مجمع اللغة العربية بدمشق
المؤتمر السنوي:
تشرين الثاني ٢٠١٩
اللغة العربية في التعليم العالي الجامعي

أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ.د.علي سعود حسن
أستاذ طرائق تدريس اللغة الانكليزية

كلية التربية
جامعة دمشق
e-mail: alisaudhasan@yahoo.com

أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ.د.علي سعود حسن
أستاذ طرائق تدريس اللغة الانكليزية
كلية التربية
جامعة دمشق

مقدمة

لما كانت اللغة العربية ولا زالت رائدةَ اللغات في العالم من حيث غناها ودقة تعابيرها وجمالها أصبح لزاماً علينا أن نتخذ السبل الكفيلة بالسمو بها وترسيخ منافستها للغات السائدة في أنحاء العالم كافة، بل والعمل على استعمالها في البلدان الأجنبية وخاصة في أمريكا وأوروبا، لما في ذلك من أثر كبير على نقل تراثنا وقيمنا الأصيلة إلى العالم كله. وفي هذا الصدد يقول أستاذنا الدكتور محمود السيد:

"غني عن البيان أن تعليم الأجانب لغتنا العربية مهمّة قومية وواجب مقدّس، ذلك لأن معرفة الأجانب بلغتنا تعمل على تفهّم مشكلاتنا وقضايانا العربية من مصادرها الأصلية، بحيث يتمكّن هؤلاء من الاطلاع على واقعنا وعدالة قضايانا في منأى عن كلّ تشويه وتزييف وتضليل، كما أن معرفة هؤلاء بالعربية تسهم في اطلاعهم على الجوانب الإنسانية في حضارتنا العربية وبيان ما قدمته هذه الحضارة من فوائد جمّة وخدمة للفكر الإنساني، وهذا ما يعزز الروابط الإنسانية بين أبناء اللغات الأخرى والناطقين بالعربية". (السيد، ١٩٨٨، ص٢٩٣)

وإننا لنلحظ إقبال المتعلمين الأجانب على تعلم اللغة العربية وخاصة في أمريكا وأوروبا لما تمثله من حضارة وتاريخ قديم وعلوم غنية، ولما تتمتع به هذه اللغة من جمال سحر الغرب بزخمها اللغوي، فأخذوا يترجمون الشعر العربي إلى الإنكليزية فلم يتذوقوه إلا حينما قرؤوه بلغته العربية الأصيلة، كما لم يتذوقوا أدبه إلا حينما قرؤوا شيئاً من الروايات والقصص العربية.

إزاء هذا الاهتمام من قبل الأجنبي لدراسة العربية، يجدر بنا أن نطور من الأساليب السائدة في تعليم اللغة العربية حتى نحقق الفائدة المرجوة من تعلمها. فما هي تلك الأساليب القديمة منها والحديثة؟ وما هي تلك التي تبنى عليها هذه الأساليب؟ وإلام يهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

١-مشكلة الدراسة:

يعاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مشكلات عدة لعل من أهمها نقص الكفاية المهنية للمعلمين وعدم اتباعهم لطرائق وأساليب تلبي حاجات المتعلمين.

تتحدد مشكلة الدراسة في البحث عن الطرائق والأساليب المناسبة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢-أهداف الدراسة:

١. عرض الطرائق السائدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٢. عرض المناهج التي تستند عليها هذه الطرائق

٣. تسليط الضوء على الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

٣- تعريف بالمصطلحات:

يميز ريتشاردز و روجرز(Richards& Rodgers, 2001) بين المدخل والطريقة والأسلوب على النحو الاتي:

المدخل (Approach) هو مجموعة من المبادئ النظرية حول تعلم اللغة وتعليمها و التي تكمن وراء استخدام طريقة او أسلوب ما في التدريس

الطريقة(Method) هي مجموعة من الاجراءات او الأساليب المستقاة من المبادئ والنظريات (المدخل) ترتب بشكل منظم لإحداث تعلم فعال.

الأسلوب(Technique) يشمل هذا المصطلح الممارسات الفعلية التي تستخدم في غرفة الصف

فهو المستوى الذي يدل على كيفية تطبيق الطريقة.

المنهاج(Curriculum/Syllabus) هو برنامج يحدد الأهداف التربوية (الغايات)، والمحتوى بما في ذلك الاجراءات التدريسية التي تعد ضرورية لتحقيق الأهداف ووسائل التقويم المستخدمة للتأكد من تحقيقها (Richards, PlattNand Platt 2007).

٤- أهداف تعليم اللغة

عند التخطيط لتعليم اللغة العربية ينبغي علينا أن نبيّن الأهداف العامة والأهداف السلوكية التي تترجم الأهداف إلى ما يمكن أن يستطيع المتعلم القيام به في نهاية الدرس. ولكي يقوم المدرس بترجمة الأهداف إلى أغراض خاصة لابد له من تحديد المهارات المباشرة التي ينتظر تحقيقها، وأن يصوغها على شكل أهداف سلوكية (مثال: يستطيع المتعلم أن يميز الفكرة الرئيسية من الأفكار الفرعية عند قراءة نص ما).

يذكر ستيرن (Stern, 1983) أنّ للغة أهدافاً ثلاثة رئيسة: اجتماعية (اللغة شكل من أشكال التواصل)، فنية وأدبية (اللغة واسطة نقل للإبداع الفني وتطبيقاته)، فلسفية (التحليل اللغوي). وتذكر رايفرز (Rivers, 1981) عدداً من الأهداف نذكر منها:

- تطوير التفكير لدى المتعلم من خلال دراسة لغة أخرى.
- زيادة الثقافة الشخصية للمتعلم من خلال دراسة الآداب الأجنبية.
- التعمق في فهم وظائف اللغة.
- إكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن أنفسهم.
- تزويد المتعلمين بالمهارات التي تمكّنهم من التواصل الشفوي والكتابي في المواقف المهنية والحياتية مع الناطقين باللغة الأم، ومع أناس من جنسيات أخرى ممن تعلموا هذه اللغة.

كان التركيز فيما مضى ينصب على تطوير التفكير لدى المتعلمين في وقت كانت فيه دراسة اللغات الكلاسيكية كاللاتينية واليونانية ذات قيمة كبرى. واتجه التركيز على الخصائص التقليدية للغة على أنّها أنظمة فكرية. فقد أعدت الدروس التعليمية لتعليم القواعد في جمل وتراكيب لغوية أحكمت صياغتها بشكل جيد. وكان يطلب إلى

المتعلمين استظهار قوائم مطولة من المفردات اللغوية. أمّا على المستوى الجامعي فكان ينظر إلى تعلم اللغة كمدخل إلى الآداب وفلسفات الحضارات الأخرى. أمّا في وقتنا الراهن، فإن هناك اهتمام متزايد للتركيز على تطوير المهارة التواصلية لدى المتعلمين.

ومن الجدير بالذكر أن تحديد الأهداف يؤثّر على اختيار الطريقة، ولكن لكي نحدد أهدافاً مناسبة لتعليم المقررات اللغوية ينبغي علينا أن نعرف حاجات المتعلمين (Student needs) واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الأخرى. وهذا ما ييسر علينا تحديد الأغراض المناسبة واختيار الطريقة وتصميم المقرر.

ولكن ما هي الأشياء التي يحتاجها المتعلمون الأجانب؟ يأتي المتعلمون إلى دروس اللغة ويحددون أهدافاً مختلفة لتعلمها: فهناك من يحتاج اللغة بقصد السفر إلى بلد عربي للسياحة أو للعمل والعيش هناك. وهناك من يحتاجها للاطلاع على آداب اللغة العربية وجمال معانيها. وهذه الأهداف المختلفة تتطلب أساليباً خاصة لكل من هذا وذاك. فالسائح الذي يرغب في السفر إلى خارج البلاد يحتاج إلى الأشكال المنطوقة من اللغة أكثر من الشكل الكتابي لها. كما يحتاج التقني إلى قراءة التعليمات التقنية، ولا ينتظر منه القيام بكتابة اللغة. ومع ذلك، فما يزال هناك أناس آخرون ممن يتوقع منهم أن يكون بمقدورهم تكلم اللغة. ويحتاج الأطفال، بصورة خاصة، إلى فهم ما يسمعونه و يقرؤونه وإكسابهم مهارة التحدث بهذه اللغة والقدرة على التعبير الكتابي عن متطلباتهم ومهاراتهم.

إنّ هذه الفروق في أهداف المتعلمين وحاجاتهم تقتضي استخدام طرائق تعليمية مختلفة. فالمتعلمون يتفاوتون بشكل جلي في مدى تفضيلهم لإحدى الأساليب في تعلم العربية؛ فبعضهم يحبذون التركيز على القواعد والمفردات والقراءة بينما يفضل الآخرون أنشطة المحادثة والمناقشة، وبعضهم الآخر يتعلم من الأنشطة الثقافية والعمل الجماعي. وهذا التنوع في ميول المتعلمين واحتياجاتهم يتماشى مع المبدأ القائل بأن لكل متعلم أسلوبه الخاص في تعلم اللغات الأجنبية مما يستدعي البحث عن أساليب

متنوعة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولكن لابد لنا أولاً من استعرضا المناهج السائدة في تعليم اللغات (حسن،١٩٩٣).

٥- المناهج السائدة في تعليم اللغات

يمكن أن تبنى المناهج اللغوية التعليمية على القواعد والمفردات. وهذا ما يعرف بالمنهج البنيوي "The Structural Syllabus" أو على الأنماط اللغوية المستخدمة في مواقف مختلفة أو ما يعرف بالمنهج التعليمي الموقفي "The Situational Syllabus"، أو على الأفكار أو الوظائف اللغوية التواصلية التي يحتاج إليها المتعلم ليعبّر عنها باللغة الأجنبية، وهذا ما يعرف بالمنهج الفكري الوظيفي "The National-Functional Syllabus".

يتمّ تصميم المناهج التعليمية وفقاً لمدخلين رئيسيين: مدخل المحتوى ومدخل الطريقة. أما المناهج المبنية على المحتوى "Content-based syllabuses" فيتمّ التركيز فيها بشكل رئيسي على معرفة المحتوى اللغوي. وأما المناهج التعليمية المبنية على الطريقة "Method-based syllabuses" فيتمّ التركيز فيها على الطريقة التي تجري بها عملية التعلم وليس على محتوى تعليمي معين، حيث يكون المحتوى أمراً تابعاً لعملية التعلم التي يشارك بها المتعلم في غرفة الصف، ويتعامل مع الطرائق التي يستخدمها المدرس، كما يتعامل مع عملية التواصل التي تجري بينهما. وهذا النمط الأخير من المناهج التعليمية يشكل نموذجاً جديداً في التعليم.

٥-١ المناهج التعليمية المبنية على المحتوى

ربما تتباين المناهج التعليمية المبنية على المحتوى في بنائها، غير أنها تتحد جميعها في أهدافها؛ فهي تسعى إلى تعليم المحتوى التعليمي المصمم من ذي قبل. فلابد للمتعلم من القيام بحفظ القوائم، والبنود اللغوية سواء أكانت تلك تراكيب نحوية، أم وظائف لغوية، أم نصوصاً قرائية أم أفكاراً أم مهارات.. الخ.

ومن الأمثلة الدالة على هذه المناهج المنهج النحوي "The grammatical syllabus" والمنهج القائم على المواقف "The situational syllabus" والمنهج الفكري – الوظيفي "The National-Functional Syllabus".

يقدم المنهج النحوي وصفاً للقواعد والمفردات والأصوات اللغوية. يجري انتقاء جوانب من اللغة لتتناسب مع مستويات المتعلمين الذين يعد لهم هذا المنهج ؛ حيث يعرض

المنهج الأمور اللغوية البسيطة من حيث الشكل والبنية، ثم ينتقل بالتدريج ليعرض النماذج المركبة والمعقدة (Breen, 1987).

إلاّ أن هذا المنهج لا يعنى بكيفية استخدام اللغة في مواقف حياتية، وبالتالي فهو يقلل من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة في تواصل حقيقي خارج غرفة الصف.

وقد جاء المنهج التعليمي الموقفي "The situational syllabus" ليضع التراكيب اللغوية في سياقها الواقعي أو الاجتماعي في مواقف مختلفة والتدرب عليها. فعند تحديد موقف معين، ولنقل السياحة مثلاً، فإنه يجري تصميم منهج دراسي يحدد التراكيب اللغوية التي تستخدم في هذا الموقف. ويقدم المنهج الفكري – الوظيفي عنصرين إلى تصميم المنهج : العنصر الفكري مثل فكرة الوقت، والفراغ، والحركة، والسبب، والاثر. والعنصر الثاني هو العنصر الوظيفي الذي يهدف إلى استخدام اللغة حسب وظائفها التواصلية. وعلى الرغم من أن المنهج التعليمي الفكري – الوظيفي يعطي الأولوية للاستخدام الدال للغة، فإنه يعنى أيضاً بقدرة المتعلمين على إنتاج الأشكال الصحيحة للغة.

٥-٢. المناهج التعليمية المبنية على الطريقة

كان ينظر، فيما مضى، إلى محتوى الدرس على أنه هو العامل الأهم في عملية التعلم. وقد تم التصدي إلى هذه النظرة باعتبار أن المحتوى أو المنهج ليس تابعاً لطريقة التدريس فحسب، ولكنه يستبدل بالخبرة التعليمية المكتسبة داخل غرفة الصف. وقد تزامن هذا مع النظرة التي ترى بأن للمتعلمين الفرصة في التدخل الفعال بالطريقة التي يجري استخدامها؛ فالمتعلمون يفرضون نظامهم الخاص على المعرفة الجديدة التي ينبغي تعلمها. والمناهج التعليمية المبنية على الطريقة مثل المنهج التعليمي العملي "The process syllabus" والمنهج التعليمي الإجرائي "The Procedural Syllabus" يمثلان هذا الاتجاه.

منهج العملية "The Process Syllabus":

يجري تصميم هذا المنهج في غرفة الصف. فهو لا يعنى بتنظيم المادة التعليمية للغة، والموضوعات الرئيسية والفرعية بشكل مسبق، بل يعطي المشاركين في عملية التعلم

الفرصة للقيام بهذه الأمور بأنفسهم كي يصمموا برنامجهم الدراسي الخاص بهم في غرفة الصف (Breen, 1987). يجري تقويم نتيجة العمل المشترك للمدرسين والطلاب وفقاً للإجراءات المستخدمة والأغراض والمحتوى والأنشطة التعليمية. إلا أنه يصعب علينا تصور كيف يمكن تنفيذ هذا المنهج في وسط يتم فيه الاعتماد التقليدي على الكتاب المدرسي حتى وأن تم دعمه بالمواد التعليمية المبنية على المهارات.

المنهج الإجرائي "The Procedural Syllabus":

يبنى المنهج الإجرائي على الطريقة التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية. يتألف هذا المنهج من قوائم من الأنشطة المتدرجة المبنية على مهمات معرفية تعالج موضوعات واقعية تستخدم في المحادثة اليومية. وكلّ ما يحتاجه المتعلمون هو القيام بحل المشكلات وإتمام المهمات والتوصل إلى المعنى. وبهذا الشكل يجري التأكيد على إتمام المهمة بدلاً من تعلم اللغة، حيث يفترض أن يجري تعلم النظام النحوي للغة من خلال التفاعل القائم على المعنى بين المعلم والمتعلمين.

يركّز الاتجاه الحديث في تصميم المنهج على إيلاء المدرسين الدور الرئيسي والهام لتطوير المنهج، كما يؤكد على الدور الفعال للمتعلمين كباحثين في غرفة الصف. وقد أصبح التركيز على تحليل الخطاب "Discourse Analysis" كطريقة في بناء النص وتفسيره. وفي المناهج الحديثة، يصبح التركيز حول الطالب كمحور للعملية التعليمية حيث يقوم المتعلم بتخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه. وفي هذا جهد مشترك ما بين المدرس والمتعلمين (Nunan and Lamb 1996). وهذا يختلف جداً عن المناهج التعليمية التي تحيل كل شيء إلى المدرس ليتخذ قراراته (Nunan, 1988). وتتجه المناهج الحديثة إلى وضع المهمات المتمركزة حول عملية التعلم، وتصبح غرفة الصف مسرحاً للمبادرات التعاونية والتنافسية والمبادرات الموجهة ذاتياً وتلك الموجهة من قبل الآخرين، والأنشطة ذات المعنى، وتلك التي تعتمد على أسلوب التفاوض من أجل الوصول إلى المعنى "Negotiation of meaning". ومن التعلم القائم على المهمات "Task-based teaching" ما يركّز على المهمات التي تستدعي طرح الفرضيات واختبارها وإعادة ترتيبها كوسيلة لاكتساب المعرفة (Loschky and Bely

(Vroman, 1993. وبعد هذا العرض الموجز لمناهج اللغة، فمن الضرورة بمكان بيان الطرائق المستخدمة في تدريسها.

٦- طرائق التعليم

تعددت طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فهناك طريقة القواعد والترجمة والطريقة المباشرة وطريقة القراءة والطريقة السمعية الشفوية والطريقة الصامتة والطريقة الإيحائية وطريقة التعلم الجماعي وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة والمدخل التواصلي.

ونقتصر في عرضنا هذا على الطرائق الشائعة المستخدمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بدءاً من الطريقة التقليدية وانتهاءً بالمدخل التواصلي.

١"- طريقة القواعد والترجمة (أو الطريقة التقليدية)

"The Grammar-Translation Method"

استمدت طريقة القواعد والترجمة من تعليم اللغات الكلاسيكية: اللاتينية واليونانية. وقد سادت هذه الطريقة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين (منذ الأربعينيات من القرن التاسع عشر إلى الأربعينيات من القرن العشرين).

تهدف طريقة القواعد والترجمة إلى تدريب المتعلمين على كتابة اللغة بشكل صحيح، وعلى الترجمة إلى اللغة الأم، وتزويدهم بالمفردات الأدبية. كما تهدف إلى تدريس المتعلمين على فهم النص المقروء بوساطة الترجمة إلى اللغة الأم، وتذوق القيمة الأدبية للنص.

تركّز هذه الطريقة على دراسة القواعد النحوية، والمفردات اللغوية، وتراكيب الجمل حيث تعدّ الجملة الوحدة الأساسية في التعليم وقراءة النصوص وترجمتها؛ وبعبارة أخرى تعطى مهارتي القراءة والكتابة حظاً أوفر من مهارتي الاستماع والتكلم.

يجري تعليم النحو بطريقة استنتاجية "Deductive Approach"، أي عن طريق القواعد النحوية ودراستها ثم القيام بتطبيق هذه القواعد على أمثلة عدة. وتستخدم اللغة الأم في شرح النص والمفردات والقواعد وإجراء مقارنة بين اللغة الأجنبية واللغة الأم. إلاّ أنّ

هـذه الطريقـة لا تركـز علـى التحـدث باللغـة الأجنبيـة وبالتـالي لا تمكـن المـتعلم مـن استخدام اللغة في مواقف حياتية والتحدث بها.

٢"- الطريقة المباشرة "The Direct Method"

جاءت الطريقة المباشرة، التي أصبحت شائعة في بداية القرن العشرين، رداً على طريقة القواعد والترجمة. تؤكد هذه الطريقة على الاستخدام الفعال للغة وليس على تحليل التراكيب اللغوية الذي تتميز به طريقة القواعد و الترجمة.

تؤكّد الطريقة المباشرة على المهارات السمعية – الشفوية. ويتم تقديم شرح النص أولاً في حين يجري تأجيل القراءة والكتابة إلى مرحلة لاحقة حيث يقوم الطلاب بقراءة النص الذي تم شرحه شفوياً. يقوم الطلاب باستخلاص معاني الكلمات من سياق الكلام. ويجري استخدام اللغة الأجنبية طيلة الوقت سواء في الكلام أم في الكتابة. ويفترض من الطلاب أن يجدوا الصلة المباشرة ما بين الكلمات ومعانيها دون استخدام الترجمة إلى اللغة الأم.

تجري التعليمات الصفية حصراً في اللغة الأجنبية، ويتم تعلم المفردات من خلال العروض والأشياء والصور. وتدرس قواعد اللغة بطريقة استقرائية "Inductive approach" حيث يستخلص المتعلمون القاعدة من الأمثلة المذكورة، ويجري التدرب على إعادة الجمل ونطقها وتكرارها. وهذه التمارين لا تؤهل المتعلم لاستخدام اللغة في مواقف حقيقية خارج غرفة الصف كشراء بطاقة سفر، والتحدث عبر التلفون، والسؤال عن كيفية الوصول إلى مكان ما، وأمور أخرى.

٣"- الطريقة السمعية الشفوية "The Audio-Lingual Method"

جاءت هذه الطريقة كرد فعل على الطريقة المباشرة التي بينت عدم نجاحها في عملية التواصل. وهي تهدف إلى تعليم المهارات اللغوية الاربع: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة. وللطريقة أغراض قصيرة المدى وأغراض بعيدة المدى. وتشمل الأغراض قصيرة المدى التدرب على الاستيعاب والاستماع وعلى النطق الصحيح، وضبط التراكيب اللغوية، بينما تهدف الأغراض بعيدة المدى إلى إتقان اللغة حسبما يتكلمها الناطقون بها.

تركّز الطريقة السمعية – الشفوية على المهارات الكلامية. ويجري تعليم الاستيعاب والنطق والنحو والمفردات لتطوير الطلاقة الشفوية. وحينما تقدم القراءة والكتابة فإن

المتعلمين يقرؤون ويكتبون ما سمعوه وتدربوا عليه من قبل. وتتألف التدريبات من الحوارات والتمارين. ويجري وضع التراكيب الرئيسية في سياقها ثم توضيحها من خلال إعادة الحوار واستظهاره. وبعدما يتم الاحتفاظ بالحوار يجري انتقاء نماذج نحوية لوضعها في تمارين وإجراء التدريب عليها. كما يمكن استخدام أنواع مختلفة من التمارين مثل التكرار، والإبدال، وإعادة صياغة الجمل، وإتمام الجمل.. الخ من أجل التدريب على التراكيب اللغوية. كما يجري استخدام طريقة بنائية محكمة لعرض البنود الجديدة بشكل يجنب المتعلمين الوقوع في أخطاء. يصغي المتعلمون إلى المدرس وهو يشرح الدرس دون السماح لهم بالنظر إلى النص المكتوب وقراءته في بادئ الأمر. وبعدما يستجيبون إلى المدرس بتكرار ما تم شرحه والتدريب عليه، يقدّم النص المكتوب. ويسمح للمتعلمين بالرجوع إلى كتابهم وقراءة ما تمّ شرحه. ويتمّ تدريب التلاميذ على مزيد من الاستماع والتكرار باستخدام المخبر اللغوي وأشرطة التسجيل. يلعب المدرس دوراً رئيسياً حيث يعرض نماذج لغوية ويقوم بضبط عملية التعلم، ويتابع أداء المتعلمين ويصحح أخطاءهم. ومن خلال هذا التفاعل الجاري بينه وبين المتعلمين يتم تعلم اللغة.

٤"- المدخل التواصلي "The Communicative Approach"

على النقيض من الطريقة السمعية – الشفوية، تركّز الطريقة التواصلية على الاستخدام الحقيقي للغة في مواقف يومية. ولكن الطريقة التواصلية لا تدعو إلى نبذ الأساليب البنيوية التي تؤكد على إتقان التراكيب اللغوية بل تركز على تلك الأساليب التي من شأنها أن تطور الملكة التواصلية والطلاقة في الحديث. ولذا، فإن الهدف الرئيسي للطريقة التواصلية يتمثل في تشجيع المتعلمين على التحدث بطلاقة والتركيز على فحوى الرسالة بدلاً من التركيز على البنى اللغوية. وتسمح هذه الطريقة للمتعلمين بالوقوع في الأخطاء إلى الحد الذي يستطيعون فيه نقل الرسالة وتفسيرها واستخدامها في سياقها المناسب في عملية تواصلية ذات معنى. كما تهدف الطريقة التواصلية إلى تطوير أساليب تعلم المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة،

واستخدام اللغة في مواقف حقيقية خارج غرفة الصف، كشراء بطاقة سفر، أو تبادل الحوار مع الناس.

يعرض لتلوود (Littlewood, 1981) الإجراءات المستخدمة في الأنشطة التواصلية، ويقسمها إلى قسمين: الأنشطة التي تسبق التحدث والأنشطة التواصلية. أمّا القسم الأول فيقتصر على تحديد التراكيب اللغوية وتدريب الطلاب عليها وأمّا القسم الثاني فإنّه يضمّ أنشطة التواصل الوظيفية والتفاعل الاجتماعي، كأن يقوم المتعلمون مثلاً بمقارنة مجموعات من الصور ومناقشتها فيما بينهم وإبراز أوجه التشابه والاختلاف بينها، وحل المشكلات من خلال التعليمات المشتركة، وإجراء المناقشة والحوار وتمثيل الأدوار.

ويتمّ تصميم المواد التعليمية المبنية على النصوص الكتابية، والمهمات، والأشياء الحقيقية والتدرب على المناقشة والتواصل ضمن عمل ثنائي "Pair work" أو ضمن مجموعات "Group work" ويمكن أن تستخدم المجلات، والإعلانات، والصحف، والرسومات البيانية، والصور كمواد تعليمية تثير المناقشة والتفاوض من أجل الوصول إلى المعنى "negotiation of meaning" وتبادل الرأي. وهذا من شأنه أن يمكن المتعلمين من التفاعل فيما بينهم وتفاعلهم مع مدرسهم. وتعتبر المناقشة واحدة من الطرائق التواصلية التي تمثل النموذج المعاصر في التعليم وتتطلب المناقشة تفاعلاً بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم (حسن، ٢٠٠٣).

يسعى المدرس بشكل رئيسي إلى تسهيل عملية التواصل في غرفة الصف؛ فهو يقوم بدور المنظم للمصادر والمرشد لاستخدام الأنشطة التواصلية، كما يتخذ دور المشارك الفعال ضمن المجموعة. ويمكن له أن يتخذ أدواراً أخرى مثل تحليل حاجات المتعلمين، وتحديد أهداف تعلمهم، وزيادة الدافعية لديهم من أجل التعلم، ويساعدهم على التصحيح الذاتي لأخطائهم. ويقوم بإعداد الأنشطة المبنية على خبرة الطلاب في الحياة اليومية ومشاركتهم مشاعرهم وأفكارهم.

ومجمل القول فإنّ المعلم لا يقتصر دوره على ضبط الصف والسيطرة على التفاعل والهيمنة عليه كما هو الحال في الطرائق التقليدية؛ بل على العكس من ذلك يصبح

المدرس هنا ميسراً لعملية التواصل، ومرشداً لها ومراقباً لعملية التعلم، بحيث يغدو المتعلم محوراً للعملية التعليمية "Student-centred" فهو الذي يتحدث أكثر من المدرس وهو الذي يشارك في عملية التعلم.

أي طريقة نعتمد؟

يتضح مما سبق أنّ طرائق تدريس اللغات مرّت بتطور كبير بدءاً من الطريقة التقليدية (طريقة القواعد والترجمة) وانتهاءً بالطريقة التواصلية. وقد استخدمت أساليب تعليمية مختلفة لتعكس هذه التطورات، فكان هناك انتقال كبير من الطرائق التي تركز على تعليم البنى والتراكيب النحوية والمفردات إلى تلك التي تعنى بالتواصل واستخدام هذه التراكيب في محادثة عفوية والاستخدام الحقيقي لها في مواقف واقعية.

يذكر لتلوود (Littlewood, 1984) أنّ العديد من الدراسات حاولت أن تقارن فعالية طرائق مختلفة في تعليم اللغة الأجنبية كالمقارنة التي جرت بين الطريقة السمعية – الشفوية والطريقة التواصلية، ولكن مثل هذه المقارنات لم تكن شاملة. ويرجع لتلوود السبب إلى أنه لا توجد هناك طريقة واحدة أفضل من غيرها في كل المواقف، ويعزو السبب في ذلك إلى العدد الهائل من العوامل التي لا تتعلق بالطريقة نفسها مثل: عوامل شخصية المدرس، ومهارته، ودافعية المتعلمين، وتوافر الوقت والمصادر. وهذه العوامل جميعها تؤثر في اختيار طريقة ما في تدريس اللغة.

ويمكننا القول أنّ اختيار طريقة ما يعتمد على الأهداف المختلفة لتعلم اللغة؛ فنحن نحتاج إلى الطريقة التقليدية عند تعليم التراكيب اللغوية، كما نحتاج إلى الطريقة التواصلية عند التركيز على تعليم مهارة التحدث والاستخدام الحقيقي للغة في مواقف غير رسمية. وهنا لابد من التأكيد على أن يقوم المشاركون بالتعبير عن أنفسهم، وأن يقوم المدرسون بالاستجابة إلى أسئلة طلابهم وتشجيعهم على المبادرة في الحديث والمشاركة في التواصل الجاري فيما بينهم وبين مدرسهم. وبذلك يتغير دور المدرس من ذلك الدور التقليدي المسيطر على الصف إلى الدور الإداري والميسر للحديث داخل غرفة الصف.

ولابدّ من الإشارة إلى أننا بحاجة إلى اختيار طريقة انتقائية "Eclectic Approach" تمزج بين الأساليب المستمدة من طرائق مختلفة لتتناسب مع مواقف صفية معينة تأخذ بالحسبان الأهداف من تعلم اللغة، والإيفاء بأغراض المقرر، وطبيعة المتعلمين، ومستوياتهم. فعند تعليم الأطفال اللغة العربية مثلاً، يستحسن استخدام الطريقة السمعية – الشفوية حيث يستمتع الأطفال بمحاكاة الأنماط اللغوية وترديد العبارات وتمثيل الأدوار.

٧- أساليب حديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعددت الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ويرجع هذا التنوع إلى اختلاف نوعية المناهج المستخدمة.

*هناك طريقة الانغماس اللغوي الكلي في بيئة لا تستخدم فيها إلا اللغة العربية سواء أكان ذلك داخل الصف أم خارجه كالحديث في المطعم والسكن. وغير ذلك كما يكتسبون اللغة من سماعهم لأنشطة أخرى تعرض على التلفاز كمشاهدة أفلام باللغة العربية واستماعهم الموسيقى العربية. "وطريقة الانغماس الكلي هو ما تسعى إليه معظم برامج الدراسة في بلد عربي والتي تتواجد في معظم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا". (فرنجية وآخرون، ٢٠١٥، ص ٩٧نقلا عن Mohammed Swaie).

وغالباً ما يحوي المنهاج على دراسة يومية للغة العربية، كما يحتوي على جانب ثقافي يتمثل في أنشطة ثقافية مثل زيارات ورحلات ومحاضرات ومقابلات. كما يطلب إلى المتعلمين تدوين تجاربهم باللغة العربية، وكتابة مذكرات يومية تُسلّم إلى المدرس المشرف أسبوعياً أو في نهاية البرنامج. وأحياناً يطلب إليهم كتابة أبحاث مصغرة باللغة العربية تتناسب مع اختصاصاتهم الجامعية. وتبتعث بعض الجامعات الأمريكية طلابها إلى جامعات عربية بناء على اتفاق مسبق بين الجامعتين. فوي هذه الحالة يكون متاح الدراسة منهاجاً تحدده الجامعة المضيفة ويقوم أيضاً على الانغماس الكلي في بيئة عربية.

* تستند مناهج تعليم اللغة العربية على الطريقة التواصلية التي تشغل المتعلم بأنشطة تفاعلية وظيفية وليس عن طريق القواعد والمفردات بمعزل عن السياق.

وبذلك فإن القاعدة النحوية لا تدرس بشكل مباشر ولكن تعلم ضمن نشاط تواصلي كالمحادثة التي تدور بين المتعلمين عن أمور عدة كالمأكولات والألعاب وسواها. وقد لايشار إلى القاعدة إطلاقاً طالما أن المتعلمين قد استوعبوها وأحسنوا أدائها. غير أنه من الممكن أن يلفت المدرس انتباههم إلى القاعدة بعد تدريبهم على استخدامها في أنشطة تواصلية.

وقد جرت العادة في الطرائق التقليدية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن تشرح القاعدة وتوضح ثم يطلب إلى المتعلمين استخدامها في تمارين عدة (كطريقة القواعد والترجمة). وإذا كان لابد من استخدام هذه الطريقة التقليدية فمن الضرورة بمكان أن يتاح للمتعلمين استخدام القاعدة في إطار تواصلي وليس من خلال جمل معزولة عن سياقها.

* أما عن الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها تجهز القاعات بحواسيب ووسائل عرض، ومقاعد متحركة كي يستطيع المتعلمون العمل ضمن مجموعات. ومما لا شك فيه أن العمل الثنائي والعمل ضمن مجموعات والتركيز على فحوى الرسالة هي من الدعائم الرئيسة للطريقة التواصلية(حسن،٢٠١٥). مما يساعد على الإفادة من الطريقة التواصلية تأمين قاعات ومختبرات للتخاطب عن بعد مع الناطقين بالعربية، وهذا ما تقوم به البرامج المعتمدة في جامعات أمريكا بالتنسيق مع الجامعات العربية. كما يمكن تسجيل مقاطع صوتية وعرضها على الطلبة لمناقشتها والتعليق عليها.

تقوم جامعات أمريكية بإقامة أنشطة خارج الصف كأن يرتب المدرس مع المتعلمين زيارات إلى محلات أو مطاعم أو مراكز عربية والطلب إليهم جمع معلومات محددة تتعلق بهذه الأماكن مثل طلب وجبة من المطعم. وهذا الأمر على غاية من الأهمية فيت حقيق مبدأ "استخدام اللغة في سياقها الطبيعي". وأحياناً يدعو المدرس عائلة عربية مقيمة لمناقشة موضوع ما مع المتعلمين كمناقشة موضوع الزواج مثلاً والحديث

عن أفراد العائلة وعاداتها ثم يوجه المتعلمون أسئلة إليهم، وهذا يتماشى مع المبدأ التربوي "ربط المدرسة بالحياة الواقعية".

ومن الأساليب الأخرى المقابلات الفردية حيث يجتمع المدرس مع الطلبة على انفراد في ساعات مكتبية مما يساعد المدرس على تحديد حاجات كل متعلم وإعداد أنشطة تتناسب مع مستواه. وهذا يتماشى مع نظرية فيجوتسكي (Vygotsky.1978) في منطقة النمو القريبة "Zone of proximal development" التي تتمثل في إعاقة المتعلم على قيامه بمهمة لغوية تمكنه من إنجازها عن طريق التوجيه. وبذلك يصل المتعلم إلى مرحلة التمكن من ناحية لغوية ما (كالقواعد مثلاً) لمساعدة المدرس.

كما يمكن أن يكون هناك ناد لغوي يجتمع فيه المتعلمون لمناقشة موضوع ما مما يمنحهم الفرصة لاستخدام مهاراتهم اللغوية في سياق واقعي. وهذه الأساليب المتنوعة تخلق لدى المتعلم الدافعية لتعلم العربية وقد بينت الدراسات أن الطرق التي حازت على رضا عدد كبير من المتعلمين تعمل على "مناقشة مقاطع الفيديو والمواد المرئية والأنشطة الثقافية والعمل الجماعي والتدريبات على قواعد النحو والصرف وفرص المحادثة مع الزملاء وقراءة القصص القصيرة واستخدام أوراق العمل والأنشطة الكتابية ومقاطع القراءة" (فرنجية وآخرون، ٢٠١٥، ص١٠٢).

وتخلص الدراسة الى ضرورة الأخذ بالأساليب الحديثة المذكورة أعلاه في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع

المراجع العربية:

حسن، علي سعود (٢٠٠٣): "ملامح التعليم الأساسي في ضوء التربية المعاصرة"، *مجلة المعلم العربي*، العددان الثالث والرابع، ص٣٤-٣٥.

السيد، محمود (١٩٨٨): تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

عاقل، فاخر (١٩٨٠): "*علم النفس التربوي*"، الطبعة السادسة، بيروت: دار العلم للملايين.

فرنجية، بسام خليل؛ العش، مهدي؛ البيريني، عبد الكافي؛ عبد الله، محمود؛ أنصاري، محمد؛ نيوكارسيا، موسى (تحرير الجبر، بدر بن ناصر) (٢٠١٥): "*تجارب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية: عرض وتقديم*"، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

المراجع الأجنبية:

Breen, M.P. (1987). "Contemporary Paradigms in Syllabus Design". **Language Teaching**, 20 (3), 157-173.

Fry, E. (1963). *Teaching Faster Reading.* Cambridge: CUP.

Littlewood, W (1984). *Biological Foundations of Language.* New York: Wiley and Sons.

Hasan, Ali S. (1993). *Methodology of Teaching English.* Damascus: Damascus University Press.

Hasan, Ali S. (2015). *English Language Teaching Methodology.* Damascus: Damascus University Press.

Littewood, W (1984). *Foreign and Second Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W (1981). *Communicative Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Loschky, L. and Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-based methodology". In G. Grookes and S. Gass (eds.). *Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice.* Clevedon, Avon: Mulitlingual Matters, 123-167.

Nunan, D. and Lamb. C. (1996). *The Self Directed Teacher* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, R. & Rodgers,T.(2001). Approaches and Methods in Language Teaching; A description and Analysis. Cambridge: CUP.

Richards, J. Platt. J. and Platt, H. (2007) *Longman Dictionary of Applied Linguistics.* Essex: Longman.

Rivers, W. M. and Temperely, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a –Second Language* or a Foreign Language. Oxford: Oxford University Press.

Rivers, W. N. (1981). *Teaching Foreign Language Skills***,** (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching***.** Oxford: Oxford University press.

Smith, F. (1978). *Reading***.** Cambridge: CUP.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Mental Process.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.