردن، ولا يزال العدد مرشحاً للزيادة في المستقبل. ومعلوم أن انتشار التعليم على هذا الوجه المتقدم، وزيادة أعداد المتعلمين، وانحسار الأميّة، أمور تخلق بيئة صالحة، لا شك أنها تخدم عملية تعليم العربية الفصحى، وتساعد على نشرها، وزيادة ممارستها عند أعداد المتعلمين.

إن المدرس يمثل نقطة الارتكاز في العملية التعليمية، ولذلك لا بد أن يطوّر نفسه، فمهما أعددنا من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خطط دراسية متقدّمة، ومهما أوجدنا من وسائل تكنولوجية حديثة، فإن المدرس بيده أن يجعل لهذه الأشياء قيمة وفائدة أو أن يلغي فائدتها.

ويرى التربويون أن تعليم اللغة عمليّة مستمرة لا تتوقف عند حدود غرفة الصف، أو داخل نطاق المدرسة أو الجامعة، وإذا أريد لها النجاح فلا بد أن تقوم على الممارسة المستمرة غير المقيّدة بزمن محدد أو مكان محدّد(١)، ومن هنا تأتي أهمية الأنشطة الوظيفية الاتصالية في العملية التعليميّة.

تحاول هذه الدراسة في طرحها ومناقشتها للقضايا السابقة أن تشير إلى بعض مواضع الخلل، وأن تقترح بعض الحلول لأجل مزيد من الاهتمام بالفصحى وتحسين أداء الطلاب فيها عن طريق تكثيف ممارستهم لها، من أجل إحلالها مكانتها المرموقة في حياة الأمة، بوصفها عاملاً من عوامل الرقي، لأنها لغة الدين والتراث، وعنوان الهوية، وأحد مقوّمات الشخصيّة وذلك من خلال العناوين التالية:

- المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي (الاتصالي).
- طريقة التدريس.
- الأنشطة الوظيفية (الاتصالية).

المعرفة اللغوّية والأداء الوظيفي (الاتصالي):

يقوم تعليم اللغات على دعامتين أساسيتين هما: المعرفة اللغوية(Linguistic Competence) والأداء الوظيفي (الاتصالي) (Functional Performance).

أما المعرفة فهي حصيلة المتعلّم اللغويّة من المفردات والتراكيب والقواعد الصرفية والنحوّية، ومدى معرفته بكيفيّة استخدامها بشكل مؤثر ومقبول ببذل مجهود أقل.

وأما الأداء الوظيفي فهو محاولة استثمار هذه المعرفة اللغوية، في اتصال عاديّ، أو في محاورة مع شخص، للاتفاق على معنى، من خلال موقف معيّن، انطلاقاً من مفهوم أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن حاجات الإنسان ومشاعره، كونها أداة لتواصله وتفاهمه مع الآخرين(٢) .

ومن هنا يتضح أن العلاقة وثيقة بين المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي، إذ إن استعمال اللغة للتفاهم بين

(١) د. نايف خرما وزميله. اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها (المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. سلسلة عالم المعرفة. الكويت ١٩٨٨)، ص ٢٢٢.

(٢) Tarone (Elaine). Communication Strategies. (Language Learning Vol 34 March 1984) P 420. وأنظر أيضاً د. نايف خرما وزميله. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، ص ٢٣٨ . ود. أحمد حسّاني . دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليم اللغات ديوان المطبوعات الجامعيّة. الجزائر . وهران ١٩٩٦م) ص ٢٦.و د. ميشال زكريّا . مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص ١٥٤.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

اثنين يستدعي معرفتها إن لم تكن سليقة كما هو الحال في العربية الفصحى، وبدون تحقق ذلك لا يمكن إنجاز التفاهم. وقد أدّى هذا الأمر إلى اعتقاد راسخ لدى الباحثين والتربويين بأن معرفة اللغة سابقة للمقدرة على الاتصال بها[١]. وهذا طبيعي، ذلك أن المتعلّم –عندما يريد التعبير عن فكرة ما - يحتاج إلى المفردات والتراكيب التي سيستخدمها، ولهذا فإنه يتجه إلى محاولة تذكرها- وبخاصّة في المراحل الأولى من تعلمه - فإذا وجد أن المعنى الذي يريد إيصاله صعب عليه، فإنه بطريقة أو بأخرى يقلّل من غرضه في الكلام، وقد يحاول الوصول إلى هدفه باستخدام كلمة غير فصيحة، أو تركيب لا يؤدّي الغرض تماماً.

إنّ معرفة تركيب الجمل بشكل صحيح ليست إلاّ جزءاً مما نعنيه بقولنا: معرفة اللغة، وهي معرفة ناقصة وذات قيمة قليلة لو أخذت على حِدّة. ولا بدّ لأجل أن تكتمل المعرفة أن تتمّ معرفة كيفية استخدام هذه الجمل استخداماً وظيفياً طبيعياً، بمعنى أنها وسيلة اتصال[٢]. ومن الخطأ الاعتقاد بأن معرفة الكلمات وإنشاء الجمل تؤدّي وحدها إلى تعلّم اللغة.

ومن هذا المنطلق، يرى كثير من اللغويين المحدثين أن اكتساب المعرفة اللغوّية للمتعلم ضروريّ لبناء المقدرة اللغويّة التي تعتبر بوجه عام جزءاً من مقدرة الاتصال. وطالما أن الطالب بحاجة إلى المعرفة اللغوية من أجل استعمال اللغة فإن الذي يعنينا هو كيفيّة بناء هذه المعرفة وتنميتها.

ويستدعينا هذا المقام إلى تذكر شكوى بعض المدرسين من عدم استجابة طلابهم لهم في العملية التعليميّة وتساؤلهم: لماذا لا يتعلّم الطلاّب التراكيب التي نعلّمهم إيّاها؟ لعلّ جزءاً من الإجابة عن السؤال يعود إلى أن الطلاّب لا يمكنهم أن يجعلوا هذه التراكيب جزءاً من ذاتهم، لاستحضارها في الوقت المناسب، عندما يحتاجون إليها[٣]. ومن هنا، تأتي ضرورة ربط هذه التراكيب بوظيفتها اللغويّة، من خلال مواقف وحوارات معّينة داخل غرفة الصفّ، يتمّ فيها استجلاء معانيها. فعند تدريس الاستفهام بـ(هل)، وكيفيّة الإجابة عنه بـ(نعم) أو (لا) مثلاً، يمكن بناء الموقف التالي: يتقدّم طالب من زميله بمجموعة من الاقتراحات، لكن زميله يشعر في البداية بعدم الرغبة في قبولها، ثم يوافق على أحدها على الوجه التالي:

هل نذهب إلى البيت؟

(١) Acton, William R, Second Language Interpersonal Paradigm and Praxis (Language Learning Vol. 33, No. 5, 1984) p. 205.

(٢) Brumfit, C.J, and Johnson, K: The Communicative Approach to Language Teaching (Oxford University Press, U.K 1979) p. 118.

(٣) Towel,R:A Discussion of the Psycholinguistic Bases for communicative language Teaching in a Foreign Language Teaching situation (The British Journal of language Teaching Vol 25, No2, Autumn 1987) P94

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لا، لا أحسّ بالرغبة في الذهاب إلى البيت.

هل نذهب لنقرأ في المكتبة؟

لا. لا أحسّ برغبة في القراءة.

هل نذهب لنشرب الشاي؟

لا. لا أحسّ برغبة في شُرب الشاي.

هل نذهب لنشاهد لعبة كرة القدم؟

لا. لا أحس برغبة في مشاهدة لعبة كرة القدم.

هل نذهب لنأكل الطعام؟

نعم. فأنا أحسّ برغبة شديدة في الأكل.

في مثل هذا الحوار يتدرّب الطالب (تركيبيّاً) على الاستفهام بـِ(هل)، وكيفيّة الإجابة عنه بـ (نعم) أو (لا). كما يتدرّب على بناء المصدر (ذهاب، قراءة، شرب، مشاهدة، أكل). ويتدرب (وَظيفيّاً) على عمل اقتراحات ومعارضتها، أو الموافقة عليها، ثم إنّ مثل هذا الحوار يفيد في تحسين قدرة التفاعل عند الطلاّب، حيث يتمّ إنتاج اللغة بجهد أقل(١). ومن المعروف أنّ ما يتعلّمه الطالب من اللغة في حالة التفاعل الحقيقيّ يتمّ فهم معناه بشكل أفضل، فيرسخ في الذهن، ويكون استحضاره عند الحاجة أقلّ صعوبة. وبطبيعة الحال، يمكن بناء المزيد من الحوارات والمواقف التي تغطي جوانب واقعيّة من الحياة (أو قريبة منها) وتنويعها، وفق ما تقتضيه المادّة اللغوية المقدّمة للطلاب، لأن تقديم المادّة التعليمية على شكل حوارات يضع الطالب في موقف طبيعي من مواقف الحياة اليوميّة، حيث يتدرّج من الاستماع إلى الاستيعاب، ثم إلى ممارسة اللغة، وبذلك لا يقتصر الأمر على التحليلات اللغوية الشكليّة. والهدف من ذلك كلّه هو تحسين مقدرة الطالب اللغوية عن طريق تحصيله اللغوي. ولا شك أن تقدّم الطالب في هذا المجال يمنحه ثقة بالنفس، ويساعده على التفاعل مع الآخرين، فتزداد مقدرته على الاتصال بهم، ويتهيّأ لتقدّم لغوي أبعد، يتضمّن الانتقال من مرحلة يوجد فيها الوعي لضبط التركيب، إلى مرحلة يُستدعى فيها التركيب بشكل آليّ(٢).

إنّ بناء المقدرة اللغويّة للطالب في الفصحى وتنميتها يجب أن تبدأ من الأيّام الأولى لالتحاقه في المدرسة، بل ربما كان الأفضل أن تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة، أي في الحضانة. ولقد استمعت إلى

(١) Littlewood (William) : Communicative Language Teaching An Introduc Cambridge University Press, U.K 1981) P 10.

(٢) Towell, R. A Discussion of The Psycholinguistic Bases For Communicative Language Teaching In a Foreign Language Teaching Situation, P 96.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

حديث إذاعيّ روت فيه إحدى مدرسات الحضانة، أنها اعتادت أن تقرأ على الأطفال في كلّ يوم قصصاً من أدب الأطفال، مكتوبة بالفصحى المعاصرة المبسطة، دون أن تسألهم عن شيء فيها، أو تطالبهم بإعادة روايتها، بل يُكتفى منهم الاستماع إلى هذه القصص، ثم يُتركون وشأنهم. وتروي المدرّسة أنها أخذت تلاحظ –بمضيّ الوقت- بعض ألفاظ الفصحى وتراكيبها، تخرج بصورة عفويّة على ألسنة هؤلاء الأطفال.

ولا غرْو في ذلك فإن السّمع أبو الملكات اللسانيّة على حدّ ما أشار إليه ابن خلدون(١).

إنّ هذه التجربة في غاية الأهميّة، ومن الضروريّ الأخذ بها، وتعميمها على الأطفال في مدارس الحضانة، حيث إنّهم في مرحلة الطفولة المبكرة(من ٣إلى ٥ سنوات) يميلون إلى التخيّل ويحبون سماع القصص ومشاهدة الأفلام الخرافية(٢). ومن المفيد إشباع هذا الميل عندهم. ويحسن أن تستمرّ هذه التجربة معهم في السنوات الأولى من دراستهم في المرحلة الأساسيّة، لأنها تساهم في تكوين ونموّ الرصيد اللغوي الفصيح ومفرداته لديهم. فمن المعروف أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق الاستماع والمحاكاة، وأن لديه استعداداً فطريّاً داخليّاً لاكتساب اللغة، يمكن أن نسمّيه الملكة اللغويّة التي فطر عليها كل طفل(٣). ويرى تشومسكي أن الطفل بهذه الملكة اللغويّة الفطريّة التي يمتلكها بطبيعته ككائن اجتماعي قادر على تعلّم اللغة الإنسانية، وهو مهيّأ لان يستوعب قواعد لغته من خلال ما يسمعه وبصورة إبداعيّة، لأنه يستطيع أن يكوّن جملاً صحيحة لم يسمع بها من قبل(٤).

تميّز النظرية التوليدية والتحويليّة بين المعرفة (الكفاية) اللغوية (Lingistic competence) وبين الأداء الوظيفي (Functional Performance) حيث ترى أن وراء عمليّة اكتساب اللغة " قدرة عقليّة فطريّة قائمة بصورة طبيعيّة عند الطفل وتعدّه لاكتساب اللغة(٥)" وأن هذا الاكتساب اللغوي يعود إلى " تأثير المحيط على الطفل الذي يكتسب لغة بيئته(٦)". ومضمون هذا الكلام أن هذه القدرة العقليّة أو الملكة اللغويّة لا تعمل إلا من خلال تفاعلها مع المادّة اللغويّة التي يتعرّض لها الطفل عندما تتوفر لها الإثارة من خلال مراحل نموّ الطفل المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإن هذه الملكة اللغويّة قدرة عقليّة غريزيّة فعّالة اختص بها الإنسان وحده دون

(١) ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد). (ت٨٠٨هـ - ١٤٠٦م) مقدمة ابن خلدون (دار الكتب العلميّة. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان/ ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م) ص. ٤٧٠ .

(٢) د. عبد المجيد سيّد أحمد منصور. علم اللغة النفسي (عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م) ص ١٨١ .

(٣) جورج يول، معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فرّاج عبد الحافظ. (دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية ١٩٩٨م، ص١٨١.

(٤) د. حلمي خليل. اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي). دار المعرفة الجامعيّة ، الطبعة الأولى، الإسكندرية ١٩٨٧م. ص٣٠.

(٥) د. ميشال زكريا. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة (المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. الطبعة الأولى ، بيروت – لبنان ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ص ١٥٦.

(٦) المرجع السابق. ص ١٥٦ .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

غيره من المخلوقات[١]، وهي عند الطفل أداة اكتساب اللغة التي تحوّل التجربة إلى نظام مكتسب من المعرفة (الكفاية) اللغويّة ينطلق الطفل من خلالها -عبر التفاعل مع التجارب- إلى الأداء الوظيفي باستعمال اللغة والاتصال مع الآخرين[٢].

إنّ تطور اللغة عند الأطفال يعتمد بصفة أساسية على الخبرات اللغوية التي يمـرّون بهـا، والـذين لا يتعرضون لأي لغة إنسانيّة أو الصّم لا يكتسبون لغة ولا يتخطون مرحلة المناغاة [٣]. وعلى هذا الأسـاس فإن معرفة الأطفال اللغويّة تبنى وتنمو من خلال ما يقال لهم في بيئتهم اللغوّية، فعندما نسمعهم الإنجليزيّة في طفولتهم فإنهم يكتسبونها وكذلك الأمر فيما لو استمعوا إلى الفرنسيّة،. ومن هذا المنطلق، فليس ثمّة شـك أننا عندما نسمعهم الفصحى في هذه المرحلة العمريّة بكثافة في الحضانة والمدرسة فإنهم سوف يكتـسبون شيئاً منها على الأقل، ويتعلّمونها في المستقبل بشكل أفضل، وسوف تجري على ألسنتهم ، لأنهم مفطورون على تقليد الكبار حتى في أدائهم اللغوي، فقد ذكر أحد الزملاء أنه يستعمل الفصحى المبسّطة أحياناً كثيرة في بيته، وقد وجد أن أطفاله تخرج على ألسنتهم بعض التعبيرات الفصيحة في كلامهم[٤].

ولا بدّ أن تكون هذه الفصحى المقدّمة للأطفال مختارة بعناية، وأن تكون لغة معاصـرة مبـسّطة ونعني بها "تلك اللغة التي تكتب بها الصحف والمجلاّت والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث والأخبار في أجهزة الإعلام، ويتحدّث بها المسؤولون في خطبهم ولقاءاتهم العامّة، وتدار بهـا الاجتماعات وغير ذلك من المواقف"[٥].

وبطبيعة الحال فليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم الطفل في مرحلة معيّنة من مراحـل نمـوّه اللغوي، وهو لا يحتاج إليها كلّها للتعبير عن حاجاته وأغراضه عند استعماله للغة، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامّة في محيطه، والتي يحتاج إليها في تحقيق التواصل[٦]. على أن تكون تلك الألفاظ في بدايتها مما يشيع في استخدام الأطفال في بيئتهم اللغوية، ثم التدرّج بعد ذلك-في مرحلة لاحقة في التعليم الأساسي- إلى اختيار الألفاظ التي تشيع في لغة الكتابة، وذلك في ضوء معدلات تكرارها في قوائم المفردات الشائعة مثل: قائمة الدكتور داود عبده في المفردات الشائعة، وقائمة مكّة التي صدرت في جامعة أم القرى

(١) د. نعمان بوقرّة. المدارس اللسانيّة المعاصرة(مكتبة الآداب. القاهرة، ٢٠٠٣م) ص ١٤٠.

(٢) ناعوم تشومسكي. المعرفة اللغوية. ترجمة د. محمد فتيح (دار الفكر العربي. الطبعة الأولى. القاهرة ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م) ص ٥٣.

(٣) د.علاء الجبالي. لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها) مكتبة الخانجي. القاهرة.٢٠٠٣م) ص ٦٤.

(٤) جاء هذا الحديث خلال ندوة شاركت فيها وأقامها مجمع اللغة العربية الأردني بالتعاون مع أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنيـة في أيلول ١٩٩٤م لدراسة قضايا اللغة العربيّة من حيث علومها وأساليب تدريسها.

(٥) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩٨م، ص ٣٣.

(٦) أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر/ وهران ١٩٩٦م، ص١٤٣.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بمكة المكرمة، وقائمة الرّصيد اللغوي للطفل العربي التي صدرت في تونس[١].

ومن المعلوم أن تكوين رصيد لغوي وثروة لفظيّة يختزنها الطفل ليستعين بها في تحقيق أغراض التواصل هدف أساسيّ من أهداف تعليم الفصحى. وينبغي أن تساعد العمليّة التعليميّة على إنجاز هذا الهدف، وأن تضعه ضمن أولوياتها، ولمزيد من الإيضاح نشير إلى أننا لا نقصد من وراء ذلك حشو أذهان المتعلّمين بالألفاظ والتراكيب، وغرضنا هو أن نجعلهم يشاركون ويتفاعلون أثناء العمليّة التعليميّة من خلال ممارسة الفصحى "لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلّم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليميّة وتحسينها، فالمعرفة –كما يقال- هي تكوين طرائق وأساليب وليست مختزن معلومات ... وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين تعليم كيفيّة استعمال اللغة"[٢]. ولأجل ذلك لا بدّ من ربط هذه الألفاظ والتراكيب بكيفيّة استعمالها عند تعلّمها، بل والتدرب على ممارستها واستخدامها، من خلال أنشطة ومواقف حياتية (أو قريبة منها) داخل غرفة الصفّ أو خارجها.

ومن المفيد هنا اتباع سبيل التدرّج في تقديم المفردات والتراكيب لبناء وتنمية المعرفة اللغويّة، بحيث يبدأ بالشائع في بيئاتهم، ثم التدرّج في عرض الجديد منها مما هو بعيد إلى حدّ ما عن خبراتهم المباشرة، مع تقدّمهم في المراحل الدراسيّة. وهذا يستدعي أن نراعي أيضاً في هذا التدرّج مبدأ السهولة، لأنه ضروريّ وطبيعي في عملية التعلّم "إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللغويّة من العناصر التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلب نضجاً أكثر"[٣]، كما يستدعي هذا التدرّج اختيار التراكيب اللغويّة البعيدة عن التكلف، آخذين بعين الاعتبار قصرها وبساطة بنيتها في المراحل الأولى، مع الاهتمام بالتراكيب الشائعة في اللغة الفصحى المعاصرة، حتى تكون تلك التراكيب مرتبطة بالحياة الاجتماعية التي يعيشها هؤلاء المتعلّمون، وبذلك يسهل عليهم استيعابها واستعمالها لأن "من أهم عوامل الوهن في لغة ما هو حجبها عن الحياة الاجتماعية الفاعلة والاقتصار في تعلّمها على الأساليب التي توارثتها الأجيال"[٤]. ولا نعني بهذا الكلام –بطبيعة الحال- إغفال تلك الأساليب الرائعة في تراثنا الأدبي واللغوي، ولكننا نهدف من التدرّج –هنا- إلى تأجيل تقديمها إلى مرحلة لاحقة متقدّمة، يكون الطالب فيها أكثر نضجاً ومقدرة على تعلّمها واستيعابها. ولكننا في هذه المرحلة الأساسيّة نريد أن نشجع الطالب على ممارسة الفصحى، وأن نغرس في نفسه حبّها والاعتزاز بها، والرغبة في إتقانها والحرص على استخدامها وحسن توظيفها في مختلف

(١) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، ص ١٢٤.
(٢) أحمد الحساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص ١٤٠، ١٤١.
(٣) أحمد الحساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص١٤٥.
(٤) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، ص٤٤.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مجالات الحياة الجادّة والرسميّة بعيداً عن العاميّة في مثل هذه المواقف عند الاتصال اللغوي بالآخرين. ولأجل ذلك نمدّه بهذه اللغة المعاصرة المبسّطة كي يسهل عليه ممارستها في محيطه، ويكون مفهوماً عند التعبير بها عن حاجاته، محققاً النجاح في تواصله مع غيره، وبذلك نبعده عن مواطن الإحباط والفشل، فيزداد ثقة بنفسه، ويقبل على تعلّمها.

ولا ننسى - في ضوء ما تقدّم- أنّ هؤلاء الأطفال يعانون من الازدواجية اللغوية. فالطفل يكتسب العاميّة من أسرته التي يولد وينشأ فيها، ثمّ يأخذ في استعمالها في بيئته، وفي الشارع والسوق، وفي مختلف جوانب حياته اليوميّة، وتصبح هذه العاميّة لغة السليقة عنده، يتحدثها دون معرفة بقواعدها ونظامها اللغوي. ثم يدخل المدرسة ويبدأ في تعلم الفصحى والتعرّف على مفرداتها وتراكيبها وقواعدها، وهكذا يجد الطالب نفسه أمام شكل مختلف من أشكال العربيّة ويتكوّن لديه —بمرور الزمن - مستويان من اللغة: العاميّة التي يتحدّثها ويستخدمها للتعبير عن حاجاته وأغراضه في حياته اليوميّة، والفصحى التي يكتب بها ويتعثر عندما يتكلمها.

إنّ كثيراً من أسباب ضعف الطلاب في العربيّة ناتج في بعض جوانبه عن هذه الازدواجيّة في الحياة اللغويّة التي كانت — ولا زالت- تمثل عبئاً ثقيلاً علينا في وجوه شتى، وهي علّة هذه المعاناة التي يحسّ بها أجيال من المعلّمين والمتعلمين[1]. أليس غريباً أن الطالب يتعلّم الفصحى لسنوات عديدة في المدرسة والجامعة، ثم يتخرّج وهو غير قادر على تحقيق أهم هدف من أهداف تعلّمها وهو استعمالها وسيلة للتعبير في المواقف الجادّة والرسميّة دون تعثّر أو ارتكاب أخطاء؟!

وما لم نبادر إلى معالجة هذا الوضع والتخفيف من آثار العاميّة على العمليّة التعليميّة للفصحى فسوف تستمرّ هذه المعاناة. إن واقع تعليم الفصحى في مدارسنا لا يساعد الطالب كثيراً على اكتسابها بيسر في إطار وظيفي يمكنه من استخدامها والتواصل من خلالها مع مجتمعه كلّما دعت الحاجة، الأمر الذي يخلق فيه هذا الواقع التعليميّ صعوبة للطالب في تعلّم الفصحى لا تخفى على أحد. وفي اعتقادنا أننا بإمكاننا أن نفعل كثيراً في هذا الجانب عن طريق إحداث نقلة نوعيّة في طرائق التدريس في المدارس، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والصرف والقواعد والبلاغة إلى الجانب الوظيفي للفصحى، حيث إن حشو أذهان الطلاب بالمفردات والتراكيب والقواعد النحويّة ليس هو الهدف الأساس من تعلّم الفصحى، بل إن الهدف هو استعمالها كوسيلة تعبير وتفاهم بين أبنائها. لكن الأمور في العمليّة التعليميّة لا زالت تسير على خلاف ذلك عندما نجد أنها تقوم على التلقين، وتتّجه نحو المحاضرة عن اللغة، بدلاً من إتاحة الفرص للطلاب

(١) د. نهاد الموسى. قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان ١٩٨٧م، ص ص ٢٦، ٢٧.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لاستعمال الفصحى، وأخذهم على ممارستها، بل وحتى الوصول بهم إلى إدمان التحدّث بها، وأن هذا الأمر، وأعني به إدمان التكلم بالفصحى يجب أن نشجع الناشئة عليه منذ الصّغر[١]، أي منذ السنوات الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ على نحو ما أشرنا إليه سابقاً، ذلك أنّ "سهولة اكتساب اللغة فهماً وتعبيراً تتناسب تناسباً عكسيّاً مع تقدّم الطفل في السن"[٢]. إننا بحاجة إلى تطوير مناهج تعليم الفصحى للطفل العربي بحيث تعمل هذه المناهج على تضييق الفجوة بين لغة هذا الطفل وهو في بداية التعليم الرسمي (أي اللغة العاميّة) وبين النموذج اللغوي الفصيح المطلوب منه أن يتعلّمه ويمتلك ناصيته، وبذلك نحقق نهضة لغوّية تهفو إليها أنفسنا وتقترب بألسنة أطفالنا من الفصحى بيسر وتمنحهم قدراً أكبر من الطلاقة في الاستعمال[٣]. وإذا ما تمّ ذلك نكون قد عملنا على إثراء التعبير اللغوي عند هؤلاء الأطفال حيث يصبح لديهم وسيلتان للتعبير اللغوي في المواقف الاجتماعيّة المختلفة: الرسميّ منها والحياتي.

و ليس هذا الأمر بعسير المنال إذا قدّمت لهم الفصحى منذ التحاقهم بالحضانة والمدرسة بمنهج علميّ سليم على النحو الذي أشرنا إليه سابقاً. "فليس غريباً أو نادراً أن يكتسب الطفل وبطلاقة، أكثر من لغة أجنبيّة في هذه المرحلة المبكّرة من العمر، فما بالنا بالفصحى والعاميّة، وأوجه الشبه بينهما أكثر بكثير مما هو بين العاميّة واللغات الأجنبية"[٤]. ولنا عودة إلى هذه المسألة عند الحديث عن طريقة التدريس، لكننا الآن نستكمل ما كنا عليه من الكلام عن بناء المعرفة اللغوية:

فقد رسم تَوِل (Towell) في بحثه المنشور في المجلّة البريطانية لتعليم اللغة إطاراً من العمل نحتاج إليه لتنمية معرفة الطالب اللغوية، ومساعدته على الاتصال باللغة، هذا الإطار يتضمّن التوجه لما يلي:

١- بناء كميّة كبيرة من المخزون اللغوي لدى الطالب.
٢- إيجاد مواقف يحقق فيها المتعلّم هدفاً، أو يصل فيها إلى هدف اعتماداً على نفسه.
٣- توفير جوّ يكون فيه المتعلّم جاهزاً وراغباً لأن يحاول فيه.
٤- إيجاد مكان يستطيع فيه المدرس أن يلاحظ التقدّم الفردي للطلاب بحيث يغذّيهم بالتراكيب المناسبة في المراحل المعّينة[٥].

(١) د. نهاد الموسى. قضية التحّول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث. ص ٣٦ .
(٢) د. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيّاً، مؤسسة دار العلوم، الطبعة الأولى، الكويت ١٩٧٩م، ص٦.
(٣) د. علاء الجبالي، لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها) ص ١٥٢.
(٤) المرجع السابق ص ١٨٧.
(٥) Towell, R A Discussion of the Psycholinguistic Bases for communicative language Teaching Situation(The British Journal of Language Teaching, Vol ٢٠, No٢, Autumn ١٩٨٧) p.٩٨..

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لكن المشكلة التي يواجهها الطالب هي أن معرفته اللغوية لا تبقى مستقرة على حالة واحدة، بل يعتريها التغير تبعاً لمدى استعماله للغة المتعلّمة. فإذا ابتعد عن التفاهم بها وقل استعماله لها نقصت معرفته اللغوية، الأمر الذي يتطلب التركيز على مهارات الاتصال والاستخدام المتواصل للغة، دون أن يغيب عن البال أن ذلك سيكون مفيداً في تحسين معظم عناصر المعرفة اللغويّة كجزء أساسيّ من تعلّم اللغة. لكن الذي يحدث أحياناً أن حصيلة الطلاب اللغوية وبخاصة في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، قد لا تساعدهم كثيراً على الاتصال، ولهذا يتردد كثير منهم. كما أن الخوف من الخطأ يضيف عبئاً آخر عليهم فلا يقبلون. وهنا يأتي دور المدرّس في تشجيع هؤلاء الطلاب، حيث انّ الاتصال الجيد مع حصيلة اللغة القليلة، يمكن أن يكون أحسن حالاً في التغلّب على مشكلات الاتصال باللغة من الحصيلة الكبيرة والاستخدام النادر، وبكلمات أخرى: فإن الوسيلة للتغلب على صعوبات استعمال اللغة ربّما تكون في ممارستها بشكل أكثر لأن "اللغات لا تتقن إلا بالممارسة"[١] على أنّ تكون تلك الممارسة - في حدود معرفة الطالب اللغوية طبعاً – منذ التحاقه بالمدرسة، ولا يجوز إغفالها أو تأجيلها لمدّة طويلة.

إن وجود الحافز لدى الطلاب للمشاركة في أنشطة استعمال اللغة يعتبر من الأمور الهامّة في تكوين المهارات لديهم، وبناء المقدرة الوظيفية عندهم. لذلك يستحسن دائماً ترك الطالب كي يتكلم في أي شيء يرغب فيه باستعمال اللغة المتعلّمة، وتشجيعه على المناقشة وإبداء الرأي والمساهمة في الأنشطة المختلفة[٢]. ومن الضروريّ في هذا المقام عدم إيقاف الطالب أثناء حديثه لنصوّب له أخطاءه، لأن المغالاة في تصحيح الأخطاء تضعف ثقته بنفسه، وتعطيه إحساساً بالفشل وتجعله متردداً في الكلام فيما بعد[٣].

والملاحظ أن الطلاب يتفاوتون في وجود هذا الدافع لديهم، فبينما نجد طلاباً يعزفون عن الكلام، ويلتزمون السكينة في غالب الأحيان، ويحسّون بالخجل والإرباك، عندما يحاولون التعبير عن رأيهم، نجد آخرين مقبلين على استعمال اللغة، ومستعدّين للمشاركة في أنشطتها. ومن الأمور المسلّم بها في مجال تعليم اللغة أن الصنف الثاني من الطلاب هو الأكثر تعلّماً للغة، والأقدر على تحصيلها واستعمالها، وربما كان هذا الاختلاف بين الطلاب في الحافز لتعلّم اللغة سبباً من أسباب وجود الفروق الفرديّة بينهم في المستوى اللغوي ومقدرة الاتصال.

وعلى أي حال فإن هذه المناقشة تفتح الطريق أمامنا للحديث عن كيفية بناء المقدرة الوظيفية وتنميتها عند الطالب. وفي هذا السياق، علينا بادئ ذي بدئ أن نشير إلى ضرورة أن تبنى مهارات الاتصال

(١) د. داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفياً، ص٦.

(٢) Tarone, Elaine: Communication Strategies, (Language Learning Vol. ٣٤, March ١٩٨٤). P. ٢٠٨.

(٣) د. عبد المجيد سيّد أحمد منصور. علم اللغة النفسي . ص ١٩٠.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في بدايتها على الأقل في حدود خبرة الطالب المكتسبة حديثاً في استخدام اللغة[١]، لأن بناء هذه المهارات بمعزل عن خبرة الطالب اللغويّة يعرّضه لاحتمال الفشل في إنجازها، وهذا الأمر في حال وقوعه يعيق تقدّمه نحو المقدرة الوظيفيّة، ويثبط عزيمته في استعمال اللغة، ويؤثر على استمرار رغبته في المشاركة والتفاعل في الأنشطة الاتصالية القادمة، في حين أن نجاحه يدفعه إلى الأمام، ويزيد حماسه للإقبال على هذه الأنشطة. ولهذا يفضل توخي الحذر والحرص عند تصميم التدريبات الاتصالية بحيث تكون وفق معرفة الطلاب اللغوية، والظروف الاجتماعية المحيطة بهم، وفي مستوى أدائهم اللغوي، من أجل أن يؤمن نجاحهم فيها، فلا يقعون عند أدائهم لها في مزالق لا تحمد عقباها. ومن هذا المنطلق فإن الأمر يستدعي منّا أن نحدد بعناية مجالات الاتصال اللغوي المناسبة لمرحلة الطالب الدراسيّة.

ومن الضروري أن تكون مستويات الأداء اللغوي لهذه الأنشطة الاتصالية متعدّدة ومتنوعة "فلا يقتصر الأمر على تدريب التلاميذ على التعبير في مواقف الحديث الرسمي الذي يتطلب العناية الفائقة بمختلف جوانب الأداء مثل إلقاء الخطب والكلمات، ومجالات التعبير الوصفي الإبداعي وإنما يمتد التدريب ليغطي مختلف مواقف الاتصال التي يحتاج التلميذ في حياته اليومية إلى استخدام اللغة فيها"[٢].

وحتى نبني هذه المقدرة الاتصالية على أساس متين، فإن علينا أن نعقب كل مادة لغوية نقدّمها (أو مهارة) بأمثلة لغوية اتصالية مختلفة ومتنوعة، يتفاعل الطالب أثناءها ويستخدم الفصحى، ولا يجوز بحال من الأحوال اقتصار التطبيق على التدريبات النمطية.

ويشير اللغوي ليتلوُد (Littlewood) [٣] إلى أربعة حقول تكوّن من وجهة نظره مقدرة الطالب في الاتصال باللغة على النحو التالي:

١- المقدرة اللغوّية: يجب أن يحقق المتعلّم بقدر ما يمكنه مقدرة لغوية عالية، بحيث يحسّن مهارته في التفاعل مع النظام اللغوي، وصولاً إلى الاستعمال العفوي المرن، من أجل التعبير عن غرضه.

٢- التمييز بين الصّيغ والمعاني الاتصالية التي تؤديها: وكجزء من المقدرة اللغوية، يستحسن أن يميّز المتعلّم بين الصّيغ التي عرفها، ووظائفها الاتصالية التي تؤدّيها. وبكلمات أخرى يجب أن تفهم العناصر اللغوية التي تمّت معرفتها، في ضوء النظام الوظيفي للغة. وبذلك يأمن الطالب الاستعمال

(١) Widdoson, H. G: Teaching Language As Communication, (Oxford University Press, U.K, ١٩٧٨) p. ٧٥ and Littlewood (William), Communicative Language Teaching, P ١٧.
وأنظر أيضاً : د. داود عبده . نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفياً. ص ١٠

(٢) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة، ص٤٤.

(٣) Littlewood, William: Communicative Language Teaching An Introduction . p. ٦

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخاطئ لهذه الصّيغ. أما إذا تمّ تعليم هذه الصّيغ بمعزل عن السلوك الاتصالي، فإن ذلك قد يؤدّي إلى عدم الفهم الكافي لهذه الصّيغ، وبذلك يمكن أن يقع الطالب في الخطأ عند استعمالها. والهدف الرئيس من تعليم الصّيغ اللغوية من خلال المعاني الاتصالية التي تؤديها هو تعزيز معرفة نظام اللغة عند الطالب.

٣- تطوير مهارات استخدام اللغة: ومن أجل تنمية مقدرة الطالب في الاتصال باللغة، فإن عليه أن يحاول باستمرار تحسين مهاراته في استعمال اللغة بشكل مؤثر وسليم بقدر الإمكان. ويوجه الخبراء الطالب - من أجل تحقيق هذا الغرض - إلى تكثيف ممارسة اللغة المتعلمة بقدر ما يستطيع، لما لذلك من أثر فعّال في تطوير مهارات استعمال اللغة عنده.

٤- إدراك المعنى الاجتماعي للصيغ المتعلّمة: ويرى (Littlewood) أيضاً في هذا السياق ضرورة أن يصبح المتعلّم مدركاً للمعنى الاجتماعي للصّيغ اللغويّة، وقد لا يستلزم ذلك في رأيه، تنويع كلامه ليناسب الحالات الاجتماعية المختلفة، ولكن من المهم أن يكون قادراً على استخدام الصّيغ المقبولة اجتماعياً بشكل عام وتجنب الصّيغ المزعجة، ويضيف الدكتور نايف خرما أن الصّيغ قد تكون صحيحة من الناحية الشكلية اللغوية ولكنها من الناحية الوظيفية الاجتماعية لا تخدم الغرض المقصود منها أو أنها تسيء إلى السامع وتخلق جوّاً من النفور وتسبب سوء التفاهم كأن يقول تلميذ لمدرسه: اقفل الباب الهواء بارد، مستعملاً صيغة الأمر الجافّة في مقام يستوجب استعمال الطلب المهذب(١)، أو أن تقول البنت لأبيها: الطعام جاهز، قم وتناول طعامك، فالعبارة صحيحة من الناحية اللغويّة لكنها غير مقبولة اجتماعياً. ويتأتى فهم البعد الاجتماعي للصّيغ اللغويّة المتعلّمة من خلال استخدامها وظيفيّاً في مواقف الحياة الطبيعية.وهكذا يكون على الطالب بالإضافة لاكتسابه الكفاءة اللغويّة أن يكتسب قواعد الاستخدام الاجتماعي المناسب للغة، وهو ما يسميه بعض العلماء الكفاءة التواصلية(٢).

ومهما يكن من أمر، فإن بناء مقدرة الاتصال لدى الطالب يعتمد إلى حدٍ كبير، على الطريقة المتبعة في التدريس، لأنها تمثل نقطة الارتكاز الرئيسة في عملية تعليم اللغات، ونحن بحاجة إلى طريقة في التدريس تساعد الطالب على استخدام الفصحى في تلبية أغراضه، وبذلك يصبح لها شأن في حياته، وتزداد قيمتها عنده، ويكون ذلك حافزاً له على تعلّمها، وهذا ما سنتناوله في الصفحات التالية.

(١) د. نايف خرما. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عام المعرفة)، الطبعة الثانية، الكويت ١٩٧٨م، ص٥٦.

(٢) د. علاء الجبالي. لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها)، ص ٦٩.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

طريقة التدريس:

لا يعدّ تعلّم اللغة أمراً سهلاً، حتى في الدّول المتقدمة. ولذلك تستعمل طرائق مختلفة لتعليمها، وتستخدم أدوات وأجهزة متعددّة في غرفة الصفّ وخارجها، وتعدّ الأبحاث المستندة إلى الخبرة، للمساهمة في تحسين طرائق التدريس، وتوضع الخطط والبرامج لتدريب المعلّمين، ويتم إعداد الكتب والمواد التعليميّة المتطورة. ويحدث ذلك كلّه من أجل جعل العملية التعليميّة أكثر تشويقاً، وأقلّ عناءً، وبذلك نساعد الطالب على تعلّم اللغة بشكل أفضل.

يتعلم الإنسان اللغة عادة لأجل أن يفهمها منطوقة ومقروءة، ولكي يستخدمها في التعبير عن أفكاره وحاجاته شفويّاً أو كتابة. وبكلمات أخرى فإن الهدف من تعلّم اللغة هو استخدامها في المواقف الطبيعية كوسيلة تفاهم واتصال مع الآخرين. وهذا الكلام ينطبق على اللغة العربيّة الفصحى، كما ينطبق على اللغات الأخرى. وعلى هذا الأساس يفترض أن توجّه العملية التعليمية نحو تحقيق هذا الهدف بحيث تستبعد الأنشطة التي لا تصب في هذا الاتجاه[١].

ولكن إلى أيّ حدّ استجابت طرائق تدريس اللغات لتحقيق هذا الهدف؟

من المعروف أن تعليم اللغات يقوم على أسس لغويّة ونفسيّة وتربويّة. فالأسس اللغويّة تتعلّق بنظرية اللغة التي قامت عليها طريقة التدريس. والأسس النفسيّة تتصل بنظرية التعلّم التي تستند إليها. وأما الأسس التربوية فإنها ترتبط بأهداف المجتمع في تعليم اللغة. ويجب ألا يغيب عن البال أن التطوّر في طرائق التدريس لا يتم بمعزل عن تلك الأسس، بل يكون نتيجة تغيرات في السّاحة اللغويّة أو في نظرية التعلّم، أو في أهداف المجتمع، أو فيها كلّها.

مرّت طرائق التدريس –على هذا الأساس- بمراحل متعددة: فقد ظلّت لقرون طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تعرف بالطريقة التقليدية، لكنها أخذت في التغير منذ بداية القرن الماضي، فظهرت الطريقة السمعية الشفوية التي اشتهرت كثيراً، وانتشرت بعد الحرب العالمية الثانية في بقاع كثيرة من العالم، وفي الآونة الأخيرة ظهرت الطريقة الوظيفية (التواصلية) كأحدث اتجاه في تعليم اللغات، يؤكدّ على استعمال اللغة وسيلة اتصال[٢].

لم تستطع الطريقة التقليدية أن تؤدي إلى أساس مقبول في تعلم اللغة، ذلك أنها تقوم على دراسة اللغة، وما تنطوي عليه تلك الدراسة من تحليل لغوي، وتصريف أفعال، واشتقاق، وتأهيل نحوي، وما إلى

(١) د. داود عبده نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيّاً، ص١٠.

(٢) د. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة ص ص٤٩-٥٦ وانظر أيضاً جورج يول، معرفة اللغة. ترجمة محمود فراج عبد الحافظ، ص ص٢٠٠-٢٠٢.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذلك، ونحن لا نهتم بالتراكيب النحويّة لذاتها، ولكننا ننظر إلى ما يفعله الناس بهذه التراكيب، عندما يريدون تلبية حاجاتهم، كما أن دراسة الأحكام النحوية ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنما وسيلة من وسائل إتقان المهارات اللغوية[١]. لذلك فإن التركيز عليها، لا يساعد الطلاب كثيراً عند الرغبة في التفاهم مع الآخرين، ولا يمنحهم المقدرة على استعمال اللغة. كما أن اهتمام هذه الطريقة الزائد باللغة المكتوبة جاء على حساب اللغة المنطوقة اللازمة للتفاهم بين الناس. وقد أدّى ذلك إلى إهمالها تدريب الطلاب على المحادثة، واستخدام اللغة في مواقف طبيعيّة يحققون فيها حاجاتهم، ويحسّون بذلك بأنها ذات نفع وقيمة في حياتهم. وهكذا لم تعد الطريقة التقليديّة تتفق مع أهداف تعليم اللغات في شكلها الحديث الذي ظهرت بدايته في العقود الأولى من القرن الماضي. فقد ظهرت اتجاهات حديثة في الدراسات اللغوية على إثر نشر محاضرات العالم السويسري دي سوسير الذي وجّه البحث اللغوي نحو الكلام المنطوق[٢].

أدّت الدراسات التي أعقبت نشر تلك المحاضرات إلى تطوير الطرائق المتبعة في تدريس اللغات إلى أن بدأت ملامح المدرسة السمعيّة الشفوية تظهر إلى العيان منذ قيام الحرب العالمية الثانية، وقد جرى تعميمها بحذافيرها.

أكدت هذه الطريقة على أهميّة اللغة المنطوقة في التدريس، فاتجهت إلى تعليم المهارات اللغوية، مع العناية بتعليم الكلام المسموع والمنطوق أولاً، دون أن يعني ذلك إهمال مهارتي القراءة والكتابة، بل كل ما في الأمر تأخير تقديمها للدارسين بعد تقديم المادّة الشفويّة، وبخاصّة في المراحل الأولى من التعليم، مع الحرص على تقديمها للمتعلمين في مواقف صفيّة تحاكي الحياة الطبيعيّة في الخارج بقدر الإمكان.

ولجأت هذه الطريقة أيضاً إلى التدريب المتواصل على الأنماط اللغوية حين يستمع إليها المتعلم، ثم يأخذ في ترديدها مرات عديدة إلى أن يتمكن منها، وعندئذ يبدأ في استخدامها في المواقف المناسبة بطريقة آلية مع الاهتمام بالصحة اللغوية (Accuracy)، واستعانت الطريقة في سبيل تحقيق هذا الغرض بمختبرات اللغة المجهزة بأحدث آلات الاستماع والتسجيل، وبخاصّة في الدول المتقدّمة.

دلّت تجربة الطريقة السمعية الشفوية في التدريس، لعقود من الزمن في أماكن متفرقة من العالم، على أنها لا تخلو من عيوب ينبغي تلافيها، رغم ما فيها من مزايا وحسنات كثيرة. واجتمع إلى هذا الأمر ظهور نظريات جديدة في اللغة والتعلّم أوجدت الحاجة إلى تعديل مسار الطرائق المتبعة في التدريس.

ففي عام ١٩٥٧م أصدر تشومسكي كتابه الشهير "التراكيب اللغويّة (Syntactic

(١) د. داود عبده نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفياً، ص٥٣.

(٢) د. شرف الدين الراجحي وزميله. مبادئ علم اللسانيات الحديث. دار المعرفة الجامعيّة. الإسكندرية ٢٠٠٢م. ص ص ٤٥، ٤٦. وأنظر أيضاً د. عبد المجيد سيّد أحمد منصور. علم اللغة النفسي. ص ١٩٩

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(Structures) وأتبعه بأعمال أخرى أحدثت في مجموعها تغييراً كبيراً في دراسة اللغة واعتبرت بداية عهد جديد في نظرياتها، وأدت إلى ظهور النظريات المعرفيّة التي تخالف الأسس التي قامت عليها النظريات السلوكيّة في تعلّم اللغات.

فقد عارض تشومسكي السلوكيين في اعتقادهم أن اللغة –كغيرها من أنواع السلوك- مجموعة من العادات يمكن اكتسابها بطريقة ميكانيكيّة في ضوء المثير والاستجابة والمران. ورفض مقولتهم بأن متعلّم اللغة يبدأ في تعلمها وذهنه صفحة بيضاء يخزن فيها الأشكال اللغوية التي يتعلمها، ليبدأ في استعمالها عند الحاجة، وبيّن أن الإنسان يولد ولديه استعداد فطريّ لتعلم اللغات، ولذلك فهو يكتسب اللغة عن وعي وإدراك، بدليل أنه عندما يستوعب القواعد المختلفة التي تقوم عليها اللغة تصبح لديه القدرة على الخلق، وعلى تركيب عدد غير محدود من الجمل التي يريدها، دون أن يكون بالضرورة قد سمعها من قبل[١] وكانت حصيلة ذلك كلّه مقدّمة لظهور الحركة التواصلية التي أخذت تشق طريقها إلى معاهد تعليم اللغات في السنوات الأخيرة.

كان من أهمّ ما أدخله الاتصاليون إلى عمليّة تعليم اللغات اهتمامهم بالبعد الاجتماعي الذي أهملته المدرسة السابقة نظراً لتركيزها على الصحّة اللغوية، فبإمكان المتعلّم أن يستعمل جملة سليمة من الناحية اللغويّة لكنها لا تخدم الوظيفة المقصودة منها على نحو ما مرّ معنا سابقاً [٢] ثم إن التركيز على التكرار والحفظ يؤدّي إلى أن يخرج المتعلّم بحصيلة من الأنماط اللغويّة، ولكنه لا يعرف كيف يستخدمها استخداماً مناسباً لأغراض الحياة[٣]، وكثيراً ما يعجز عن استخدامها خارج الإطار المحدّد للتدريب اللغوي الذي اعتاد عليه.

وهناك على ما يبدو فائدة محدودة من وراء تقسيم العملية التعليمية إلى مهارات أربع: مهارة للاستماع وأخرى للقراءة وثالثة للكلام ورابعة للكتابة، والتركيز على كل واحدة منها على حدة، وإذا أردنا تحسين هذه النظرية في التدريس من خلال الاعتقاد بأن الاتصال باللغة هو الهدف الرئيس من تعلمها فعلينا أن نعلّم اللغة كوحدة شاملة من خلال النص[٤]، انطلاقاً من مبدأ أن اللغة وحدة واحدة لا يمكن تجزئتها إلى قراءة واستماع ومحادثة وكتابة، بل يتم تعليمها من خلال المنهج المترابط في العملية التعليميّة. على أن تدعم هذه الوحدة بأنشطة اتصالية تساعد الطالب على ربط المفردات والتراكيب اللغوية بوظيفتها

(١) جون ليونز/ تشومسكي، ترجمة د. محمد زياد كبّة. النادي الأدبي بالرياض، الطبعة الأولى ١٩٨٧، ص ص١١، ٧٠. وانظر أيضاً د. نايف خرما وزميله، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص ص ١٨٠، ١٨١.

(٢) انظر (ص ١٧ من البحث).

(٣) د. صلاح العربي. تعلم اللغة الحيّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى: بيروت ١٩٨١، ص٥٢.

(٤) د. داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفياً، ص٦٧

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في الحياة الاتصالية عن طريق وضعه في مواقف (في حدود مقدرته اللغوية) تتطلّب منه استعمال اللغة في تلبية حاجاته. وبكلمات أخرى نقول: من أجل تحقيق غرض الاتصال باللغة، فإننا نحتاج إلى منهج تعليمي يرشدنا في عملنا ويتكوّن من جزأين[١] الأول خاص بالخطة التعليميّة التي تقوم على منهج متفق عليه يرمي إلى تكوين خبرات تعلّم مختلفة لدى الطالب ضمن تركيز مدروس على المهارات والصّيغ والوظائف، مرتبطة بأنشطة اتصالية تمثل نهاية هذه الوحدة. وينجز هذا المنهج التعليمي الخاص بالمهارات من خلال الكتاب المقرر.

والجزء الثاني من المنهج التعليمي خاص بالخطّة الاتصالية ويهدف إلى التركيز على حاجات الطالب واهتمامه وتتبّع مدى ممارسته للغة وكفاءته في استخدامها، ويشتمل على نماذج من الأنشطة الاتصالية مثل: الألعاب اللغويّة والمسابقات الثقافيّة وإقامة الحفلات الطلابيّة والزيارات والمناقشات وإعداد التقارير ... الخ. وينجز هذا المخطط الاتصالي من خلال ما يسمّى بالمواد المساندة التي تشتمل على هذه الأنشطة الاتصاليّة، وتتوفّر لها إرشادات المدرّس واختيار الطالب وتتم عن طريق جماعي، وتربي في الطالب الرغبة في العمل التعاوني والإحساس بالمسؤولية.

إن هذا المنهج المقترح يتعارض مع مبدأ تعليم اللغة بمعزل عن استخدامها. وقد كرّس المدرسون معظم وقتهم للتعليم الموضوعي عن طريق الكتاب المقرر، لكنهم بدأوا يطعّمون عملهم بالأنشطة الاتصالية المساندة.

ويقدّم الأستاذان هول (Hall) وكيني (Kenny) الأستاذان في المعهد الآسيوي للتكنولوجيا في بريطانيا برنامجاً دراسياً[٢] يمكن وصفه بأنه أكثر التصاقاً من البرامج والأفكار السابقة بالمنهج الوظيفي (التواصلي)، وأكثر تكثيفاً لممارسة اللغة المتعلّمة، حيث يخلو من أيّ تركيز على المفردات والتراكيب والقواعد النحوية أو الصّرفية، ويتجه بالطلاب إلى استخدام اللغة بشكل مكثف، من خلال تفاعل اجتماعي متواصل أثناء العملية التعليمية.

قدّم البرنامج لطلاب آسيويين حضروا إلى المعهد لإكمال دراستهم الهندسّية في فروع مختلفة، وقد سبق لهم دراسة اللغة الانجليزية في صفوف تقليدية لمدّة سبعة أعوام أو ثمانية، دون أي استعمال للغة لأجل أغراضهم الخاصّة، وقد أدّى هذا النوع من التعليم إلى اعتقاد الأستاذين بأن المزيد منه لن يكون فعالاً، وهكذا اقتضت الحاجة تقديم برنامج مختلف، تميّز بأنه يركز على المتعلّمين، وما يريدون في الحقيقة قوله من

(١) Clark (John L): Classroom Assessment in a Communicative Approach. (The British Journal of Language Teaching, Vol. 25, No. 1, Spring 1987) p p. 12, 13.

(٢) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. (English For Specific Purposes Vol. 7, No. 1, 1988), pp. 19-23.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وجهة نظرهم الشخصية. كما امتازت أنشطته بأنها صُمّمت ونُفّذَت من قبل الطلاب أنفسهم، وامتازت نظرية التدريس فيه بأنها تهتمّ بسير العملية التعليميّة أكثر من اهتمامها بمحتواها. وتهدف هذه العناصر الثلاثة مجتمعة إلى خَلْق بيئة للمحادثة الحرّة، في أمور تهمّ المتعلّمين وتلبيّ حاجاتهم، وتدفعهم بالتالي إلى التفاعل الحقيقي(١).

قسّم الطلاب إلى مجموعات عمل، تتكوّن كلّ مجموعة من ثلاثة طلاب أو أربعة، وحُدّدت المدّة الزمنية للبرنامج بثمانية أسابيع، في كل اسبوع يتناولون موضوعاً معيّناً مثل: التعرّف على الحرم الجامعي، جمع معلومات عن الدراسة في المعهد من خلال زملائهم في المستويات العُليا، تحليل ومناقشة مقالات تهمهم في تخصصهم ... وغير ذلك.

يجتمع المتعلّمون في الصباح لوضع خطة عمل يوميّة، ثم يحملون هذه الخطة، ويذهبون خارجاً لجمع الأدلّة والمعلومات، حيث يعودون بتقرير، ويلتقون بعد الظهر لمناقشة الحصيلة وفحصها ونقدها، وإعداد تقرير شامل عنها، مع تصوّر للخطوات القادمة(٢).

يعتقد الأستاذان هول (Hall) وكيني (Kenny) بإمكانية تطبيق برنامجهما في أي مكان آخر، ويريان أنه يمهد السبيل نحو طريقة تدريس اتصالية حقيقية: فالبرنامج ليس له أي جدول دراسي بالمعنى التقليدي، ويقدّم عِوَضاً عن ذلك مجموعة من الأنشطة اللغوية المتصلة والمنظمة في وحدات أسبوعيّة. أما وظيفة المدرس فيه فإنها لا تقوم على تدريس معرفة اللغة أو مهاراتها، ولكنها تركز على مساعدة الطلاّب في تحسين مقدرتهم على تنظيم أفكارهم وأهدافهم وتوضيحها، من خلال عمليّة مستمرة من استعمال اللغة المكثف والتفاعل الاجتماعي المشتمل على جميع المشاركين في البرنامج(٣).

وخلاصة ما تقدّم أن هناك أكثر من اتجاه داخل الحركة الوظيفيّة (التواصلية)، وأن تنوّعها يعطي المدرّس مجالاً أوسع في اختيار طريقة التدريس المناسبة، في ظل الظروف المحيطة بالعمليّة التعليميّة.

ومن المفيد في هذا المقام أن تتّسم طريقة التدريس بالمرونة، فتحاول تحقيق التوازن بين الشكل اللغوي، بما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب وقواعد نحوية، والشكل الوظيفي بما فيه من أنشطة اتصالية، وذلك في ضوء حاجة الدّارس ومستواه التعليمي، فكلما كان الطالب حديث عهد في تعلّم اللغة، انصبّ التركيز على الشكل اللغوي، وقلّ الشكل الوظيفي، ثم يبدأ التدرج شيئاً فشيئاً، فيقل التركيز على الشكل

(١) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. p. 19.

(٢) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. pp. 21,22.

(٣) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. p. 29.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

اللغوي، ويزداد الاهتمام بالشكل الوظيفي، كلّما تقدّم الطالب في تعلّمه للغة، إلى أن يتعادل الجانبان أو يقتربا من التعادل في مرحلة الطالب المتوسطة، حيث يبدأ الجانب الوظيفي بعد ذلك يأخذ حيّزاً أوسع في العمليّة التعليميّة، إلى أن يستأثر بالاهتمام الأكبر في المرحلة المتقدّمة[١].

وبعد، ففي ضوء ما تقدّم من حديث عن الطرق المتبعة في تعليم اللغات وتطوّرها، وظهور الطريقة الوظيفيّة (التواصليّة) كأحدث اتجاه في تعليمها في السنوات الأخيرة، انطلاقاً من أن الهدف من تعلّم اللغة هو استخدامها شفويّاً وكتابيّاً في التعبير عن الحاجات والآراء نقول: إنّ كثيراً من أسباب ضعف الطلاب في الفصحى يمكن إرجاعه إلى الطرائق المتبعة في تعليمها في المدارس ذلك أن المدرّسين لا زالوا يستخدمون أساليب التدريس التي تعوّدوا عليها، والتي تنتمي إلى الطريقتين التقليدية والسمعية الشفوية، رغم المحاولات التي تبذل لإقناعهم بتطوير تلك الأساليب التي لا زالت قاصرة عن إنجاز الهدف من تعلّم الفصحى، وعلى هذا الأساس فإننا بحاجة إلى نقلة نوعيّة في الطرائق المتّبعة في تعليم الفصحى، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب والأحكام النحوية والبلاغة ومعلومات عن اللغة إلى الجانب الوظيفي الاتصالي للفصحى.

إن الخلل في تعليم الفصحى في المدارس يكمن- في اعتقادي- في تركيز طرائق التدريس على الجانب الشكلي المعرفي للغة، وإغفال الجانب الوظيفي الذي يستهدف استخدام الفصحى داخل غرفة الصفّ وخارجها. وفي الحالات التي تتطلّب استعمال اللغة يتحدّث الطلاب العاميّة، الأمر الذي يقلّل من فرص ممارسة الفصحى في العمليّة التعليميّة، وبالتالي ضعف الطلاب فيها. وما لم نبادر إلى تغيير الوضع القائم، فإن معاناتنا من هذا الضعف سوف تستمر.

تعتبر هذه الإزدواجيّة اللغويّة من التحديات التي تواجهها العربيّة في هذا العصر، وهي علّة كثير من المشكلات التي يعاني منها المتعلّمون. فهم يكتسبون العامية في طفولتهم من خلال أسرهم، وتصبح تلك العاميّة لديهم سليقة، حتى إذا التحقوا بالمدرسة بدأوا يتعلّمون الفصحى، ويتعرّفون على مفرداتها وقواعدها، لكنهم يتعثرون عند استعمالها، لأنهم ألفوا استخدام العاميّة أداة للتفاهم مع الآخرين منذ نعومة أظفارهم. وهذا واقع ملموس، وظاهر للعيان، علينا أن نواجهه بإيجاد الحلول الناجعة له. إلا أن طرائق تدريس الفصحى القائمة في المدارس لم تنجح حتى الآن-للأسف- في تغيير هذا الواقع، والتخفيف من آثار العامية على العملية التعليميّة. ولا بد من الاعتراف بأن هذه الطرائق لا زالت قاصرة عن إنجاز الهدف من تعلّم الفصحى وهو استخدامها شفويّاً وكتابيّاً في التعبير عن الآراء. لذلك فإن المدرسين مطالبون أكثر من أي وقت مضى، لأن يطوّروا طرائقهم في التدريس، بحيث تستجيب لتحقيق هذا الهدف، وذلك بمساعدة

(١) د. نايف خرما وزميله. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص٢٤١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

طلاّبهم على ممارستها في مناقشاتهم ومداولاتهم في المدرسة وفي الجامعة، داخل غرفة الصف وخارجها.

إنّ هذا الأمر لا يجوز تأجيله إلى مرحلة متقدّمة من العملية التعليميّة، بل لا بدّ أن يبدأ منذ التحاق الطفل بالمدرسة على نحو ما سبق أن ألمحنا إليه. نعم يجب أن نرضع الطفل الفصحى منذ الصغر كي تنمو معه، لأن مقدرته على اكتسابها وتعلمها تقلّ مع تقدّم سنوات عمره. ولن يتأتى لنا ذلك إلا إذا تطوّرت طرائق التدريس، فأتاحت للطفل الاستماع المكثف للفصحى، وهيّأت له سبل ممارستها المتواصلة خلال مراحل تعلّمه المختلفة في حدود مقدرته اللغوية.

ومن تلك التحديات التي تواجهها الفصحى أيضاً، وتضع العقبات أمام تعلّمها، هذا الانبهار المبالغ فيه باللغة الأجنبيّة التي أخذت تزاحم الفصحى في ميادين عديدة في المجتمع، حتى أنها اقتحمت معقلاً من أهم معاقل الفصحى، حين استعملت أداة لتدريس العلوم الطبيّة والطبيعيّة والهندسيّة في الجامعات. إضافة إلى ما نلاحظه من مداخلة بين العربيّة واللغة الأجنبيّة أثناء الحديث، لدى شريحة واسعة من أبناء المجتمع في حياتهم اليوميّة: في الأسواق، وفي الشوارع، وفي الجلسات العائلية الاجتماعية.

إنّ هذا الوضع الخاص الذي تعيشه الفصحى في هذا العصر، يثقل كاهل الغيورين عليها الذين ينادون منذ عقود بضرورة تعريب التعليم الجامعي، لما لذلك من أثر في إعلاء شأن الفصحى في نفوس أبنائها، وتحسين أدائهم فيها، وتوعيتهم بأهميتها في حياتهم، وبضرورة الاعتزاز بها، لأنها عنوان هوّية الأمّة، وأحد مقوّمات شخصيتها. وقد دأبت الأمم الراقية على السّعي من أجل النهوض بلغاتها، والتمسّك بها كوسيلة من وسائل تقدّمها وحضارتها وحفظ تراثها، وربما يكون لنا دراسة أخرى نتناول فيها قضيّة تعريب التعليم الجامعي التي شغلت المختصين والباحثين والمسؤولين في الماضي، فعقدوا لمناقشتها المؤتمرات والندوات، وأصدروا العديد من التوصيات التي لم تخرج إلى حيّز التنفيذ. وعليه فإن المشكلة لا تزال قائمة. ونعود لنواصل الحديث عن طريقة تدريس الفصحى، وكيفيّة النهوض بها من أجل تكثيف ممارسة الطلاب لها، ورفع كفاءتهم فيها.

إنّ حشو أذهان الطلاب بالمفردات والعبارات والجمل لا يكفي وحده لكي يتعلموا الفصحى، بل لا بد أن يتبع ذلك استخدام هذه العبارات والجمل في مواقف طبيعيّة (أو قريبة منها) بحيث تصبح جزءاً من أنفسهم، يستطيعون بعدها استحضارها عند الحاجة في التواصل مع الآخرين. وعلى هذا الأساس، فلا بد أن يفرّق المدرسون في طرائقهم التي يستخدمونها في تدريس الفصحى في المدارس بين دراسة اللغة، وما تنطوي عليه من تحليل لغوي وتصريف أفعال واشتقاق، وشرح مطوّل للأحكام النحوية، ومحاضرات عن اللغة وتاريخها، وتقديم معلومات عنها وهذا شأن طلبة الجامعات. وبين تعليم اللغة الذي يقوم على إتقان الطلاب للمهارات اللغويّة[١]. بحيث يتمكنون من فهم الفصحى إذ سمعوها أو قرأوها، ومن استعمالها أداة

(١) د. نايف خرما وزميله، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمّها ص ص ١٦٧، ٢٢١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

للتعبير عن أفكارهم وآرائهم حين يستدعي الأمر ذلك. فتعليم الفصحى يقتضي ممارستها واستخدامها داخل غرفة الصف وخارجها. وكل نشاط في العملية التعليمية لا يصب في هذا الاتجاه يجب أن يستبعد، لأنه جهد مهدور لطاقة المدرس والطلبة، ولا طائل تحته، إذ من الممكن تأجيل هذه المعلومات عن دراسة اللغة إلى مرحلة متقدمة من الدراسة الجامعيّة. إن طريقة تدريس الفصحى المستخدمة غالباً في المدارس والتي تقوم على التلقين وأسلوب المحاضرة عن اللغة لا تخدم عملية تعليمها، ولا تساعد الطلبة على تعلّمها والقدرة على استعمالها فحاجتهم في هذه المرحلة إلى ممارسة اللغة وتعلّمها أكثر إلحاحاً من حاجتهم إلى معرفة معلومات عنها.

إن المدرس المؤهل يلعب دوراً هاماً في عملية تعليم الفصحى، إذ يستطيع بخبراته وقدراته أن يجعل طريقة تدريسه أكثر تشويقاً وإمتاعاً، الأمر الذي يحبّب الفصحى إلى نفوس الطلاّب، ويشجعهم على تعلمها، فهو يمثل-في واقع الأمر- نقطة الارتكاز في العملية، لذلك لا بد أن يطوّر نفسه، وأن يحسّن طريقته، وأن يعدل فيها حسب حاجة المتعلّمين[1]، فمهما أعددنا من خطط دراسية متقدّمة، ومهما أوجدنا من وسائل تكنولوجيّة حديثة، فإن المدرّس بيده أن يجعل لهذه الأشياء قيمة وفائدة أو أن يلغي فائدتها.

على أن هذا الدور الهام للمدرس في العملية التعليمية لا يؤتي ثماره على الوجه المطلوب إلاّ إذا فعّلْنا دور الطرف الآخر فيها وهو الطالب، بحيث لا يقتصر على تلقّي الأسئلة والإجابة عنها، بل لا بد إلى جانب ذلك أن يقوم بعمل شيء، وأن يكون شريكاً فيها، مساهماً فاعلاً في أنشطتها بإبداء رأيه، وبإفساح المجال أمامه للتحدث إذا أراد أن يقول شيئاً أو أن يناقش في مسألة ما، الأمر الذي يتيح له ممارسة الفصحى، ويحفزه على تعلّمها بصورة أفضل.

إن دعم طريقة التدريس بوسائل التكنولوجيا الحديثة وأجهزتها يؤدي إلى تعلّم الفصحى بشكل أفضل. وتستعمل هذه الوسائل والأجهزة على نطاق واسع في تعليم اللغات في الدول المتقدّمة، وأصبحت تعتبر جزءاً رئيساً في العمليّة التعليميّة لا عاملاً مساعداً لها، لأنها تبعث النشاط والحيويّة فيها، وتجعلها أكثر متعة، وقد أدّى التطور العلمي والتكنولوجي في السنوات الأخيرة إلى تنوّع هذه الوسائل وتطوّرها وانتشارها في دول العالم. ويأتي في مقدّمة هذه الوسائل المستخدمة في تعليم اللغات مختبرات اللغة ومختبرات الحاسوب التي تعدّ أرقى وسيلة في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوّية المختلفة، وقد أصبح وجودها ضرورياً في مؤسسات تعليم اللغات. ومن حسن الطالع أن أجهزة الحاسوب قد انتشرت في المدارس والجامعات على نطاق واسع، وأقبل الطلبة عليها في شغف. ويقع على عاتق المدرسين وذوي الخبرة والمختصين استثمار هذه الأجهزة استثماراً جيّداً، في عملية تعليم الفصحى، وإعداد البرامج المناسبة،

(١) د. صلاح عبد المجيد العربي . تعلّم اللغات الحيّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق. ص ٣.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والتدريبات اللغوّية اللازمة في هذا المجال. ومن المعروف أن هذه الأجهزة توفّر لمستخدميها إمكانيّة الاستماع والتسجيل، فيكون الجهاز الواحد بمثابة مختبر لغوي خاص للمتعلّم. ومن الممكن اختيار قصص للأطفال مكتوبة بلغة فصحى معاصرة مبسّطة، وتقديمها لهم بشكل مكثّف -ومتى أرادوا- في السنوات الأولى من التعليم الأساسي، الأمر الذي يساعد هؤلاء الأطفال على اكتساب الفصحى، ويسهّل عليهم عمليّة تعلّمها.

ومن المفيد أن تعيد طريقة التدريس النظر في الاختبارات اللغوية بحيث لا تكون –كما هو الحال في الوقت الحاضر- مجرّد أداة لقياس معرفة الطالب بالجانب الشكلي اللغوي من مفردات وصرف ونحو ومعلومات عن اللغة، بل تصبح مقياساً أيضاً لأدائه في مختلف جوانب اللغة[١]. وعلى وجه الخصوص ما يخدم منها ممارسة الفصحى.

ويجدر بطريقة التدريس أن تولي المادّة التعليميّة مزيداً من العناية، وذلك بتضمينها عند إعدادها المفردات والتراكيب الشائعة في الفصحى المعاصرة، مع مراعاة التوازن بين الجانبين الشكلي والوظيفي للغة في برنامجها الدراسي، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر، لأنه لا يجوز تعليم الفصحى بمعزل عن استخدامها، وإن كنّا نلاحظ ميل المدرّسين إلى تغليب الجانب المعرفي في عمليّة تعليم الفصحى، وقلّما يتمّ التطرّق إلى الجانب الوظيفي. ولا بدّ من إصلاح هذا الخلل عند إعداد المادّة التعليميّة بحيث يتمّ إعادة التوازن إليها، وذلك بأن يكثر المدرّسون من الحوارات التي تغطي مواقف واقعيّة من الحياة، ويطعّموا عملهم بمزيد من الأنشطة الاتصالية، ويختاروا لها موضوعات تهمّ الطلبة، وتكون مستوحاة من بيئتهم ومحيطهم المعيشي، بحيث يجدون لديهم ما يقولونه فيها، الأمر الذي يشجعهم على المشاركة.

ونظراً لاعتماد الطريقة الوظيفيّة (التواصليّة) في التدريس على الأنشطة الاتصاليّة إلى حدٍّ كبير، وحاجتنا الماسّة إليها، بجعلها مركز عمليّة تعليم الفصحى، فقد رأينا تناولها بمزيد من التوضيح في السطور التالية:

الأنشطة الاتّصالية:

يعتبر موقف الطالب والمدرّس أثناء تصميم الأنشطة الاتصاليّة وتنفيذها من الأمور التي يعتمد عليها نجاح الأنشطة، سواء أكانت داخل غرفة الصفّ أم خارجها، فالطالب محور النشاط الاتصالي، وبدون مشاركته لا يُنجز النشاط. وحتى يساهم الطالب بدور إيجابي لا بد أن يوجد الحافز لديه لاستعمال اللغة، وأن يمنح فرصة التعبير عن نفسه، والاتصال بمن حوله من الناس، وأن يتمّ ذلك في جوّ مشبع بالأمن والرّاحة، بعيدٍ عن القلق والتوتر، فهذه أمور مهمّة في سبيل تحسين مهارات الاتصال عند الطالب.

(١) د. نايف خرما وزميله، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمّها ص٢٢١.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويعتمد هذا الجوّ النفسيُّ المشجّع إلى حدٍّ كبير على وجود العلاقات الشخصية الطيّبة بين المتعلمين من جهة وبينهم ومدرسيهم من جهة أخرى، فهذه العلاقات لا تعيق حريّة التعبير، بل هي على العكس من ذلك تقبلُها وتحثّ عليها، لذلك أصبح تشجيع هذه العلاقات عنصراً أساسّياً في الطريقة الوظيفية (التواصلية) لتعليم اللغة(١).

وينوّه علماء اللغة التطبيقيّون بأهمية العمل الجماعي في الأنشطة الاتصاليّة، لأنه يساعد على تعلّم اللغة بشكل طبيعي، ويزيد من مشاركة الطلاب الفعّالة والمؤثرة. فبعض الطلاب أكثر ذكاءً من غيره، كثير الاتصال بالناس، بينما آخرون أقلّ اختلاطاً ويميلون إلى الانطواء والانعزال. ومن الطلاّب مَنْ هو أكثر إقبالاً على النشاط، بينما آخرون هيّابون مترددون، يلتقي هؤلاء جميعاً في العمل الجماعي، فيعادل بعضهم بعضاً في القوّة والضعف، ويشكلون فريقاً متعاوناً يهدف إلى مزاولة النشاط الاتصالي وتعلّم اللغة.

إن العمل الجماعي يقللُ من القلق والتوتّر، والخوف من الفشل أثناء ممارسة النشاط، ويؤدي إلى التفاعل الاتصالي الذي يمنح المتعلّمين فرصاً أكثر لنشأة علاقات اجتماعيّة متعاونة بينهم مما يساعدهم على التعبير عن ذاتيتهم. وعلى هذا الأساس، يرى العلماء أن يكون العمل الجماعي جزءاً هاماً من النظرية التعليميّة للاتصال، لأن المجموعة الصغيرة تحاكي المحادثة الطبيعية إلى حدّ كبير، لكنّهم يؤكدون في الوقت نفسه على أهميّة مراعاة التناسب بين مقدرة الطلاب اللغوّية ومتطلبات النشاط من أجل تحقيق الهدف المنشود(٢).

ويكون هذا العمل الجماعي تحت إشراف المدرس وتوجيهه، فهو الذي يبني النشاط، ثم يقوم بشرحه للطلاب، حتى إذا تأكّد أنهم فهموا المطلوب منهم تركهم وحدهم ليتفاعلوا مع النشاط إلى نهايته. ويستحسن عدم تدخل المدرس بقدر الإمكان في سير النشاط، لأن تدخّله الطارئ والمتكرر يعيق انطلاق الطلاّب فيه، وهكذا يصبح دور المدرس مقتصراً على الإرشاد والمساعدة، ومن هذا المنطلق فإن الأنشطة الاتصالية تترك المجال للمتعلّم لكي يسهم بشخصيته الذاتية في عملية التعلّم، وهي أيضاً تفسح المجال للمدرس لكي يتخلّص من دوره المسيطر على العملية التعليميّة، ليصبح إنساناً مقرّباً من طلاّبه، محبوباً لديهم.

علاوة على ما تقدّم فإن للأنشطة الاتصالية أهدافاً وفوائد جمّة أخرى في العملية التعليميّة فهي تقدّم التمرين الشامل الذي يجمع بين المهارات اللغوية بشكل يحقق الأهداف المطلوبة على اعتبار أن اللغة وحدة

(١) Rivers, Wilga.,M, Communicative Naturally In A Second Language (Cambridge University Press 1973) PP112,110.

(٢) Brumtit, Christopher. Communicative Methodology In Language Teaching (Cambridge University Press. U.K. 1984). PP 77,78.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كاملة. وهي تنميّ الحافز لدى الطالب نحو التعلّم حين يجد نفسه يستخدم اللغة بنجاح متزايد، كما أنها تسمح بالتعلّم الطبيعي، وتخلق بيئة تساند عملية التعلم حيث تقدّم فرصاً لعلاقات شخصيّة إيجابية بين المتعلمين من ناحية، وبينهم وبين المدرسين من ناحية أخرى. هذه العلاقات الإيجابية تساعد على خلق بيئة تدعم جهود الطالب، وتخفف من العناء الذي يواجهه في تعلم اللغة(١).

وإذا أمعنّا النظر في تدريبات الأنشطة الاتصالية نجد أنها صنفان: أنشطة صفيّة (تتم داخل غرفة الصف)، وأنشطة لا صفيّة (تمارس خارج غرفة الصف).

وفي سياق الحديث عن الأنشطة الصفية نود بادئ ذي بدء التذكير بما سبق أن ألمحنا إليه من أن نجاح هذه الأنشطة يرتكز إلى حدّ بعيد على دور المدرس، ومشاركة الطالب الفعّالة، والعمل الجماعي.

وبوسع المدرس أن يوجد أنشطة اتصالية في الصف، تستطيع أن تؤكد المعاني المتقدّمة، وتساعد الطلاب على استخدام الفصحى التي تعلّموها في حدود مقدرتهم، كأن تطرح مشكلة عليهم ويطلب منهم أن يقدموا آراءهم من أجل حلّها. من الممكن عرض خريطة للعالم الإسلامي أو العالم العربي لتكون مجال مناقشة يقدّم الطلاب من خلالها ما يمكن أن يعرفوه من معلومات جغرافية أو اقتصادية، أو ثقافية أو سياحية، ولا يكون الغرض من تلك المعلومات قيمتها أو أهميتها فحسب، بل مدى طلاقة الطلاب في استخدامهم الفصحى في التعبير عنها.

من الممكن أن يشاهد الطلاّب تمثيلية أو مسرحيّة عن طريق التلفاز أو الفيديو، وبعد المشاهدة تجري مناقشة عامّة يُبدي فيها الطلاب آراءهم حول ما شاهدوه من حيث الموضوع والأدوار والأداء وتسلسل الأحداث والأفكار ... وغير ذلك، بحيث يفسح المجال أمام كلّ طالب لكي يعبّر عن رأيه فيما شاهده، وأن يتكلّم متى رغب في الكلام، والهدف من ذلك كله مساعدة الطلاب على ممارسة الفصحى، وتحسين مهارات الاتصال.

نماذج الأنشطة الصفيّة كثيرة ومتنوعة، والمدرس الناجح يستطيع أن يبتكر العديد منها بحيث يزيد من مشاركة الطلاّب فيها، ويخلق تفاعلاً لغوياً، يوصل الطلاّب إلى الاعتداد بالنفس في الاتصال، ويهيّئهم إلى تفاعل اجتماعي أوسع وأبعد أثراً.

ومهما يكن من أمر فإن مجال النشاط الاتصالي في غرفة الصفّ محدود إذا ما قورن بالعالم الخارجيّ. كما أن الأشياء فيها تبدو زائفة ومفتعلة، لأنها ليست البيئة الطبيعيّة للنشاط. وهي وإن كانت تمثّل نقطة البداية لمهارات الاتّصال، وإعداد الطلاّب لمرحلة لاحقة أهم، إلا أنها لا تؤدّي إلى سلوك لغوي طبيعي. لهذا تبرز أهميّة الأنشطة اللاصفيّة في عملية تعليم اللغات، كظاهرة جوهريّة تؤدي إلى تعلّم طبيعي

(١) Littlewood William, Communicative Language Teaching An Introduction (Cambridge University Press U.K 1981) PP 17,18.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

من خلال حياة واقعيّة غير قائمة على المحاكاة والتقليد[١] [٢]. كما تؤدي تلك الأنشطة إلى مساعدة المتعلّم على ممارسة اللغة بطلاقة، حيث يصبح إنتاج الصّيغ اللغوية ثانويّاً، مقارنة بإيصال المعاني والتأثير الاجتماعي. إن المتعلّم هنا يضع في حسابه المحتوى الاجتماعي. ويسعى وراء ما يجعل المعنى مفهوماً من أجل أن يحسّن القبول الاجتماعيّ للغة التي يستعملها.

ونماذج الأنشطة اللاصفيّة متعددة: ويعتبر النشاط الثقافي الاجتماعي مجالاً رحباً لتحسين مهارات الاتصال. فعلى سبيل المثال: يمكن أن يلعب المتعلّم دوراً في أنشطة التمثيل إذا وُجد لديه الاستعداد لأداء الدور حيث يكون التأكيد على الاتصال المؤثر من خلال اللغة المستعملة والمقبولة اجتماعياً.

من الممكن تشجيع المتعلّمين على المشاركة في مسابقات ثقافية وألعاب لغوية وأدوار ترفيهيّة أثناء الرحلات الجماعية التي يقومون بها حيث تمارس اللغة هنا بعفوية، لأن الانتباه يتجه إلى إيصال المعاني بشكل مؤثر.

من الممكن أيضاً أن يكلف المدرس مجموعة صغيرة من الطلاب القيام بزيارة إلى متحف أو مصنع أو شركة أو مؤسسة تعليميّة أو دار صحيفة يومية، على أن يجتمع طلاب المجموعة أنفسهم ويتناقشوا في وضع الخطّة، ولا بأس من أن يتمّ ذلك بتوجيه المدرس ومساعدته. ثم يقوم الطلاب وحدهم بتنفيذ الخطّة من بدايتها إلى نهايتها، ويعرضون على زملائهم ما حدث معهم وما شاهدوه. ويتمّ ذلك من خلال مناقشة عامة تعقد لهذا الغرض.

إن تكرار هذه الأنشطة بشكل مستمر وملازم للعملية التعليميّة في مختلف مراحل تعليم الفصحى، ووفق مقدرة الطلاب اللغوية سوف يؤدي بالطلبة –بكل تأكيد- إلى استعمال مكثف لها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيلهم وتحسين أدائهم.

وأخيراً، أود أن أختم هذه الدراسة بالتأكيد على أمرين:

أولهما: إذا أردنا النجاح للأنشطة الاتصالية في عمليّة تعليم الفصحى فعلينا أن نفكر بها منذ الخطوات الأولى في العملية، أي في مرحلة بناء وتصميم الخطة الدراسية وإعداد المواد التعليميّة، حتى تصبح جزءاً أساسياً في المنهج الدراسي، وليست عاملاً مساعداً أو مكمّلاً له، وهذا الأمر على جانب كبير من الأهميّة، ويجب التأكيد عليه في مختلف مراحل تعليم الفصحى.

ثانيهما: إن تعلّم اللغة عمليّة مستمرّة ليست محدودة بغرفة الصف أو المدرس، وإذا أريد لها النجاح فلا بدّ أن تقوم على الممارسة المستمرة والمكثفة للفصحى غير المقيّدة بزمن محدّد أو مكان محدّد.

(١) Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of Language (Cambridge University Press, U.K, 1987) P374.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخاتمـــــة

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

١- معرفة اللغة أمر سابق على مقدرة الاتصال بها. فالمتعلّم إذا أراد التعبير عن آرائه وحاجاته يحتـــاج إلى المفردات والتراكيب التي يعبّر بها، وبدونها لا يمكن إنجاز ما يريد. ولهذا تهتمّ العمليّة التعليميّة ببنـــاء المعرفة اللغوية له وتنميتها، من أجل استخدامها وسيلة اتصال مع الآخرين.

٢- إن حشو أذهان الطلاّب بالمفردات والتراكيب ليس هو الهدف من تعلّم الفصحى، بل إن الهدف هو استعمالها وسيلة للتعبير والتفاهم مع الآخرين.وهذا ما يجب أن تركزّ عليـــه العمليـــة التعليميّـــة في المدارس.

٣- من أجل بناء مقدرة الاتصال بالفصحى على أساس متين، علينا أن نعقب كل مهارة أو مادة لغويّـــة بأنشطة اتصالية، يتفاعل فيها الطالب ويستخدم الفصحى. ولا يجوز الاقتـــصار علـــى التـــدريبات النمطيّة، كما لا يجوز تأجيل مهارات الاتصال لفترة زمنيّة طويلة، بحجّة بناء المعرفة اللغوية أولاً، بل لا بدّ من التهيئة لها والبدء بها منذ الأسابيع الأولى لالتحاق الطالب بالمدرسة على أن تكون في حدود خبرته ومقدرته اللغوية، فاللغات يتم تعلّمها باستخدامها.

٤- يعاني الأطفال في تعلمهم للفصحى من الازدواجيّة اللغوية التي تعتبر علّة كثير من الـــصعوبات الـــتي يواجهونها في العمليّة التعليميّة، وعاملاً من عوامل ضعفهم فيها. وعلى طرائق تدريس الفـــصحى أن تتصدّى لهذه القضيّة، وتعمل على علاج آثار العاميّة على العملية التعليميّة،أو التخفيف منها علـــى الأقل. ولن يتأتّى ذلك إلا حين نرضع الأطفال الفصحى منذ التحاقهم بالحضانة والمدرسة الابتدائية، لكي تنمو معهم ويمارسونها بكثافة، لأن اللغات لا تتقن إلا بالممارسة.

٥- إنّ الخلل في عمليّة تعليم الفصحى في المدارس يكمن في تركيز طرائق التدريس فيها علـــى الجانـــب الشكلي المعرفي لها، وندرة الجانب الوظيفي الذي يستهدف استعمال الفصحى. وما لم نغيّـــر هـــذا الواقع، فإن معاناتنا من ضعف الطلاب في الفصحى سوف تستمرّ.

٦- إنّ الهدف من تعلّم الفصحى هو استخدامها وليس من المعقول أن يمضي الطالب سنوات عديـــدة في المدرسة والجامعة في تعلّم الفصحى، ثم يتخرّج وهو غير محقق هدفه في استعمالها دون تعثـــر، لهـــذا يفترض أن توجّه طريقة التدريس نحو تحقيق هذا الهدف، وأن يستبعد كل نشاط لا يصبّ في هـــذا الاتجاه.

٧- نحن بحاجة - على هذا الأساس - إلى نقلة نوعية في طرائق تدريس الفصحى، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب، إلى الجانب الوظيفي منها، حيث إن كثيراً من ضعف الطلاب في الفصحى مرجعه إلى الطرائق المتبعة في تدريسها، والتي لا زالت تقوم على التلقين والمحاضرة عن اللغة، بدلاً من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إقامة التوازن بين الجانبين المعرفي والوظيفي للفصحى في العملية التعليميّة، وأخذ الطلاب على ممارستها.

٨- إنّ المدرس المؤهل يلعب دوراً هاماً في عمليّة تعليم الفصحى، ويمثل نقطة ارتكاز فيها. لذلك لا بّد أن يطوّر نفسه، وأن يحسّن طريقته في التدريس على الدوام. فحاجة الطلاب في المدارس إلى ممارسة الفصحى وتعلّمها أكثر إلحاحاً من حاجتهم إلى دراستها. ومن هذا المنطلق فإن عليه أن يركز على تعليم الفصحى ذاتها لا أن يعلّم معلومات عنها.

٩- إنّ دعم طريقة التدريس بوسائل التكنولوجيا الحديثة يؤدّي إلى تعلّم الفصحى بشكل أفضل. فقد أصبحت هذه الوسائل جزءاً رئيساً في العملية التعليميّة، لا عاملاً مساعداً لها، لأنها تبعث فيها النشاط والحيوية، وتجعلها أكثر تشويقاً وإمتاعاً.

١٠- لا بدَّ من إصلاح الخلل في إعداد المواد التعليميّة، بحيث يراعى التوازن بين الجانبين المعرفي(الشكلي) والوظيفي، فلا يطغى الجانب الأول ويقل الثاني على النحو القائم، لأنه لا يجوز تعليم الفصحي بمعزل عن ممارستها.

١١- حاجتنا ماسّة في عملية تعليم الفصحى إلى التركيز على الأنشطة الاتصالية، داخل غرفة الصفّ وخارجها، وذلك بجعلها مركز العمليّة، وجزءاً أساسياً من المنهج الدراسي، وطرفاً مسانداً للمادّة التعليميّة.

١٢- تعتمد الأنشطة الاتصاليَّة على العمل الجماعي، والعلاقات الطيّبة بين المتعلمين أنفسهم من جهة، وبينهم وبين مدرسيهم من جهة أخرى، ووجود الحافز عند الطالب للمشاركة فيها، كي يعطى فرصة التعبير والاتصال. ويتمّ التفكير بها وبناؤها منذ بداية عملية تعليم الفصحى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com