سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة
9

الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد

اللسانيات وتعليم اللغة

دار المعارف للطباعة و النشر . سوسة - تونس

اللسانيات وتعليم اللّغة

الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد
كلية التربية – جامعة دمشق

دار المعارف للطباعة و النشر
سوسة - تونس

جميع الحقوق محفوظة
الرقم المسند من طرف الناشر 98/663
تدمك : 1 - 538 - 16 - 9973 ISBN

تصديـــر

يعد تعليم اللغة من القضايا الجوهرية الأساسية في المجال التربوي، ذلك لأن اللغة وعاء الفكر، فإذا كان تعليمها وتعلمها مبنيين على أسس تربوية سليمة ضمنا بناء فكر واضح وجلي، إذ بقدر ما يكون معلمو اللغة مجلّين في تعليم لغتهم ينشأ جيل محب للغته، معتز بها، مبدع في فنونها.

ومن هنا اتجهت العناية في العقود الثلاثة الماضية إلى ابلاء تعليم اللغة كل اهتمام، وأضحى التنافس بين الأمم الحية يتمثل في بعض جوانبه في العمل على نشر لغاتها وتوسيع دائرة هذا الانتشار، نظرا لأن انتشار اللغة إنما هو انتشار لثقافة الأمة وحضارتها.

ويحاول هذا الكتاب أن يلقي الأضواء على علوم اللسان وتعليم اللغة في ضوء معطياتها، وأن يبين بعض الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة. ولما كان العصر الذي نحيا تحت ظلاله هو عصر التفجر المعرفيّ والانتشار الثقافي الخاطف اقتضى الأمر مواكبة مستجداته. وما من وسيلة لهذه المواكبة إلا التعلم الذاتي الذي هو أساس للتفهم المستمر، وهذا ما دعا إلى التركيز في جانب من هذا الكتاب على طرائق اكتساب المهارات اللغوية بالتعلم الذاتي الذي. وكانت ثمة وقفة على بعض أساليب تدريس اللغة العربية لغير أبنائها ومجالات استخدامها في المختبرات اللغوية.

ونأمل أن يسد هذا الكتاب فراغا في المكتبة العربية، وإن كنّا نشعر أن قضايانا اللغوية التربوية ماتزال في أحسن الحاجة إلى مواصلة البحث والدراسة بغية تذليل الصعوبات والعقبات التي تقف حائلا دون اكتساب الناشئة لمهارات لغتهم على الوجه الأفضل والصورة المنشودة.

والله من وراء القصد.

المؤلف

الفصل الأول
اللسانيات وتدريس اللغة

محتوى الفصل :

أولا : اللسانيات .

(أ) تعريفها .

(ب) تطورها وأشكالها .

١ – عند الفينقيين .

٢ – عند الهنود .

٣ – عند اليونان .

٤ – عند العرب

٥ – مرحلة ما قبل «دوسوسير De Saussure» .

٦ – اللغوي السويسري «De Saussure» .

٧ – النصف الأول من القرن الحالي في أمريكا .

٨ – «تشومسكي Chomsky» وأثره في الدراسات اللغوية المعاصرة .

ثانياً : تدريس اللغة .

١ – اللسان أداة تبليغ .

٢ – اللسان نظام متكامل .

٣ – اللسان ظاهرة اجتماعية .

٤ – من معايير الاصطفاء .

٥ – تدريس اللغة في ضوء النظرية البنيانية .

٦ – تدريس اللغة في ضوء النظرية التوليدية والتحويلية .

ثالثاً : الخلاصة :

اللسانيات وتدريس اللغة

نحاول في هذا الفصل أن نعرض مفهوم اللسانيات أو علوم اللسان ونشير إلى عينة من الدراسات اللغوية التي تمت عبر التاريخ حتى أيامنا المعاصرة ، ونبيّن معطيات هذه الدراسات على تدريس اللغة بصوره عامة .

أولا : اللسانيات :

(أ) تعريفها :

سبقت الإشارة إلى أن كلمة «لغة» لم ترد في القرآن الكريم ، وإنما ورد «اللسان» في أكثر من آية ، قال تعالى : « فإنما يسرناه بلسانك »[1] ، « بلسان عربي مبين »[2] ، ويفرق اللسانيون المعاصرون بين ثلاث من الظواهر اللغوية :

١ - **الظاهرة الفردية** : وهي متصور تحقيقي إنجازي يمثل الكلام .

٢ - **الظاهرة النوعية** : وهي متصور نمطي يمثل نظاماً معيناً في لغة واحدة ، أو بتعبير آخر مجموعة مظاهر التجلي في لغة واحدة ، ويطلق على هذه الظاهرة «اللسان» .

٣ - **الظاهرة العامة** : وهي متصور استغراقي استيعابي كلي يجمع الكليات انطلاقاً من التشتت ، وهذه الظاهرة العامة هي «اللغة» .

فالترتيب التصاعدي لهذه الظواهر ينطلق من الكلام إلى اللسان فاللغة ، على حين يمثل الترتيب التنازلي اللغة فاللسان فالكلام .

و «الدراسة اللسانية هي دراسة من اللسان وإليه»[3] كما يرى العالم اللغوي «دوسوسير De Saussure» ، إذ إن لسائر العلوم موضوعات

خاصة بها ، ولكنها تلتقي بموضوع اللسان ، والذي يهمها ليس اللسان في صفاته الذاتية بل في صفاته التي ترتبط بموضوع أبحاثها ، وقد تنبه اللسانيون الأوروبيون إلى هذا منذ أن قال «De Saussure» كلمته السابقة المشهورة ، فتركوا للنفساني دراسة المظهر النفسي ، وللاجتماعي الجانب الاجتماعي ، وللمنطقي الجوانب العقلية الصورية ، وللأديب المظهر الجمالي ، واكتفوا بما هو راجع إلى اللسان وحده .

وعرَّف العالم الفرنسي «مارتينه A. Martinet» اللسان قائلًا : «إن اللسان أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل لما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة وأخرى ، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ ، وهي العناصر الدالة على معنى ، ويتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة ومتعاقبة : وهي العناصر الصوتية ، ويكون عددها محصوراً في كل لسان ، وتختلف هي أيضاً في ماهيتها والنسب القائمة بينها باختلاف الألسنة»[٤] .

وكثيراً ما نسمع ونقرأ أن للعجماوات لغة ولساناً ، ولا يعنون بذلك أنها تتكلم وتنطق مثل الإنسان ، إنما مقصودهم أن حالها ووضعها وصيرورتها دليل إما على سر راجع إليها أو على سر يضعه الإنسان فيها ، وذلك مثل قولهم «لغة الزهور» وقول العرب «لسان حالها» ، وفي المثل : «ربّ حال أفصح من مقال» . فالمجاز هنا واقع بجامع الدلالة فقط ، إلا أن هذه المعاني المجازية لا تدخل على الإطلاق في موضوع علم اللسان لأن هذا العلم يهتم بالحقيقة لا بالمجاز .

ومجال اللسان يبقى مفتوحاً على جميع الظواهر الاجتماعية ، وأنماط

اللسان ليست من صبيعة واحدة على الرغم من احتوائها المباشر أو غير المباشر على مدلولات . ويبدو من الممكن تصور نَمَطَيْ لسان أو نَمَطِيْ «تواصل Communication» الأول حيواني والثاني بشري . بيدَ أن اللسان البشري يتميز بشكل جوهري عن اللسان الحيواني ، إذ من حيث إصدار الأصوات نلاحظ أن الإنسان البشري «متمفصل : articulé» ، ويتضمن أصواتاً عديدة أو صوتيمات Phonème وهذه الأصوات تصدر بفعل التغيرات التي تطرأ على المناطق الفمية والحلقية ، أما عند الحيوان فالجهاز الصوتي يبدو على العكس من ذلك محدوداً جداً وغير قادر على التقليد الصوتي . واللسان البشري هو خصوصاً أداة رمزية تساعد الإنسان على تسمية الأشياء وتعيينها من حوله وفي عالمه الخارجي . واللسان لم يعد مجرد واسطة اتصال ، بل أصبح أداة للفكر ، وهكذا انتقل الإنسان من الأشياء الخارجية إلى حياة الفكر ومن البرهنة الحسية إلى التفكير المجرد[٥] .

فاللسانيات أو العلوم اللسانية أو علم اللسان الحديث ، وما يسمى في الدول الغربية الآن بـ «Linguistics» هو الدراسة العلمية الموضوعية لظواهر اللسان البشري جميعها من خلال دراسة الألسنة الخاصة بكل قوم وبصفة خاصة القدر المشترك فيها من القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر ، أي اللسان على أنه أداة للتبليغ وظاهرة فيزيائية ونفسية واجتماعية عامة الوجود .

فاللسانيات تعني الدراسة العلمية التجريبية والنظرية للظواهر اللغوية بغية استنباط القوانين التي تضبط بها وتفسرها تفسيراً علمياً

محضاً كما هي الحال في الظواهر الطبيعية الأخرى ، أي بإجراء البحوث الميدانية والمشاهدة المباشرة لأحوال التخاطب وشيوع الكلمات والتراكيب ونظام اللغة البنيوي ، وتحليل هذه البنى تحليلاً رياضياً ...الخ .

(ب) تطورها وأشكالها :

يرجع الاهتمام بدراسة اللسان البشري لمعرفة كنه نظامه إلى عهود سحيقة ، إذ إن الإنسان منذ أن دخل التاريخ وهو يتساءل عن سر اللغة وأصلها ، ويحاول أن يبتكر بعض الوسائل التي تساعده على تجاوز الزمن ومخاطبة الآخرين ممن سيأتون بعده ، وتخليد خبراته ، الأمر الذي أدّى إلى النقش على الحجر بغية تصوير معاني الكلام بصورة ترمز إلى تلك المعاني ، ثم أعمل الإنسان فكره ، فراح يبحث عن وسيلة يختصر فيها مشتقات التصوير المعقد ، فكان اختراع الأبجدية وظهور الكتابة .

ويرى «جورج مونان G. Mounin» أحد علماء اللسانيات المشهورين في عصرنا أن «تاريخ نشوء اللسانيات يحدد بحسب نظرة الباحث إليها ، فمن الممكن أن يقال إنها نشأت في القرن الخامس قبل الميلاد (ظهور الأبحاث اللسانية أول مرة في الهند) ، أو سنة ١٨١٦م مع «بوب Bopp» (ظهور أول كتاب في النحو المقارن واللسانيات التطورية ألفه «بوب» وصدر سنة ١٨١٦) ، أو سنة ١٩١٦ مع «فرديناند دوسوسير F. de Saussure (ظهور أول تأليف في اللسانيات البنيوية مع دوسوسير نشره بعد موته بعض تلامذته) أو سنة ١٩٢٦ مع «تروبا تسكوي (ظهور أول دراسة للصوتيات الأدائية «الفنولوجية»

للغوي الروسي «تروماتسكوي» ، أو سنة ١٩٥٦ مع العالم الأمريكي «تشومسكي» (ظهور أول محاولة في النحو التحويلي والتفريعي مع تشومسكي»[٦] .

والواقع أن ثمة جهوداً جبارة حدثت في ميدان دراسة اللغة على عصور التاريخ إلى أن ارتفعت صروح هذا العلم في عصرنا الحالي «إذ لا يعتلي بنيان العلم شيئاً فشيئاً إلا بتصفح الأخير قول الأول واستيلائه على ما فاته»[٧] .

ومن الواضح أن العلم لا يبلغ غايته ولا تتحقق أهدافه إلا إذا انتقل من ملاحظة الأشياء في ذاتها إلى ملاحظة العلاقات والنسب القائمة بينها ، فأهم غرض يعقده الباحث على موضوع بحثه هو اكتشاف هذه العلاقات ، فهو ينظر إلى نظام الأشياء لا إلى هذه الأشياء نفسها ، وإن اكتفى الباحث بالملاحظة الاستقرائية وإدراك هذه العلاقات وترك التفسير العلمي لها والتوجه العقلي المنتظم فقد أضاع نصف العلم ، ذلك لأن التعليل من أهم مميزات المعرفة العلمية .

وفيما يلي فكرة موجزة عن بعض ما قام به العلماء في ميدان «علم اللسان» .

١ – عند الفينيقيين

من المعروف أن الفينيقيين هم الذين اخترعوا الأبجدية وعلّموا العالم الكتابة ، ويرى «أنطوان مي A. Meillet» « أن الذين اخترعوا الكتابة وحسّنوها هم في الحقيقة من أكبر اللغويين بل هم الذين ابتدعوا علم اللسان»[٨] .

كما ترى «جوليا كريستيفا Julia Kristeva» « أن أول علماء اللسانيات هم الفينيقيون الذين أسهموا في اكتشاف الحرف ، فشكّلوا الجملة وكتبوا الكلمة من مواقع وإشارات تجريدية أكثر منها تصويرية . واكتشاف الألفباء الفينيقي بعد نقلة نوعية هائلة في تاريخ التفكير اللغوي عند البشر . فالكتابة الفرعونية تمثل تطوراً يقربها من التحليل الرسمي (من الرسم لمادة اللغة الصوتية) ، وهو تحليل شبه مستقل عن المرجع والمدلول ، لكنها لم تنتج نظاماً ألفبائياً ، وكانت الكتابة الصينية أبعد من أن تنتج هذا النظام ، لكن العالم السوري الفلسطيني وحاصة زمن الفينيقيين شهد الترقيم الصوتي الصرف للغات ، وذلك بوساطة عدد محدود من الإشارات ، وهي إشارات مقطعية على ما يبدو ، ولكنها أنتجت فيما بعد مثال الألفباء الذي يرسم لكل وحدة صوتية إشارة[٩] .

والفينيقيون لم يتمكنوا من الوصول إلى هذه الخطوة الجبارة إلا بعد أن قاموا بثورة جذرية على الخط المسماري بعد أن تبين لهم عيوب الصورة المسمارية ، فتركوها إلى ما هو أفيد منها ، فبعد أن اخترعوا التمثيل الصوتي أوجدوا رموزاً خطية جديدة أقاموها مقام المسمارية ، وجعلوا لكل حرف صوتي صورة واحدة بسيطة سهلة التصوير بدلا من الخطوط المسمارية المعقدة ، وبهذا خرجت الكتابة الأبجدية إلى الوجود أول مرة في التاريخ ، ثم عمّ استعمالها فيما بعد .

ويربط «كوهن Cohen» بين تطور المحاكمة الفكرية عند الإنسان واختراع الأبجدية إذ يقول : «يبدو أن اختراع الكتابة يلائم تطوراً جديداً

من أطوار المحاكمة الفكرية عند الإنسان ، ولعله أيضاً يستند إلى حالة اجتماعية أتاحت للأفراد بعض الاستقلال إزاء الكهنة والملوك ، وفي الوقت نفسه بعض التقدم في المعرفة لدى شعب من التجار عاش في ملتقى الطرق الكبرى للتبادل الثقافي»[١٠] .

٢ - عند الهنـود

تصفح الهنود القدماء جزئيات لغتهم ومجاري كلامهم من مشافهة بعضهم لبعضهم الآخر ومن خلال النظر في النصوص القديمة ، فكانت نظرتهم علمية ومناهجهم مبنية على المشاهدة والاستقراء ، وهي مناهج وصفية نظرت إلى اللغة في زمان معين غير عابئة بالتحولات التي طرأت عليها على ممر الأيام ، فهي مناهج بنيوية . وأول أثر وصل عن مناهج هؤلاء كتاب «الكتب الثمانية لمؤلفه النحوي بانيني» ، ويشتمل الكتاب على أنواع الجمل وأنواع النغمات والنبرات الكلامية ، ثم مستوى المفردات ، وما يعتريها من التغيرات الصوتية في أوائلها وأواخرها ... الخ .

وأول شيء أعجب به الأوروبيون عند اكتشافهم لكتبهم اللغوية هو هذه الصوتيات ، إذ قال «فيرث» اللغوي الانجليزي : «لولا النحاة والصوتيون الهنود لصعب علينا الآن أن نتصور مدرستنا الصوتية التي ظهرت في القرن التاسع عشر»[١١] .

ويرى «بلومفيلد» من اللغويين الأمريكيين المشهورين «أن أهم من اكتشاف الشبه بين السنسكريتية واللغات الأوروبية مالحه الأوروبيون من البنية اللغوية ، وذلك بفضل النحو الهندي الدقيق المنتظم ، فالنحو الهندي هو الذي علّم الأوروبيين كيف يحللون أبنية كلامهم»[١٢] .

٣ - عند اليونان

استعار اليونانيون من الفينيقيين كتابتهم الهجائية ، وعلى الرغم من أن بنية لغتهم تختلف عن الفينيقية في الجوامد والمصوتات أخذوا أكثر العلامات الدالة على المصوتات من الكتابة الفينيقية بعد أن كيفوها بما يلائم لغتهم ، وقد توصلوا إلى أن الصامت لا يمكن أن ينطق به إلا مع مصوت ، وسموا المجموعة المكونة من الصامت والمصوت «Syliabé» ، وقالوا : ان المصوت يمكن أن ينطق به وحده فيكون عند ذلك بمنزلة مقطع واحد .

كانت هذه الجهود قبل ظهور الفلسفة اليونانية ، وبعد ظهور هذه الفلسفة اتخذت الدراسات اللغوية اليونانية منهجاً جديداً أثر في الحضارات التي تلت من فارسية وهندية ورومانية وعربية وحديثة ، حيث عولجت موضوعات من مثل : أصل اللغة أهي مواضعة واصطلاح أم توقيف ووحي ؟ ومثل موضوع : هل الألفاظ موضوعة على نظام محكم وخاضعة لقوانين معقولة ؟ وهل هي طبيعية لا يستقر لها حال ؟

وعمد النحويون اليونانيون إلى تحليل مستويات لغتهم ، ففرقوا بين مراتب الأصوات والحروف ، وقسموا الحروف الجوامد إلى شبه مصوتة وغير مصوتة ، ثم قسموا غير المصوتة على أساس خروج النفس والنفخ مع الحرف أو عدم خروجه ، وقسموا الصوت إلى مقصور وممدود وما بينهما .

ومن النحويين المشهورين «أبولونيوس ديسكولي» المتوفى عام ١٥٠ م ، فقد بحث في قوانين اللغة وعللها ، وفي كتابه «في

التراكيب»[١٣] يأخذ على سابقيه اقتصارهم على ذكر الأمثلة وعدم التفاتهم إلى علة الشواذ ، وهو يفضل دائماً الشواهد النثرية على الشعرية لأن في الشعر التقديم والتأخير والحذف ، ويحذر من اللجوء إلى المعنى المجازي في تحديد مدلولات الألفاظ لأن المعنى المجازي ليس إلا معنى عارضاً ، ويعنى بالمعنى وبدور الكلمة في الجملة ، وعارض أرسطو في تحديده لمفهوم الكلمة ، فهو لا يلتفت إلى المفهوم المنطقي ، بل إلى اللغوي فقط .

٤ – عند العرب المسلمين

قام العرب بجهود جبارة في ميدان الدراسات اللغوية لا تقل أهمية عما أثبتته اللسانيات المعاصرة ، ولا يتسع المجال هنا لعرض آرائهم ونظرياتهم كافة في هذا المجال ، وإنما سنكتفي بأخذ فكرة موجزة عن بعض ما جاء في تراثنا العربي من محاولات يتسم أغلبها بالروح العلمية والفكر الموضوعي كما هي الحال عند «أبي الأسود» و«الخليل بن أحمد» و«سيبويه» و«وأبي نصر الفارابي» و«ابن خلدون» .

فمحاولة أبي الأسود وضع مقاييس نحوية حفاظاً على قراءة القرآن العربي وبالتالي اللسان العربي ، تعد محاولة علمية ، ذلك لأنه استقرى الظاهرة اللسانية العربية من القرآن الكريم ، ثم من كلام العرب وأشعارهم بغية استنباط قوانين للعربية واختراع نظام من الرموز الخطية لضبط نص القرآن وتصحيح قراءته .

وهذا الطريق الذي سلكه يعد أسلوباً علمياً ، لأن فكرة استقراء مادة اللغة وأصواتها وتحليلها تحليلاً علمياً يفضي به إلى اكتشاف نظامها

وبنيتها فيسهل بعد ذلك وضع الرموز المناسبة ، وعملية الاستقراء تلك تستلزم جهداً كبيراً ودقة لا متناهية في النظرة الفاحصة المستأنية .

وفي كتاب «سيبويه»[١٤] دراسة حول صفات الحروف وكيفية حدوثها ، فأشار إلى مخارج الأصوات من أقصى الحلق ووسط الحلق والأضراس العليا حتى الثنايا واللهاة وأقصى الحنك ووسط الحنك وفوق الثنايا وأطراف الثنايا والشفاه ، وأطلق على الحروف الخاصة بكل مخرج مصطلحات مثل : حلقي ، لهوي ، نطعي ، شفوي ، ثم حدّد صفات الحروف فهي مفخمة أو مجهورة أو مهموسة ، أو من الغنة أو مكررة ... الخ . والجدول رقم (١) يوضح نظرة «سيبويه» إلى مخارج الحروف .

وإذا كان اللسانيون المعاصرون يرون أن اللسان هو أداة تبليغ أو تواصل **فإن الجاحظ** في تراثنا العربي أشار إلى أن الخطاب اللغوي هو عبارة عن عملية تواصل يستلزم قيامها توافر ثلاثة أركان هي :

١ - المتكلم .

٢ - السامع .

٣ - الكلام .

وقناة التواصل بين المتكلّم والسامع هي في الأغلب المشافهة ، ودافع الجاحظ عن الكتابة والكتّاب مما يمكن عدّ ذلك تحولًا في النظرة إلى الكتابة . ويرى أن الذي يربط بين أركان التواصل إنما هي الوظائف وهي عنده ثلاث :[١٥]

١ - الوظيفة الإفهامية أو الفهم والإفهام (البيان والتبيين) .

٢ – الوظيفة الخطابية .

٣ – الوظيفة الشعرية .

والوظيفة الإفهامية هي الأصل ، ولا يتصور الجاحظ خطاباً لغوياً لا يكون الفهم أو الإفهام قاعدته ونهايته في الوقت نفسه ، وغاية هذه الوظائف هي السامع ، إلا أن الوظيفة الإفهامية توضح مكانة المتكلم في نظرية الجاحظ لأنه مبدع القول ومنجزه في الوقت نفسه .

ويُعد الجاحظ من رواد النفعية الاجتماعية ، إذ يرى أن الجميل ينبع من النافع ، فالخير ليس في الكلمة الجميلة بقدر ما هو في الكلمة الناجعة التي تعمل في النفس عمل الغيث في التربة .

ويعرض الجاحظ في الجزء الأول من البيان والتبيين لمخارج الأصوات وكيف ينشئها المعربون ، كما يعرض لعيوب اللسان ، وتجاوز حدود اللغويين من المعاصرين والمتقدمين في هذا المجال ، فهو يعرض للأصوات العربية ، ويعقد موازنة بينها وبين الأصوات عند أمم أخرى ، وهو بهذا يُعد من أوائل من باشروا «علم اللغة المقارن» فها هو ذا يقول : «ولكل لغة حروف تدور في أكثر كلامها نحو استعمال الروم للسين ، واستعمال الجرامقة للعين ، وقال الأصمعي : ليس للروم صاد ولا للفرس تاء ولا للسريان ذال»[١٦] .

ويرى الجاحظ أن أي لغة في مجاوراتها والتقائها لغة أخرى لا بد أن يحصل من هذا الالتقاء شيء قد يحمل الضيم على كليهما ، ويفطن الجاحظ أكثر من غيره إلى مشكلة اللحن فيضعها في مكانها التاريخي ، كما أنه تناول في «الحيوان» مصطلحات كثيرة أبان تاريخها وتطورها وما

آلت إليه في الاستعمال مما يفيد دارس اللغة في بيان «حياة اللفظة» ، ويقدم له مادة مفيدة في تاريخ المعجم العربي .

ويجد المتتبع لأدب الجاحظ طائفة من مصطلحات لغوية ، منها ما جاء في علوم اللسان على سبيل المثال مثل «الفأفأة والتأتأة والحصر والعي واللجلجة والعقدة واللكنة والنحنحة ... الخ[١٧] .

وأسهم العالم اللغوي «ابن جني» اسهاماً كبيراً في ميدان الدراسات اللغوية ، إذ خصص للصوتيات كتاباً أسماه «سر صناعة الإعراب»[١٨] ، فحدد مخارج الوحدات الصوتية ، وفرّق بين المادة الصوتية ووظيفة الصوت وكيفية النطق لكل حرف على انفراد ، كما فرّق بين الصوت والحرف خلافاً لسيبويه الذي لم يحدد الحرف ، فأشار «ابن جني» إلى أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً مفصلاً يشترك فيه الإنسان والحيوان ، أما الحرف فقد اختص به الإنسان دون سائر المخلوقات .

وقارن «ابن جني» بين جهاز النطق والناي والعود ، فهو يرى أن لعلم الأصوات علاقة بالموسيقى ، وللوقوف على مخارج الحروف يرى أنها مماثلة للثقوب في الآلات الموسيقية ، ويعتمد «ابن جني» اللسان المنطوق الذي كان أسبق من المكتوب ، ويرى أن ترتيب الحروف على نسق من الحلق إلى الشفتين يبلغ ستة عشر مخرجاً هي :

١ – في أقصى الحلق : الهمزة ، ا ، هـ .

٢ – من أوسط الحلق : ع ، ح .

٣ – من أدنى الحلق : غ ، خ .

٤ – من أقصى الحنك : ق إلى الوراء .

٥ – من أقصى الحنك : ك إلى الأمام .

٦ – من أوسط اللسان : ج ، ش ، ي .

٧ – من أول حافة اللسان : ض قريبة من وسط الحنك .

٨ – من حافة اللسان فويق الضاحك والناب الرباعية : ل .

٩ – من طرف اللسان فويق الثنايا : ن .

١٠ – من فوق مخارج الثنايا بقليل : ر .

١١ – من طرف اللسان وأصول الثنايا : ط ، د ، ت .

١٢ – حروف الصفير : ص ، ز ، س .

١٣ – بين أطراف الثنايا وأطراف اللسان : ظ ، ذ ، ث .

١٤ – من باطن الشفة السفلى : ف .

١٥ – بين الشفتين : ب ، م ، و .

١٦ – من الأنف : مخرج النون الخفيفة .

ويبدو أن هذا الترتيب تصاعدي من أقصى الحلق إلى اللسان فالشفتين ، وبعرض هذا التقسيم على ما اصطلح عليه اللغويون المعاصرون يلاحظ أن مكان الضاد عند ابن جني يأتي بعد الياء . أما اليوم فيأتي مع الطاء والدال والتاء ، كما يلاحظ أن الصاد والزاي والسين تالية للطاء والدال والتاء ، ولكن في أيامنا يأتي ترتيبها سابقاً .

وفرّق «ابن جني» بين أصوات الحروف المفخمة والمرققة ، فالفاء مرققة ، والذال مرققة ، وكذلك : التاء ، الدال ، الخاء ، الغين ، الكاف . أما : الظاء والطاء فمفخمتان .

وثمة تفريق آخر على أساس الشدة والرخاوة ، فالحروف التالية : ث ، ذ ، ظ ، خ ، غ رخوة ، أما : ت ، د ، ط ، ك فشديدة .

وهناك فرق آخر بين الجهر والهمس ، فالتاء مهموسة والطاء كذلك . أما الدال والذال والغين والظاء فمجهورة . وهناك تقسيم آخر على أساس الحروف المطبقة والحروف المنفتحة ، والحروف المستعلية والحروف المنخفضة .

ويعد «ابن يعيش» و«ابن الحاجب» الصوتيات جزءًا من النحو ، وفي كتاب «العين»[١٩] للخليل بن أحمد تصنيف للحروف وبيان لخصائصها المميزة .

ولقد صنف النحاة العرب الأحرف الصوتية وفق الجدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٢) تصنيف النحاة العرب للأحرف الصوتية

المخرج	الحرف	الشدة	الجهر	التفخيم
شفوي	ب	+	+	−
	م	−	+	−
أنفي	ن	−	+	−
سني شفوي	ف	−	−	−
حافة اللسان	ل	−	+	− +
ذلق اللسان (طرفه)	ر	−	+	− +
بين الأسنان	ث	−	−	−
	ذ	−	+	−
	ظ	−	+	+

ويستشهد «جورج مونان» في كتابه «تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين»[٢٠] بنص ابن حليم الرازي الذي يصف فيه الحروف الثمانية والعشرين من الأبجدية العربية إذ يقول : «لهذه الحروف مجالات ودرجات ، فمجال الحاء والعين والغين والهمزة هو الحلق ، ومجال القاف والكاف هو اللهاة ، ومجال الجيم والضاد والسين هو جانب الفم . يتبع ذلك وصف مخارج الحروف : من ذلق اللسان على حافة الأسنان الأمامية (ظ ، ذ ، ث) ، ومن الحنك الذي ينطبق عليه اللسان (ت ، د، ط) ومن اللثة (ص ، س ، ز) ومن جانب الفم (ر ، ل ، ن) ومن الشفاه (ف ، ب ، م) . أما حروف العلة (الألف والواو والياء) فهي حروف هوائية ، لفظها لا يقتضي طنيناً ولا تصادماً لأنها تنطلق بلا ضجيج من جوف الفم» .

ويعقب «مونان» على هذا النص بأن علم الأصوات عند العرب علم فذ ممتاز .

ولو رحنا نستعرض ماأسهم به اللغويون العرب في ميدان «علم اللسان» لألفينا نصوصاً متعددة ونظرات ثاقبة مبثوثة هنا وهناك ، ولعل من أهم النصوص التي بلغتنا عن مفهوم هذا العلم عند العرب ما جاء في كتاب «**إحصاء العلوم «لأبي نصر الفارابي»**[٢١] ، فلنستمع إليه يقول : «علم اللسان في الجملة ضربان : أحدهما حفظ الألفاظ الدالة عند أمة ما ، وعلم مايدل عليه شيء منها ، والثاني علم قوانين تلك الألفاظ ، والقوانين في كل صناعة أقاويل كلية أي جامعة ، ينحصر في

كل واحد منها أشياء كثيرة مما تشتمل عليه تلك الصناعة حتى يأتي على الأشياء جميعها التي هي موضوعة للصناعة أو على أكثرها .

إن الألفاظ الدالة في لسان كل أمة ضربان : مفردة ومركبة ، فأما المفردة كالبياض والسواد والإنسان والحيوان ، والمركبة كقولنا : الإنسان حيوان ، وعمر أبيض ، فالمفردة منها ماهو ألقاب أعيان : زيد ، عمرو ، ومنها مايدل على أجناس الأشياء وأنواعها مثل الإنسان ، الفرس ، الحيوان ، البياض ، السواد . والمفردة الدالة على الأجناس والأنواع منها أسماء ومنها كلم ومنها أدوات .

ويلحق الأسماء والكلمة التأنيث والتوحيد والتثنية والجمع ، ويلحق الكلمة خاصة الأزمان وهي : الماضي ، والحاضر ، والمستقبل .

وعلم اللسان عند كل أمة ينقسم إلى سبعة أجزاء عظمى :

١ – علم الألفاظ المفردة .

٢ – علم الألفاظ المركبة .

٣ – علم قوانين الألفاظ المفردة .

٤ – علم قوانين الألفاظ المركبة .

٥ – علم قوانين تصحيح الكتابة .

٦ – علم قوانين تصحيح القراءة .

٨ – علم قوانين تصحيح الأشعار .

١ – فعلم الألفاظ المفردة يحتوي على علم مايدل عليه لفظة من الألفاظ المفردة الدالة على أجناس الأشياء وأنواعها وحفظها وروايتها كلها : الخاص بذلك اللسان والدخيل فيه ، والغريب منه ، والمشهور عند جميعهم .

٢ - علم الألفاظ المركبة : هو علم الأقاويل التي تصادف مركبة عند تلك الأمة ، وهي التي صنفها خطباؤهم وشعراؤهم ، ونطق بها بلغاؤهم وفصحاؤهم المشهورون عندهم وروايتها وحفظها ، طوالاً كانت أو قصاراً ، موزونة كانت أو غير موزونة .

٣ - وعلم قوانين الألفاظ المفردة : يفحص أولاً في الحروف المعجمة عن عددها ، ومن أين يخرج كل واحد في آلات التصويت ، وعن المصوت فيها وغير المصوت ، وعما يتركب منها في ذلك اللسان وعما لا يتركب ، وعن أقل مايتركب منها حتى حدث عنها لفظة دالة ، وعن أكثر مايتركب ، وعن الحروف الذاتية التي لا تتبدل في بنية اللفظ عند لواحق الألفاظ من تثنية وجمع وتذكير وتأنيث واشتقاق وغير ذلك ، وعن الحروف التي تندغم عندما تتلاقى ، وعن الحالات الأولى التي ليست مشتقة عن شيء وتلك التي مشتقة عنه ... الخ .

٤ - وعلم قوانين الألفاظ عندما تركب ضربان : أحدهما يعطي قوانين أطراف الأسماء والكلم عندما تركب أو ترتب ، والثاني يعطي قوانين في أحوال التركيب والترتيب نفسه ، كيف هي في ذلك اللسان ، وعلم قوانين الأطراف المخصوص بعلم النحر ، فهو يعرف أن الأطراف إنما تكون أولاً للأسماء ثم الكلم ، وأن أطراف الأسماء منها مايكون في أوائلها مثل همزة الوصل في لام التعريف في العربية ، أو ماقام مقامها في سائر الألسنة ، ومنها مايكون في نهايتها وهي الأطراف الأخيرة ، وتلك هي التي

تسمى حروف الإعراب، وإن الكلم ليس لها أطراف أولى وإنما أطراف أخيرة، والأطراف الأخيرة للأسماء والكلم هي في العربية مثل: التنوينات الثلاثة والحركات الثلاث والجزم. ويعرض أن من الألفاظ مالا ينصرف من الأطراف كلها، بل إنما هو مبني على طرف واحد فقط في الأحوال جميعها التي ينصرف فيها غيره من الألفاظ، ومنها ما ينصرف في بعضها دون بعض، ومنها ما ينصرف في جميعها، ويحصي الأحوال جميعها التي ينصرف فيها الكلم. الخ.

ويقول الفارابي عن الأدوات : « وأما الأدوات فإن كانت عادتهم أن تكون كل واحدة منها مبنية على طرف واحد ، أو كان بعضها على واحد فقط ، وبعضها ينصرف في شيء من الأطراف عرف كذلك ، فإن كانت قد توجد لهم ألفاظ شك في أمرها أهي أدوات أم أسماء أو كلم ؟ أو كان قيل فيها إن بعضها يشاكل الأسماء ، وبعضها يشاكل الكلم ، احتاج أن يعرف ما من هذه يجري مجرى الكلم وماذا ينصرف من أطرافها » .

٥ – علم قوانين الكتابة : ويميز فيه بين ما يكتب في السطور وبين مالا يكتب.

٦ – علم قوانين تصحيح القراءة : وبه نعرف مواضع النقط والعلامات التي تجعل عنده لما لا يكتب وما يكتب .

٧ – علم الأشعار : ويقسم إلى ثلاثة أجزاء :

(أ) دراسة الأوزان الشعرية .

(ب) دراسة القوافي .

(ج) لغة الشعـر .

ومن خلال استعراضنا السابق يتضح لنا :

١ - أن علم الألفاظ المفردة يقصد به صناعة المعاجم ، أما علم الألفاظ المركبة فهو حفظ النصوص في حين أن علم قوانين الألفاظ المفردة يتضمن الدراسات الصوتية والدراسات الصرفية . أما علم قوانين الألفاظ عندما تركب فيشمل دراسة النحو وكل مايتعلق بأحكام الكلام من أمر ونهي واستفهام وعلامات الإعراب .

٢ - شمولية النظرة عند الفارابي فهو أكثر إحاطة بعلم اللسان من النحويين ، وهذه الاهتمامات العامة والشاملة لم تفارقه ، فهو عندما يطلق مبدأ يرى أنه ينطبق على سائر اللغات . وعندما يريد أن يخصص يذكر ذلك بوضوح ، فلنستمع إليه يقول : « وههنا أحوال تخص لساناً دون لسان مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب ، فإن هذه وكثيراً غيرها يخص لسان العرب .

وكذلك في لسان كل أمة أحوال تخصه ، وما وقع في علم النحو من أشياء مشتركة لألفاظ الأمم كلهم إنما أخذه أهل النحو من حيث هو موجود في ذلك اللسان الذي عمل النحو له : كقول النحويين من العرب : ان الكلم العربية اسم وفعل وحرف ، وكقول نحويي اليونانيين : أجزاء القول في اليونانية :

اسم وكلمة وأداة، وهذه لا توجد في العربية فقط أو في اليونانية فقط بل في جميع الألسنة، وقد أخذها نحويُّو العرب على أنها في العربية فقط، ونحويُّو اليونانية على أنها في اليونانية، فعلم النحو في كل لسان انما ينظر فيما يخص تلك الأمة، وفيما هو مشترك له ولغيره».

٣ - اهتمام «الفارابي» باللغة على أنها ظاهرة إنسانية جعله يتجنب استعمال النحاة.

٤ - إشارة «الفارابي» إلى أن الحرف هو الصوت، إذ إن هناك أصواتاً لا تكتب في السطور، وهذا ماأشار إليه بعلم قوانين الكتابة.

تلك هي بإيجاز بعض المفاهيم التي أشار إليها أبو نصر الفارابي. **أما العلامة «ابن خلدون»** فقد خصص الفصل السادس والثلاثين من مقدمته «٢٢» للبحث في علوم اللسان العربي، إذ يرى أن أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، ويرى أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكان من حق علم اللغة التقدم لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد والمسند إليه فإنه تغير في الجملة، ولم يبق له أثر، فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة.

ويرى «ابن خلدون» أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن

مقصوده ، وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان ، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم ، ويعرف علم اللغة بأنه بيان الموضوعات اللغوية ، وذلك أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب واستنبطت القوانين لحفظها ، ثم استمر ذلك الفساد بملابسة العجم ومخالطتهم حتى تأدى الفساد إلى موضوعات الألفاظ ، فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضعه عندهم ، فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس ، وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث ، فشمر كثير من أئمة اللسان لذلك وأملوا فيه الدواوين ، وكان سابق الجلسة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي ، ألف فيها كتاب «العين» ، فحصر فيه مركبات حروف المعجم كلها من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي ، وهو غاية ماينتهي إليه التركيب في اللسان العربي ، ورتّب أبواب كتابه على حروف المعجم بالترتيب المتعارف ، واعتمد فيه ترتيب المخارج فبدأ بحروف الحلق ، ثم بعده من حروف الحنك ثم الأضراس ثم الشفة ، وجعل حروف العلة آخراً وهي الحروف الهوائية ، وبدأ من حروف الحلق بالعين لأنه الأقصر منها فلذلك سمى كتابه «العين» . وذكر «ابن خلدون» أن من بين الكتب المؤلفة في اللغة كتاب الزمخشري في المجاز بيّن فيه كل ما تجوزت به العرب من الألفاظ وفيما تجوزت به من المدلولات ، وهو كتاب شريف الإفادة ، وكتاب «فقه اللغة» للثعالبي ، والألفاظ لابن السكيت والفصيح لثعلب .

ويعد ابن خلدون علم البيان بعد علم العربية واللغة ، وهو من العلوم اللسانية لأنه متعلق بالألفاظ وما تفيده ويقصد به الدلالة عليه من المعاني .

ويرى أن علم الأدب لا موضوع له ينظر في إثبات عوارضه أو نفيها ، وإنما المقصود منه عند أهل اللسان ثمرته ، وهي الإجادة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم .

ولن يتسع المجال هنا لحصر كل الجهود التي تمت في ميدان الدراسات اللغوية ، وحسبنا الإشارة إلى بعضها . ومن الأمور التي تسترعي الانتباه في هذا المجال :

١ – الغنى والتنوع في الدراسات الصوتية العربية والدقة العلمية في دراسة مخارج الحروف وكيفية حدوث الأصوات والتفريق بينها في ضوء معايير علمية دقيقة .

٢ – النظرة الشمولية المتكاملة في الإحاطة بمقومات علم اللسان كما تجلى لنا ذلك بوضوح عند أبي نصر الفارابي .

٣ – اتباع الأسلوب العلمي في استقراء المادة اللغوية من الشعر والقرآن والسنة وصولًا إلى وضع المعايير ومجموعات القواعد والقوانين الضابطة للكلام كما تجلى لنا ذلك عند النحويين .

٤ – النظرة الموضوعية للعلاقة بين الدال والمدلول في اللغة على أنها علاقة عرفية اصطلاحية ، وأن قيمة اللغة في اصطلاحيتها وعرفيتها واستعمالها ، إذ إن الجاحظ يرى أن الجميل ينبع من المنافع ، وأن الدلالة اللغوية فعل إرادي مقصود بصاحبه . ومن

هنا نشأت فكرة عدم الأفضلية بين اللغات ، فلا تفضل لغة لغة أخرى كما كان سائداً في النظرة إلى اللغات في العصور الماضية ، إذ ثمة من رأى أن اللغة اليونانية أفضل اللغات ، ومن رأى أن اللغة الألمانية تفضل غيرها ، وأن العبرية تفضل غيرها ... الخ .

وفي تراثنا العربي الإسلامي نجد أن **ابن حزم في كتابه «الاحكام في أصول الاحكام»**[٢٣] ينحو هذا المنحى إذ يقول : «وقد توهم قوم في لغتهم أنها أفضل اللغات ، هذا لا معنى له لأن وجوه الفضل معروفة ، وإنما هي بعمل أو اختصاص ، ولا عمل للغة ولا جاء نص في تفضيل لغة على أخرى ، وقد قال تعالى : « وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم» ، وقال تعالى : « فإنما يسرناه بلسانك لعلهم يتذكرون » فأخبر تعالى أنه لم ينزل القرآن بلغة العرب إلا ليفهم ذلك قومه عليه السلام لا لغير ذلك ، وقد غلط في ذلك جالينوس فقال «إن لغة اليونانيين أفضل اللغات لأن سائر اللغات إنما هي تشبه إما نباح الكلاب أو نقيق الضفادع ، وهذا جهل شديد ، لأن كل سامع لغة ليست لغته ولا يفهمها فهي عنده في النصاب الذي ذكر جالينوس ولا فرق» .

ويجمع المؤرخون على تأكيد مزية أساسية للمباحث العربية في الدراسات اللغوية تجعلها في منزلة أرقى من الدراسات الغربية عامة ، فبينما أظهر الغرب تأثراً واضحاً بالمفاهيم والقواعد اللغوية اليونانية بلغ حدَّ تقليدها ، كان للعرب فضل ابتكار مناهج وأساليب خاصة تتمثل في أعمال «الخليل» و«سيبويه» وغيرهما من النحويين وعلماء الأصوات العرب ، وهذا ما جعل

بعضهم يعد هؤلاء رواداً للعلوم اللسانية لأنهم شافهوا فصحاء العرب ، وأخذوا اللغة منهم بطرائق علمية دقيقة وحللوها وفسروا الكثير من ظواهرها الصوتية والبنوية وغير ذلك .

٥ – مرحلة ما قبل «دوسوسير De Saussure»

كان ينظر في العصر الوسيط إلى اللغات الأوروبية على أنها لا ترقى إلى مرتبة الفن والعلم ، وقصد بالفن علم القواعد ، وخلال العصر الوسيط كله كانت لفظة القواعد «Grammatica» تفيد معنى اللغة اللاتينية الكلاسيكية ، كما اقتصر وصف الحروف على الحروف اللاتينية وحدها ، إلا أن «دانتي Danté» أولى دراسة اللهجات الإيطالية في كتابه «بلاغة العوام» اهتمامه ، إذ عُدَّ هذا الكتاب مصدراً من مصادر الدراسة العلمية للهجات الإيطالية في القرن الرابع عشر[٢٤] .

وفي القرن الخامس عشر حدث نشاط ديني أدى إلى ظهور حركة الإصلاح الديني ودفع إلى مزيد من دراسة العبرانية والآرامية والسريانية ، وطرح انتشار الطباعة مشكلة كتابة الحروف ، وأسهم ذلك كله في وعي الناس للظواهر الصوتية في حدّ ذاتها .

وفي بريطانيا عني كل من «سميث» و«شيك»[٢٥] بإصلاح الاملاء الانجليزي إصلاحاً صوتياً صرفاً ، وخرجت التوصيات تطالب بجعل الحروف والكتابة منسجمة وطريقة اللفظ ، إذ رئي أنه لا بد أن يكون عدد الحروف المكتوبة ملائماً لما يقتضيه نطق الأصوات .

وكانت الأسفار في القرن السادس عشر عاملًا على إطلاع الغربيين على لغات أخرى ، مما أدى إلى ظهور نواة الدراسات المقارنة ، وقام

نشاط لغوي على أيدي أنصار الآداب القديمة ، إذ إن «كانينيوس» عالج في كتابه «بنية اللغات»[٢٦] بعض التراكيب اللغوية في السريانية والآشورية والتلمودية والحبشية والعربية .

وفي القرن السابع عشر عكست مسرحية «البورجوازي النبيل» لموليير النقاش حول تعليم الكتابة ، وظهرت عدة كتب حول مسائل الكتابة سواء في الانجليزية أو في الاسبانية ، وزاد الاهتمام بتعليم الصم والبكم ، وبرزت في نهاية هذا القرن أولى الدراسات في علم الصوت على يدي «دوهامل Du Hamel»[٢٧] الذي كان أول أمين عام دائم للمجمع العلمي الفرنسي ، وقد قام بإجراء تشريح للجهاز الصوتي ، وهو في وصفه للحروف الصوتية لا يهمل مايطرأ على نطقها من تحولات بتحولات البلدان .

وتكاثر عدد كتب القواعد تكاثراً مستمراً ، وكان طابعها معيارياً ، فما تزال خاضعة لسيطرة المقولات اللاتينية ، وزاد «أثر أرسطو» فيها ، أما مايخص تاريخ اللغات فما زالت تسيطر في هذا القرن النظرية القائلة إن العبرية هي أم اللغات .

وفي إيطاليا لمع نجم اللغوي «فيكو Vico»[٢٨] الذي اشتهر بنظريته التي تقول : إن اللغات في تطورها مرت بثلاثة أدوار :

١ – اللغة المقدسة .

٢ – لغة الأبطال .

٣ – لغة الجماهير .

وفصل «فيكو» في نشأة أقسام الكلام من تقليد الإنسان لأصوات

الطبيعة إلى نشوء الأسماء والأفعال ، وقد نشأت الأسماء شيئاً فشيئاً قبل الأفعال ، إذ لا بد للعبارة من فاعل ، وأخيراً كانت الأفعال .

وفي القرن الثامن عشر استمرت الدراسات النحوية أكثر من الصوتية ، وكانت متسمة بالطابع المنطقي العقلاني الفلسفي ، كما استمر في هذا القرن الجرد الوصفي للغات الحية قام به المبشرون والكتاب الذين رحلوا إلى آسيا وافريقيا .

ونشر العالم الألماني «بالاس Pallas»[٢٩] كتاب «مفردات مقارنة بين جميع لغات العالم» وجعله في شكل معجم يشمل ٢٨٥ لفظة مقتبسة من حوالي (٢٠٠) مائتي لغة أوروبية وآسيوية ، وضمت الطبعة الثانية من الكتاب (٢٨٠) لغة ، وشملت الإضافات لغات افريقية وأمريكية .

وشهد هذا القرن البحث في أصل اللغات ، ورخص الألماني «لايبنز Leibmiz»[٣٠] علمياً النظرية القائلة ان العبرية هي أم اللغات ، وذلك في كتابه اللاتيني المسمى «الموجز في الوصف الفلسفي لنشأة الجذور الأساسية المقتبسة عن اللغات المعروفة» .

ويعد القرن الثامن عشر عصر النظريات ، إذ تعددت فيه النظريات التاريخية والنفسية في نشأة اللغات . وفي هذا العصر اكتشف مستشرق بريطاني هو «وليام جونز» نصوصاً سنسكريتية ، وطرح احتمال نشوء اللاتينية واليونانية والجرمانية والفارسية من أصل واحد ، واطرد الأسلوب المقارن في دراسة اللغات[٣١] .

وفي القرن التاسع عشر ، وعلى أثر اكتشاف اللغة السنسكريتية توجهت العناية نحو دراسة هذه اللغة ، فصدرت في الانجليزية خمسة

كتب تعالج القواعد السنسكريتية ، ورأى «شليغل Sechlegil» الألماني ضرورة وضع معجم مقارن أو قواعد ينبغي أن يبنى عليها ضرب من القواعد المقارنة ، فيقول في صدد السنسكريتية : « لا يقتصر الشبه بينها وبين اللاتينية واليونانية والألمانية والفارسية على ذلك العدد العديد من الجذور المشتركة ، لكنه يمتد إلى البنية الداخلية لهذه اللغات وإلى أعماق القواعد ، وقد بلغ من اتفاق القواعد السنسكريتية مع القواعد اليونانية واللاتينية حداً لا تختلف السنسكريتية عن كل منهما أكثر مما تختلف اليونانية عن اللاتينية»[٣٢] .

وبرز في هذا القرن «راسك Rask[٣٣] الدانمركي الذي أكد في دراسة له التشابه بين اللغة الايسلندية واللغات الأوروبية ، وإليه يعود الفضل في تعزيز المباحث اللغوية والمقارنة ، كما برز «بوب Bopp» مؤسس القواعد المقارنة ، إذ تابع أبحاثه في اللغة المقارنة طوال نصف قرن من الزمن ، وتقدم إلى المجتمع اللغوي ببرلين بخمس مذكرات منها «القواعد المقارنة» و«التحليل المقارن بين اللغة السنسكريتية واللغات التي تمت إليها بصلة القربى»[٣٤] .

ورأى «جسبرسن» أن علم اللغة مجرد علم تاريخي ميدانه الأساسي أصول اللغات وعلاقات بعضها ببعضها الآخر ، وبتأثير نظرية «دارون» في النشوء والارتقاء أعلن «جسبرسن» أن اللغات البدائية معقدة في قواعدها أو نوعية مفرداتها وعددها أكثر من اللغات الحديثة التي هي تبسيط وتسهيل للغات البدائية»[٣٥] .

وعمد «ماكس موللر»[٣٦] في هذا القرن إلى تصنيف اللغات على

ذات الأسس التصنيفية المعتمدة في علم كعلم النبات ، مما يدل على تأثر مناهج دراسة اللغة بالمناهج المعتمدة في العلوم الطبيعية التي كان لها نصيب وافر في ثقافة العصر .

وهكذا توقفت المباحث اللغوية في القرن التاسع عشر عند حدود الاستقصاء التاريخي والدراسات المقارنة ، إضافة إلى مجاراة لغويي العصر لعلماء الطبيعة في مناهجهم وآرائهم التي طبقت في مجال دراسة اللغة .

٦ – اللغوي السويسري «دوسوسير De Saussure»

يمثل «دوسوسير De Saussure[٣٧]» نقطة تحول في الدراسات اللغوية ، فبعد أن كانت الدراسات التاريخية والمقارنة هي السائدة في القرن التاسع عشر ، فإذا هي تتحول مع «دوسوسير» إلى البحث عن اللغة على أنها واقع اجتماعي قائم له خصائصه التركيبية وأصواته الخاصة به ، مما جعل «دوسوسير De Saussure» رائداً للبحث اللغوي الحديث ، وفيما يلي ملخص لأهم المفاهيم التي قدمها «دوسوسير» في ميدان اللسانيات :

١ – يرى «دوسوسير» أن اللغة ظاهرة اجتماعية تخضع للتطور والتغير المستمرين ، إلا أنه يجب ألا تنحصر دراسة اللغة في استقصاء أصولها التاريخية البعيدة المدى ومدى تأثرها بغيرها من اللغات أو تأثيرها فيها ، بل لا بد أن يتركز البحث في تركيبها وأصواتها وخصائص مفرداتها ، إذ إن دراسة اللغة في أصولها ومراحل تطورها المختلفة أمر مهم ، ولكن الأهم استقصاء واقعها القائم

وأشكالها الراهنة في زمن محدد بمعزل عن خلفياتها التاريخية البعيدة المدى .

ويرى أن هذه الدراسة الوصفية للغة تنفذ إلى أعماق ذهن المتكلم مع تجاهل ماضيه اللغوي تجاهلًا تاماً ، ومن هنا أوصى بعدم الخلط بين الدراسة التاريخية والدراسة الوصفية ، ذلك لأن العناصر اللغوية التي كانت ذات قيمة في وقت ما لا يمكن أن تحتفظ بقيمتها في عصور متتالية ، وهذا يؤدي إلى وجوب دراسة النظام التركيبي في كل عصر على حدة دون أن نقع في خطأ التأثر في الحكم على هذا النظام أو على قسم من وحداته بما كان عليه النظام التركيبي للغة نفسها في عصور سابقة .

٢ - فرّق «دوسوسير» بين اللغة على أنها ظاهرة ذهنية متكاملة وبينها على أنها أداة يستعملها الإنسان في مجرى حياته اليومية ، فهناك «Langue» وهي اللغة الإنسانية بشكلها المجرد من حيث هي ظاهرة عامة صاغها الإنسان وسيلة يتعارف بها مع بني جنسه ويتواصل معهم ، وهي توحي لنا بمجموعة من القواعد والأصوات والخصائص العائدة لهذه اللغة ، والتي تشكل بمجموعها الأسس العامة لها ، وفي أثناء الكلام نراعي هذه الأسس فتخرج كلمات واضحة ومفهومة تكون بمجموعها «Parole» أي اللغة في مجال الاستعمال اليومي مستوحى من الأسس ومستمد منها ، والوصول إلى تلك الأسس يقتضي دراسة الكلام . فاللغة هي الظاهرة الاجتماعية الموحدة لمجتمع

معين ، والتي يمكن عن طريق دراسة الكلام الصادر عن أفراد ذلك المجتمع الوصول إلى القواعد التي تجعل منها لغة مشتركة بين الأفراد جميعهم .

٣ - يرى «دوسوسير» أن اللسان ليس مجموعة من المفردات ، ولكنه بصفة أساسية نظام يشمل الرموز والنماذج ، والرمز هو الصورة الذهنية المركبة من شقين : أحدهما يمثل المدلول وهو الشيء الخارجي الموجود ، وثانيهما يمثل الدال أي اللفظ .

أما النموذج فهو الطريقة التي ترتب بها الأصوات لإنتاج صيغة معينة مثل صيغة الماضي في العربية أو اسم الفاعل ، أو الطريقة التي ترتب بها الألفاظ لتكوين جملة ، فالنموذج هو طريقة تركيب الأصوات والألفاظ لا الأصوات ولا الألفاظ نفسها .

والنظام مجموعة من الوحدات الصوتية أو غير الصوتية تقوم بينها علامات ، ففي قولنا «المحاضرات ، قاعة» لا علاقة بينهما على هذا الترتيب ، ولكن عندما نقول : «قاعة المحاضرات» نشأت علاقة الإضافة بينهما ، ولهذه العلاقة علامة مادية تتمثل في أمرين : هما أسبقية الاسم النكرة على اسم يليه وحالة الجر في الاسم التالي .

ويقترح «دوسوسير» دراسة العلاقة بين العناصر اللغوية على مستويين :

(أ) أفقي : تدرس على أساسه علاقة كلمة ما بغيرها من الكلمات الموالفة لجملة واحدة مثل: عاد القائد الشجاع ،

فعاد فعل والقائد فاعل والشجاع صفة ، أو رجع الولد المسافر .

(ب) ترابطي : تدرس على أساسه علاقة كلمة ما بغيرها من خارج الكلمة كعلاقة التضاد والتشابه مثل : الولد ، البنت ، الشيخ ، الشاب ... الخ .

وتقسم العلاقات أيضاً إلى :

(أ) علاقات متعاصرة .

(ب) علاقات متعاقبة .

ويقصد بالأولى العلاقة التي تجمع بين وحدتين متحدتين في الزمان . أما في الثانية فليس بين الوحدتين المرتبطتين بها اشتراك في الزمان نفسه بل بينهما تعاقب ، ويرى أن علاقة التعاقب أساس لدراسة تاريخ اللغة ، على حين أن علاقة التعاصر هي أساس لدراسة نظم اللغة التركيبية أي قواعدها ، واللغة كما يراها «دوسوسير» مجموعة من الوحدات التي تربط بينها علاقات تعاصر .

٤ - يرجع الفضل إلى «دوسوسير» في استعمال معنى «بنية Structure» في الدراسات اللسانية وذلك في المحاضرات التي ألقاها في جامعة جنيف ، ثم نشرت بعد وفاته سنة ١٩١٦ تحت عنوان «محاضرات في اللغويات العامة» ، ورأى أن اللغة «نظام Systeme» لا يعرف بغير نسقه الخاص به ، وينبغي بل يجب أن تعد كل أجزائه في تضامنها المتواقت «المتعاصر» ، ويتضح معنى فكرة البنية في قوله : «إنه لوهم كبير أن نعد اللفظ مجرد جمع

بين صوت معين وتصور معين ، فمثل هذا التعريف من شأنه أن يعزل اللفظ عن النظام الذي يؤلف اللفظ جزءًا منه ، وأن يوهمنا بأن من الممكن أن نبدأ من الألفاظ لتأليف النظام ، وذلك بإجراء عملية جمع بينها ، بينما الواجب هو الابتداء من الكل المتضامن ابتغاء أن نصل بالتحليل إلى العناصر التي يتألف منها هذا الكل» .

وإذا كان «دوسوسير» يستخدم كلمة «نظام» بدلًا من كلمة «بنية» التي يستخدمها اليوم أصحاب النزعة البنيوية فإن المقصود من حيث المعنى واحد تماماً ، فهو الذي أرسى دعائم المدرسة البنيانية في دراسة اللغة «Structuralisme» ، إذ نظر إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة لا تكتسب قيمتها ومعناها إلا من ارتباط أجزائها متمثلة في المفردات والجمل والأصوات ، وأن أي تغيير في جانب يمتد إلى بقية الجوانب . فتغيير موضوع كلمة ما في جملة يستتبع بالضرورة تغيير شكل الجملة ومعناها ، وتحوير حرف من حروف كلمة يعني أيضاً تبديلًا لبنية هذه الكلمة ومعناها ، ويرى أن التطور في اللغة قد يكون في الأصوات ، ويؤثر هذا التطور في المفردات ، وهذا يؤثر في القواعد ، وتكون النتيجة في النهاية اختلاف اللغة في مجموعها عما كانت عليه من قبل ، وهكذا أصبح موضوع اللغة موضوعاً مستقلًا تدرس عناصره وعلاقاته اللغوية بمعزل عن أي تأثيرات خارجة عنها .

٥ - أكد «دوسوسير» أهمية اللغة المنطوق بها ، وأنها تفوق في أهميتها اللغة المكتوبة ، إذ إن اللغة المكتوبة ليست إلا مظهراً ثانوياً ، فهي ليست اللغة الفعلية التي يتعامل بها الناس فيما بينهم .

٦ - دعا «دوسوسير» إلى إيجاد قواعد عامة للغات جميعها ، وكان قد أشار إلى ذلك قدماء الإغريق من قبل ، وتبناه «تشومسكي» من بعد كما سنرى .

٧ - أثر «دوسوسير» في مدرسة «براغ» اللغوية حيث طبقت هذه المدرسة مبادىء النظرية البنيانية في مجال دراسة الأصوات على أنها عناصر لغوية مترابطة[٣٨] .

٧ - النصف الأول من القرن الحالي في أمريكا

بدأ علم اللغة في أمريكا يحتل مكاناً بارزاً في الدراسات الجامعية خلال العشرينات ، ونشطت الأبحاث بين الحربين العالميتين الأولى والثانية ، إذ أنشئت أول جمعية أمريكية لعلم اللغة عام ١٩٢٤ ، وتميز النصف الأول من القرن الحالي بالمنهج اللغوي الوصفي الذي حمل لواءه «دوسوسير» في أوروبا ، فقام «بواس Boas»[٣٩] بدراسة اللغات الهندية الأمريكية دراسة ميدانية ، وألفى أن استخدام المقاييس المعتمدة في دراسة اللغات الأوروبية لا ينطبق على اللغات الهندية التي لا تفرق بين المفرد والجمع ، كما لاحظ أن لغة الاسكيمو لا تفرق بين صيغة الماضي والحاضر ، وقد أدت هذه الملاحظات بـ «بواس» إلى أن يعد أن لكل لغة تركيبها وخصائصها ، وهذا مادفعه إلى أن

يدعو إلى تطوير أساليب البحث اللغوي لتتناسب ومختلف اللغات. وشارك «ادوارسابير E. Sapir»[٤٠] زميله «Boas» في دراسة اللغات الهندية الأمريكية ، وربط بين دراسة اللغة وجوانب حضارية كالأدب والموسيقى ، وصدرت آراؤه في كتابه «اللغة»[٤١] .

يعد «ادوارسابير» أول من وضع الأسس الانتروبولوجية لدراسة اللغة ، كما يعد أول فيلسوف استطاع أن يشمل اللسانية وفلسفة اللغة والحياة الاجتماعية في دراسة شاملة للبنية الاجتماعية ، وكان له الأثر الأكبر في تطور الدراسات اللغوية ، وخاصة فيما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الفكر واللغة وبينهما وبين البنية الاجتماعية ، كما أنه وضع أسس التحليل التزامني للنظام اللغوي ، وهو تحليل يوازي تحليل De Saussure أصالة رغم أنه ليس أشد منه عمقاً . ويعد بعض الدارسين «دوسوسير وسابير» أبوي اللسانيات الحديثة ، وعلى الرغم من أن «سابير» كان يهتم بدراسة المجتمع البشري من منظار انتربولوجي أكثر مما كان يهدف إلى إرساء قواعد علم اللغة العام .

ويرى «سابير» :

١ – أن اللغة التي تنتمي إلى مجتمع بشري معين والتي يتكلمها أبناء هذا المجتمع ويفكرون بوساطتها هي المنظم «L'organisateur» لتجربة هذا المجتمع ، وهي تصوغ عالمه وواقعه الحقيقي ، فكل لغة تنطوي على رؤية خاصة للعالم .

٢ – أن اللغة مؤسسة اجتماعية تختلف باختلاف الشعوب ، وتحمل وظيفة أساسية هي وظيفة الاتصال ، إذ إن هدفها الأساسي هو التعبير عن الأفكار والرغبات والعواطف ضمن المجموعة البشرية

التي تتكلمها . وعلى الرغم من أن المجتمع البشري يحظى بوسائل اتصالية أخرى فإن اللغة تبقى أهم وسيلة اتصال نظراً لكونها تحقيقاً صوتياً لميل الإنسان إلى رؤية الواقع بطريقة رمزية . وهذا يعني أن الواقع الخارجي يتمثل في ذهن الإنسان ضمن نظام من الرموز يدعى «الفكر» .

ومن خلال هذا المفهوم الشامل للغة يلاحظ :

(أ) ان اللغة نظام يتغير بتغير المجتمعات تاريخياً ومكانياً وهي دليل الواقع الاجتماعي .

(ب) ان اللغة مؤسسة ثقافية واجتماعية ، مثلها في ذلك مثل معظم الظواهر الثقافية نسبية ومتغيرة واصطلاحية .

(جـ) تؤدي دوراً أساسياً في عملية المعرفة عند الفرد والجماعة على السواء .

٣ - ان اللغة تعكس الإطار الواقعي الذي يحيط بالناس الذين يستعملونها بدرجات متفاوتة ، ولا بد هنا من التمييز بين المحيط الطبيعي والمحيط الاجتماعي ، فاللغة لا تعكس المحيط الطبيعي إلا في نطاق تأثر هذا الأخير بالعوامل الاجتماعية ، أي أن تأثير المحيط على اللغة ينحصر في نهاية الأمر بالمحيط الاجتماعي ، ولكن لا بد من الإشارة إلى وجود عوامل اجتماعية تنتج عن احتكاك الإنسان بالعالم الطبيعي . ومن هنا يرى «سابير» أن مفردات اللغة تعكس بصورة واضحة المحيط الطبيعي والاجتماعي للقوم الذين يتكلمونها .

ويذهب «سابير» إلى القول ان اللغة لا تدل على المرجع الاجتماعي فقط ، بل تعكس كذلك بعض الميزات النفسية للمتكلم أو للجماعة إن من زاوية اختيار المفردات أو من زاوية العبارات والبنى النحوية المختلفة ، واللغة ليست نظاماً مرجعياً فحسب Système de référence ولكنها نظام تعبيري أيضاً Système expressif إذ إن كل خطاب يحمل مجموعة رموز من الدرجة الثانية موجودة دوماً ولكنها تظهر وتختفي وفقاً للسان والقرينة .

٤ – ان اللغة نظام رمزي خلّاق لا يرجع إلى التجربة المباشرة للإنسان فحسب ، بل يحدد أبعاد هذه التجربة ويقننها لأن المرء يسقط بنيان لغته الداخلي على حقل تجاربه ، وأهم وظائف اللغة يكمن في تقصي الواقع ، وهذه وظيفة كشفية ، أي أنها تؤثر تأثيراً مباشراً في التجربة الفردية والاجتماعية على حد سواء ، يقول «سابير» : « على الرغم من أن اللغة لا تعد عادة مادة دراسية في العلوم الاجتماعية إلا أنها تتحكم كثيراً في أفكارنا المتعلقة بالمسائل الاجتماعية . ومن الخطأ تصور أن الإنسان يتكيف مع واقعه دون استخدام اللغة ، وأن اللغة هي فقط وسيلة عرضية لحل مشكلات الاتصال والتفكير . ان جوهر القضية يكمن في أن العالم الواقع مبني بطريقة لاواعية على أساس عادات القوم اللغوية»[٤٢] .

أما العالم اللغوي «بلومفيلد Blommfield»[٤٣] فقد كان

أبعد أثراً في الدراسات اللغوية من «Sapir» إذ إنه تأثر بالمدرسة السلوكية التي لا تهتم إلا بدراسة ظاهر السلوك فقط ، فاللغة مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية ، والحقيقة المقبولة هي حقيقة الظواهر الحسية التي يمكن إما ملاحظتها أو قياسها ، وفي ضوء هذا الاتجاه لم تُول هذه المدرسة اهتماماً إلا للكلام المنطوق والمسموع متجاهلة اللغة على أنها ظاهرة ذهنية .

ففي الفصل الثاني من كتابه «اللغة» يعرف الكلام بأنه استجابة لمثير خارجي ، بمعنى أن ممارسة الإنسان للكلام لا يعدو كونه استجابة آلية لعناصر حسية خارجية . ومن هنا لايمكن إعطاء المفردات معانيها الحقيقية أو تعريفها تعريفاً مناسباً ، فكيف نعرّف الحب والغضب والحقد ... الخ هذا مستحيل لأنه لا وجود حسياً لها فهي خارج نطاق المادة .

وقد أثرت آراء «بلومفيلد» في الدراسات النحوية والصوتية إذ نشطت هذه الدراسات لأن أصوات اللغة أشكال مادية مسموعة لا دلالات لها ، كما أن النحو يدرس علاقة الكلمات بعضها ببعض مجردة من المعنى .

وكان «سكينر Skinner» في كتابه المشهور «السلوك اللغوي Verbal Behavior»[٤٤] وقد حمل لواء الاتجاه السلوكي في دراسة اللغة وتدريسها من حيث النظر إلى ظاهر اللغة ودراسة ذلك الظاهر، ومن ثم إهمال دراسة المعنى لأنه ليس مظهراً خارجياً، والاهتمام باللغة المنطوقة لأنها المظهر الأول الأساسي للغة.

واتصف النصف الأول من القرن الحالي في أمريكا بالمنهج التجريبي إن في العلوم الطبيعية أو في الدراسات اللغوية ، فما من فرضية إلا وتخضع للدراسات العلمية المنظمة ، وقد أجرى «ثورنديك» العديد من التجارب على الحيوانات لإثبات فرضياته ، وحذا حذوه «سكينر» في هذا المجال .

والخلاصة التي ننتهي إليها من خلال الدراسات اللغوية التي تمت في أمريكا في النصف الأول من القرن الحالي هي أن الطابع العام لهذه الدراسة يتسم بـ :

١ – اتخاذ المنهج الوصفي أسلوباً في دراسة اللغة والابتعاد عن المنهج المعياري .

٢ – اتخاذ المنهج التجريبي أسلوباً في إثبات الفرضيات أو دحضها .

٣ – التأثر بالاتجاه السلوكي في ميدان علم النفس .

٤ – إعطاء اللغة المنطوقة الأهمية .

٥ – استبعاد المعنى استبعاداً كاملاً على أساس أنه ليس من اختصاص أهل اللغة .

٨ – «تشومسكي» وأثره في الدراسات اللغوية المعاصرة

يعد العالم اللغوي الأمريكي «تشومسكي» رائداً في الدراسات اللغوية المعاصرة ، فمنذ أن ظهر كتابه «التراكيب النحوية Syntacics Sturctures»[٤٥] عام ١٩٥٧ دخلت هذه الدراسات مرحلة جديدة بعد أن ثار على المفاهيم التي كانت سائدة قبله ، فقد انتقد بعنف نظرية السلوكيين ومنهجهم في النظر إلى طبيعة اللغة واكتسابها ، ورأى أن

لا علاقة بين سلوك الفئران وبين اللغة البشرية ، ويمكن تلخيص أبرز المفاهيم التي دعا إليها «تشومسكي» فيما يلي :

١ - يعد «تشومسكي» النحو «Syntac» من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان ، وأن مفهوم القواعد Grammar يشمل النحو بالإضافة إلى الصرف والنظام الصوتي ونظام المعاني فهو مفهوم شامل لوجوه اللغة المختلفة كلها .

٢ - تبنى «تشومسكي» تقسيم «دوسوسير» للغة إلى لغة وكلام ، إلا أنه فرَّق بين مظهرين لغويين هما «المقدرة اللغوية» أو «الإبداعية اللغوية» و«الأداء اللغوي» . فالمقدرة اللغوية هي مجموعة من القواعد الذهنية التي يمارس الإنسان اللغة على أساسها ، وهي قواعد فطرية لم تتعلم بالتلقين والحفظ ، تمكن الإنسان من صوغ جمل جديدة وفهم جمل أخرى من غير أن يتعلمها سابقاً . وهذه المقدرة اللغوية أو الإبداعية اللغوية ليست محدودة ، إذ على أساسها يتمكن الناطق بلغة معينة من صوغ عدد لا متناه من الجمل وفهمه حتى لو لم يكن له معرفة سابقة به ، ويتمكن أيضاً من الحكم على جمل جديدة من حيث الصواب والخطأ .

أما الأداء اللغوي فيعرفه «تشومسكي» بأنه ممارسة اللغة واستعمالها في الحياة اليومية ، ويرى أن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة المقدرة اللغوية من خلال الأداء اللغوي ، إذ لا يمكن الوصول إلى تلك القواعد الذهنية التي تنظم لغة من اللغات إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس .

ويسمي «تشومسكي» تلك القواعد بالقواعد المولدة ، ويصوغها على هيئة المعادلات الرياضية ، فالتركيب اللغوي المكون من :

فعل + فاعل + مفعول به

هو عبارة عن قاعدة مولدة ، إذ يمكن صوغ عدد لا متناه من الجمل على نمطه ، وهذه القواعد المولدة تؤلف بمجموعها «المقدرة اللغوية» . وبعبارة أخرى : «إذا كان الأداء اللغوي المتمثل في الكلام عملاً فإن اللغة هي حدود هذا العمل ، وإذا كان الكلام سلوكاً فإن اللغة هي معايير هذا السلوك ، وإذا كان هذا الكلام نشاطاً فإن اللغة قواعد هذا النشاط ، وإذا كان الكلام حركة فإن اللغة نظام هذه الحركة ، وإذا كان الكلام يحس بالسمع نطقاً وبالبصر كتابة فإن اللغة تفهم بالتأمل ، وإذا كان الكلام هو المنطوق والمكتوب فإن اللغة هي الموصوفة ، وإذا كان الكلام عملاً فردياً أحياناً فإن اللغة لا تكون إلا اجتماعية »[٤٦]

والفرق بين «دوسوسير» إلى اللغة على أنها ظاهرة ذهنية ، وبين نظرية «تشومسكي» إلى الإبداعية اللغوية ، يتمثل في أن اللغة عند «دوسوسير» هي مخزن للكلمات والعبارات ، وليس على المتكلم إلا أن يرجع إلى هذا المخزن ليستمد منه الكلمات والتراكيب التي يحتاج إليها في موقف من المواقف ، في حين أن «تشومسكي» يرى أن المقدرة اللغوية ليست مخزناً لا ناظم بين

مفرداته وتراكيبه ، وإنما هي مولد لصوغ عدد لا متناه من التراكيب اللغوية . فالذهن ليس صفحة بيضاء ينقش عليه ما يراد من الصيغ والمفردات كما يرى السلوكيون ، وإنما هو مزود بالمقدرة الفطرية على التوليد والصياغة ولو لم يمر المتعلم بالأنماط المصوغة من قبل ، وبهذا يختلف «تشومسكي» عن «دوسوسير» في نظرية الخلق والابتكار لديه ، يقول تشومسكي : «لقد أهملت النظريات المتعلقة بإدراك اللغة واكتسابها إهمالاً تاماً أن تحسب حساباً للمظهر الإبداعي في استعمال اللغة ، أي لهذا الاستعداد على تكوين الجمل التي لم تسمع من قبل وفهمها . لقد أهملت هذه النظريات بوجه عام التحقق من درجة التنظيم الداخلي ومن تعقد نظام البنى المجردة الذي يتحكم به الفرد الذي تعلم لغة معينة ، هذا النظام الذي يتدخل بدرجة كبيرة في فهم العبارات لا بل في تمييزها»[٤٥] .

ولقد أدى هذا الاتجاه لدى «تشومسكي» وأنصاره إلى صياغات غير متوقعة «ولننظر إلى الطفل الأعزل وهو يجهد لتعلم أصوات لغته الأم كيف يصبح قادراً على التمييز بين أصوات اللغة على أساس خصائصها الفيزيائية في حين لا يتوصل الراشدون المدربون بعناية إلى هذا التمييز في أفضل ظروف المختبر ؟ في الواقع لا يقتصر الطفل على التمييز بين الأصوات التي يسمعها ، فهو يبتكر تمييزاً معيناً ثم يقوم بتطبيق هذا التمييز على أنه نوع من الفرضيات على الإشارات الصوتية التي يسمعها ، فإذا أنشأت

فرضية نسقاً معيناً من الإشارات المسموعة تبنى الطفل هذا التمييز بصفته يشكل جزءًا من اللغة التي يتعين عليه اكتسابها . والسؤال : من أين تأتي هذه التمييزات التي يبتكرها الطفل ؟ هل تأتي من نظرية في اللغة أم من نحو كوني ؟ يمتلك الطفل في تجهيزه الفطري جهازاً تتمثل فيه فطرية لغوية على درجة عالية من التعقيد ، ويتيح له هذا الجهاز أن يقوم بتحليل الأصوات التي يسمعها ، إذ يمكنه من خلال تطبيقه للنظرية التي يمتلكها أن يعير انتباهه للغة التي يسمعها في ثقافته الخاصة ، ويتعلم في النهاية أن يؤول لغة هذه الثقافة ، وأن يقوم هو نفسه باستعمالها»[٤٨] .

٣ – يرى «تشومسكي» أن القواعد التحويلية هي لتنظيم العلاقة بين المبنى العميق والمبنى الخارجي الظاهر ، إذ إن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي مبنيين أحدهما تحتي والثاني خارجي فوقي ، وأن البنية التحتية يتوصل إليها من خلال التركيب السطحي ، فالتركيب الظاهري : « شُرِح الدرسُ » لم يتوصل إليه إلا من خلال عدة عمليات تحويل من مستوى إلى آخر ، فالتركيب الظاهري : شُرِح الدرسُ كان في الأصل :

١ – شَرَح المعلمُ الدرس .

٢ – شَرَح ← شُرِح .

٣ – المعلمُ ← ∅ .

٤ – الدرسَ ← الدرسُ .

٥ – شُرِحَ الدرسُ .

هذا في المستوى الظاهري للتركيب ، أما التركيب التحتي فقد تم التوصل إليه في ضوء المعادلات التالية :

١ - مركب فعلي + مركب اسمي .

٢ - مركب فعلي مبني للمعلوم ← مركب فعلي مبني للمجهول .

٣ - مركب اسمي١ ← صفر .

٤ - مركب اسمي٢ ← مركب اسمي ١ .

٥ - مركب فعلي مبني للمجهول + مركب اسمي ١ ← الجملة : شُرِحَ الدرسُ .

وهذه القواعد تدرس على ثلاثة مستويات كما يرى «تشومسكي» :

(أ) المستوى النحوي .

(ب) المستوى الصوتي .

(جـ) المستوى الدلالي .

فالمستوى النحوي يتطلب دراسة مكونات التركيب اللغوي من حيث الترتيب ، وعلاقة بعضها ببعضها الآخر ، والمستوى الصوتي هو اكتساب المكونات أشكالاً صوتية معينة ، إذ إن كل عنصر من العناصر ضمن التركيب يتخذ صيغة صوتية معينة .

أما المستوى الثالث فهو المستوى العميق المتمثل في المعنى ، والقواعد التحويلية هي التي تنتقل بالجملة من بنيانها السطحي إلى بنيانها العميق .

٤ – دحض «تشومسكي» آراء «سكينر» التي طرقها في كتابه «السلوك اللغوي» إذ رأى «سكينر» أن اللغة لا تعدو أن تكون عادة اجتماعية مثلها في ذلك مثل سائر العادات الاجتماعية، وأن اكتسابها يتم بطريق المحاولة والخطأ، على حين رأى «تشومسكي» أن سائر وسائل الاتصال التي تستعملها الحيوانات لا ترقى إلى لغة البشر، وأن السلوك اللغوي يتكون بمساعدة جهاز عقلي فطري، يعين على ظهوره، لا بسبب الاستجابات المتواصلة للمؤثرات الخارجية وحدها كما يرى «سكينر».

٥ – نحا «تشومسكي» منحى «دوسوسير» في الدعوة إلى إيجاد القواعد العامة أو الواحدة للغات كافة، فالبنيات الأساسية للجمل في مختلف اللغات هي التي ينبغي لها أن تكون موئل البحث وصولاً إلى القاسم المشترك بين هذه اللغات كلها، ويؤكد أن ثمة بنياناً سطحياً وآخر غير سطحي، بل عميق في لغات العالم جميعها، وأن مستويات التحليل الثلاثة: النحوية والصوتية والدلالية، يمكن تطبيقها في دراسة مختلف اللغات الإنسانية.

٦ – عارض العالم «شارل فلمور Charles Fillmore[٤٩]» «تشومسكي» في نظرته إلى أن هناك بنية عميقة لكل جملة، ورأى أن العلاقات المعنوية تأتي في المرتبة الأولى في التحليل اللغوي، إذ عليها تنصب الدراسة انطلاقاً منها إلى القواعد

النحوية والصرفية والتحويلية والصوتية المتمثلة في الشكل الخارجي الظاهر للجملة ، وهذا خلاف مارأيناه عند «تشومسكي» من حيث الانتقال من الشكل الخارجي أي البنية الفوقية للتركيب إلى البنية التحتية «المعنى الداخلي» .

ومن الانتقادات التي وجهت إلى الاتجاه الذي تبناه «تشومسكي» وأتباعه أنه :

١ - يحتفظ بصورة ظاهرة إلى هذا الحد أم ذاك لا بالتمييز الفاصل بين الجانب الفطري والجانب المكتسب ، في الوقت الذي تبدو فيه علوم السلوك قد تخطت بصورة قاطعة هذه المعضلة عندما أقلعت عن التحدث عن التصرفات الفطرية بالتعارض مع التصرفات المكتسبة ، وذلك بسبب وجيه هو أن هذه التصرفات كلها ليست منفصلة عن بعضها ، وهي تصرفات في حالة تكوّن دائم تنشأ عن التفاعل بين الكائن الحي النشيط وبيئته .

٢ - لاأحد يعترض على أن التصرفات التي تحكمها القواعد تحتل عند الكائن البشري مكانة لا يمكن التقليل من أهميتها إلا أنها لا يمكن أن تشكل نموذجاً لتفسير التصرفات التي لا تحكمها القواعد ، وثمة فرق من زاوية التحليل السلوكي بين التصرف الذي يخضع لضبط بعض المتغيرات التي يمكن عند الاقتضاء ترجمتها إلى قواعد معينة والتصرف الذي يقوم على تطبيق هذه القواعد بفضل الوعي والنشاط المتبصر .

٣ - يتعين الكف عن النظر إلى إسهام الكائن البشري في عملية اكتساب اللغة بوصفه معطى فكرياً يمكن تحديده بتعابير الصياغة اللغوية الصورية ، هذه الصياغة التي تتم على مستوى مجرد تجريداً عالياً ، ويتعين الكف عن إدراج هذا المعطى تحت عنوان النظرية أو الفرضية ، بل يجب النظر إلى هذا المعطى بصفته يشكل بعض الإمكانات الكافية للتطور ، وهذه الإمكانات لا يجدي أن نتوخى وصفها بصورة مستقلة عن هذا التطور نفسه[٥٠] .

وينتقد «ب. زوب Suppes» الاختصاصي في النماذج الرياضية المطبقة في علم النفس انتقاداً شديداً أتباع «تشومسكي» من علماء اللغة قائلًا : «والحال أن العديد من علماء اللغة في غمرة انتصاراتهم الأولى قد دافعوا عن أفكار مخالفة للصواب واستخلصوا استنتاجات جذرية لا أساس لها فيما يتعلق بملاءمة نظرية : المثير ← الاستجابة لمعالجة أي مظهر هام من مظاهر السلوك اللفظي ، وأقول عن هذه الأفكار انها مخالفة للصواب ، وعن هذه الاستنتاجات إنها بلا أساس للسبب الآتي : ان الأفكار التي يدافعون عنها والاستنتاجات التي يستخلصونها من هذه الأفكار لا تستند إلى برهنة رياضية دقيقة تثبت لنا أخطاء المفاهيم التي تتضمنها نظريات :

المثير ← الاستجابة ، كما لا تستند هذه الأفكار وتلك الاستنتاجات إلى عرف منظم للاختبارات العملية التي تبرهن أن الفرضيات الأساسية لهذه النظريات فرضيات خاطئة من الوجهة التجريبية»[٥١] .

تلك هي بإيجاز شديد بعض المفاهيم التي ظهرت في ميدان الدراسات اللغوية . ولسنا هنا في مجال الحصر والشمول ، وإنما حسبنا الإشارة إلى أبرز الاتجاهات التي ظهرت في هذا المجال بغية تعرف انعكاساتها على تعليم اللغة .

ثانياً : تدريس اللغـة

بعد عرضنا السابق يجدر بنا أن نسأل : ماذا تمليه علينا المفاهيم الجديدة في ميدان العلوم اللسانية نحو تعليم اللغة ؟

يشير «كوردير» إلى أننا عندما نتحدث عن تعليم اللغات فإن مصطلح التعليم يبدو مُلْبساً إلى حد بعيد ، إذ كثيراً ما يطلق على نشاط المعلم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه ، غير أن الممارسين يعلمون أن ذلك نقطة النهاية لعمل دائب من الإعداد الطويل والتنظيم المبوّب والتعديل المتواصل ، إلا أن معلمي اللغات كثيراً مايغفلون عن حقيقة صريحة وهي أنهم في عملهم إنما يتكئون على عمل أناس غيرهم يحددون لهم سلفاً مايجرونه في حجرات التعليم .

ويرى «كوردير» أن نجاح خطط تعليم اللغات يكون موقوفاً على

أطراف عدة **أولها** : المجتمع متمثلاً بالسلطة التربوية . ثم **عالم اللسانيات التطبيقية ، وثالثها** : المعلم المباشر في فصله .

ويضيف «كوردير» : «اننا لا نولد عارفين للغة استعمالاً أو فهماً ، فنحن مجبولون على اكتسابها ، واستعمال الجهاز اللغوي لا يقتصر على ما يجري لدينا عندما نتحدث أو نفهم ما يبث إلينا وهو ما يعرف بالأداء اللغوي ، وإنما يشمل كشف مابه لنصبح قادرين على ذلك الأداء . والسلوك اللغوي مهارة هي من التعقيد بحيث لا يستساغ أن يكتسبها الطفل في مرحلة وجيزة وهو ما يحصل فعلاً ، وعلى أساسه ذهب الناس إلى القول : ان لدى الإنسان استعداداً طبيعياً لتلقي المهارة اللغوية مما يجعل البشر متفردين بهذه الفطرة ، فيكون للجنس البشري ميل خلقي يدفعهم إلى اكتساب اللغة»[٥٢] .

وينتهي «كوردير» إلى أن دراسة اللغة من حيث هي ظاهرة فردية تنصب في تفسير كيفية اكتسابها وكشف علاقة ذلك بالأنماط الإدراكية لدى البشر بالآليات النفسية التي تقود عملية أداء الكلام وإدراكه . أما العناية بوظيفة اللغة على أنها أداة تواصلية فإن ذلك مما يندرج في الظواهر الجماعية أكثر من اندراجه في الظاهرة الفردية ، ولكن بناء اللغة ووظيفتها يظلان رهن إدراك خاصية التركيب الذي تقوم عليه .

ويرى «كوردير» أن اللغة ظاهرة يختص بها الفرد الآدمي ، وهي مظهر من مظاهر وصف السلوك البشري ، فالناس يتحدثون ويفهمون وفهم ما يكتبون ويقرؤون ، وليس أحد منهم قد ولد قادراً على شيء من

ذلك ، وإنما حملوا على اكتساب تلك المهارات ولم يتساووا في تحصيلها ، إذ منهم من عاقه عائق عن بلوغ الأداء اللغوي ، فاللغة جزء من العالم النفساني لدى البشر ، وهي ضرب من السلوك تقوم وظيفته على مبدأ التواصل[٥٣] .

وإذا عدنا إلى سؤالنا السابق : ماذا تمليه علينا المفاهيم الجديدة في ميدان العلوم اللسانية نحو تعليم اللغة ؟ كان علينا أن نعود في الوقت نفسه إلى أبرز المفاهيم التي مرت بنا من قبل بغية الكشف عن الإفادة التربوية في ضوئها ، ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي :

١ – اللسان أداة تبليغ

وينجم عن ذلك أن حيوية اللغة باستعمالها ، وأن من المعايير التي ينبغي أن تتخير المادة اللغوية بمقتضاها الاستعمال ، فما كثر استعماله في الحياة ينبغي التركيز عليه في المناهج التربوية ، وما قل استعماله يؤجل إلى المتخصصين فيما بعد .

كما ينجم عن ذلك أيضاً أن اللغة المنطوقة هي الأصل . ومن هنا كان لا بد من أن تحظى بالعناية في التدريب على المناشط اللغوية في داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات ، إذ إن التربية التقليدية كانت تولي اللغة المكتوبة الأهمية الكبرى ، فهي الهدف والمنطق معاً ، وقواعدها هي المعايير التي يرجع إليها ، في حين أن التربية الحديثة – وفي ضوء ماأسفرت عنه الأبحاث اللغوية اللسانية – أولت اللغة المنطوقة اهتمامها بعد أن عدتها الأصل ، فالطفل يفهم ويتحدث ويتكلم قبل أن يتعلم القراءة والكتابة ، الأمر الذي يجعل اللغة المكتوبة في مرتبة ثانية .

وينجم عن مفهوم «أن اللسان أداة تبليغ» ظهور مستويات مختلفة للغة ، فثمة مستوى يلائم مرحلة من مراحل الطفولة ، ومستوى آخر لا يكون ملائماً لها ، ومستوى يكون قريباً من العامية ، وآخر يرتفع عنها كثيراً ، ففي لغتنا العربية نلاحظ أن هناك لغة التراث واللغة المعاصرة المستخدمة في الإذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات والمحاضرات ، واللغة العامية .

واختلاف المستويات تلك يفرض على مدرسي اللغة أن يتعرّفوا مستويات المتعلمين أولاً ليقدموا إليهم المستويات اللغوية الملائمة لقدراتهم واستعداداتهم العقلية حتى تكون رسالة التبليغ مؤدية مهمتها على الوجه الأكمل ، على أن تكون الفصحى هي الغاية والهدف في كل ما يقدم وعلى مختلف الصعد والمجالات .

٢ – اللسان نظام متكامل

أشرنا فيما سبق إلى أن اللسان وحدة متكاملة في أصواته ومقاطعه ومفرداته والعلاقة بين الكلمات ، وأن النظر إلى جانب واحد في معزل عن بقية الجوانب يُعد عملاً مشوهاً وقاصراً ، ويقتضي هذا النظام المتكامل تعليم اللغة على أنها وحدة ، إذ إن فروعها تتكاتف فيما بينها لتؤدي وحدة اللغة ، وما التقسيم المصطنع الذي نشاهده بين فروعها إلا تيسير للدراسة فقط ، على حين أن اللغة في استخدامها في الحياة كل متكامل ونظام شامل .

وتجدر الإشارة إلى بعض معايير نظام لغتنا العربية في أصواتها ومقاطعها وصيغ مفرداتها وتراكيبها ، ففي لغتنا (٢٥) خمسة وعشرون

صامتاً وثلاثة مدود أو مصوتات طويلة هي الألف والواو والياء ، يقابلها ثلاثة مصوتات قصيرة هي : الفتحة والضمة والكسرة . وعلى مدرسي اللغة أن يعنوا بدراسة مخرج كل صوت من أصوات اللغة ، وما يعتريه من تبديل حين يتصل بالأحرف الأخرى حتى يكونوا قدوة أمام المتعلمين في النطق السليم ، كما أن عليهم أن ينبهوا في الوقت نفسه إلى بعض القوانين الصوتية والتي منها[٥٤] :

١ - لا تبدأ العربية بساكن ولا تقف على متحرك .

٢ - كراهة النطق في العربية بصامت ضعيف كالواو والياء مع مصوت من جنسه أو من غير جنسه ، وخاصة إذا جاء بعد صوت مد (قاول : قائل ، كتايب : كتائب) .

٣ - كراهة الوقوف على ساكنين : (غُصْن : غُصُن) .

٤ - كراهة تكرار صامت مرتين متواليتين مع مصوت قصير يفصل بينهما مثل : مدد : مَدَّ - عَدَدَ : عَدَّ .

٥ - كراهة نطق حرفين متجاورين لفظاً : استطاع : اسطاع .

أما في النظام المقطعي للغة العربية فيلاحظ مايلي[٥٥] :

١ - مقطع قصير مكون من : صامت (حرف) + مصوت قصير (حركة) مثل : بَـ ، بُـ ، بِـ .

٢ - مقطع طويل مكون من : صامت (حرف) + مصوت طويل (أحد حروف المد) مثل : با ، بو ، بي .

٣ - مقطع طويل مكون من : صامت (حرف) + مصوت قصير + صامت مثل : بَل ، بِق ، بُح .

٤ – مقطع مديد مكون من : صامت (حرف) + مصوت طويل + صامت مثل : نوس في فانوس .

وعلى مدرسي اللغة أن يكونوا مدركين لأنواع المقاطع في أثناء تدريسهم للقراءة في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية ، ذلك لأن الخلط بينها يؤدي إلى البلبلة والتشويش والاضطراب ، كما أن عليهم في تقطيع الأبيات الشعرية عروضياً أن يراعوا النظام المقطعي وصولاً إلى وضع التفعيلات الصحيحة ، وبالتالي معرفة البحور الشعرية .

يضاف إلى ذلك وجوب إحاطة المدرسين بالنظام الخاص بتوليد المفردات ، إذ إن المصوتات في العربية تعطي صيغة الكلمات معاني جديدة ، وأصل الكلمات الثلاثية في العربية يتكون من دال وهو مجموعة صوامت معينة ، ومدلول وهو الفكرة العامة المرتبطة بهذه المجموعة من الصوامت ، وإدخال المصوتات داخل الأصل الاشتقاقي سمة خاصة بالعربية ، إذ إن للمصوتات دوراً بنائياً في العربية في الأسماء والأفعال ، كما أن للتضعيف دوراً بنائياً هو الآخر . ومن هذا المنطلق استمدت العربية الفصيحة من أصولها الثلاثية ثروة هائلة من المفردات ، كما أن نظام السوابق واللواحق في إيجاد كلمات جديدة ذوات دلالات جديدة مدَّ اللغة بثروة أخرى فالسوابق في الأسماء والأفعال مثل : الهمزة ، الياء ، التاء ، الميم ، السين ، النون ... الخ .

واللواحق مثل : ان في المثنى وبعض المصادر وفي بعض الصفات ، والواو والنون في جمع المذكر السالم ، والألف والتاء في جمع المؤنث السالم ، وواو الجماعة وألف الاثنين في الأفعال والياء المشددة في نهاية

الاسم ... الخ . وجموع التكسير لا تحدث بالإلحاق وإنما بطريق التحول الداخلي . وللمؤنث في العربية في الأعم الأغلب لواحق بخلاف المذكر . وثمة ثلاثون كلمة مشتركة بين المذكر والمؤنث ، ولواحق المؤنث ثلاثة : التاء المربوطة ، الألف الممدودة ، الألف المقصورة . وهناك نظام الأعداد : ١ و ٢ ومن ثم ٣ - ١٠ ومن ١١ - ١٩ ، وأسماء العقود ، ومائة وألف ، نظامها من حيث التذكير والتأنيث وصوغها على وزن فاعل ... الخ .

ومن نظام العربية تكوين صيغ جديدة دون اللجوء إلى طريقة التحول الداخلي أو السابقة واللاحقة ، وإنما بطريق الضمائر ، فالضمير الشخصي للمتكلم المنفصل المفرد «أنا» يصبح «ياء» ملصقة بالاسم و «ني» ملصقة بالفعل في حال الاتصال المفرد و «نا» في حال الجمع .

وضمير المخاطب المنفصل المفرد المذكر «أنتَ» والمؤنث «أنتِ» والجمع المذكر «أنتم» والجمع المؤنث «أنتنَّ» ، والمثنى المشترك «أنتما» تتحول هذه الضمائر في حال الاتصال إلى (كَ) مع المذكر المفرد و (كِ) مع المؤنث المفرد ، و (كم) مع المذكر الجمع ، و (كنَّ) مع المؤنث الجمع ، و (كما) مع المثنى المشترك .

وضمير الغائب المنفصل المفرد المذكر «هو» والمؤنث «هي» والجمع المذكر «هم» والجمع المؤنث «هنَّ» والمثنى المشترك «هما» تتحول في حال الاتصال إلى «ـهُ» مع المفرد المذكر و«ـهِ» أحياناً ، وإلى «ها» مع المفرد المؤنث وإلى «هم» مع جمع المذكر ، و«هُنَّ - هِنَّ» مع جمع المؤنث ، وإلى «هما» مع المثنى المشترك .

وثمة نظام خاص بأسماء الإشارة في حال الإفراد والتثنية والجمع والقريب والبعيد ، وآخر خاص بالأسماء الموصولة والاستفهام والأدوات من حروف جر وعطف وربط .. الخ .

ونظام الكلمات في العربية يستلزم مراعاة أسس معينة ضمن التركيب كحالات تقديم المبتدأ على الخبر ونصب اسم لا النافية للجنس ... الخ . ولقد سبقت الإشارة إلى أن من معطيات علم اللغة الحديث في تدريس اللغة أن تدرس اللغة من خلال أنماطها اللغوية وقوالبها وهياكلها البنيوية ، وأن مجموع هذه القوالب في لغة ما يشكل «القواعد المولدة» التي أشار إليها «تشومسكي» .

وعلى مدرسي اللغة أن يراعوا في تدريسهم النظام الهيكلي للقوالب اللغوية وخاصة في المراحل الأولى انتقالاً بالناشئة من اللاشعور إلى الشعور ، ومن العفوية التلقائية إلى الإدراك العقلي لاستخدام تلك القوالب .

وبالإضافة إلى مراعاة هذا الجانب في التدريس لا بد من جمع الأساليب النحوية ضمن إطار واحد وفق المفاهيم ، فمفهوم النفي على سبيل المثال ينضوي تحته : لم ، لن ، ما ، ليس ، لا ، وهذه إحدى الدعوات التي شقت طريقها إلى المناهج ثم عدل عنها فيما بعد .

٣ - اللسان ظاهرة اجتماعية

وهذا ما يتفق عليه اللسانيون المعاصرون ، إذ إنهم يرون أن أنظمة اللسان تواضعية اصطلاحية بين أفراد المجتمع الذي يتكلم به ، ويستتبع ذلك أن اللسان لا يخضع لإرادة الفرد ومشيئته الخاصة ، إذ إن كل

تجديد أو ابتكار لفظي يقوم به فرد ما إن لم يقبل به المجتمع معرّض للإخفاق .

ولما كانت العلاقة بين الدال والمدلول إما أن تكون طبيعية أو منطقية أو اصطلاحية اعتباطية ، وكان اللسان علاقة اصطلاحية ، كانت المفاهيم التي تحددها الألفاظ في لسان ما ليست مطابقة للمفاهيم التي تحددها لغة أخرى ، وهذا يقتضي فيما يقتضيه تعريب المفاهيم العامة ذات الطابع العالي التي تتجاوز الشعب الواحد ، كما يقتضي في الوقت نفسه التركيز في المناهج التربوية على المحاور الوظيفية العامة ذات النفع الاجتماعي .

ومن الملاحظ أن اللفظ والمعنى في الوضع غيرهما في الاستعمال ، إذ قد يطرأ تغيير على لفظ الكلمة في أثناء استعمالها ، كما أن التغيير يتناول المعنى في بعض الأحيان ، ويتطلب هذا من جهة اللفظ التقيد التام بالنطق السليم كما وضع عليه ، كما يتطلب دراسة التطور التاريخي للمعاني الجديدة التي اكتسبتها الألفاظ وكيف آلت إلى وضعها الحالي ، وهذا الأمر لا يقتصر على الألفاظ وإنما يتجاوزه إلى البنى اللغوية إذ إن لها مستوى من التحليل ينبغي مراعاته بطريق مقارنته بمستوى الوضع والاستعمال حتى تتضح ملامح الصورة كلها في الألفاظ والتراكيب والدلالات .

٤ – من معايير الاصطفـاء

بعد أن عرفنا أن اللسان «نظام Systeme» متكامل ، يتكون من مجموعة من النظم هو الآخر بدوره يمثل أمامنا السؤال التالي : ماذا

نعلّم من اللغة في كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة ؟ وبالتالي : أي مستوى من اللغة في المفردات والتراكيب والقواعد ينبغي لنا أن نتخيره في كل مرحلة ؟ ما نوعه وما كميته وما معايير هذا التخير ؟

في الواقع أن الإجابة الدقيقة على هذه الأسئلة تتطلب توافر الدراسات العلمية الدقيقة ، ذلك لأنه ليس كل ما في اللغة من ألفاظ وتراكيب وأنماط ملائماً للطفل أو المراهق في طور معين من أطوار حياته ، وإذا كانت الدول المتقدمة قد عمدت إلى دراسة النمو اللغوي لناشئتها في كل مرحلة من مراحل النمو فإننا في لغتنا العربية ما نزال نحبو في هذا المجال ، إذ إننا نشكو نقص الدراسات اللغوية التربوية التي تبين لنا المفاهيم الملائمة لناشئتنا والألفاظ والتراكيب والقوالب اللغوية الملائمة لإبراز تلك المفاهيم في سائر المراحل ، إذ إن لدينا في مناهجنا التعليمية حشواً لفظياً وخصاصة في المفاهيم كما أثبتت ذلك إحدى الدراسات المعاصرة[٥٦] .

وإذا كان التركيز على الأساسيات في اللغة إن في الألفاظ أو في التراكيب والقواعد هو الطريق الطبيعي في اصطفاء المادة اللغوية وتعلمها فإن معيار هذا الاصطفاء يتجلى في التواتر ، فما كثر استعماله عدّ أساسياً ووظيفياً ، وما قل استعماله عدّ ثانوياً ، ويؤجل تعليمه إلى المتخصصين فيما بعد .

واختيار المادة التعليمية يستند إلى الدراسة الألسنية الإحصائية إذ أظهرت الإحصاءات التي قام بها لسانيون كل على حدة ، والتي تناولت لغات مختلفة تشابهاً واضحاً من حيث النتائج التي توصلوا إليها ، ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلي[٥٧] :

- تكوّن الـ ١٥ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٢٥٪ من كلمات النص كله .
- تكوّن الـ ٦٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٥٠٪ من كلمات النص كله .
- تكوّن الـ ١٠٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٦٠٪ من كلمات النص كله .
- تكوّن الـ ٣٢٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٧٢٪ من كلمات النص كله .
- تكوّن الـ ١٠٠٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٨٥٪ من كلمات النص كله .
- تكوّن الـ ٤٠٠٠ كلمة الأكثر استعمالاً في اللغة ٩٧,٥٪ من كلمات النص كله .

واللفظة المتخيرة تتكون من مادة (مجموع الصوت الملفوظ) وصيغة (الهيئة التي تكون عليها العناصر الصوتية) ، فإذا كانت الألفاظ الأساسية المتخيرة في ضوء الاستعمال هي التي ينبغي أن نبدأ بتعليمها فإن من المعايير التي لا بد أن تتوافر في صيغها أن تكون قليلة الحروف والحركات ، وألا يكون ثمة تنافر في حروفها ، وأن تكون متصرفة ويشتق منها تعزيزاً للمفاهيم التي تشتمل عليها .

أما فيما يتعلق بالمظهر الدلالي لتخير الألفاظ فمن المعايير التي يسترشد بها في هذا المجال[٥٨] :

١ - تفضيل اللفظ ذي المفهوم الشائع بين الأمم على المفهوم الخاص .

٢ – الاكتفاء باللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد .

٣ – تخصيص اللفظ ذي الدلالة على المفهوم الواحد في مفاهيم العلوم والتقنيات والإعلام ، ويترك تعدد المعاني في السياق اللفظي للغة العواطف والأدب .

٤ – تفضيل اللفظ الموحي من قريب أو بعيد إلى المعنى المقصود .

وأما من حيث المظهر النفسي الاجتماعي فيتبع مايلي :

١ – تفضيل اللغة الفصيحة الشائعة الاستعمال (الكثيرة الدوران على الألسنة) .

٢ – تفضيل اللفظة أو الصيغة الشائعة عند العرب قديماً .

٣ – تفضيل اللفظة المتفق على استعمالها في لغة الكتابة بين أكثر الدول العربية .

٤ – تفضيل اللفظة التي تدل على معنى غير محظور في بلد من البلدان العربية .

هذا فيما يتعلق بالألفاظ . أما فيما يخص التراكيب فلا بد من :

١ – الابتعاد عن التراكيب اللغوية الطويلة في المراحل الأولى من التعليم .

٢ – الابتعاد عن التقديم والتأخير الذي يؤدي إلى اللبس والغموض .

٣ – الإبقاء على التراكيب الشائعة الاستعمال .

وفي مجال القواعد النحوية يعنى بـ :

١ – النحو الوظيفي في ضوء الاستعمال .

٢ - الابتعاد عن المصطلحات الجافة في المراحل الأولى .

٣ - دمج الموضوعات في ضوء المفاهيم .

تلك هي صوى على الطريق في اختيار المادة اللغوية المعدة للتدريس في مدارسنا لتلامذتنا أو للأجانب الذين يودون تعلم لغتنا العربية ، إذ لا بد من التركيز على الأساسيات والابتعاد عن التأويلات والمماحكات والشذوذ والاستثناء . ولن تتأتى معرفة الأساسيات إلا في ضوء دراسة علمية لمعرفة أي المناشط اللغوية أكثر استخداماً في الحياة ومن ثم أي الألفاظ والتراكيب والقواعد أكثر تواتراً في تلك المناشط ؟

٥ - تدريس اللغة في ضوء النظرية البنيانية

ترتبط المفاهيم البنيانية فيما يختص بتعليم اللغة بمبادىء علم النفس السلوكي ارتباطاً وثيقاً ، فتنظر إلى اللغة على أنها نوع من أنواع المثير والاستجابة للمثير ، واللغة ضمن هذا الإطار سلوك إنساني ، وتقوم المفاهيم البنيانية فيما يختص بتعليم اللغة على النحو التالي[٥٩] :

١ - تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقاً من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير .

٢ - تتم تقوية العادات الكلامية بوساطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة .

٣ - تقتضي الأساليب الأساسية المعتمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي .

ويتوخى البنيانيون توفير تمارين متدرجة يدرس التلميذ في ظلها كل صعوبة لغوية ضمن بنية تركيبية واحدة مرتبطة بظرف كلامي محدد وتتلاءم هذه التمارين مع نتائج الدراسات اللسانية التحليلية . وتهدف التمارين إلى تركيز البنى اللغوية والعناصر في ذهن التلميذ بصورة آلية ، ولا بد في عملية التركيز هذه من مراعاة :

١ – تثبيت البنية اللغوية بصورة واضحة في تمرين متخصص .

٢ – ترداد التلاميذ للتمرين أكثر من مرة .

٣ – وجوب كون استجابات التلاميذ صحيحة في غالبيتها كي تتركز البنية اللغوية في الذهن .

٤ – وجوب كون التصحيح أكثر فعالية في حال وقوع الأخطاء حين يتبع مباشرة الاستجابة الخاطئة .

وهكذا يتعلم التلميذ اللغة من خلال تكرير الجمل ، وينمو سلوكه اللغوي من خلال تقليد البنى اللغوية وممارستها . وتتم الممارسة اللغوية من خلال التمرين البنياني . ويهدف هذا التمرين إلى إكساب المتعلم البنى الأساسية في اللغة وتدعيم معرفته بهذه البنى وتمكينه من استعمالها بصورة آلية . وتأخذ التمرينات البنيانية بالاتجاهات التربوية التالية :

١ – يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين البنياني ، إذ تبقى القاعدة ضمن اهتمامات المدرس المسؤول عن إدارة التمرين .

٢ – يجب إكساب التلميذ بصورة آلية البنى الصرفية والتركيبية للغة .

٣ – يجب إعطاء المتعلم فرصة استعمال البنى المكتسبة واعتماد نوع

من التدرج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها واستغلالها على أحسن وجه في عملية تكلم اللغة .

٤ - يجب تزويد التلاميذ دائماً بالجمل الصحيحة كي لا يطرأ عليهم وضع لا يعود في ظله تحقيق الاستجابة المطلوبة في حال سماعهم جملاً غير صحيحة ، مما يسيء مباشرة حسب اعتقاد البنيانيين إلى عملية التعلم .

وتجدر الإشارة إلى أن المبادىء البنيانية تستمد أبعادها النظرية من علم النفس السلوكي ، وتبني منهجيتها في تعليم اللغة في ظل النظرية السلوكية ، كما أنها تعتمد نتائج الدراسات اللسانية من خلال التمرينات البنوية التي تسعى إلى تركيز بنى اللغة وعناصرها الأساسية عن طريق الممارسة والترداد . وقد اتخذ التمرين البنياني بُعدين أولهما بُعد آني وثانيهما بُعد تربوي يستمد مفاهيمه من علم النفس السلوكي ، ويقوم على إيجاد المثير والاستجابة للمثير ، وتقوية هذه الاستجابة عند التلميذ .

٦ - تدريس اللغة في ضوء النظرية التوليدية والتحويلية

انتقد «تشومسكي» مؤسس هذه النظرية مبادىء علم النفس السلوكي في المجال اللغوي ، ودعا إلى إقامة نظرية لغوية شاملة بدلاً من الاعتماد على التمرينات البنيوية في مجال تعليم اللغة ، كما أن رد الكلام إلى سلوك يقتصر على عادات كلامية يبدو تصوراً خاطئاً ، وإذا ما تأملنا النمو اللغوي عند الطفل في سنيه الأولى ودرسنا المراحل التي تمر بها لغته إلى أن يصل إلى اكتساب لغة محيطه تبين لنا خطأ الاعتقاد السائد بأن

الطفل يكتسب الكلام من خلال محاكاة لغة الكبار ومن خلال الممارسة وتقوية الاستجابة للمثيرات الكلامية . والإنسان في حقيقته يختلف عن سائر الحيوانات في أن لديه قدرة إبداعية أو كفاية لغوية تقود اكتشافه لقواعد لغته وتكوينه لكفايته اللغوية . ومفهوم اللغة على أنها سلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية وفق مايذهب إليه البنيانيون لا يتلاءم والناحية الإبداعية في اللغة ، ولا يراعي حقيقة الإنسان العقلية الكامنة وراء كل سلوك فعلي[٦٠] :

والتمرينات البنيانية كما يرى أصحاب النظرية التوليدية والتحويلية لا تخدم عملية تعليم اللغة ، لأنها تنطلق من منطلق خاطىء من حيث إنها لا توفر في كل محاولة سوى مظهر مجزأ للغة ، ولا تساعد المتعلم على الإلمام باللغة في أبعادها الإبداعية كلها ، فاللغة وحدة قائمة بذاتها ، وكل محاولة لتعليمها بصورة مجزأة تبدو مهددة بالإخفاق .

والتواصل اللغوي لا يقوم على البنى والمفردات المحددة ، انه ينبع من المعرفة الضمنية لدى متكلم اللغة ، ليس فقط بالقواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية فحسب والتي هي ضمن كفايته اللغوية ، بل يقتضي التواصل اللغوي فضلاً عن ذلك الإلمام بقواعد التواصل ، والتي هي قائمة بصورة ضمنية عبر مانسميه بالكفاية اللغوية التواصلية ، وهذه الكفاية التواصلية تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة القائمة في بيئته الاجتماعية . وفي ضوء هذا المنظار تبدو التمارين البنيانية فقيرة جداً ولا تتلاءم بصورة واقعية مع الظروف التواصلية التي يجد التلميذ نفسه فيها عندما يتكلم في بيئته الاجتماعية .

والتمرين البنياني لا يسهم في تزويد التلميذ بالكفاية اللغوية ولا بالكفاية التواصلية ، ولا بالقدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية ، ولا يخدم عملية تعليم اللغة إلا من خلال إكساب المتعلم بعض المهارات المتعلقة بالأصوات من خلال ترداد الأصوات اللغوية وتحسين النطق بها .

وتعليم اللغة في ضوء النظرية التوليدية يستلزم إعطاء التلميذ الوصف اللغوي المناسب آخذاً بالحسبان مستوى التلميذ الفكري ، والتلميذ ليس مجرد جهاز التقاط يلتقط بصورة آلية المعلومات مما يتعلمه ، بل إنه في الحقيقة يلجأ إلى قدراته الذهنية والإدراكية لاستكمال هذه العملية .

ثالثاً : الخلاصة

تعد اللسانيات أداة ضرورية جداً لتحديد هدف تعليم اللغة وتوضيحه ، «لأنها أداة وصفية وتحليلية في متناول مدرس اللغة تساعده على عملية التعليم ، وهي ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية إلا أنها الأداة الأهم في هذا المجال ، إذ تقوم بوصف اللغة وصفاً موضوعياً وبتحليلها تحليلاً علمياً ، وهي في الحقيقة تُنظِّر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة ومجتمعه»[٦١] .

وفي الإجابة عن سؤال : ماذا يُعلم مدرس اللغة ؟ يمكن إدراجه عبر مجال اللسانيات العامة وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي . ففي مجال اللسانيات العامة يمكن أن نصف موضوع تعليم اللغة فنقول : إن

المدرس يعلّم تلاميذه مقاطع إيقاعية ونبرات صوتية ولائحة أصوات لغوية ولائحة بمفردات معجمية ومجموعة من القواعد تتركب الجمل وفقها ومجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والأدوات ... الخ .

وقد طورت اللسانيات هذه القضايا ، فالمدرسة البنيانية أسهمت إسهاماً فعالاً في وصف اللغة وتصنيف عناصرها ودراسة العلاقات القائمة فيما بينها . والنظرية الألسنية التوليدية والتحويلية أسهمت وما تزال في تفسير قضايا اللغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية التي تقود عملية التكلم أو الأداء الكلامي .

ومن وجهة نظر اجتماعية لسانية ينبغي تعليم التلاميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع وتطوير ما نسميه بالكفاية اللغوية التواصلية في المجتمع التي تفسر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة في بيئته الاجتماعية .

ومن الزاوية النفسية اللغوية تساعد الدراسات على عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلّمها المدرس وعلى تفهم اللغة من حيث هي ميزة عقلية خاصة بالإنسان[٦٢] .

والواقع أن تعليم اللغة من الأمور المعقدة وذلك بسبب اشتمال اللغة على العديد من المهارات اللغوية ، وبحكم طبيعة اللغة إذ ليس لها مادة كبقية المواد الدراسية ، ولكنها مهارات تستقي مادتها من مناشط التعليم الأخرى ومجالات المعرفة المختلفة . واللغة أداة التعبير ، والتعبير ضرب من التواصل ، والمتعلم الذي يستعمل اللغة في قدرة ومهارة سيكون قادراً على التفكير الأحسن والاتصال الأحسن . ووضع منهاج لتعليم اللغة

يحتاج إلى تضافر في الجهود وفهم لطبيعة اللغة وطبيعة المتعلم واختيار ماينا سب والابتعاد عما لا يناسب في ضوء التجارب العلمية ، وفهم لتكوّن المهارات اللغوية والهدف من كل مهارة . وبرنامج تعليم اللغة ينبغي له أن يكون مرناً قابلاً للتعديل في ضوء الظروف والإمكانات . وعند تحديده للأهداف والمستويات التي يود الوصول إليها يأخذ بالحسبان الأدوات والوسائل التي تحقق الأهداف والطرائق التي يستخدمها المدرس ، والوسائل التعليمية لها دور مهم في جعل عملية تعليم اللغة أكثر قبولاً وأقرب إلى النفس .

حواشي الفصـــل الأول

(١) سورة مريم (مكية : الآية ٩٧) والدخان آية رقم ٥٨

(٢) سورة الشعراء (الآية رقم ١٩٥) .

(3) F. de Saussure- Cours de linguistique générale - Paris 1966 - p. 317

(4) A. Martinet- Elément de linguistique générale - Paris 1967 - p. 20

(٥) الدكتور يوسف غازي – **مدخل إلى الألسنية** – منشورات العالم العربي الجامعية - دمشق – الطبعة الأولى – ١٩٨٥ ص ٣٥ .

(6) G. Mounin - Clefs pour la linguistique - Paris 1968 p. 23

(٧) أبو حيان التوحيدي – **الإمتاع والمؤانسة** – طبعة القاهرة ١٩٤٩ ص ٢٠٢ .

(٨) اللسانيات – **مدخل إلى علم اللسان الحديث** – معهد العلوم اللسانية والصوتية بجامعة الجزائر – المجلد الأول – العدد الثاني – الجزائر ١٩٧١ ص ٢٧ .

(9) Julia Kristeva- Le language- Cet incormu - Paris - points, seuil 1982 pp 97-98

(١٠) جورج مونين – **تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين** – ترجمة الدكتور بدر الدين القاسم – دمشق ١٩٧٢ ص ٧٩ .

(١١) المرجع السابق ص ٣٩ .

(١٢) المرجع السابق .

(١٣) المرجع السابق ص ٤٩ .

(١٤) سيبويه – **الكتاب** – الطبعة الأولى ١٣١٦ هـ – الطبعة الكبرى بولاق – الجزء الثاني ص ٤٠٤ – ٤٠٦ .

(١٥) الجاحظ – **البيان والتبيين** – تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون الطبعة الثالثة ١٩٦٨ – مطبعة دار التأليف بمصر – الجزء الأول ص ٧٦ .

(١٦) المرجع السابق ص ٦٤ – ٦٥ .

(١٧) الدكتور ابراهيم السامرائي – مجلة الثقافة الدمشقية – **الجاحظ وعلم اللغة** – تموز ١٩٨٧ ص ٢٦ .

(١٨) ابن جني – **سر صناعة الإعراب** – تحقيق مصطفى السقا – محمد الزفزاف – ابراهيم مصطفى – عبدالله أمين – الطبعة الأولى ١٩٥٤م ، مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده بمصر – الجزء الأول ص ٦ ، ٩ ، ١١ ، ٥٢ .

(١٩) الخليل بن أحمد – **العين** – تحقيق الدكتور عبدالله درويش – الطبعة الأولى ١٩٨٧ مطبعة العاني ببغداد .

(٢٠) جورج مونين – المرجع العاشر .

(٢١) أبو نصر الفارابي – **إحصاء العلوم** – تصحيح وتقديم عثمان محمد أمين – مطبعة السعادة بمصر – الطبعة الأولى ١٩٣١م ص ٣ ، ٤ .

(٢٢) ابن خلدون – **مقدمة ابن خلدون** – دار إحياء التراث العربي – ص ٥٤٥ .

(٢٣) ابن حزم – **الاحكام في أصول الأحكام** – مطبعة السعادة بمصر – الطبعة الأولى ١٣٤٥ هـ الجزء الأول ص ٣٣ – ٣٤ .

(٢٤) جورج مونين – **تاريخ علم اللغة** – مرجع سابق ص ١١٢ .

(٢٥) المرجع السابق ص ١٢٠ .

(٢٦) اللسانيات – مرجع سابق .

(٢٧) جورج مونين – مرجع سابق ص ١٣٨ .

(٢٨) المرجع السابق ص ١٤٨ .

(٢٩) المرجع السابق ص ١٤٩ .

(٣٠) المرجع السابق .

Sir william Jones: Dissertation on the orthography of Asiatic words in roman letters, work 3, London 1970 p. 235-318 (31)

(٣٢) الدكتور عبدالرحمن أيوب – **اللغة والتطور** – معهد البحوث والدراسات العربية – القاهرة ١٩٦٩ ص ١٩ .

R.K.Rask- Investigations Concerning the Origin of the Norse or Icelandic Language - 1818. (33)

Franz Bopp-Concerning the Conjugation System of the Sankrit language in Comparison with those of the Greek, Latin, Persian, and German Languages. (34)

Otto Jespersen, Language, its nature, development and origin, London, Allen and Unvein 1922. (35)

Max Muller, Lessons on the science of Language 1861. (36)

F. de Saussure- Cours de linguistique général Paris 1966. (37)

(٣٨) مصطفى لطفي – **اللغة العربية في إطارها الاجتماعي** – معهد الانماء العربي – بيروت ١٩٧٦ ص ٢٣ .

F. Boas, Handbook of American Indian Languages, Washington, D.C. Smithsonian institute 1911. (39)

E. Sapir, Language: An introduction to the study of speech, N.Y. Harcourt Broce, and World 1921. (40)

E. Sapir- la linguistique, Paris, Minint 1969. (41)

(٤٢) الدكتور بسام بركة – **اللغة والبنية الاجتماعية** – مجلة الفكر العربي المعاصر ، العدد ٤٠ تموز وآب ١٩٨٦ ص ٦٦ .

(43) L.Blommfield-Language, N.Y. Holt, Rinehart and Whinston 1933.

(44) B.F. Skinner-Verbal Behavior (N.Y. Appletons Century Crofts.

(45) NOAM. Chemasky: Syntatic Structures the Hangue Monton 1957.

(٤٦) الدكتور تمام حسان – **اللغة العربية معناها ومبناها** – الهيئة المصرية العامة للكتاب – الطبعة الثانية ١٩٧٩ ص ٣٢ .

(47) Chomsky N. Discussion du rapport de Miller W. et Ervin, S. "he Development of Grammar in Child Language" Child Development Monograph 29 (1964 a) 31.

(48) Desse, J. Psycholinguistics, Boston, Allyn and Bacon 1970.

(٤٩) الدكتور نايف حرما – **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة** – عالم المعرفة – الكويت ١٩٧٨ ص ٣٠٩ .

(٥٠) مارك ريشل – **اكتساب اللغة** – ترجمة الدكتور كمال بكداش – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت ١٩٨٤ ص ٢٢ .

(51) Suppes, P. stimulus- Repouse theory of Fimite Automata Journal of Mathematical Psychology 1969 p. 327.

(٥٢) كوردير - **مدخل إلى اللغويات التطبيقية** - ترجمة جمال صبري - مجلة اللسان العربي - الرباط مجلد ١٤ الجزء الأول ١٩٧٦ ص ٦٤ - ٧٦ .

(٥٣) المرجع السابق نفسه .

(٥٤) الأب فليش اليسوعي - **العربية والفصحى - نحو بناء لغوي جديد** - ترجمة الدكتور عبدالصبور شاهين - ص ٤٦ .

(٥٥) المرجع السابق ص ٤٤ .

(٥٦) الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح - **مدخل علم اللسان الحديث** - العدد الرابع - معهد العلوم اللسانية والصوتية - الجزائر ١٩٧٣ - ١٩٧٤ ص ٤٦ .

(٥٧) الدكتور ميشال زكريا - **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - بيروت ١٩٨٥ ص ١٦ .

(٥٨) الدكتور عبدالرحمن الحاج صالح - مرجع سابق .

(٥٩) الدكتور ميشال زكريا - **مباحثات في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** - مرجع سابق ص ٨٥ .

(٦٠) المرجع السابق ص ٩٩ .

(٦١) المرجع السابق ص ٩ .

(٦٢) المرجع السابق ص ١٢ .

الفصل الثاني

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة

محتوى الفصل :

١ – العمل على تكوين المهارات اللغوية والعادات .
٢ – التدرج في تقديم المهارات اللغوية .
٣ – اعتماد المنهج التكاملي في التدريس .
٤ – تبني مفهوم النظام في التدريس .
٥ – اعتماد أسلوب الانتقائية في التدريس .
٦ – اعتماد مفهوم التعليم المصغر والتغذية الراجعة .
٧ – اعتماد مفهوم التعلم الذاتي في التدريس .
٨ – استثارة الدوافع وتوافر الاستعدادات .
٩ – اعتماد مفهوم التعلم من أجل الإتقان .
١٠ – اعتماد مفهوم وظيفة اللغة ونفعيتها الاجتماعية .
١١ – اعتماد الهيكلية البنيوية في التدريس .
١٢ – الاهتمام بحرية المدرس .
١٣ – الاهتمام باستخدام التقنيات .
١٤ – الخلاصـــــة .

اتجاهات حديثة في تدريس اللغة

لما كان العصر الذي نحيا فيه هو عصر العلم والتقانة ، وهو عصر التفجر المعرفي والتغير الثقافي السريع ، وعصر المواصلات السريعة والانتشار الثقافي الخاطف والمكتشفات المتعددة في مختلف ميادين المعرفة ، انعكس ذلك كله على المجتمعات البشرية ، ونفذ إلى لغاتها ، ذلك لأن اللغة تمثل جزءًا أساسياً من كيان أي مجتمع ، ترافق الأحياء الذين يتكلمونها بسبب كونها ظاهرة اجتماعية تتطور بتطور المجتمع .

ولن نتعرض في هذا الفصل إلى ما طرأ على البنية الداخلية وأساليب الاستعمال اللغوي من تغيير ، وإنما سينحصر الكلام في بعض المفاهيم المتعلقة بتعليم اللغة ، والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

١ - العمل على تكوين المهارات اللغوية والعادات

لا تخرج اللغة بمفهومها الحديث عن كونها نوعاً من العادة . ولما كانت العادات لا تكتسب إلا بطريق التدريس الواعي المنظم والممارسة المستمرة كان اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل : الضرب على الآلة الكاتبة ، قيادة السيارة ، المشي ، الرمي ، النوم ... الخ .

وهذا المفهوم نسخ ما كان سائداً في مطلع هذا القرن من حيث النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق على المعلم أن يلقنها للمتعلم تلقيناً ، وما على الأخير إلا أن يحفظها ويستظهرها ، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة[1] .

ويقرر الأستاذ «بلياييف Belyayev» من جامعة موسكو أن تعلم اللغة هو تدريب يختلف عن تعلم أكثر الموضوعات المدرسية الأخرى ، فهو ليس قضية اكتساب معلومات معينة ، ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها ، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية . نعم هناك في دروس الجغرافيا والتاريخ والفيزياء وعلم الحياة ... الخ ما هو أكثر بكثير من مجرد استيعاب الحقائق في العقل الإنساني ، غير أن المعلومات الملاحظة أو المدونة تؤلف الخامات الأساسية لهذه الموضوعات التي هي في الأساس موضوعات وصفية تتدرج من الوصف إلى تكوين الأفكار[٢] .

وتأثر علماء اللغة بالمذهب السلوكي في علم النفس والذي يهتم بدراسة ظاهر السلوك فقط على أساس أنه مكون من عادات تتكون بطريق المؤثر والاستجابة والثواب ، وتتكرر حتى يثبت الصحيح .

واللغة في ضوء ذلك مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى . والاتجاه في التربية الحديثة يرمي إلى التمهير ، إلا أن التحفيظ والتسميع وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة ، والمهارة تعني الأداء المتقن في الوقت والجهد والقائم على الفهم .

ومما يساعد على تكوين المهارة الممارسة والتكرار ، وكان «ابن خلدون» في تراثنا العربي قد أشار إلى أهمية التكرار في تكوين الملكات «على حد تعبيره» ، إذ يرى «أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى

المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب ، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ، ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة ، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة»[٣] .

والممارسة والتكرار ينبغي أن يتما في مواقف طبيعية ، وبصورة طبيعية وفي مواقف حيوية متنوعة ، وأن يكونا مبنيين على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج ، إذ من دون الفهم تصير المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها[٤] .

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية التوجيه وتبصير الطلاب بنواحي التصور والثغرات المرتكبة في الأداء حتى يتلافوها ، على أن يكون من يوجه قدوة حسنة وأنموذجاً حياً في الممارسة الحق للأداء المتقن ، ويأتي دور التعزيز ليحتل أهمية كبيرة في تكوين المهارات اللغوية . ويرى المربون المعاصرون وعلماء النفس اللغوي أن اكتساب مهارات أي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمَّام لغة بمعنى أن يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملاً مساعداً ومشجعاً على سرعة اكتساب اللغة ، فكما أن المرء في الحمَّام يكون محوطاً بالبخار من الجوانب كلها ، كذلك ينبغي له أن يكون محوطاً باللغة من الأنحاء كلها في أثناء ممارسة اللغة .

وهذا نجد أن من يقيم في بلد أجنبي يضطره الجو إلى أن يكتسب اللغة إشباعاً لحاجاته أكثر مما لو بقي في بلده الأصلي .

وإذا كنا نلاحظ في وطننا العربي أن ثمة معوقات في هذا المجال تحول دون اكتساب اللغة العربية الفصيحة ، ومن هذه المعوقات العامية المنتشرة في البيت والشارع والسينما وفي بعض البرامج الإذاعية والتلفزيونية وفي داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات فإن هذه الظاهرة لا نجدها في دول أخرى ، إذ إن هناك تعزيزاً للمناشط اللغوية في داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات ، وذلك لأن سائر المدرسين بالإضافة إلى مدرسي اللغة الأم وفي مختلف التخصصات يقوّمون لغة الناشيء مما يدعم أثر انتقال التدريب من دروس اللغة إلى غيرها ، كما أن دور الصحافة والإعلام تعزز ذلك الأثر ، فيتخرج المتعلم هناك وقد تشبّع بروح لغته واكتسابها بسهولة أكثر مما نلاحظه عند ناشئتنا من تعثر في اكتساب لغتهم .

ومن هنا تركز التربية الحديثة على إحاطة المتعلم بالجو الملائم لتفتح القدرات اللغوية وتعمل على تلافي المثبطات والمعوقات التي تحول دون ذلك التفتح ، ويستدعي ذلك أن النشاط المدرسي من صحافة ومجلات وإذاعة وندوات ولقاءات ومناسبات مختلفة وتمثيليات ، كل ذلك له أهمية في التربية الحديثة بغية النهوض باللغة والارتقاء بها .

والتعزيز يكون بين المدرس والمتعلم داخل الصف مبنياً على عملية التقويم البنائي الذي يعرّف المتعلم بصحة إجابته ويقوده تدريجياً إلى إتقان المعلومات والمفاهيم والمبادىء والمهارات خطوة خطوة . والتعزيز هو كل مايزيد من احتمال الاستجابة وهو زيادة تعلم الاستجابة المعززة أو الناجحة .

وإذا كان التعزيز خارجياً في البدء فإن التعلم هو الذي يؤدي إلى أن يعلم المرء نفسه في ضوء التعزيز الداخلي . والرأي السائد اليوم هو أنه لا سبيل أمام الإنسان لكي يتعلم إلا طريق التعلم الذاتي .

والمهارة تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي ، على حين أن العادة فعل منفذ من شخص ما من دون مشاركة الوعي في تنفيذه ، أي أنه يؤدى بصورة آلية لأن الإنسان قام بأدائه مراراً عديدة في الماضي ، وفي ضوء هذا التعريف تتكون العادة نتيجة الإعادة المتكررة لمهارة من المهارات .

وتجدر الإشارة إلى أن تعليم اللغة عن طريق التقدم من المعرفة إلى العادة هو عمل غير متفق مع الحقائق النفسية ، ذلك لأن ممارسة المهارات ، تلك الأفعال المؤداة بمشاركة الوعي ، هي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تُؤدى من دون حاجة إلى تفكير واع لأنها مثل تلفظ أصوات معينة أو اختيار المفردات أو استخدام أنماط التنغيمات .

وهكذا نرى أن معنى المهارات اللغوية ينحصر في الأفعال الكلامية التي يشترط وقوعها بالوعي والاختيار الواعي لكلمة فعالة أو صياغة جملة مبتكرة وتأكيد موضوع يقتصر على مقطع معين وكل ذلك يؤدي بصورة واعية ومقصودة ، على حين أن العادة يؤديها المرء بصورة عفوية .

ويرى «جيروم برونر Bruner G.» من جامعة هارفارد بأمريكا أنه في ضوء الفهم الجديد لـ «المهارة» و«العادة» و«المعرفة» لا بد من الاحتراز من وجهتي نظر مغلوطتين شائعتين في تعليم اللغة[٥] :

الأولى : هي الطلب إلى المتعلم أن يبني تراكيبه اللغوية على أساس

القواعد النحوية المستذكرة ، والتوقع منه أن يضع المعرفة النظرية في التطبيق بصورة مباشرة ، إن هذا التوقع يعني مطالبته بسلوك خاطىء وهو التقدم من المعرفة إلى العادة ، وإغفال أهمية المهارة .

الثانية : هي أن مطالبة المتعلم بتكرار العبارات والجمل الصحيحة هي التي تكون العبارات اللغوية الصحيحة التكرار . نعم التكرار يكون عادات لغوية ، ولكن أي نوع من العادات يكونها عندما يلغي فرص ظهور المهارات اللغوية ؟ .

أولى وجهتي النظر هاتين تخطىء من ناحية المعرفة ، والثانية تخطىء من حيث العادات ، على حين أن الأهم من هذه وتلك هو تكوين المهارات .

والمعرفة والعادات تكون أسساً ضرورية للفعالية اللغوية ، ولكن جوهر الكلام يكمن في الوظيفة الخلاقة للمهارات ، ذلك أن الاستعمال الجيد للغة يعني استمرار تكوين الإنسان لكلامه مستخدماً كلًا من العادات والمعرفة استخداماً إبداعياً .

وكشفت الدراسات التربوية الحديثة عن أن المعرفة لا تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع ، إذ إن هذا يشكل أدنى مستوياتها ، ولكن المعرفة تتضمن عدة مستويات يمكن ترتيبها تصاعدياً على النحو التالي :

(أ) مستوى التذكر والاسترجاع : ويتمثل في قدرة الطالب على استرجاع ما حفظه من كتاب أو ما سمعه من معلم .

(ب) مستوى الفهم : وفيه يكون الدارس قادراً على التعبير عن معلومات بلغته الخاصة ، فذلك هو دليل الفهم .

(ج) مستوى التطبيق : وفيه يكون الدارس قادراً على تطبيق ما تعلمه في مجالات جديدة مما يجري في بيئته وحياته اليومية أو ما يعرض له من المواقف .

(د) مستوى التحليل والتركيب : ويتطلب هذا المستوى من الدارس أن يكون قادراً على تحليل المواقف التي تعرض لها في داخل المدرسة وفي خارجها ليرى إلى أي حد تراعى فيها القواعد والمبادىء التي تعلمها من القدرة على ابتكار أساليب جديدة تتضمن استخدام هذه المعلومات .

(هـ) مستوى الحكم : وهو أرفع المستويات ، وبمقتضاه يستطيع الدارس أن يصدر أحكاماً على المواقف التي تعرض له في ضوء ما تعلمه نقداً وتوجيهاً واقتراحاً وتجديداً وابتكاراً[٦] .

وقد حاول «لادو Lado» أن يضع نظرية علمية لتدريس اللغة واكتسابها ، ولخص نظريته في خمسة قوانين هي[٧] :

(أ) قانون التمرين والاستعداد : تتوقف نوعية التعلم على تكرار التمرين شريطة أن يكون المتعلم راغباً في التعلم .

(ب) قانون درجة المعرفة : إذا عرف المتعلم المحتوى والتعبير جيداً فيما يتعلق بالكلمة مثلاً يكون التعلم أفضل مما لو عرف المتعلم التعبير فقط دون أن يعرف المحتوى أو بالعكس .

(ج) قانون التصاعد الهندسي للاحتفاظ : تزداد مدة الاحتفاظ ٢ – ٣ مرات نسبة إلى المدة التي تسبق التمرين الأخير .

(د) قانون التوافرية : في ظل ظروف متشابهة تؤدي الخبرات الجزئية إلى تعلم جزئي .

(هـ) قانون الدافعية : تؤدي الرغبة في التواصل داخل الدرس إلى ازدياد الدافعية .

٢ - التدرج في تقديم المهارات اللغوية

كانت طريقة تدريس اللغة فيما سبق تبدأ بتعليم التلاميذ الحروف الأبجدية منذ دخولهم إلى المدرسة دون أن يسبق ذلك أي تهيئة . إلا أن الطرائق الحديثة في تعليم اللغة ترى أن هذا الأسلوب خاطئ ، إذ إنه يعمل على تنفير الأطفال من جو المدرسة لصعوبة الأحرف المقدمة بشكل مجرد .

ومن هنا بدئ بتعليم المحادثة في الأشهر الأولى بغية تعويد الأذن على سماع أصوات اللغة والتمييز بينها ، وتوفير الجو الملائم لترداد هذه الأصوات والتراكيب اللغوية إلى أن تتم السيطرة العفوية عليها نتيجة لتكوّن العادات اللغوية ، ثم ينتقل بعدها إلى تعليم القراءة فالكتابة من البنى والأنماط اللغوية التي سبق التدريب عليها شفوياً .

والتدريب على المحادثة في الأشهر الأولى من دخول التلميذ إلى المدرسة يحقق نوعين من التهيئة[٨] .

الأولى : صوتية ، وتتمثل في تذليل صعوبات النطق عند المبتدئين ، وتمرينهم على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية فتألف آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها .

والثانية : نفسية ، وتعمل على إزالة الخوف وتكسر حدة الخجل والانطواء عند التلاميذ الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الفترات الأولى من قدومهم إلى المدرسة .

ومن الملاحظ أن هذا الطريق في تدريس اللغة يساير مراحل الطفولة نفسها ، كما يساير المراحل التي مرت بها المجتمعات البشرية ، ومن المعروف أن الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن ينطق بها ، فالاستماع يجيء أولًا ، ثم يأتي الكلام الشفهي ثانياً ، وأخيراً ينتقل إلى مهارتي القراءة والكتابة ثالثاً .

والمجتمعات البشرية عرفت عبر تاريخها اللغة المنطوقة أولاً قبل أن تعرف القراءة والكتابة . ومن هنا كانت الطريقة الحديثة تبدأ بسماع البنى اللغوية في أصواتها وتراكيبها ومعرفة معانيها ومدلولاتها أولاً ثم بتكرار هذه البنى ثانياً ، وقراءتها ثالثاً ، ثم تثبيتها بالكتابة رابعاً .

ومن حقائق النمو اللغوي أن مهارات الكلام والاستماع تسبق مهارات القراءة والكتابة ، ويعلل ذلك بأنه غالباً مايكون هناك تخلف من ست إلى ثماني سنوات في عمر الطالب اللغوي عن عمره الزمني ، لأن الكلام المكتوب مختلف جداً عن الكلام الشفهي ، ويعزو عالم النفس الروسي «فيجوتسكي» ذلك إلى حقيقة أن القراءة والكتابة تجريدات من الدرجة الثانية[٩] . وأن هناك في الكلام المنطوق احتمالاً دائم الحضور بوجود حاضر مشار إليه مقرون بمقدار عظيم من التوجيه الذي تفرضه متطلبات الحياة الاجتماعية من الحوار .

أما اللغة المكتوبة فربما كانت علاقتها باللغة المنطوقة كعلاقة الحبر مع

الرياضيات ، وفي اللغة المكتوبة لا يفترض وجود محاور آخر في حين أن العبارات المنطوق بها تقررها إلى حد بعيد متطلبات الحوار . وهذه العلائق بين الإرسال والاستقبال دفعت اللغويين المعاصرين والمربين إلى مراعاة الأساليب التي تيسر التواصل والفهم من جهة ، وإلى اختيار المحتوى الملائم بين الطرفين من جهة أخرى ، كما دفعتهم إلى تكوين المهارات وفق درجة الصعوبة التي قد تصاحب تكوين تلك المهارات[١٠] .

وإذا كان من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة التدرج في تقديم المهارات اللغوية منطلقين من الاستماع والمحادثة فإن هذا يستلزم في الوقت نفسه الانطلاق من لغة المتعلمين لأنها لصيقة بحياتهم ، معبّرة عن خبراتهم ، وبهذا تنتفي الصعوبة التي يحس بها المتعلمون عندما يستعمل المعلمون في تدريسهم المفردات والأساليب والأنماط البعيدة عن عالم الصغار .

بيدَ أن الاقتصار على لغة المتعلمين وحدها أمر قاصر ، إذ إن لدى الناشئ من القدرات الفكرية مثل التخيل والتصور والتذكر والربط والاستنتاج والابتكار ما يمكنه من أن يكتسب خبرة جديدة بصورة غير مباشرة إذا توافر لديه القدر المناسب من الخبرة المباشرة بما يمكنه من الاستعانة باللغة التي تغني خبراته المباشرة وتنميها وتوسعها .

ولغة المتعلمين اللصيقة بحياة الناشئة لدى دخولهم إلى المدرسة في وطننا العربي هي العامية فكيف ننطلق منها في الوقت الذي ينبغي أن يتعلموا فيه اللغة الفصيحة ؟ وإذا كان ثمة انطلاق من العامية فأي

عامية ننطلق منها ، وكل منها يختلف عن الآخر إن في أقطار العروبة كلها ، وإن في القطر العربي الواحد ؟

كانت هذه الأسئلة مثار اهتمام بعض المربين في العصر الحاضر[١] . فالذين ينطلقون من خبرة التلميذ يرون أن ثروته اللغوية عندما يدخل إلى المدرسة إنما هي العامية ، بها يتكلم ويفهم ويعبّر عن مطالبه . أما اللغة الفصيحة فهي بعيدة عنه يستعملها في مجتمعه وليست لصيقة به ، فالبدء بتعلمها صعب بالنسبة إليه ، على حين أن البدء بالعامية لا يشكل صعوبة على حدّ زعمهم ، لأن عملية التعلم مبنية على خبراته ، فبإمكانه اكتساب المزيد من الخبرات بسهولة في حال اتخاذ لغته نقطة الانطلاق .

أما الذين يذهبون إلى اتخاذ الفصحى نقطة البداية في التعلم ، فيرون أن اللغة القومية هي اللغة الفصحى ، وأن الأمم الحية تعنى بتعليم لغاتها القومية منذ الطفولة ، ولغتنا العربية الفصحى هي اللغة القومية الأجدر بالتعلم ، انها لغة التراث ، وهي الرابطة التي تربط بين العرب وتوحد شملهم ، وتجمع كلمتهم لأنها أساس قوميتهم ولغة قرآنهم وعقيدتهم ، وان أي تفريط فيها يؤدي إلى ضياع فكري يباعد بين ماضي العرب وحاضرهم ، كما أن تبني العامية يقود إلى تجزئة الوطن العربي وتثبيت الانفصال بين أقطاره لاختلاف اللهجات العامية وتباين أنماطها .

وواقع الأمر أن الانطلاق من خبرة التلاميذ في التعليم مبدأ تربوي لا خلاف حوله ، وان العامية ألصق بحياتهم ، وأقرب إلى نفوسهم وأسهل عليهم من الفصحى أمر واضح . وفي الوقت نفسه ان الفصحى

هي لغتنا القومية التي لا يمكن استبدال أي لغة أو لهجة أخرى بها ، هذه حقيقة ثابتة .

بيدَ أن النظر الدقيق في هذين الاتجاهين يكشف عن أن الانطلاق من الرصيد اللغوي للتلاميذ لا يتعارض مع اعتبار الفصحى نقطة الانطلاق ، إذ إن في هذا الرصيد قدراً كبيراً من الفصحى يمكن الاعتماد عليه واستثماره في العملية التعليمية ، كما أن في ذلك الرصيد قدراً من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل ، وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها ، فيمكن أن تستغل في عملية الانطلاق .

هذا الاتجاه في البدء بلغة الطفل في التعليم ظهر عام ١٩٤٥ فيما نعلم في وطننا العربي ، وذلك بطريق لجنة شكلت في مصر لترقية اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية ، وقد انتهت اللجنة إلى أن «تتخذ لغة الأطفال وسيلة للتعليم في مرحلة الرياض والمدارس الأولية ، وتبذل بعض العناية لتهذيب هذه اللغة العامية بالتدريج ، ويزود الطفل بين الحين والآخر بكلمات عربية صحيحة ترادف ما يستعمله من الألفاظ العامية مع ملاحظة أن تكون قريبة في شكلها من عامية الطفل» .

ويبدو من الوهلة الأولى أن هذا المنهج يتعارض مع وجوب طبع النشء على العربية السليمة منذ البداية . وليس هناك في الواقع أي تعارض ، إذ إن المقصود هو جعل لغة الأطفال منطلقاً لتعليم العربية بتصحيح ما فيها من تحريف ، مما يحولها من عامية إلى عربية . وبهذا يتجمع للتلميذ رصيد لفظي من الفصيحة بأيسر سبل على أن يزداد هذا الرصيد بما يدرسه التلاميذ من قصص وأناشيد بعد ذلك بالعربية الفصيحة .

وكان المربون في التربية التقليدية يستهجنون لغة الصغار وأساليبهم ، وتدفعهم الحماسة للحفاظ على اللغة إلى ازدراء أنماط تفكير الصغار متبنين أساليب وصيغاً من عالم الراشدين لا تكون مألوفة لدى الطفل لبعدها عن اهتماماته وخبراته ، الأمر الذي يشكل صعوبة في عملية اكتساب اللغة ، ويقود إلى نفوره وملله وسأمه .

ان الافتراض بأن الطفل يجهل كل ما يتعلق بلغته الأم ، وأن مهمة المدرس تتمثل في تقديم اللغة التي يراها من وجهة نظره ملائمة لأطفاله إنما هو افتراض خاطىء ، ذلك لأن ثمة أبحاثاً أثبتت أن من بين الـ ٣٧٢ كلمة الأكثر شيوعاً في أحاديث الأطفال توجد ١٩٣ كلمة مشتركة بين العامية والفصيحة أي أنها تتفق اتفاقاً كاملاً في النطق فتكون نسبتها المئوية ٥٢٪ تقريباً ، وأن هناك ٧٩ كلمة من بين الـ ٣٧٢ لا تختلف عن الفصيحة في النطق إلا بتغير واحد في أحد أصوات الكلمة بنسبة ٢١٪ ، وأن من بينها ٢٨ كلمة تفترق عن نظائرها في الفصيحة في تغيرين اثنين بنسبة ٨٪ ، ويتضح من خلال هذه الأرقام أن نسبة الالتقاء تصل إلى ٨١٪[١٢] .

وفي ضوء هذه المفاهيم اتجهت التربية الحديثة إلى معرفة النمو اللغوي للناشئة في مختلف مراحل الطفولة التي يمرون بها ، واستندت في معرفة ذلك إلى عملية إحصاء المفردات ومعرفة حجمها ونوعها وإحصاء الأنماط اللغوية أيضاً ومعرفة العلاقة بين المفاهيم واللغة ومدى الارتباط بينهما حتى تكون خبرات المتعلمين هي نقطة الانطلاق في اكتساب اللغة .

٣ - اعتماد المنهج التكاملي في التدريس

انطلق المربون في هذا المجال وفي ضوء بعض نظريات علم النفس من أن الإنسان يدرك الأمور إدراكاً كلياً ، ثم تظهر التفاصيل والأجزاء في مرحلة تالية .

ومن هنا عدل عن الطريقة الجزئية في تعليم اللغة متمثلة في إدراك الحروف فالمقاطع فالكلمات فالجمل إلى الطريقة الكلية متمثلة في إدراك الجمل فالكلمات فالمقاطع فالحروف ، وأخيراً إلى الطريقة التكاملية التي تجمع بين التحليل والتركيب ، فتنطلق من الجمل إلى الكلمات إلى المقاطع فالحروف ، وبعدها تنطلق من الحروف إلى المقاطع فالكلمات فالجمل في الوقت نفسه .

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام الطريقة الكلية التكاملية يقتضي تقنينها بحيث تحدد الحجم المناسب «للكل» الذي نستخدمه ونوعية ومدى ارتباطه بحياة التلميذ وما يلزم من مرات تكراره حتى نصل في النهاية إلى التجريد والجزئيات ، كما يتطلب تدريب المعلمين على هذا الأسلوب واستخدام الوسائل والأدوات المناسبة .

كما أن تطبيق المنهج التكاملي يستلزم ربط المناهج اللغوية على أساس الوحدة والترابط ، ثم تتجه في الوقت المناسب نحو التخصص ، وأن نبدأ بتدريس الموضوعات بإعطاء فكرة كلية مناسبة عن كل منها قبل الدخول في تفاصيله .

وحتى في مجال التخصص يبقى المنهج التكاملي أسلوباً في التدريس ،

ففي تدريس الأدب وتحليل ظواهره لم يعد الأدب يدرس وفق الفنون وحدها ، وإنما ينظر إلى هذه جميعاً في إطار من الشمولية والنظرة الكلية .

ولم يعد يدرس الأدب أيضاً وفق المنهج البلاغي وحده ، ولا وفق المنهج النفساني وحده ، ولا وفق المنهج الاجتماعي وحده ، ولا وفق المنهج الهيكلاني وحده ، وإنما وفق هذه المناهج جميعاً في إطار من الوحدة والتكامل فيما بينها .

وفي تدريس التعبير لم يعد ينظر إلى الجانب الشكلي وحده ، ولا إلى الجانب المضمون وحده ، وإنما إلى الجانبين معاً في إطار من النظرة الكلية الشاملة .

وكان ثمة تكامل بين المهارات اللغوية ، فقد كانت طرائق التدريس من قبل تركّز على كل فرع من فروع اللغة في أثناء تدريس اللغة ، فهناك حصص معينة لتعليم القواعد ، وثانية لتعليم الإملاء وثالثة للتعبير ورابعة للقراءة ... الخ ، وثمة كتب خاصة بكل لون من هذه الألوان .

وكانت فلسفة هذه الطرائق مبنية على أن هذا التخصص يوجب على المدرس أن يدرب على مهارات كل لون من غير أن يطغى جانب على آخر فيما لو درست اللغة في ظلال الوحدة ، وبمعنى آخر كانت القواعد النحوية تدرس على أنها غاية في حد ذاتها وينطبق هذا على البلاغة والإملاء ... الخ .

بيد أن التطور الذي حصل في هذا المجال هو أن تدرس اللغة في ثنايا القراءة والنصوص والوحدات المتكاملة ، لأن بعض المربين يرون في

النص وحدة متكاملة يتم التدريب من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد ، وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق في الانتقال من الكل إلى الجزء على النحو الذي أشار إليه «ابن خلدون» وأصحاب نظرية الجشتالت في علم النفس من أن العقل يدرك الكل قبل إدراك الجزء ، إضافة إلى أن معالجة النص على أنه وحدة متكاملة تجدد الحيوية عند الناشئة ، وتبعث النشاط في نفوسهم ، كما أن هذا السبيل يوطد العلاقة بين مختلف الفروع اللغوية . فلم تعد القواعد هدفاً في حد ذاتها ، وإنما هي وسيلة لتقويم التعلم واللسان من الاعوجاج والزلل ، والإملاء وسيلة لتقويم التعلم من الخطأ ، والقراءة وسيلة لخدمة التعبير ... الخ .

أما فيما يتعلق بالارتباط بين مهارات الإرسال والاستقبال فقد لوحظ أن ثمة ارتباطاً وثيقاً بينهما ، فالمتحدث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة ، وبالمقابل تؤثر لهجة المتحدث وأداؤه وانسيابه وطلاقته في المستمع فتدفعه إلى محاكاتها ، كما أن الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق ، إذ إن نمو مهارات الاستماع يساعد على نمو الانطلاق في الحديث .

ومعامل الترابط بين الاستماع والقراءة عال وذو دلالة إحصائية ، ذلك لأن الاستماع هو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى ، والمتخلف في القراءة يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة ، إذ إن القدرة على التعبير السمعي مرتبطة بالقراءة ، كما أن الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه تساعدان صاحبهما على تحصيل الأفكار الأساسية

وعلى تذكرها فيما بعد . والتلاميذ في مراحلهم الأولى يتذكرون مايستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه ، ومع نموهم الفكري في المرحلة الثانوية يتذكرون مايقرؤونه أكثر مما يستمعون إليه ، ومعامل الارتباط بين الألفاظ المقروءة والمسموعة عال عند الكبار يصل إلى ٨٠٪ أو أكثر[١٣] .

والعلاقة بين الاستماع والكتابة تتمثل في أن المستمع الجيّد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة ، كما أن الاستماع الجيد يزيد الثروة اللفظية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي فيما بعد ، إذ إن المستمع الجيد غالباً مايكون كاتباً جيداً .

وثمة أبحاث أثبتت العلاقة القوية بين نمو الدقة في المحادثة والاستعداد للقراءة ، والتحصيل القرائي المتنوع يدل دلالة واضحة على الدقة في التحدث ويعطي مدداً قوياً للقدرة على المحادثة ، وتعد المحادثة أساساً لتعلم القراءة . وهناك علاقة بين المحادثة والكتابة فيما بعد ، فالمحادثة أساس فعال في إغناء الكتابة .

٤ – اعتماد مفهوم النظام في التدريس

لم تكن الأهداف التي ينشدها المربون في التربية التقليدية واضحة ، ولم تكن مصوغة في ضوء متطلبات المتعلمين وحاجاتهم ولا تراعي حاضرهم ، وهذا ماجعل التربية الحديثة توجه الأنظار إلى المتعلم نفسه ، وتبني مناهجها على أساس ميول المتعلمين وحاجاتهم .

ثم طرأ تطور آخر في عملية بناء المناهج ، إذ اعتمدت المادة

الدراسية متمثلة في أساسياتها ، كما اعتمدت مطالب المتعلمين ومتطلبات المجتمع والعصر في إطار نظرة كلية متكاملة من غير أن يكون ثمة تعارض ، ذلك لأن البدء بواقع المتعلمين وميولهم الحالية من أجل هدف غير محدد لا على أساس المادة وتطورها العالمي ، ولا على أساس المجتمع ومتطلباته في المستقبل معناه بداية صحيحة ولكن إلى ضياع !

ومن هنا كان تبني مفهوم النظام المتكامل في بناء المنهج يشكل بنياناً متراصاً يساعد بعضه بعضه الآخر ونسقاً متصلاً يكمل بعضه بعضه الآخر[١٤] .

وإذا كان المنهج يتكون في ضوء المفهوم النظامي من عدة عناصر ، وهذه العناصر تتفاعل فيما بينها ، بحيث أن كلًا منها يؤثر في غيره ويتأثر به ، وتعمل متكاملة لتحقيق أهداف معينة فإن طريقة التدريس ، وهي عنصر من عدة عناصر يشتمل عليها المنهج ، لا تعمل في فراغ ، وإنما هي مرتبطة بالأهداف وبالمتعلمين أنفسهم وبوسائل التعليم وبأساليب التقويم وبالمادة التعليمية وبالمراجع والمصادر ... الخ .

وأضحت طريقة التدريس تتكيف مع الأهداف المرسومة للتعليم ، فإذا كان إتقان اللغة المكتوبة هو الهدف ركزت طريقة التدريس على الجانب المكتوب من اللغة أكثر من تركيزها على الجانب المنطوق ، وإذا كان الهدف يتمثل في إكساب المتعلم مهارات الاتصال اللغوي الشفوية ركزت الطريقة على الحوار والجانب المنطوق من اللغة .

كما أن وسائل التعليم وتقنياته تختلف باختلاف الهدف أيضاً ، فإذا كان الهدف تذليل صعوبات النطق كان للمختبر اللغوي دور في هذا

المجال ، وإذا كان الهدف متابعة الحوار في مواقف طبيعية عفوية كان للأفلام دور في هذا المضمار .

ومن البدهي أن المادة اللغوية والنصوص تختلف باختلاف الهدف أيضاً ، كما أن أجهزة التعليم بحاجة إلى مادة ، وأن الإخلال في أي ركن من هذه الأركان يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة .

ومن هنا لم يكن ثمة حدود فيما تتبناه الطرائق الحديثة في تعليم اللغات ، وفي ضوء هذا المفهوم قامت طريقة «اللاحدود : Sans Frantières» في تعليم اللغة الفرنسية للمراهقين والراشدين المبتدئين بغية تعليم الفرنسية المنطوقة والمكتوبة معاً كما سبقت الإشارة[١٥] ، وفي ضوئها قامت أيضاً طريقة ARCHIPEL بعنوان «Français, Langue Etrangèrs الفرنسية لغة أجنبية» . وهي مكونة من مستويين أولهما يضم سبع وحدات تشمل كتاباً للطالب وآخر للمعلم وثلاثة أشرطة تتضمن حواراً وتمرينات وأغاني ونصوصاً بالإضافة إلى فيلمين ، وتضم كل وحدة مادة مكتوبة ومرئية ، وتسير بالمتعلم تدريجياً وفق الخطوات التالية :

١ - الوسط : صورة مرسومة ضوئية أو فوتوغرافية توضح العنوان والأهداف الوظيفية للوحدة .

٢ - المواقف : مجموعة من الصور المصحوبة بنص قصير يذكر بالمواقف واللغة التي تتضمنها الوحدة .

٣ - القراءة والاكتشاف : وينحصر دور المدرس في الإجابة عن الأسئلة المتوقعة عن الموضوع المطروح .

٤ - ممارسة اللغة : بطريق تمرينات مكتوبة ملائمة للمحتوى اللغوي

للوحدة ، وقليل من القواعد يذكر بما سبق من مكتسبات نحوية يظهر بصورة لوحات أو أمثلة ، بالإضافة إلى قليل من البلاغة من خلال القصائد والأغاني .

٥ - الانطلاق بعيداً بطريق وثائق مختلفة موثقة تتضمن نصوصاً من الصحف أو الأدب تستخدم حسب مستويات الدارسين .

٦ - نصوص الحوارات والتمرينات المتعلقة بالاستخدام الشفهي في الصف مثل : تمرينات للإخبار المتعدد ، تصميم للعب الأدوار ، فاعلية الإنتاج الحر ... الخ .

٧ - سلسلة من التدريبات المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوحدة في نهاية الكتاب ، قائمة على أساس التعلم الذاتي .

ويلاحظ أن ثمة تركيزاً على التدريبات من غير إيلاء القواعد النحوية النظرية الاهتمام الكلي ، كما أن ثمة تركيزاً على النصوص الوظيفية الحيوية المستمدة من البيئة والهادفة إلى إكساب المتعلم مهارات التواصل اللغوي واطلاعه على المعالم الحضارية الفرنسية من عادات وأنماط تفكير ونتاج أدبي وفني من عالم الصحافة وغيرها من البيئة ، وهي طريقة تقوم على أساس التفاعل والاتصال وفريق العمل وإجراء التدريبات المكتوبة وتتسم بالمرونة الكبيرة في الاستخدام[١٦] .

وهذه الطرائق المعاصرة في تعليم اللغة تنحو منحى نظامياً تكاملياً في ضوء النظرية النظامية إلى عملية التدريس من تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقويم ومتابعة واستخدام تقنيات متعددة في ضوء الأهداف .

وانطلق مصممو هذه الطرائق من المفهوم النظامي في العملية التعليمية التعلمية مستشهدين في انطلاقتهم بالحكمة التربوية المستمدة من الحكايات التالية : ترك رجل لولديه إرثاً مكوناً من حقل صالح لزراعة القمح وثورين وحراث وبذار . واختلف الولدان على تقسيم الإرث ، ووصل الأمر إلى القاضي ، فحكم بينهما بأن أعطى الأول الحقل ، وأعطى الثاني الثورين والمحراث والبذار ، فإذا لم يتفقا فيما بينهما فإن هذا يعني أن القمح لن ينمو[١٧] .

وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على التكامل بين أركان عوامل النمو ، وإذا كان الهدف من النمو في الأقصوصة للقمح ، فهو في العملية التعليمية التعلمية للمتعلم ، إذ لا بد لنموه من توافر مكونات متعددة ، فالذين يعلّمون من غير دراية بالوسائل والأدوات التي تسهم في تحقيق الأهداف ، والذين يمتلكون الأدوات المتعددة ولكنهم غير ملمّين بالأهداف ، لا يمكن لأولئك وهؤلاء جميعاً أن يصلوا إلى النتيجة المرجوة والأهداف المنشودة من تعلم اللغة إلا إذا أزيلت الحدود وكسرت الحواجز بينهم .

٥ - اعتماد أسلوب الانتقائية في التدريس

من الواضح أن **الطريقة القياسية** هي التي كانت سائدة في أواخر القرن الماضي في تعليم اللغات ، ويتجلى الأساس الذي تقوم عليه انتقال الفكر من القانون العام إلى الخاص ، ومن المبادىء العامة إلى النتائج ، ومن الحقائق العامة إلى الجزئية . وتتمثل الخطوات التي تسير في أن

يذكر المدرس القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ، ثم تأتي التطبيقات والتمرينات عليها .

وكان لهذه الطريقة معارضون رأوا أنها عديمة الجدوى في تعليم اللغة واكتسابها لأنها تعوّد الطالب المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره ، وتقتل فيه روح الابتكار والرأي ، كما أنها تتنافى مع قواعد التدريس في السير من السهل إلى الصعب ، إذ إنها تبدأ بالصعب لتنتقل إلى السهل ، وأن مفاجأة الطالب بالحكم العام يشكل صعوبة في حد ذاته ، وهذا يؤدي إلى أن تكون القاعدة غير واضحة وجلية مما يؤدي بدوره إلى الخطأ في التطبيق على القاعدة ، كما أن الحقائق التي تقدم وفق هذه الطريقة تبقى مزعزعة في الذهن .

وفي نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ارتفعت الصيحات من هنا وهناك تدعو إلى العدول عن الطريقة القياسية في التدريس بعد أن تأثر المربون بخطوات المربي الألماني «يوحنا فردريك هربارت» متمثلة في التمهيد والعرض والاستنتاج والقاعدة والتطبيق ، وأطلق على الطريقة الجديدة «**الطريقة الاستقرائية**» . ويتجلى الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في انتقال الفكر من الجزئيات إلى القانون العام ، ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة[١٨] .

ورأى أنصار هذه الطريقة نجاعتها لأنها تجعل الطلبة إيجابيين لا سلبيين ، كما أنها تتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعدة ، فهي تمزج القواعد بالأساليب .

إلا أن معارضيها يأخذون عليها البطء في إيصال المعلومات ، وعدم

وجود صلة فكرية أو لفظية بين الأمثلة المتقطعة التي تقدم لتستقرى القواعد منها ، كما أن «استنباط القاعدة من أمثلة عملية تثبت أنها مستحيلة ، وليس لها أي أصل علمي ، ولا وجه للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية في الاستنباط ، لأن التجربة في العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين عامة منها ، ولكن هذا لا ينطبق على اللغات»[١٩] .

ومن هنا نشأت **الطريقة المتكاملة** متأثرة في أسسها بنظرية الجشتالت في علم النفس من حيث إن الأمور الكلية تدرك قبل الأجزاء ، وأن تعليم اللغة ينبغي له أن يجاري طبيعة اللغة نفسها ، فتعلم المهارات اللغوية في القواعد والإملاء والتراكيب والصور يتم في ثنايا القراءة والنصوص والأساليب المتصلة .

وفي تعليم القراءة كانت **الطريقة التركيبية** هي السائدة حيث يعلّم الدارس الحروف الأبجدية أو الألفبائية ثم المقاطع الصوتية فالكلمات فالجمل ، ثم عدل عنها إلى **الطريقة التحليلية** التي تنطلق من الوحدة الفكرية ذات المعنى متمثلة في الكلمة حيث تحلل الكلمة إلى مقاطعها والمقاطع إلى حروفها ، ثم عدل عن الوحدة الفكرية ذات المعنى متمثلة في الكلمة إلى الوحدة الفكرية ذات المعنى متمثلة في الجملة ، إذ ينتقل من الجملة إلى الكلمة إلى المقاطع فانتهاء بالحرف . ثم ظهرت **الطريقة التوفيقية** التي تجمع بين التحليل والتركيب[٢٠] .

وإذا كان هذا التطور قد حدث في مضمار تعليم اللغة الأم لأبنائها فإن ثمة تطوراً آخر حدث في ميدان تعليم اللغة لغير أبنائها ، ولو رحنا

نستعرض أساليب تدريس اللغة لغير أبنائها ألفينا أن هذه الأساليب تتمثل في :

١ - **أسلوب الترجمة والقواعد** : وهو من أقدم الأساليب ، يلجأ فيه المدرس إلى ترجمة اللغة من خلال كتاب معين يلتزم به غالباً ، ويركز فيه على القواعد مقدماً إياها بطريقة قياسية يبدأ فيها بذكر القاعدة ثم يذكر أمثلة عليها وتطبيقات عليها .

ويرى أنصار هذه الطريقة أن الترجمة تساعد على سرعة الفهم الدقيق للكلمة أو التركيب ، وتُبعد الدارس عن التخمين والظن والشبه والالتباس ، كما أنها تختصر الوقت ، فيتمكن الدارس من تعلم قدر كبير من اللغة في وقت قليل .

على حين يرى خصوم هذه الطريقة أنها تصرف انتباه الدارس إلى الترجمة دون الاهتمام بالسيطرة على المفردات والتراكيب ، وانها تهتم بخلفيات الدارس وعاداته اللغوية ، كما أن هذه الطريقة تركز على مهارتي القراءة والكتابة وتهمل مهارتي الاستماع والمحادثة «التعبير الشفهي» . والتركيز على القواعد بطريقة تقليدية يخرج العملية التربوية في اكتساب اللغة عن هدفها الأساسي ذلك لأن النحو وسيلة وليس غاية في حد ذاته ، وسيلة تعين الدارس على فهم مايستمع إليه وعلى فهم مايقرأ ، وعلى صحة مايكتسبه أو يعبر عنه شفوياً[٢١] .

يضاف إلى ذلك أن بعض الدارسين قد يجهلون اللغة الوسيطة ولا يتقنونها ، ولا تقدم لهم هذه الطريقة حلولاً لمشكلاتهم الصوتية واللغوية ، وقد تخلف بعض الحساسيات لدى الدارسين إذا كانت لغاتهم متباينة

وتبني المدرس لغة معينة دون غيرها من لغاتهم الأصلية ، فضلاً عن أن تنفيذ هذه الطريقة يستلزم مدرساً ذا مستوى عال من الكفاية والخبرة والتمكن من أكثر من لغة حتى يتمكن من عقد المقارنات اللغوية الدقيقة .

٢ - **الأسلوب السمعي الشفهي** : إزاء السلبيات التي وجهت إلى الطريقة السابقة «طريقة الترجمة والقواعد» وتأثراً بمعطيات علوم اللسان وعلم النفس اللغوي من حيث بروز أهمية اللغة المنطوقة مع تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرّب المسافات بين أفرادها ، وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات ليس فقط لاستخدامها في القراءة وإنما لاستخدامها في الاتصال الشفهي المباشر ، دعا ذلك كله إلى ظهور أسلوب جديد في تعليم اللغات ألا وهو الأسلوب السمعي الشفهي .
أما الأسس التي يقوم عليها هذا الأسلوب فتتمثل في :[٢٢]

١ - البدء بالاستماع إلى أصوات اللغة وبناها حتى تألفها أذن الدارس .
٢ - الانتقال إلى الكلام قبل القراءة والكتابة .
٣ - تقديم الأنماط اللغوية في مواقف حية طبيعية غير مصطنعة ، وأن تتدرج حتى تتكون لدى الدارس العادات اللغوية .
٤ - تعليم أصوات اللغة بطريقة بنيوية اعتماداً على المحاكاة والتكرار والتدريب على بعض الأصوات الصعبة في النطق .
٥ - تقديم المفردات ضمن القوالب اللغوية لأن المفردات تختلف في معانيها باختلاف موقعها في التراكيب اللغوية ، واللغة في تراكيبها ونظمها البنيوية لا في مفرداتها .

٦ - التدرج في تقديم المادة اللغوية مراعاة للمبادىء التربوية الأساسية ، وتجنب تقديم أكثر من صعوبة لغوية في الوقت الواحد .

٧ - عدم الاستعانة بلغات الدارسين في توضيح خطوات الدرس .

٨ - الاعتماد الكلي على التدريب بطريق المحاكاة والتكرار .

٩ - تعزيز الاستجابات الصحيحة حالاً وتصحيح الاستجابات الخاطئة في حينها .

ويرى أنصار هذه الطريقة التي تتجنب استخدام اللغة الوسيطة «لغة المتعلمين الأصلية» أنها أصح سبيل لكي يفكر الدارس باللغة التي يتعلمها وذلك من خلال قواعدها وأصولها وتراكيبها لا من خلال قواعد لغة أخرى ، وأن الوقت القصير الذي يقضيه الدارس متحدثاً باللغة المتعلمة ولا شيء غيرها أجدى بكثير من الوقت الذي يقضيه متحدثاً باللغة الأخرى من خلال الترجمة عن لغته الأولى .

يضاف إلى ذلك أن هذه الطريقة تهتم بمهارتين أساسيتين هما الاستماع والتعبير الشفهي ، على حين أن طريقة الترجمة كانت تغفل هاتين المهارتين وتعنى بمهارتي القراءة والكتابة .

إلا أن خصوم هذه الطريقة يرون أن التكرار والمحاكاة في هذه الطريقة يؤديان إلى ملل الدارس ، كما أن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت طويل وفيها صعوبة في شرح المفردات المعنوية ، وتقتضي لنجاحها قدرة فائقة من المدرس وكفاءة عالية مع القدرة على الابتكار ، إذ إن عليه أن يستنبط

مناشط تربوية في كل موقف لغوي يستثير الدارس ، ويقدم من خلالها الأنماط اللغوية والتراكيب ، وهذا ما يجعل المدرس يعزف عن التقيد بهذه الطريقة ويلجأ إلى طريقة أخرى .

٣ - **الأسلوب السمعي البصري** : طرأ تعديل على الطريقة السمعية الشفهية إزاء ماوجه إليها من نقد وما اكتنفها من صعوبات ، وأصبح ثمة اهتمام بالوسائل السمعية البصرية معاً من مواد مسجلة على أشرطة ، إلى مواد يستمع إليها مصاحبة للصور المرئية مثل الأفلام السينمائية ، إضافة إلى توافر صور للأشياء المحسوسة وتوافر أجهزة العرض والبطاقات والشرائح ومختبرات اللغة والحواسيب ... الخ .

ويرى أنصار هذه الطريقة أن العوامل التي تؤثر في اكتساب اللغة بموجبها متعددة ، ذلك لأن الغنى في الوسائل السمعية البصرية يساعد على ترسيخ الأنماط اللغوية في أذهان الدارسين ويستثير دوافعهم ويجذبهم إلى أجواء الدرس ، كما أن للمختبرات اللغوية مزايا متعددة ، إذ إنها تمكن المتعلم من المحاكاة الصحيحة للغة ، فالمختبر يزوده بأنماط لغوية تتميز بالوضوح والدقة في النطق مما يساعده على اكتساب اللغة وفهمها ونطقها بطريقة سليمة تقارب أداء الناطقين بها أصلاً ، كما أن المتعلم يتمكن من ممارسة اللغة المتعلمة استماعاً ونطقاً في دروس المختبرات ، وهذا لا توفره الطريقة التقليدية ، يضاف إلى هذا أن التغذية الراجعة تتحقق لدى المتعلم بإشراف المدرس أولاً حيث يقوم بتصحيح أخطائه ، ثم يصحح المتعلم نفسه أخطاءه ثانياً بالمقارنة مع الأداء الصحيح المسجل بعد أدائه الأول .

ويرى أنصار المختبر اللغوي أن هذه الوسيلة تحقق تفريد التعليم ، ذلك لأن المدرس يقدم بواسطته مجموعة من البرامج المتنوعة وفق مستويات الدارسين داخل الفصل الواحد . والمتعلم في المختبر اللغوي لا يحس بالخجل الذي يحس به عندما يخطىء في داخل الصف التقليدي أمام زملائه ، كما أن المختبر يساعده على التحكم في سير الدرس من حيث السرعة والإبطاء والتكرار والتسجيل والإعادة . وينحصر دور المدرس في المراقبة والتوجيه والتقويم والتعزيز[٢٣] .

إلا أن بعض المعارضين يرون أن الأجهزة الفنية في الطريقة السمعية البصرية لا تغني عن الإنسان ، وأن الإنسان هو الذي يخطط ويصمم البرامج وينفذها ، ومن هنا لا تكون المختبرات اللغوية بديلاً عن الإنسان ، كما أن ثمة صعوبة في إيجاد البرامج العلمية المدروسة وفق حاجات الدارسين ومستوياتهم ، فضلاً عن التكلفة المادية وفق هذا الأسلوب .

٤ - **الأسلوب الجمعي** : ويتوخى هذا الأسلوب الجمع بين إيجابيات الطريقة المباشرة والطريقة السمعية البصرية . وتتمثل هذه الإيجابيات في :[٢٤]

- الإفادة من معطيات التقنية الحديثة مثل الأجهزة الصوتية والبصرية والحاسوب ... الخ .
- البعد عن استخدام الطريقة الوسيطة وأسلوب الترجمة .
- التركيز على مهارتي الاستماع والتعبير الشفهي أولاً ، ومن ثم إعداد منهج متكامل يراعي الاهتمام بالمهارتين الباقيتين : فهم المقروءة والتعبير الكتابي .

- الاعتماد على الحوار منهجياً للتعبير عن مواقف حقيقية طبيعية من الحياة وخاصة في المراحل الأولى من الدراسة .
- التدريب على التراكيب المستعملة في الحياة بصورة مكثفة لترسيخها في أذهان الدارسين .

تلك هي بإيجاز بعض طرائق التدريس والأساليب المستخدمة في تدريس اللغة لأبنائها ولغير أبنائها ، إلا أن الاتجاه الحديث في تدريس اللغات هو **تبني للأسلوب الانتقائي** واعتماده في التدريس إن لأبناء اللغة وإن لغير أبنائها ، ويعتمد هذا الأسلوب اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرائق والأساليب من غير الاعتماد على طريقة واحدة ، وهذا الأسلوب يقتضي جهداً من المدرس ، إذ لا بد له أن يعرف معرفة جيدة مصادر أساليب التعليم المختلفة ونظمها ليختار بحكمة ما يصح لغرضه الخاص ، كما يقتضي منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض مالا يناسب سواء من القديم أو الحديث ، وأن يزود تعليمه بالأساليب النافعة من القديم والحديث ، ويكيّف طريقته وفق الأهواء التي يتفاعل معها فيتسم بالمرونة ، ناظراً إلى طريقة التدريس على أنها وسيلة لتيسير عملية التعليم وتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه إذا فهمنا من السلوك معناه الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء العملي . ومن هنا تكون طريقة التدريس جزءًا من نظام متكامل يشمل المتعلم والأهداف والأساليب والوسائل والمناشط التي تحقق الأهداف والتقويم .

ففي محاولة تدريس القراءة للمبتدئين «دلت التجارب على أن أي

طريقة من الطرائق المستخدمة لا تكفي وحدها لتكوين القارئ الجيد الذي تتكامل فيه نواحي القراءة المختلفة ، لأن كل طريقة منها تؤدي إلى تقوية ناحية معينة ، فالطريقة الصوتية الأبجدية تقوي عند المتعلم المهارات الخاصة بتعرف الكلمات ، وطريقة الكلمة أو الجملة تقوي عنده الميل إلى القراءة والاهتمام بالمعنى والقدرة على الفهم . ومن هذا يتضح لنا أن أحسن هذه الطرائق ليست هي الطريقة التركيبية ولا التحليلية وإنما هي الطريقة التي تجمع العناصر المفيدة في هذه الطرائق كلها»[٢٥] .

وفي المراحل التالية وجد أن القراءة لا تعتمد على أسلوب وحيد في تدريسها ، ذلك لأن هذا الأسلوب يتنوع بتنوع الموضوع ويختلف باختلاف مادة الدرس وأسلوبه وبالغرض من القراءة والمهارات التي يراد تنميتها .

وأخذ من الطريقة القياسية القديمة تنشيط الذاكرة ، إذ لا بد من الحفظ والتذكر والاسترجاع على أنه مستوى أول من مستويات المعرفة ، ومن غيره لا يمكن الوصول إلى المستويات الأعلى من فهم وتحليل وتركيب وحكم .

وأخذ من الطريقة السمعية الشفهية Audio Oral استخدام الأشرطة ، كما أخذ من الطريقة السمعية البصرية Audio Visual استخدام الأفلام . وهكذا يتم تصريف الأفعال وحفظها في ضوء الطريقة القياسية وتذليل صعوبات النطق في الطريقة السمعية البصرية ، وامتلاك مهارات المحادثة في الطريقة السمعية الشفوية .

وأصبحت تنمية القدرة على الفهم Intelligibilité هي الموئل ، وما دامت الوظيفة الإفهامية للغة هي الغاية فليتم ذلك بأي طريق .

ومن هنا تمت العودة إلى أسلوب الترجمة في تعليم اللغات بعد أن كان محظراً استخدامه في الستينيات والسبعينيات بعد أن رئي أن الفاعلية النسبية للطريقة في تحقيق الأهداف هو الذي ينبغي له أن يكون في ميدان تدريس اللغات الحية ، وأن التحيز لأسلوب معين على أنه هو الأفضل والأنجع هو أسلوب خاطئ ، فلنتخير من الطرائق كلها ما هو ناجح فيها ، فضلاً عن أن نجاعة أي طريقة لا يمكن أن تقرر إلا في ضوء التجارب العلمية المضبوطة[٢٦] .

وعلى أي حال كان على المدرس عند اختيار الطريقة أن يراعي عنصر الاقتصاد في الوقت والمجهود وعنصر الإمكانات المتاحة ، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار ، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت أفضل ، على ألا يقيد المدرس نفسه بطريقة معينة يستلزمها في الدروس كافة ، بل أن يكون مرناً في الاختيار وفق الأجواء والمستويات والإمكانات .

وتجدر الإشارة إلى أن المدرس هو الذي يوجد الطريقة ويضعها ، وأن الالتزام بطريقة واحدة يلتزم بها المدرس في المواقف كلها أسلوب قاصر ومخفق ، على حين أن المرونة في استخدام الطرائق والتنويع في تطبيقها حتى ضمن الدرس الواحد أمارة على نجاح المدرس وسهولة الحركة لديه وتفتحه وسرعة بديهته في اختيار البدائل وفق الظروف والمستجدات .

٦ - اعتماد مفهوم التعليم المصغر والتغذية الراجعة

كانت الخبرات التي يراد للدارس اكتسابها في التربية التقليدية تقدم إليه دفعة واحدة من غير تعرف مدى التقدم الحاصل في كل خبرة من تلك الخبرات ومستوى التحسن الذي وصل إليه الدارسون في الأداء .

ومن هنا ظهرت طريقة التعليم المصغر Micro Teaching التي تفتت فيها الخبرة التعليمية إلى عدة مواقف ، ثم يجرى تقويم بعد كل موقف لمعرفة النقاط الإيجابية والسلبية فيصار إلى تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات بطريق التغذية الراجعة Feed Back .

والتعليم المصغر لا يخرج عن كونه عينة مصغرة لتدريس واقعي يستغرق ما بين عشر دقائق وثلاثين دقيقة ، ولا يزيد عدد الطلبة فيه على عشرة . ويضمن المدرس خطة الدرس أربعة عناصر على الأقل متمثلة في الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم ، على أن تكون الأهداف مصوغة صوغاً سلوكياً حتى يمكن قياس أداء المتعلمين في قربهم من تحقيقها أو بعدهم عنها[٢٧] .

وكان أوضح تطوير لاستخدام أسلوب التعليم المصغر قام به (لورج وكيلي ولا نجر وجول) في أمريكا من استخدام هذه الطريقة في التدريس مقررات قصيرة جداً . وتشير تفاصيل نتائج هذا التطبيق الميداني إلى نتائجه الإيجابية لدى الطلاب والمدرسين ، إذ قل حديث المدرس وارتفعت نوعية أسئلة التلاميذ وازداد تفاعلهم واستجابتهم للدروس بشكل ملحوظ ، ووضح نتيجة لاستخدام هذه الطريقة سيطرة المدرس على المهارات المحددة للتجربة والمطلوبة للارتفاع بمستوى التدريس[٢٨] .

واستخدم كل من التعليم المصغر والتغذية الراجعة بنجاح في إحداث تغييرات ذات دلالة في تهيئة مواقف التعلم وتكوين أطر مرجعية مناسبة وتحديد الغاية والكفاءة في استخدام الأسئلة وتعرف مدى انتباه التلاميذ ، والقدرة على إثارة الانتباه ، والتحكم في المشاركة ، وتعرف نتائج الأعمال ، واستخدام الثواب والعقاب وتبني السلوك النموذجي ، واستخدمت التغذية الراجعة في تصحيح الأخطاء .

٧ - اعتماد التعلم الذاتي والعمل على إكساب مهاراته

من الواضح أن العصر الذي نحيا تحت ظلاله هو عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف والعلم والثقافة ، وان على المرء حتى يواكب هذا العصر المتطور والتوثب أن يكون مسلحاً بمهارات التعلم الذاتي .

ومن هنا اتجهت أنظار المربين إلى أن يستمر المتعلم في تعليم نفسه وأن يكون المجهود نابعاً من المتعلم بعد أن كان العبء ملقى على كاهل المعلم في ظلال التربية التقليدية ، والتي ما تزال بصماتها مطبوعة على كثير من جوانب تدريسنا .

ففي دراسة حديثة تمت في أمريكا قام بها «وليام فلويد» أستاذ التربية بالكلية الوسطى بولاية واشنطن أظهرت أن المدرسين يحتكرون الحديث في الفصول على النحو التالي[٢٩] :

١ - قال المدرسون (٧١) كلمة لكل (٢٩) كلمة تفوه بها التلاميذ .

٢ – كان الحديث الكلي في الفصل موزعاً بين ١٨ – ٣٤ تلميذاً ، مما يجعل نصيب كل تلميذ متناهياً في الصغر .

٣ – سأل المدرس ٩٦ سؤالاً لكل أربعة أسئلة وجهها التلاميذ .

٤ – كانت الغالبية العظمى من الأسئلة التي سألها المدرسون من نوع المراجعة للكشف عما إذا كان التلاميذ قد فهموا الدرس أو تذكّروا المادة السابقة .

وتظهر هذه النتائج ضآلة المناشط الذاتية التي يقوم بها التلاميذ ، لذا رأت الاتجاهات الحديثة في التربية أن يكون عمل المدرس في الصف شبيهاً بعمل المزارع ، فالمزارع يهيء الظروف المناسبة لنمو النبات والرعاية المطلوبة ، ثم يتركه ينمو من تلقاء نفسه ، وأقصى مايستطيع المعلم أن يعلّمه هو أن يهيء الظروف المناسبة أمام التلميذ ليسعى نحو تحقيق أغراضه ، ويدرك أهمية مايقوم به فينشط ويفكر ويبتكر ويشعر بالرضى والارتياح عند تحقيق غاياته .

وتسهم المختبرات اللغوية والتسجيلات والحواسيب في تكوين مهارات التعلم الذاتي لدى الدارسين ، إذ عندما يحس المتعلم أن استجابته صحيحة يتعزز التعلم الذاتي لديه ، وهذا مايعطيه دافعاً إلى الأمام ، فالتعزيز يعمل على تثبيت النواحي الإيجابية ، ويشعر المتعلم بذاته بغية الارتقاء إلى الأمام .

والطرائق الحديثة في تعليم اللغة تهدف إلى حث التلميذ على الكلام أكثر مايمكن ، ويرى «فرانك مارشان Franc Marchand» أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة هما أن يتكلم المتعلم أكثر

مايمكنه أن يتكلم ، وأن يتكلم على الوجه الأفضل . ويقتصر على المدرس على الحث والتشجيع والتقويم في مرحلة تالية ، على أن تكون هذه العملية متسمة بالإنارة واللين وعاملة على أن يعمد المتعلم بعد ذلك إلى تصحيح الخطأ بنفسه[٣٠] .

ومن هنا كان النشاط الذي يقوم به المتعلم هو الأساس الذي ينبغي أن تقوم عليه كل دراسة . فبهذا النشاط يكتسب المتعلم المعلومات والميول والاتجاهات والقيم والمهارات . والأسلوب المدرسي وشخصيته وطريقته وتعامله مع المتعلم دور في إكساب هذا المتعلم الاتجاهات الإيجابية والميول النافعة في متابعة المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات في مستقبل حياته .

وقد سبقت الإشارة في الفصل الثاني إلى مفهوم التعلم الذاتي ومبادئه وأسسه وبعض أشكاله . وغني عن البيان أن أي تدريس للغة لا يعمل على إكساب الدارسين مهارات التعلم الذاتي يعد أسلوباً مخفقاً وقاصراً ، وأن التدريس الفعال هو الذي يزود الدارسين بهذه المهارات التي تلبي حاجاتهم في هذا العصر .

٨ – استثارة الدوافع وتوافر الاستعدادات

غني عن البيان أن العملية التعليمية التعلمية مبنية على الدافع ، إذ إن الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم ، فلا تعلم من غير دافع معين . والموقف التعليمي دينامي الصبغة لأنه يتضمن تفاعلاً بين الكائن الحي من ناحية وعناصر هذا الموقف كلها أو بعضها من ناحية أخرى حتى يحدث التغير في السلوك أو في الأداء .

ووظيفة الدافعية في الموقف التعليمي ثلاثية الأبعاد فهي[٣١] :

١ - تنشط سلوك الكائن الحي .

٢ - توجه سلوك الكائن الحي وجهة معينة نحو غرض معين .

٣ - تعزز نمط السلوك المسؤول عن الحصول على المكافأة .

وكانت الطريقة القديمة في تدريس اللغات تهمل دوافع المتعلمين ، على حين أن الطرائق الحديثة تركز على حاجات المتعلمين وميولهم ، وتختار المواد اللغوية في ضوئها ، واتخذت ميول المتعلمين نحو موضوعات معينة أهدافاً ودوافع ، كما استخدمت مصدراً لمحتوى المنهج اللغوي ، ذلك لأن العملية التعليمية لا يمكن أن تتم إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته وميوله ، كما أن وجود الدافع القوي المتمثل في حاجات المتعلمين وميولهم يزيد في سرعة عملية التعلم ، ويزيد من تأثيرها ، ويجعل المادة ذات وظيفة في حياة المتعلم ، فيقبل عليها بنفس راضية . والمتعلم يحس بالحاجة إلى إتقان اللغة وتعلم أساليبها بصورة صحيحة . والتعبير اللغوي يندفع إليه بطبيعته شريطة أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بخبراته الشخصية ، وأن يساعده على قضاء حاجاته النفسية والاجتماعية .

ومن هنا ترى التربية الحديثة الخطر في إجبار المتعلم على التحدث في موضوع بعيد عن اهتماماته ورغباته ، فكتب «Kergomard Pauline» ذات مرة : «إذا أردنا لتمرين اللغة ألا يتحول إلى تمرين ببغائي يجب على الأطفال أن يفكروا فيما يقولون ، ولكي يفكروا فيه يجب أن يعيشوه»[٣٢] .

والسؤال الذي يثار هنا : إذا لم يكن لدى المتعلم ما يقوله فما العمل ؟ حدّد «Ferinet» من أصحاب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة ، فشبه ذلك بالحصان غير الظمآن «هيّا إذاً اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب حتى بالصراخ ، وهيّا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة» . وحلّ «Ferinet» المشكلة بطريق النصوص الحرة والقصص ذات النهايات المفتوحة ، إذ يفسح المجال لأن يتكلم في الموضوع الذي يريد من جهة ، ومن جهة أخرى أشار إلى طباعة كتابات الطلبة وتبادل الموضوعات بين المدارس . وعندما يرى الطالب أن موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة ويستثار الدافع لديه[٣٣] .

ومن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات خطر البدء بتعليم القراءة مبكراً لأطفال ليس لديهم الاستعدادات لها . ومن هنا تلجأ إلى تهيئة الطفل بأشكال منوعة تؤدي إلى نموه من مثل : الغناء ، الرسم ، التقليد ، الأداء ... الخ ، وإذا لم تسمح الاستعدادات العقلية للمتعلم بالتعلم فإن ثمة خطراً في تعليمه ، لأن ذلك سيؤدي إلى الإخفاق . ومتى بدأ الطفل يخفق منذ خطواته الأولى لا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد لأن للخطوات الأولى من دخول الطفل إلى المدرسة تأثيراً كبيراً في حياته .

والواقع لا يمكن الحيلولة دون تعليم القراءة لطفل يرغب في ذلك ، ويبدو أنه في سن السادسة يكون لدى الطفل استعداد لتعلم القراءة ، إذ إن التعليم الرسمي هو في كل مكان في حدود ست سنوات باستثناء

السويد وفنلندا ويوغوسلافيا حيث يبدأ في السابعة . ويمكن البدء قبل هذه السن على أن يسبق ذلك تدريبات أكثر فائدة للطفل من مثل : تمرينات في الإدراك ، وفي الملاحظة ، وفي اللغة والتعبيرات الصوتية والأدائية ... الخ .

وتجدر الإشارة إلى أن تجارب تعلم القراءة تتضاعف قبل سن السادسة في العالم ان في الوسط المدرسي أو في الوسط العائلي ، وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإيطاليا والسويد وبلجيكا وكندا واليابان[٣٤] .

وفي آذار (مارس) ١٩٨٤م عقد في واشنطن المؤتمر الدولي الأول لـ : International Preschool Reading Association

وقد أثبتت مختلف التجارب التي أجريت أن جميع الأولاد الذين هم دون السادسة من العمر أياً كان وسطهم الاقتصادي ولغتهم الأم يريدون ويستطيعون تعلم اللغة (القراءة) إذا ماوضعوا في حال تعلم وفي بيئة غنية وحافزة ، وهم يقومون بذلك بسهولة وبسرور بيّن ، كما يبدون القدرة على اكتساب رموز اللغة المكتوبة مثلما اكتشفوا رموز اللغة الشفهية ، ويغتبطون لهذا الاكتشاف .

وتنطلق هذه النظرية من القدرات الكامنة في العقل الإنساني ، إذ يرى «ألبير جاكار A. Jacquard» أن كل طفل إنسان أسمى في طاقاته الكامنة ، ويقول «جاكار» وهو المختص العالمي الشهرة في علم الوراثة « لنتصور الغنى الخيالي لدماغ الإنسان : ففي الدماغ البشري عدد من الخلايا العصبية يفوق ثلاثة أضعاف سكان العالم ! وأستطيع أن أفعل

الكثير بهذه الطاقات ، ولكننا بالتأكيد لا نستخدم اليوم كل طاقتنا : لأحد يستخدمها »[٣٥] .

ويتابع «جاكار» قائلاً : «إن ما أنا هو ، إنما أستمده من مواهبي أما ما سأصبحه فإنه يتوقف على ما سأفعل من هذه المواهب» والحال أن «لا وجود للإنسان دون تربية وتمرين وتعلم» فما سأصبحه يتوقف على التجربة والتعلم الصادر عن البيئة .

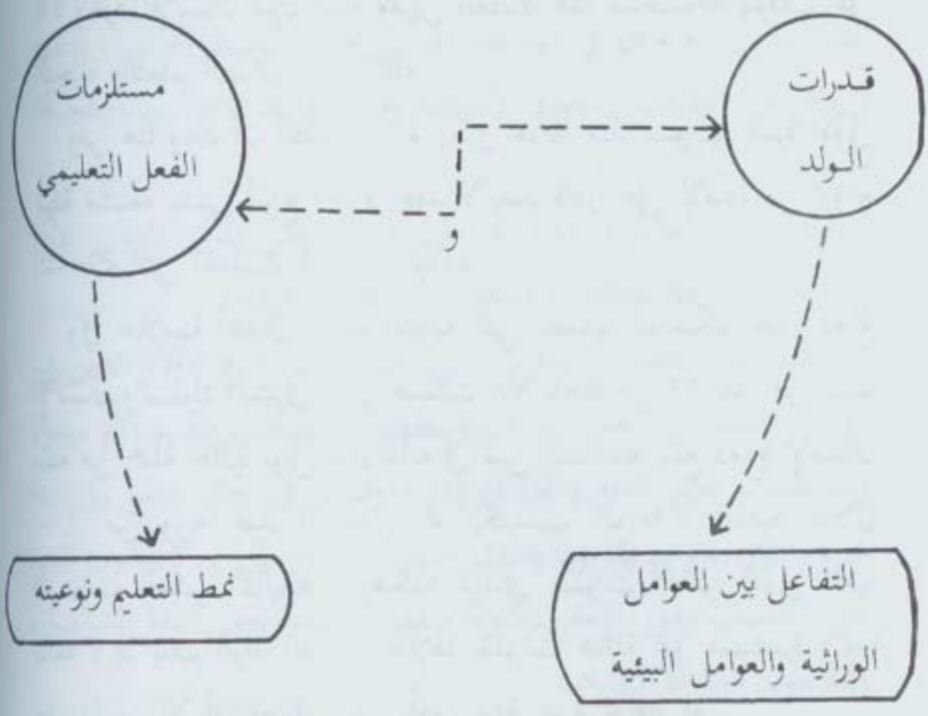
ومن هنا وجد أن الطفل إذا لم يكن محوطاً منذ سنوات عمره الأولى ببيئة مشبعة بشتى أنواع الحوافز فقد لا يعود قادراً على الإفادة من ثرواته الداخلية التي أعطيت له عند الولادة .

وفي خلاصة أعمال الندوة الدولية التي نظمتها اليونسكو حول دماغ الإنسان والسلوك البشري والتي ضمت ٧٨ باحثاً من ٢٢ بلداً من بينهم ستة من حملة جائزة نوبل جاء «أنه في سن السادسة يبلغ دماغ الإنسان ٩٠٪ من وزنه عند الراشد ، ثم يكتسب الـ ١٠٪ الباقية خلال السنوات العشر التالية» . وهكذا ترتدي سنوات العمر الأولى أهمية بالغة ، إذ ينعم الولد الصغير خلالها بقدرات هائلة غير مستثمرة ، وما على المربين إلا أن يعملوا على تأمين بيئة غنية حافزة له .

وتجدر الإشارة إلى أن النضج هو مسألة علاقة بين قدرات الفرد ومستلزمات الفعل التعليمي ، وهذا الجانب الترابطي يعني على الأخص نمو قدرات الطفل في ارتباطها الوثيق بطبيعة الأعمال المطلوبة منه ، وهذا العمل لا يمكن النظر إليه إلا في السياق الذي يوجد فيه من حيث الطريقة المعتمدة وموقف المعلم والعلاقات بين التلاميذ . إن فكرة الصلة

بين قدرات الولد من جهة والطرائق المختارة وكفاءة المعلمين من جهة ثانية تبدو أساسية ، وإن رسم «Ausubel» البياني لهو ذو دلالة بيّنة في هذا المجال[٣٦] .

الرسم البياني لـ «أوزوبل» حول نضج الولد



وللولد الصغير قبل دخوله إلى المدرسة الابتدائية قدرات هائلة ، بشرط أن نعمل على تدريب هذه القدرات وحفزها في ظل بيئة ملائمة ، هذا من جهة ، ومن جهة ثانية ينبغي أن تتلاءم الطريقة مع نفسية الولد الصغير . والسؤال الذي يمثل هنا : ما الشروط العامة التي ينبغي أن تتحقق حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة ؟

الواقع أن هناك عدة عوامل تؤثر في مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة ، ويمكن تلخيصها فيما يلي[٣٧] :

١ - **الوسط العائلي** : لا يخفى أثر الجو العائلي في نمو الطفل ، والدراسات الحديثة حملت إلينا نتائج جديرة بالاهتمام ، ففي دراسة «A. Gilly» يظهر أن أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين ، وأن الفروق بين المستويات الاجتماعية والثقافية العالية ، والمنخفضة كانت فروقاً ذات دلالات إحصائية . كما أن دور الأهل يتمثل في توجيه الأطفال نحو القراءة ، وأن لهذا الدور علاقة إيجابية أو سلبية ، فعند ما ينشأ الطفل في جو خال من ضروب الثقافة فلا مجلة ولا صحيفة ولا أي كتاب ولا تلفزيون ، ولا يجد من حوله أباً يقرأ ولا أي وسيلة ثقافية ، فذلك كله يؤثر فيه سلباً ، والعكس صحيح .

٢ - **مستوى النضج الجسمي من حيث النظر والسمع** : ثمة علاقة بين النظر والسمع في اكتساب القراءة في المراحل الأولى ، وأثبت «جراي» أن حركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لدى الطفل ، وأن الطفل الذي لا يستطيع أن يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهيأ لتعلم القراءة .

وأثبتت التجارب الحديثة للدكتور «Tomatis»[٣٨] الترابط بين اللفظ والسمع ، وأن السمع السوي يؤدي إلى لفظ سليم ، ولوحظ بوضوح أن الطفل الذي لا ينطق بسلامة لا يكون لديه سمع دقيق في الوقت نفسه ، إذ إن القراءة تتطلب استعمالاً وظيفياً لكل من حاستي السمع والنظر بالإضافة إلى النطق .

٣ - **النضج اللغوي** : ويتجلى في أمور كثيرة إذ لا يمكن التعرف إلى مظاهر اللغة جميعها تلك التي تعد ضرورية لاكتساب القراءة ، ويمكن الإشارة إلى وظائف ثلاث هي :

(أ) الوظيفة الرمزية المتعلقة بمحتوى الكلمات ودلالتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء ، إذ لا بد أن يكون الطفل مهيأ لإدراك ذلك كله كما يرى «فالون» حتى يكون قادراً على اكتساب مهارات القراءة ، فالقراءة كما يعرفها «Delaoraix» هي عملية رمزية من الدرجة الثانية .

(ب) والمظهر الثاني للغة الذي يبدو ضرورياً لهذا النضج بغية اكتساب القراءة هو **الاتصال** ، أن يكون الطفل قادراً على القراءة يعني أن يكون قادراً على تلقي الرسالة التي ينقلها النص المكتوب وفهمها . وإذا كانت اللغة المكيفة اجتماعياً «المستأنسة» تكون مستوى أعلى من مستوى اللغة المتمركزة حول الذات فيمكن القول في الاتجاه نفسه أن اللغة المكتوبة تشكل المستوى الثالث بالقياس إلى المستويين السابقين .

(جـ) المظهر الكمي للغة الطفل متمثلاً في الرصيد الشفهي ، إذ كي يتمكن الطفل من فهم النصوص التي تعلمها بالحروف وفق الطريقة المقطعية لا بد له من أن يفهم الكلمات المنطوقة ، وأن تكون الكلمات التي ينطلق منها في الطريقة التحليلية محددة بوضوح بالنسبة إليه . والرصيد اللفظي للطفل يؤدي دوراً مهماً في نجاح عملية القراءة ، إذ إن لمعرفة المفردات والذاكرة اللفظية والسرد أهمية في هذا المجال .

٤ - **مستوى الذكاء** : أشار الدكتور «Simon» إلى أن العمر العقلي الملائم للبدء بعملية القراءة هو ٦ سنوات ، وطبق تجاربه العملية في القراءة على ٣٥ طفلاً من ٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة ، في حين أن المستوى العقلي الحقيقي كان يتراوح بين ٣ - ٨ سنوات ، وتوصل إلى النتائج التالية :

العمر العقلي	عدد الكلمات المقروءة	عدد المقاطع المقروءة
٥ سنوات	-	-
٥-٦ سنوات	-	٢ من أصل ٤
٦ سنوات	تهجية بعض الكلمات	$\frac{٢}{٣}$ يقرءون المقاطع
٧-٨ سنوات	$\frac{٣}{٤}$ يقرءون كلمات	$\frac{٣}{٤}$ يقرءون المقاطع
٨ سنوات	من النادر أن تجد أحداً منهم لا يقرأ	

وأيدت النتائج التي توصل إليها A. Leory Boussion نتيجة تجاربه في مدارس اللغة الأم بمرسيليا صحة النتائج التي توصل إليها الدكتور «سيمون» . كما أثبتت الدراسات الإحصائية التي قام بها «جراي» أن ثمة علاقة إيجابية تصل إلى ٦٥٪ بين نتائج اختبارات الذكاء وتقدم التلاميذ في تعلم القراءة[٣٩] .

٩ - اعتماد مفهوم التعلم من أجل الإتقان

وهو اتجاه حديث في التربية ، وإن كان قديم الجذور في حضارتنا العربية الإسلامية حيث جاء في الحديث النبوي الشريف « ان الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه » . فإذا كان المرء في صدد التعلم فينبغي أن يتفق تعلمه في ضوء الأهداف المرسومة ، فيوازن بين أداء المتعلمين في ضوء الأهداف المرسومة .

ومن الواضح أن الإتقان في التوزيع الطبيعي يتوصل فيه ٥٠٪ من المتعلمين إلى بلوغ ٥٠٪ من النجاح . أما الإتقان في التوزيع الأرقى فيتخذ أشكالًا مختلفة مثلاً :

٥٠٪ من المتعلمين يتقنون ٦٠٪ من الأهداف .

أو ٦٠٪ من المتعلمين يتقنون ٦٠٪ من الأهداف .

وبارتقاء أكثر نحو الإتقان قد يتوصل ٧٥٪ من المتعلمين إلى إتقان ٧٠٪ من الأهداف ، وأرقى مستوى في استراتيجيات التعلم المتقن يصل فيه ٩٠٪ من المتعلمين إلى ٩٠٪ من الأهداف ، ويعبر عنه اختصاراً بفعالية (٩٠٪ ، ٩٠٪) ، والفاعلية العالية (٩٠٪ ، ٩٠٪) لا تفترض تبسيط الاختبارات من أجل النجاح الآلي لغالبية المتعلمين ، بل تستلزم تحسين أساليب التدريس واستراتيجياته لتمكين معظم المتعلمين من إتقان المهارات وتحقيق الأهداف السلوكية الموضوعة للتعليم الجيد . ويعنى هذا التركيز بطرائق التدريس وطرائق التعلم أكثر من عملية تسهيل الامتحانات . وتؤدي نظرية التعزيز والتغذية الراجعة والتقويم البنائي دوراً بارزاً في تحسين طرائق التعلم والتعليم[٤٠] .

١٠ - اعتماد مفهوم وظيفة اللغة ونفعيتها الاجتماعية

اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية الاجتماعية ، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه .

ولما كانت اللغة تؤدي وظيفتين أساسيتين للفرد هما التعبير والتواصل ، حتى إن بعض المربين يرون أن التعبير ما هو إلا نوع من التواصل أيضاً ، تمَّ في بعض الدول المتقدمة مثل أمريكا إجراء مسح لمواقف النشاط بغية معرفة أي هذه المواقف أكثر تواتراً ؟ أي استعمالاً في مواقف الحياة ؟

وكان الهدف من ذلك بناء المناهج اللغوية على تلك المواقف الحية حتى يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه ، وترضي اهتماماته ، وتلبي حاجاته ، وتؤمن متطلباته ، فيقبل عليها بشوق ورغبة .

ولم تتناول هذه النظرة الوظيفية التعبير فقط ، وإنما تعدته إلى القواعد وغيرها من فروع اللغة ، إذ رئي أن ما يحتاج إليه الناشئ في مستقبل حياته هو الذي ينبغي أن يكون موئل الاهتمام ، وما ندر استعماله يؤجل إلى المتخصصين فيما بعد .

ومن المآخذ التي كانت توجه إلى المناهج اللغوية في ظلال التربية التقليدية أنها تثقل على أذهان الطلبة بسبب تفريعاتها والشذوذات والاستثناءات التي قد تشتمل عليها ، الأمر الذي يدفع إلى السأم والملل .

ومن هنا اتجهت التربية الحديثة إلى الاكتفاء بالتركيز على أساسيات

المادة ومفاهيمها ، وما على المربين إلا أن يساعدوا المتعلمين على تعرف هذه الأساسيات وهيكلها البنائي وطريقة الوصول إلى تلك المفاهيم بالتفكير والأساليب المناسبة ، وبتقديم القدر المناسب من الحقائق بحيث تعين على ترسيخ الفكرة ووضوح المعنى وزيادة القدرة على الانتفاع بها في المواقف الجديدة[٤١] .

والتركيز على الأساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل في الحياة يسهل دراسة المادة ويسهل تذكرها ، ويناسب عصر تزايد المعرفة وسرعة تغيرها ، كما أنه يساعد على إدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والمجالات بصورة أفضل مما يعين على حسن الانتفاع بها ، وهو بذلك يعد خطوة في سبيل تكامل المعرفة ووحدتها .

١١ - اعتماد الهيكلية البنيوية في التدريس

كانت طريقة التدريس سابقاً تركز على حفظ المفردات والقواعد ، إلا أن التطور الذي حدث في هذا المجال بظهور المدرسة البنيانية هو أن الكلمات تختلف معانيها باختلاف السياق ، وأن اللغة هي في تراكيبها المتجانسة وقوالبها وأنماطها أكثر مما هي في مفرداتها منفصلة ، وأنه من خلال قالب لغوي واحد يمكن استخدام مئات المفردات بينما يظل التركيب واحداً لا يتغير . ففي التركيب اللغوي «هذا كتاب» يمكن أن أستبدل بالكتاب آلاف الكلمات ، ويبقى التركيب ثابتاً .

ولجأت طرائق تدريس اللغات الحية لأبنائها إلى تدريب الناشئة في المراحل الأولى على القوالب اللغوية ، ومن ثم الانتقال بهم من اللاشعور

في استخدام هذه القوالب إلى الشعور ومن اللاإدراك إلى الإدراك ، بحيث يتعرفون مع نموهم الفكري وظيفة كل كلمة في التركيب .

وظهرت في لغتنا العربية محاولات للتعليم الهيكلي للعربية الفصيحة من بينها محاولة الدكتور محمود أحمد السيد في تعليم المحادثة للأجانب[٤٢] ، ومحاولة الدكتور رضا السويسي في التعليم الهيكلي للعربية الحية[٤٣] .

١٢ - الاهتمام بحرية المدرس

تمنح التربية الحديثة المدرس حرية الحركة بغية تحقيق الأهداف المرسومة فهو حر في اختيار طريقة التدريس التي يراها ملائمة لتحقيق أهداف الدرس ، كما أنه حر في اختيار النصوص الأدبية التي يراها مناسبة لمستويات الناشئة الذين يتفاعل معهم على أن يتم ذلك في ضوء الأهداف العامة للتربية التي تنتهجها الأمة ، والأحداث السلوكية الخاصة من تدريس كل من المهارات اللغوية .

وإذا كان المدرس في التربية التقليدية لا يشارك في وضع المنهج فإن التربية الحديثة ترى أن مشاركة المدرسين في عملية بناء المناهج تعد أمراً أساسياً وضرورياً في العملية التربوية ، ذلك لأنهم أدرى الناس بالميدان وأعرفهم بإيجابياته وسلبياته . وبإيمانهم بالأهداف المبتغاة تتحقق هذه الأهداف ، لأن هذا الإيمان يشكل حافزاً لهم يدفعهم إلى بذل المجهود وتذليل الصعاب .

١٣ - الاهتمام باستخدام التقنيات

سبقت الإشارة إلى أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر العلم والتكنولوجيا ، وأن التقانة التربوية تقدمت تقدماً كبيراً ، وتبنت التربية الحديثة معطيات الاكتشافات في ميدان التكنولوجيا ، فعمدت إلى استخدام الوسائل والتقنيات في التدريس بغية تقريب المفاهيم إلى الأذهان وخاصة في المراحل الأولى ، ذلك لأن هذه التقنيات المستخدمة في التدريس تبعث الحيوية والنشاط في أجواء الدرس ، وترسخ المعلومات والحقائق في الأذهان بإشراكها الحواس في الوصول إلى هذه الحقائق .

ويلعب التلفزيون التعليمي والإذاعة التعليمية والسينما والمخابر اللغوية وأجهزة العرض الحديثة والنماذج والمعينات وآلات التعليم والحقائب التدريسية وغيرها دوراً كبيراً في العمل على تهيئة مواقف الخبرة المناسبة أمام المتعلمين ، والتغلب على المشكلات المتصلة بالزمان والمكان والوفرة والحجم .

وبقدر مايعنى المدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم يسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية على أن يتم استخدامها في الأوقات المناسبة وفي ضوء مراحل النمو الفكري للناشئة ومستويات النضج لديهم .

ويتمكن مدرسو اللغة من إغناء خبرات ناشئتهم بطريق التقنيات المتعددة من عرض أفلام ونماذج وصور ... الخ وإجراء مناقشات من خلالها بحيث تكون مجالاً للتعبير الشفهي والتمرينات اللغوية الأخرى .

١٤ - الخلاصة

وخلاصة القول إن ثمة اتجاهات حديثة في تدريس اللغة ظهرت في ضوء معطيات العصر الحاضر ، ومن بين هذه الاتجاهات أن اكتساب اللغة لم يعد مقتصراً على تزويد المتعلم بمجموعة من الحقائق والأحكام ، وإنما أصبح بعض المربين ينظرون إلى اكتساب اللغة نظرتهم إلى اكتساب العادات والمهارات في الحياة كما يرى السلوكيون من أمثال «سكينر وواطسن وبلومفيلد وبلياييف» . وأصبح المربون يعنون في عملية تدريس اللغة بالتمهير بدلاً من التحفيظ والتسميع ، كما يعنون ببرمجة المهارات اللغوية والبدء بتدريس المحادثة والاستماع بدلاً من البدء بتدريس القراءة والكتابة على النحو الذي كان سائداً من قبل .

ومن الأمور التي ظهرت في ميدان تدريس اللغة حالياً تحقيق التكامل بين المهارات اللغوية إرسالاً واستقبالاً ، وتحقيق التكامل بين الفروع اللغوية وعدم النظر إلى كل منها على أنه هدف في حد ذاته ، بل وسيلة لصحة التعبير .

كما شق المفهوم النظامي طريقه إلى ميدان تدريس اللغة تصميماً وتخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وأهدافاً ومادة ووسائل ومناشط وأدوات ، على أن تكون ثمة مرونة في اختيار الطرائق باختلاف الأهداف وأن يعتمد الأسلوب الانتقائي في التدريس والعزوف عن التحيز لطريقة معينة على أنها هي الأفضل ، بل أن ننتقي من الطرائق كلها إيجابياتها ونتلافى سلبياتها .

وتجلّى التطور أيضاً في اعتماد التعليم المصغر والتغذية الراجعة واعتماد التعلم الذاتي مواكبة لروح العصر وانسجاماً مع متطلباته ، وفي استثارة الدوافع وتوافر الاستعدادات ، وأخيراً في اعتماد الهيكلية البنيوية في التدريس والاهتمام بحرية المدرس واستخدام التقنيات وتبني مفهوم التعلم من أجل الإتقان .

ولعلّ في مقدمة ما يساعد على النهوض بواقع تدريس اللغة والارتقاء به هو وضوح الأهداف المرسومة لتدريس كلّ من المهارات اللغوية ، ذلك لأن وضوح الأهداف يساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط وأنماط التقويم ، على أن يكون وضوح الأهداف في أذهان المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء .

ولا بدّ في الوقت نفسه من توافر القدوة الحسنة في استخدام اللغة وتوفير الأجواء اللغوية الملائمة لتفتيح القدرات بحيث يمتص الدارسون الصحة والسلامة في ظلال هذه الأجواء ، الأمر الذي يؤدي إلى تشرب اللغة بسهولة ويسر . كما أن الإكثار من المناشط اللغوية على أن تكون في مواقف حيوية طبيعية وعفوية يسهم أيما إسهام في النهوض باللغة ، فضلاً عن أن المطالعة والإكثار من القراءة الحرة يمد المتعلمين بالثروة اللفظية والمعاني والمفاهيم والصور والأساليب فينعكس على التعبير إشراقاً وغنى .

حواشي الفصـــل الثاني

(1) Chester W. Harris- Encyclopidia of education recherch. The Macmillian Company N.Y. 1960

(2) David H. Harding- The new pattern of language teaching. Adenbra 1967 p. 53-65

(٣) ابن خلدون - **المقدمة** - طبعة عبدالرحمن محمد - القاهرة ص ٤٠٩ .

(٤) الدكتور الدمرداش سرحان - **المناهج المعاصرة** - دار الفلاح - الكويت ١٩٧٨ ص ١٠٢ .

(5) Bruner, J.S. Toward A theory of instruction Bekamp press. Harvard University, Cambridge, Massachusette 1967.

(٦) الدكتور الدمرداش سرحان - مرجع سابق ص ١٠٠ .

(٧) جون. ب. والمسلاي - **نحو نظرية لاكتساب اللغة** - ترجمة د. عبده عبود - مجلة المعلم العربي - العدد الأول - دمشق عام ١٩٨٨ ص ٦٧ .

(٨) الدكتور محمد صلاح الدين مجاور - **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** - دار التعلم بالكويت ١٩٧٤ ج ٢ ص ٢٣٣ .

(٩) ل. فيجوفسكي - **التفكير واللغة** - ترجمة الدكتور طلعت منصور - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٧٥ .

(١٠) الدكتور محمد أحمد السيد - **في طرائق تدريس اللغة العربية** - المطبعة الجديدة - دمشق ١٩٨٨ ص ٢٧٦ .

(١١) الدكتور كمال بشر - **اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية** - عمان ١٩٧٤ .

(١٢) الدكتور محمد محمود رضوان - **لغة الأطفال** - بحث مقدم إلى مؤتمر خبراء اللغة العربية المنعقد في عمان عام ١٩٧٤ .

(١٣) الدكتور محمود أحمد السيد - **في طرائق تدريس اللغة العربية** - مرجع سابق ص ٢٧٩ .

(١٤) المرجع السابق ص ٢٠٥ .

(15) Michèle Verdelhan- Michel Verdelhan- Philippe Dominique- Sans Frontieres- livre de professeur- clé international, Paris 1983.

(16) Annie Momerie- Methode de Français- Langue étrangére- Librairie la rousse intercode- Paris 1983.

(١٧) المرجع الخامس عشر ص ٨ .

(١٨) الدكتور محمود أحمد السيد - **دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية** - رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٦٩ .

(١٩) الدكتور محمد كامل حسين - **مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو** - مرفوعة إلى وزارة التربية والتعليم بالقاهرة عام ١٩٦٦ ص ١ .

(٢٠) الدكتور محمود أحمد السيد - **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** - دار العودة - بيروت ١٩٨٠ ص ٦٤ .

(٢١) الدكتور عبدالرحمن محمد صالح - **استعمال الوسائل السمعية البصرية في تعليم اللغة العربية** - الملتقى الدولي ليداغوجية تعريب الأساتذة الجزائريين - جامعة قسنطينة بالجزائر ، نيسان ١٩٨٤ .

(٢٢) الدكتور محمود أحمد السيد - **تجارب تربوية** - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - دورة تدريبية في جامعة دمشق ١٩٨١ .

(٢٣) الدكتور محمود أحمد السيد - **أسس استخدام اللغة في المختبرات اللغوية** ، ومجالات استخدام العربية - بحث مقدم إلى ندوة الشارقة عام ١٩٨٣ .

(٢٤) الدكتور عبدالرحمن محمد صالح - **استعمال الوسائل السمعية البصرية في تعليم اللغة العربية** - مرجع سابق .

(٢٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية - **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** - تونس ١٩٨٧ .

(٢٦) الدكتور محمود أحمد السيد - **تطور طرائق تدريس اللغات الحية** - الملتقى الدولي ليداغوجية تعريب الأساتذة الجزائريين - جامعة قسنطينة بالجزائر ، نيسان ١٩٨٤ ص ٢٢ .

(٢٧) جيمس ل. أوليفرد - **التعليم المصغر وسيلة للإرتفاع بمستوى التدريس** - ترجمة الدكتور محمد عبدالعزيز عيد - دار البحوث العلمية بالكويت ١٩٧٨ ص ١٥ .

(٢٨) يوسف عبدالمعطي في تقديم المرجع السابق ص ٦ .

(٢٩) المرجع السابع والعشرون ص ٦٦ .

(30) Frank Marchand- Le francais tel qu'on l'enseigne - Librairie la rousse Paris 1971 p. 124.

(٣١) الدكتور محمود أحمد السيد - **التعلم الجيّد** - شروطه ومكوناته - مجلة المعلم العربي ، العدد الثاني دمشق عام ١٩٨٣ ص ٢٥ .

(32) A.G. GOXE-L'enseignement du francais parle'et e'crit- Edition de l'e'cole Paris, p. 11.

(٣٣) المرجع السابق ص ٣٥ .

(٣٤) راشيل كوهن Rachel Cohen - **التعليم المبكر للقراءة** - مجلة مستقبليات - العدد ٥٣ عام ١٩٨٥ ص ٣٨ .

(٣٥) المرجع السابق نقلاً عن :

JACQUARD, A.: Eloge de la difference-La génétique et les hommes-Paris, Edition du seuil 1978.

(٣٦) المرجع السابق .

(37) Gaston Mialaret-L'apprentissage de la lecture- presses Universitaires de France 2 èdition-Paris 1968.

(٣٨) المرجع السابق .

(٣٩) الدكتور وليم س. جراي - **تعليم القراءة والكتابة** - ترجمة الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون - دار المعرفة - القاهرة ١٩٨١ .

(٤٠) الدكتور فخر الدين القلا - **استراتيجية التعلم المتقن** - المجلة العربية للتربية - المجلد السادس - العدد الثاني ، سبتمبر ١٩٨٦ ص ١١٠ .

(٤١) الدكتور محمود أحمد السيد – **في طرائق تدريس اللغة العربية** – مرجع سابق ص ٢٨٤ .

(٤٢) الدكتور محمود أحمد السيد – **تعليم المحادثة للأجانب** – وزارة التربية السورية – معهد تعليم الأجانب اللغة العربية – ١٩٧٣ .

(٤٣) الدكتور رضا السويسي – **التعليم الهيكلي للعربية الحية** – تونس ١٩٧٩ .

الفصل الثالث

طرائق اكتساب المهارات اللغوية بالتعلم الذاتي

محتوى الفصل :

أولا : التعلم الذاتي .

(أ) مفهوم التعلم الذاتي .

(ب) مبادىء التعلم الذاتي وأسسه .

(جـ) بعض أشكال التعلم الذاتي .

١ – التعلم المبرمج .

٢ – الرزم التعليمية .

٣ – المختبرات اللغوية .

٤ – التعلم بالمراسلة بالطرائق السمعية البصرية .

٥ – التعلم بالحاسوب .

ثانياً : اكتساب اللغة قديماً وحديثاً .

ثالثاً : المهـارات اللغوية :

١ – مفهوم المهارة وتكونها .

٢ – أنواع المهارات اللغوية وطرائق اكتسابها :

(أ) التعبير والمحادثة .

(ب) الاستمـــاع .

(جـ) القـــراءة .

(د) الكتـــابـة .

(هـ) النحـو والإملاء .

(و) التذوق الأدبي .

رابعاً : الخـلاصـــة :

طرائق اكتساب المهارات اللغوية بالتعلم الذاتي

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف التعلم الذاتي مفهوماً وأسساً وأشكالاً ، ثم نعرض لاكتساب اللغة قديماً وحديثاً لنتوقف عند المهارات اللغوية وكيفية تكوينها ودور التعلم الذاتي في ذلك التكوين .

أولا : التعلم الذاتي :

كانت التربية التقليدية تعتمد التلقين والتحفيظ والتسميع أسلوباً أساسياً ورئيسياً في نقل المعرفة ، إذ يرى «فرير Paulo Freires» أن العملية الأساسية في النظام المعرفي للتعليم هي تحويل المعلومات من أدمغة المعلمين وإيداعها أدمغة المتعلمين ، والمدرسون في هذه الحالة هم المودعون ، والتلاميذ هم المودع فيهم . ونتج عن هذا الأسلوب مجموعة من الممارسات والاتجاهات التدريسية التقليدية يصفها بأنها نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع كله . ومن أمثلة هذه الممارسات :

١ - يدرس المدرس ويلقن التلاميذ .
٢ - يعلم المعلم كل شيء ، على حين يجهل التلاميذ كل شيء .
٣ - يفكر المعلم بينما التلاميذ يفكر لهم .
٤ - يتحدث المعلم بينما يصغي التلاميذ في خضوع .
٥ - يضبط المعلم النظام ، وعلى التلاميذ أن يمتثلوا للنظام .
٦ - يختار المعلم ما يريد ويطبق رغباته ، وعلى التلاميذ أن يرضخوا لتلك الرغبات .

٧ - يقوم المعلم بنشاط ، بينما يعيش التلاميذ في خداع مؤداه أنهم ينشطون من خلال نشاط المعلم .

٨ - يختار المعلم محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة التلاميذ ، وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى .

٩ - يخلط المعلم بين سلطة المعرفة وسلطته المهنية التي يمارسها في حركة معاكسة لحرية التلاميذ .

١٠ - المعلم هو موضوع العملية التعليمية بينما التلاميذ هم مجرد أشياء[١] .

ومع التفجر المعرفي الذي يشهده عالمنا المعاصر لم يعد المعلم والكتاب المصدرين الوحيدين للمعرفة ، ذلك أن وسائل الاتصال التي يتفاعل معها المتعلم من تلفاز وإذاعة وصحافة وغير ذلك تمده بخبرات ومعارف لا يتمكن المدرس من تجاهلها عند تنظيم مناشط طلابه ، وأصبح دوره تنظيم المعرفة التي يحصل عليها المتعلمون ، وتدريبهم على طريقة الحصول على المعرفة بأنفسهم .

كما أن التغير المستمر للعصر الذي نحيا تحت ظلاله يتطلب تربية المتعلم تربية مستمرة حتى يواكب المتغيرات الجديدة . ويتطلب هذا تغيراً جذرياً في أساليب التدريس ومحتوى المناهج بغية تزويد الدارسين بمهارات التعلم الذاتي المستمر استجابة لمقتضيات العصر ومتطلباته من التفجر المعرفي وتعدد مصادر المعرفة .

ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة «أن التعلم الجيد يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه ، كما يعتمد على

إيجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فرديته وصولا به إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته واستعداداته ، على أن يقتصر عمل المدرس على تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام الدارس لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته ، ذلك لأن عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف يفرض مبدأ التعلم الذاتي ومبدأ التعلم المستمر مواكبة لروح العصر وانسجاماً مع متطلباته»[٢] .

وقد أورد العالمان «بيجز وهنت Biggs and Hunt» في كتابهما «الأسس النفسية للتربية» أننا نتعلم بطريقة أفضل إذا :

١ - اشتركنا إيجابياً في تحديد الأهداف المنهجية للتعلم .

٢ - مارسنا التعلم بالطريقة التي تناسبنا .

٣ - توافرت لدينا الفرص للدراسة المتعمقة التي تجمع شتات العلوم المختلفة في خبرة نستطيع تطبيقها في الحياة العملية .

٤ - أدركنا أن ما نتعلمه له فائدة مباشرة لحياتنا ومهنتنا .

٥ - اشتركنا في العملية التعليمية بحرية دون فرض أو إرغام[٣] .

وإذا كانت التربية المعاصرة تتبنى مبدأ التعلم الذاتي على النحو الذي أشرنا إليه من قبل على أنه ردة فعل ضد مناحي التربية التقليدية كان لابد أن نتوقف قليلا عند مفهوم التعلم الذاتي لتتضح صورته وتظهر مبادئه وأسسه .

(أ) مفهوم التعلم الذاتي :

يقصد بالتعلم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة

دائمة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته واستمرار تربيته لذاته بما يمكنه من التوائم الإيجابي السوي مع متطلبات الحياة في مجتمع سريع التغير .

ومن الخصائص التي تميز التعلم الذاتي أن الفرد يتعلم بنفسه من استجاباته ومن عمله وفاعليته ، فهو يسير في عملية التعلم بسرعته الذاتية خطوة خطوة في ضوء تحليل السلوك والنشاط العقلي المتضمن في عملية التعلم ، ويتحسن أداء الفرد في عملية التعلم حين تتوافر التغذية الراجعة التي تعمل تعزيزاً فورياً لاستجاباته .

فالمتعلم في التعلم الذاتي يقوم بالتعلم اعتماداً على ذاته بعد أن يعرف الأهداف التعليمية المتوقع منه إنجازها ، ويتم ذلك في أن يقرأ المتعلم الوحدات التعليمية التي تعطى له ، حتى يشعر بأنه قد تعلمها ، ثم يبدأ بممارسة المناشط التعليمية والتدريبات المرافقة لتلك الوحدات مطلعاً بعد كل نشاط على صحة إجاباته ، ثم يقوم بعد ذلك بامتحان نفسه بنفسه بالإجابة على فقرات الاختبار الذاتي الذي يرفق معه مفتاح للإجابات الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار .

ويرى «نلز Knowles» أن أسمى أنواع التعلم إنما يحدث عندما تشرك طرائق التدريس وأساليبه الفرد في عملية من الاستكشاف موجهة توجيهاً ذاتياً ، ويستغرق فيها الفرد استغراقاً عميقاً»[٤] .

ولما كانت عملية التعلم نظاماً متكاملاً تترابط عناصره ويساند كل منها الآخر لتحقيق الأهداف المرجوة ، كان لا بد لتنفيذ برنامج في التعلم الذاتي من توافر عدة مقومات منها المواد التعليمية المناسبة والإدارة

المؤمنة بقيمة التعلم الذاتي والدارس الواعي بفائدته والأجهزة والإمكانات المادية الضرورية له ، والمعلم المدرب الكفي الذي يستطيع أن يستخدم هذه العناصر كلها بقناعة واقتدار .

ومما يميز التعلم الذاتي عن أشكال التعلم الأخرى توافر أربعة مكونات أساسية فيه ، وهي :

١ - وجود الدافع أو الحافز .

٢ - إعطاء المثيرات والمعلومات المتميزة .

٣ - قيام المتعلم بالاستجابة والنشاط في أثناء عملية التعلم .

٤ - اطلاع المتعلم فوراً على نتيجة عمله[٥] .

وجاء في كتاب «تعلم لتكون» Learning to be الذي أعدته اللجنة الدولية لتطوير التعليم ضرورة تركيز الأنشطة التعليمية حول المتعلم من أجل مساعدته على اكتساب مزيد من الحرية كلما نما ، حرية لنفسه ليقرر بنفسه ما يريد أن يتعلم ، وكيف ، وأين يتعلم ؟[٦] .

(ب) مبادىء التعلم الذاتي وأسسه :

يرى «هلجرد وبور» أن هناك مبادىء أساسية تتضمنها نظريات التعلم ويمكن الاستفادة منها في وضع نظرية للتعلم ، وتصنف هذه المبادىء إلى ثلاث فئات :

١ - مبادىء تؤكدها نظرية المثير والاستجابة مثل المشاركة والتكرار والتعزيز .

٢ - مبادىء تؤكدها النظرية الإدراكية مثل البنية والتنظيم لمادة

الموضوع وتعرف العلاقات المنطقية بين المبادىء والمفاهيم التي تربط أجزاء المادة ، بمعنى أن عملية تذكر المادة وفهمها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكيفية تنظيم بنيتها ، ثم طبيعة الإدراك والفهم والتغذية الراجعة والفروق الفردية .

٣ - مبادىء ترتبط بنظرية الشخصية وعلم النفس الاجتماعي مثل التعلم عملية تلقائية وتحديد الأغراض والأهداف والظرف الاجتماعي والقلق والانفعال[٧] .

والتعلم الذاتي يستقي من هذه الفئات بعض مبادئه وأسسه ، وثمة أربعة مبادىء هامة أشار إليها بعض الباحثين متمثلة في :[٨]

١ - **مبدأ استثارة النضوج وإغرائه** : إذ يجد الفرد نفسه محاصراً بميزات ومطالب تستدعي منه أن يتعلم ويزداد تعلمه من زاويتين :

(أ) الرغبة في التوافق الاجتماعي والنفسي .

(ب) حرية الاختيار بمعنى حريته في اختيار ما يريد لإشباع مثيرات لديه وبالمستوى الذي يطمح إليه .

٢ - **مبدأ الدافعية** : يحقق التعلم الذاتي إشباع الحاجات من زاويتين :

(أ) يتيح للمتعلم فعالية أكثر حيث يعمل بإيجابية ويتفاعل مع موضوعات أو برامج التعليم ومن ثم تتحقق لديه تغذية راجعة تحسن من أدائه ، وتزيد من ثقته بنفسه وبالبرنامج .

(ب) يعتمد على بعد هام من أبعاد زيادة الدافعية وهو بعد «التعزيز» وقد ثبت في علم التعلم أن التعزيز الموجب والفوري منه يثبت الاستجابة المعطاة من جانب الفرد .

٣ - **مبدأ الاستجابات المنشأة** : عندما يتيح التعلم الذاتي فرصة إنشاء استجابات جديدة معتمداً فيها على خبراته الماضية مستخدماً عمليات التركيب والتحليل لمعارف سابقة ، وربط ما سبق وتعلمه بالجديد المستحدث فيتذكر ويستدعي ويتصور ويفكر ثم يستجيب . وهنا تعد الاستجابة منشأة أي أنشأها المتعلم بنفسه . لذا يخطط للبرنامج ويقوم الأداء فيه في ضوء مدى فعاليته في جعل المتعلم ينشئ استجابته بدلا من أن يختارها بطريق التعرف والاستظهار .

٤ - **مبدأ الفروق الفردية** : إذ إن التعليم الذاتي يسمح للمتعلم بحرية استخدام الوقت المناسب ووفق سرعته الخاصة ، ولا يرتبط بزمن أداء معين .

ولا يمكننا أن نقول إننا نتبع أسلوب التعلم الذاتي في صورة متكاملة إلا إذا توافرت المبادئ الرئيسية التالية :

١ - تحديد الأهداف التي نريد تحقيقها ، وأنماط السلوك أو الأداء التي نتوقعها من التلميذ ومستويات الأداء التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم لتحقيق كل هدف .

٢ - تحديد الطرائق والأساليب التي يسير عليها المتعلم ليكتسب المعارف والمهارات وتنويع هذه الأساليب لاعطاء المتعلم الحرية في اختيار أنسبها .

٣ - تقدير مستوى البداية أو تقويم مبدئي لمستوى المتعلم .

٤ - السماح لكل متعلم لأن يسير حسب سرعته في تحصيل المعرفة .

٥ - تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي يواجهه ويمر به .

٦ - تعرف الطالب صحة إجابته عن كل خطوة يقوم بها وفور أدائها قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية .

٧ - مقارنة الدارس مدى تقدمه في تحقيق كل هدف في ضوء المستويات العمرية الواضحة لأنماط الأداء التي يقوم بها .

٨ - فسح المجال للدارس ليحدد الموعد الذي يريد أن يطلب فيه إلى المدرس تقويم أدائه[٩] .

وفي ضوء ذلك نلاحظ أن التعلم الذاتي ينطلق من حاجات المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم واهتماماتهم ، إذ في ضوئها تتقرر طبيعة المنهج الدراسي والمناشط التي ينبغي للمتعلمين ممارستها . وثمة مداخل ثلاثة لذاتية التعلم أولها : أن يقوم المتعلم بتحديد الأهداف المنهجية التي يسعى إلى تحقيقها ، وثانيها : أن نعمم المناشط التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف بحيث تتناغم مع حاجات المتعلم وقدراته ورغباته ، وثالثها : أن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه . ويعد المتعلم ذاتياً إذا سار وفق هذه المداخل الثلاثة أو تضمن أحدها فقط . ويعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وحاجة الدارس إلى مثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات الدارس ، وتتغير وفق رغباته[١٠] .

(جـ) بعض أشكال التعلم الذاتي :

الواقع أن هناك أساليب متعددة للتعلم الذاتي تحاول استخدام أنماط تعليمية جديدة تسمح لكل متعلم أن يسير وفق سرعته الخاصة وتوفر له أساليب التغذية الراجعة لمعرفة صحة استجابته ، بعد أن تقدم له أنواعاً من التعزيز تكفل زيادة دافعيته للتعلم .

وقد تناول الدكتور فخر الدين القلا في بحث له بعنوان «نظم التعليم الذاتي في تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية»[١١] الطرائق العامة في التعلم الذاتي على أنها نظام في تصميم الدروس للتعليم الذاتي ، وذكر منها التعليم المبرمج والتعلم بالمخبر اللغوي وبمعونة الحاسب الالكتروني وبالوسائل السمعية البصرية وبالحقائب التعليمية ومن مركز مصادر المعلومات .

ولما كان التعليم المبرمج والتعلم بالمخبر اللغوي وبالرزم التعليمية وبالحاسوب من أشهر الأساليب في التعلم الذاتي رأينا أن نتوقف قليلا عند هذه الأساليب الأربعة لنتعرفها ولو بإيجاز .

١ - التعليم المبـرمج :

قدم «كود ومولز Caude and Moles» تعريفاً للتعليم المبرمج على النحو التالي : « هو خطة محكمة لعمل منسق يتمثل في سلسلة من العمليات المعدة سلفاً والتي تشكل في مجموعها عملية»[١٢] كما عرفه «موريس دومنتمولان Maurice de Montmollin» في كتابه «التعليم المبرمج L'enseignement programmé» بأنه طريقة تربوية تتيح لنا نقل

المعارف دون الاستعانة المباشرة بالمعلم أو المرشد ، بالإضافة إلى مراعاة الميزات النوعية لكل طالب على حدة ، وأشار إلى عدد من المبادىء التي يقوم عليها متمثلة في عملية بناء المادة والتكيف والإثارة والضبط ، وثمة مبادىء ثلاثة للتعلم تتمثل في مبدأ الخطوات الصغيرة ومبدأ الإجابة الناشطة ومبدأ التأكد الفوري[١٣] .

وأشار «جري بوكزنار» إلى المبادىء الستة التالية في التعليم المبرمج :

١ - **مبدأ خطوة خطوة** : وذلك بتقسيم المعلومات المراد إيصالها إلى وحدات صغيرة أو جرعات صغيرة ، يلزم كل واحدة منها نشاط يثاب بالمعززات ، والتقدم يجري خطوة خطوة ، وكلما ازدادت الخطوات ازداد عدد المعززات أي مثيرات التعلم ، وفي آلات التدريس يأتي التعزيز مباشرة بعد قيام المتعلم بالسلوك ، وغالباً ما يكون ذلك على شكل تأكيد للإجابة الصحيحة .

٢ - **النشـــاط** : والمبدأ الثاني هو أن التلاميذ يجب أن يعملوا في كل وحدة من المعلومات بوساطة تمرينات تقدم إليهم ليستوعبوها .

٣ - **النجـــاح** : يتعلم التلاميذ بسرعة إذا زودوا بإمكان النجاح إلى أكبر قدر ممكن ، ومن أجل استيعاب المعلومات يجب أن يؤدي النشاط المطلوب إلى النجاح ، فيجب استبعاد الخطأ والإخفاق لأنهما يعوقان التعلم .

٤ - **التحقيق الفوري** : ولكي يكون التلميذ راضياً وناجحاً يجب أن يعرف أن عمله صحيح ، وعليه أن يتمكن من مقارنة جوابه

بالجواب الصحيح قبل أن ينتقل إلى غيره من الخطوات التالية ، أي ينبغي أن يكون هناك تحقق فوري .

٥ - **التدرج المنطقي** : في عملية التعلم ينبغي أن يركز النشاط على ماينبغي تعلمه ، بمعنى يجب تجنب جميع العناصر التي تزيد من احتمال تشتت انتباه التلاميذ ، فالتعلم يتقدم بصورة منطقية .

٦ - **السرعة الفردية** : حيث يترك التلاميذ ليتقدموا وفق سرعاتهم الخاصة من غير إجراء أي محاولة لارغام المتعلم على سرعة تقدمه أو وضع حدود زمنية لها[١٤] .

وتتميز المواد التعليمية القائمة على أساس النظرية السلوكية للتعلم بخصائص متعددة منها تحديد الأهداف بوضوح ودقة وبطريقة سلوكية يمكن قياسها ، وتصميم المهام التعليمية بربطها بالأهداف التعليمية المنشودة ، ومن ثم تفتيت المحتوى إلى خطوات صغيرة يمكن تعلمها بسهولة ، وتقدم المواد التعليمية وسائل للتعزيز الفوري كي يتأكد المتعلم من صحة استجاباته ويدرك مدى تقدمه ، كما يلتزم المقرر الدراسي والمناشط بمجموعة من المستويات والعمليات التي تساعد على اتقان التعلم ، ويلعب النجاح في إنجاز أي خطوة أو سلسلة من الخطوات دوره في تقديم الاثابة أو الحافز الخاص بها ، وتكمن مسؤولية ضمان تحقق التعلم في المواد التعليمية نفسها ، ذلك لأن المادة المبرمجة هي الأساس .

ويتضح من خلال ذلك أن طريقة التعليم المبرمج هي طريقة نشطة تقوم على أسس علمية ، وترتكز على مفاهيم تربوية صحيحة ، ولها ميزات عديدة منها أنها :

١ - تنتهج في عرض المادة منهجاً عمودياً متسلسلاً فتجعل المعلومات واضحة ميسورة .

٢ - تعتمد التعلم الذاتي فيزداد الحافز عند التلميذ بإعطائه مسؤولية تعليم نفسه بنفسه .

٣ - تمكن الطفل من التنقل عند اجتياز مراحل الدرس من خطوة إلى خطوة بعد التثبت من استيعاب الوحدة السابقة ، وبهذا يتفاعل المتعلم بصفة مستمرة مع المادة .

٤ - تعفي المعلم جزئياً من عملية تقديم المعلومات حتى يستطيع أن يتفرغ إلى التفكير فيما يمكن أن يحققه من أهداف وإلى القيام بدور المنشط الضروري لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التثقف .

٥ - تراعي التفاوت في سرعة التعلم بين التلاميذ ، وتواجه الفروق الفردية بينهم ، وتكفل إيصالهم جميعاً إلى المستوى المطلوب .

٢ - الرزم التعليمية :

تسير الرزم التعليمية في ضوء المبدأ الذي أكده «جون ديوي» وهو التعلم بطريق العمل حيث يرتبط بإيجابية التلاميذ وضوح الأهداف وتحديدها ووجود تعليمات خاصة لتحقيق كل هدف .

وتصمم الرزم التعليمية في ضوء أسس تربوية تتمثل في الأخذ بالمدخل النظامي في التدريس من «تصميم وتنفيذ وتقويم» ، وتنوع الخبرات وتعدد الوسائل وتحقيق مبدأ التعلم الهادف والإيجابية وتنوع

أنماط التعليم وسهولة التداول تحقيقاً للأهداف المحددة وفق السرعة الذاتية للمتعلم .

وتشتمل الرزمة على أهداف تعليمية محددة واضحة مصوغة صوغاً سلوكياً ، كما تشتمل على اختبار قبلي يقيس نقطة البداية لدى كل دارس ومستوى الأداء لديه ، وتشمل بدائل تعليمية تتيح للمتعلم أن يختار منها ماينتاسب مع ميوله واتجاهاته ، إضافة إلى التقويم .

وتحقق الحقيبة التعليمية أو الرزمة التعليمية أو صرة المعرفة كما يسمونها أيضاً فوائد عدة منها أنها :[١٥]

١ - تطبق النظرة النظامية في تقنيات التعليم .
٢ - تلائم الفروق الفردية .
٣ - ترشد إلى مصادر إضافية غير متوافرة بالحقيبة نفسها .
٤ - تعتمد التعلم الذاتي .
٥ - تناسب زمن المتعلم فيسير وفق سرعته الذاتية .
٦ - تستخدم لمعالجة الطلاب الذين لم يتمكنوا من مسايرة زملائهم في تعلم المفاهيم .
٧ - تستخدم بديلاً للكتاب المدرسي والعلم أحياناً .
٨ - تنوع الخبرات .

أما خطوات إعداد الرزمة فيتمثل فيما يلي :

١ - تحديد الأهداف وصوغها صوغاً سلوكياً بحيث تصف بوضوح ماينبغي للمعلم أن يؤديه ومستوى اتقان أدائه المقبول .
٢ - الاختبار القبلي : ويبنى في ضوء الأهداف المحددة ويغطي المحتوى التعليمي الذي تتضمنه الرزمة ، ويطبق على جميع المتعلمين قبل البدء بالدراسة لتعرف نقطة البداية لدى كل منهم .

٣ - المناشط والبدائل التعليمية : وتشمل الرزمة مجموعة من البدائل التعليمية التي تسمح لكل متعلم أن يختار منها ما يراه مناسباً بطريق القراءة أو الاستماع أو المشاهدة أو بهذه الطرائق جميعاً .

٤ - التقويم : ويشتمل على ثلاثة أنواع من الاختبارات :

(أ) اختبار قبلي .

(ب) اختبار ذاتي يقيس مقدار تقدم كل متعلم في دراسة مكونات الرزمة .

(ج) اختبار بعدي يقيس مقدار التحسن المطلوب للانتقال إلى دراسة رزمة أخرى .

٥ - تقويم الرزمة في ضوء المعايير التالية :

(أ) هل تشتمل الرزمة على الأقسام الأربعة السابقة ؟

(ب) هل تتصل الأهداف التعليمية للرزمة بالأهداف التربوية للمقرر الدراسي ؟

(جـ) هل المواد التعليمية متيسرة ؟ وهل المادة مثيرة للمتعلمين ومشوّقة لهم ؟

(د) هل يساعد التقويم على تحديد ميادين الضعف لدى المتعلمين ؟

(هـ) هل الأهداف والاختبار القبلي والمناشط والتقويم يكمل بعضها بعضها الآخر ؟

(و) هل جربت الرزمة على عدد من الطلبة وعدلت قبل تصميمها وتجربتها ؟[١٦]

وفي الدول المتقدمة اهتمام بالغ بالرزم التعليمية وتطبيقها على نطاق واسع ، فقد ظهرت في فرنسا طريقة ARCHIPEL بعنوان « Français, Langue étrangère» الفرنسية لغة أجنبية[١٧] ، وهي مكونة من مستويين ، أولهما : يضم سبع وحدات تشمل كتاباً للطالب وآخر للمعلم وثلاثة أشرطة وفيلمين ، وثانيهما : يضم خمس وحدات أخر ، ويشتمل على كتاب للطالب ، وآخر للمعلم وثلاثة أشرطة تتضمن حواراً وتمرينات وأغاني ونصوصاً بالإضافة إلى فيلمين .

وتضم كل وحدة مادة مكتوبة ومرئية وتسير بالمتعلم تدريجياً وفق الخطوات التالية :

١ - الوسط : صورة مرسومة ضوئية أو فوتوغرافية توضح العنوان والأهداف الوظيفية للوحدة .

٢ - المواقف : مجموعة من الصور المصحوبة بنص قصير يذكر بالموقف واللغة التي تتضمنها الوحدة .

٣ - القراءة والاكتشاف : وينحصر دور المدرس في الإجابة عن الأسئلة المتوقعة عن الموضوع المطروح .

٤ - ممارسة اللغة : بطريق تمرينات مكتوبة ملائمة للمحتوى اللغوي وقليل من القواعد يذكر بما سبق من مكتسبات نحوية يظهر بصورة لوحات أو أمثلة ، إضافة إلى قليل من البلاغة من خلال القصائد والأغاني .

٥ - الانطلاق بعيداً بطريق وثائق مختلفة موثقة تتضمن نصوصاً من الصحف أو من الأدب تستخدم حسب مستويات الدارسين .

٦ – نصوص الحوارات والتمرينات المتعلقة بالاستخدام الشفهي في الصف مثل تمرينات للإخبار المتعدد ، تصميم للعب الأدوار ، فاعلية الإنتاج الحر .

٧ – سلسلة من التدريبات المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوحدة في نهاية الكتاب قائمة على أساس التعلم الذاتي .

ويلاحظ أن ثمة تركيزاً على التدريبات من غير إيلاء القاعدة النحوية النظرية الاهتمام الكلي ، كما أن ثمة تركيزاً على النصوص الوظيفية الحيوية المستمدة من البيئة والهادفة إلى اكتساب المتعلم مهارات الاتصال اللغوي واطلاعه على المعالم الحضارية الفرنسية من عادات وأنماط تفكير ونتاج فني وأدبي من عالم الصحافة وغيرها من البيئة . وهي طريقة تقوم على أساس التفاعل والتواصل وفريق العمل وإجراء التدريبات المكتوبة ، وتتسم بالمرونة الكبيرة في الاستخدام بسبب تنوع البدائل التي تشتمل عليها الرزمة التعليمية من أشرطة وأفلام وصور ووثائق ومواد مكتوبة ... الخ .

٣ – المختبرات اللغوية :

شقت المختبرات اللغوية طريقها إلى ميدان تدريس اللغات ، وأضحت من المكونات الأساسية لأي نظام متكامل لتعلم اللغات وبخاصة إذا كان التعلم ذاتياً ، وللمختبرات اللغوية أنواع متعددة أشهرها :

١ – مختبر الاستماع : حيث يستمع المتعلم إلى الأنماط اللغوية المسجلة ليألفها أصواتاً وتراكيب ومفردات ، وتعتاد أذنه على سماع اللغة المتعلمة .

٢ - مختبر الاستماع والترديد : حيث يستمع المتعلم ، ثم يقوم باستجابة فيردد التراكيب والأنماط اللغوية التي يستمع إليها .

٣ - مختبر الاستماع والترديد والتسجيل : وهو أرقى أنواع المختبرات حيث يستمع الدارس ، ثم يردد ويقوم بتسجيل استجاباته ويقارن بين إجاباته المسجلة والإجابات الصحيحة معتمداً التغذية الراجعة في ترميم أخطائه بعد المقارنة التي يقوم بها ، وهذا يحقق التعليم الذاتي بمفهومه السابق .

ومن المميزات التي يحققها تدريس اللغة في المختبرات اللغوية أن المتعلم :[١٨]

١ - يتمكن من المحاكاة الصحيحة للغة ، إذ إن المختبر يزوده بأنماط لغوية تتميز بالوضوح والدقة في النطق مما يساعده على استيعاب اللغة وفهمها ونطقها بطريقة سليمة تقارب أداء الناطقين بها أصلًا .

٢ - يتمكن من ممارسة اللغة المتعلمة سماعاً ونطقاً وهذا لا توفره الطريقة التقليدية .

٣ - يقوم بتصحيح أخطائه بإشراف المدرس أولًا ثم يمارس نفسه التصحيح بالمقارنة مع الأداء الصحيح المسجل بعد أدائه الأول .

٤ - يحقق تفريد التعليم إذ إن المختبر يقدم مجموعة من البرامج المتنوعة وفق مستويات الدارسين داخل الفصل الواحد .

٥ - يكسر حدة الخجل التي يحس بها المتعلم عندما يخطىء أمام زملائه في الفصول العادية .

٦ – يساعد المدرس على تعرف الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الدارسون من خلال عملية استقرائية لأداء كل منهم حيث يقوم بعد ذلك ببرمجة تدريبات علاجية لتذليل الصعوبات اللغوية المرتكبة صوتية كانت أو نحوية أو تركيبية ... الخ .

٧ – يساعد الدارسين على التحكم في سير الدرس من حيث السرعة والابطاء والتكرار والتسجيل والإعادة ، وينحصر دور المدرس في المراقبة والتوجيه والتقويم والتعزيز .

٤ – التعلم بالمراسلة بطريق الوسائل السمعية البصرية :

يستطيع اليوم طلبة المراسلة تعلم اللغات بالطرائق السمعية الشفوية ، وذلك باستخدام الوسائل السمعية . وتحقيقاً لهذه الغاية يستخدم في مقرر المراسلة كتاب أساسي يشجع على التعلم السمعي الشفوي ، وبعض الأشرطة المسجلة المصاحبة للكتاب . والغرض من هذه التسجيلات توضيح تفاصيل النطق وسلامة القراءة والكلام . ويطلب إلى الطلبة دراسة فقرة من النص والإصغاء إلى جزء من التسجيل المتعلق به ، ثم قراءة النص بصوت عال مع التسجيل ، وحينما تثبت الأصوات في أذهانهم يقرؤون من غير التسجيل ، وبهذه الطريقة يساعد كل من الكتاب والتسجيلات معاً الطلبة على ربط ما يرونه بما يستمعون إليه .

بيد أن المساعدة السمعية الشفوية التي تقدمها التسجيلات الصوتية ما هي إلا وسيلة لتوصيل المعلومات من المعلم إلى الطالب بطريق واحد ، إلا أنه يمكن استخدام شريط التسجيل ، لتوصيل المعلومات بطريقين هما طريق التعليم المكتوب وطريق التعليم السمعي الشفوي

المسجل على شريط ويطلب إليهم إعادة المعلومات الشفوية المسجلة على الشريط والتحريرية في الوقت نفسه لتصحيحها وإبداء الملاحظات عليها.

والعمل السمعي الشفوي المسجل على الشرائط يمكن أن يصل إلى الطالب بسهولة بطريق البريد كالعمل المكتوب على حد سواء. وهذه الوسائل السمعية لا تقتصر على مساعدة طلبة المراسلات في مجال اللغات فقط وإنما تمتد إلى الأدب إذ من الإمكان تسجيل العروض التمثيلية بوساطة ممثلين مهرة وتسجيل القراءات الشعرية المعبّرة يستمع إليها الطلبة مراراً، وتسجيل المحاضرات التي يستمع إليها الطالب ليفسر مضمونها ويحلله مما يهيء لديه مادة لإجراء المزيد من المناقشة مع مدرسه الذي يعلمه بالمراسلة.

وظهرت طريقة اللاحدود في فرنسا Sans Frontières في تعليم اللغة الفرنسية للمراهقين والراشدين المبتدئين بغية تعليم الفرنسية المنطوقة والمكتوبة معاً، وهي طريقة متكاملة تحقق تقدماً حثيثاً بوساطة مجموعة من التمرينات الهامة في إعادة الاستعمال والقواعد المبرمجة والوظيفية والمواد السهلة الاستعمال، وتضمن الجزء الأول كتاباً للمتعلم وآخر للمعلم وثلاثة أشرطة وكراساً للتمرينات وملصقات جدارية[١٩].

كما ظهرت طريقة تعليم الفرنسية على أنها لغة أجنبية Méthode de français, Langue étrangère

وهي طريقة تلبي حاجات الراشدين بطريق محتوى لغوي نحوي مناسب يؤدي إلى تقدم سريع مباشر نحو المكتوب، وتمرينات تؤدي في

ظلال النصوص واستخدام مرن في الطريقة ، وثمة كتابان أحدهما للنصوص والآخر للتمرينات[٢٠] .

٥ - التعلم بالحاسوب

من الملاحظ أن عملية التعلم تتطلب أربعة مكونات على الأقل لنجاحها وتحقيق أهدافها بفاعلية ، وهذه المكونات هي :

١ - تهيئة الشروط والمعلومات والمثيرات اللازمة للمتعلم .

٢ - تمكين المتعلم من الاستجابة لتلك المثيرات .

٣ - التحقق من صحة استجابة المتعلم أو التغذية الراجعة الصحيحة .

٤ - المتابعة إلى معلومات أوسع مدى ، وأقرب إلى تحقيق الأهداف[٢١] .

وتتوافر هذه المكونات في برنامج الحاسوب الذي يزود المتعلم بالمعلومات ، ويسمح له بالاستجابة ، ثم يعزز له مساره ، ويصححه ويقوده بعد ذلك إلى البنود التالية . وقد يضع له النتيجة العامة لصحة استجاباته مما يشكل تقويماً متكاملاً لعمل الطالب ببرنامج الحاسوب . وإذا أضفنا صفات السرعة والدقة والصبر على المتعلم يصبح الحاسوب أداة ناجحة في التعلم الذاتي قد تقود إلى الاتقان وإلى مزيد من النجاح والتقدم .

ومن إسهامات الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم إنه يزيد فاعلية التعلم ، ويعلم المتكلم كيف يتعلم ، ويعلم ضعاف التحصيل والكبار والمعوقين ، ويستخدم للتدريب والممارسة والتعلم الذاتي ، إذ أن ثمة برامج

لتعليم الحروف والكلمات والجمل للمبتدئين والتمرينات البنوية في القواعد يمكن أن يستخدم الحاسوب في تقديمها .

« وأصبحت الحواسيب تلعب دوراً فعالاً في مجال التدريس إذ تتيح للتلميذ تلقي علومه بوساطة حوار يدور بينه والحاسوب على هيئة أسئلة وأجوبة ، وأصبح باستطاعة الحاسوب تصحيح أجوبة التلاميذ من خلال المعطيات المسجلة في ذاكرته وبواسطة برنامج تعليمي في هذه المادة الدراسية أو تلك سبق تلقينه إياها[٢٢] .

وأصبح تخصيص محتوى تعليم مادة معينة يتم وفق حاجات الدارس وسرعته ، ويستطيع الحاسوب أن يلعب دور المرشد التعليمي لأنه يعطي النصائح لكل طالب طبقاً لقدراته الخاصة ، ويستطيع المدرسون إدراك مدى تقدم طلابهم وتعديل مستوى الدراسة بناء على النتائج المسجلة بعد كل درس ، ويعطي الحاسوب لكل طالب نتائجه الفورية وينصحه بأن يعمق معلوماته كما يعطي لكل طالب بمفرده نسخة مطبوعة من الفروض المنزلية أو التمارين الخاصة به أو الدروس المفروض عليه مراجعتها بالذات .

ويوفر الحاسوب كثيراً من المجهود والوقت عندما يعطي التمرينات والتدريبات المتكررة التي تحتاج إلى كثير من الصبر والعناء ، كما يحرر المدرس من العبء الروتيني والمتكرر للتمرينات والتدريبات أو لتصحيح أوراق الطلاب . إضافة إلى أن الحاسوب يتيح للطالب الشعور بالاستقلال الذاتي ويجعله قادراً على التحكم في عملية التعلم وفق قدراته الذاتية ، كما يسمح له إذا تغيب عن الدرس أن يعود إليه وحده ويحصل مافاته ويجنبه سخرية رفاقه ويعطيه الثقة بنفسه .

ثانياً : اكتساب اللغة قديماً وحديثاً

فيما سبق كان المربون يرون أن تزويد المتعلم بمجموعة من الحقائق والأحكام عن اللغة يؤدي إلى اكتسابه لها ، لذا كانوا يركزون على حفظ المتعلم للمفردات اللغوية والقواعد للنحوية والمصطلحات البلاغية ، منطلقين من نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني التي ترى أن العقل مكون من ملكات متعددة ، فإذا ما دربت إحداها انتقل التدريب إلى غيرها ، فتدريب المتعلم على قراءة الحروف يعود بالضرورة إلى قراءة الكلمات . ومن هنا كان حفظ المفردات ومصطلحات القواعد النحوية والبلاغية والإشعار يعد أمراً مهماً في اكتساب اللغة واستخدامها .

وظهرت المدرسة السلوكية ، إذ رأى «سكينر» أن ما يفرق الإنسان عن الحيوان هو اللغة والقدرة التي يمكنه بوساطتها أن يعبر عن خبراته ومشاعره ، وهذا مالا تستطيع أن تقوم به الحيوانات ، وأن التعبير اللغوي يتألف من متغيرات نوعية متباينة في درجة تعقيدها ، إلا أن هذه المتغيرات يمكن في الحالات كافة إخضاعها لمؤثرات محددة ، وما التعبير اللفظي إلا شكل من أشكال السلوك ، واكتساب اللغة يتم بطريق المؤثر والاستجابة والثواب .

وهذا المفهوم الجديد لاكتساب اللغة نسخ المفهوم السائد قديماً ، إذ أضحت اللغة مجموعة إشارات لغوية ، والمثير كما ورد في قاموس علم النفس الذي وضعه «هون بيرون» هو شيء يقدمه إدراك متصل ، أو يتصل عرضاً بموضوع أو بموقف كصوت الجرس في تجربة بافلوف ، إذ أصبح مشيراً إلى الطعام لكلب درّب على هذا الصوت ، فيصبح صوت

الجرس المثير ومسحوق اللحم الموضوع المشار إليه ، بمعنى أن صوت الجرس هو الدال أو العاني ومسحوق اللحم هو المدلول أو المعني . ويلاحظ أن الدال والمدلول ليسا متصلين فيما بينهما اتصالاً طبيعياً ، إذ كان لا بد من تجربة طويلة حتى تنشأ الصلة بينهما[٢٣] .

وفي ضوء ذلك يرى «واطسن Watson» أن اكتساب اللغة يتم على هذا الأساس ، فالكلمة تعمل مشيراً ، كما رأى «بلومفيلد Blommfield» أن الكلام ما هو إلا مجرد استجابة لمثير خارجي ، بمعنى أن ممارسة الإنسان للكلام لا يعدو كونه استجابة آلية لعناصر حسية خارجية[٢٤] .

وحمل «سكينر Skinner» في كتابه المشهور السلوك اللغوي Verbal Behavionr لواء الاتجاه السلوكي في دراسة اللغة وتدريسها من حيث النظر إلى ظاهرة اللغة ودراسة ذلك الظاهر ، وإهمال دراسة المعنى لأنه ليس مظهراً خارجياً والاهتمام باللغة المنطوقة لأنها المظهر الأول الأساسي للغة[٢٥] .

وميز «بلييايف Belyayev» من جامعة موسكو بين اللغة Language والكلام Speech ، فالكلام هو عملية التواصل منفذة بأدوات لغوية . وكشف هذا التمييز عن إمكان دراسة اللغة من دون اكتساب القدرة على استعمالها في الكلام ، ذلك لأن تعلم اللغة هو تدريب يختلف عن أكثر الموضوعات المدرسية الأخرى ، فهو ليس قضية اكتساب معلومات معينة ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها ، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية ، ولكنه يتجاوز ذلك كله إلى تكوين المهارات والعادات اللغوية[٢٦]» .

وإذا كان السلوكيون يرون أن اكتساب اللغة يتم في الوسط الاجتماعي ، وأن ذهن الإنسان ليس إلا صفحة بيضاء ينقش عليها مايراد من الصيغ والعبارات ، وأن اللغة ماهي إلا مخزن للعبارات والكلمات ، وليس على المتكلم إلا أن يرجع إلى هذا المخزن ليستمد منه الكلمات والتراكيب التي يحتاج إليها في موقف من المواقف فإن ثمة تطوراً آخر حدث على يد «تشومسكي Noam CHOMSKY» الذي دحض ماذهب إليه السلوكيون من أن الذهن صفحة بيضاء ينقش عليه مايراد من الصيغ والعبارات والمفردات ، وإنما هو مزود بالمقدرة الفطرية على التوليد والصوغ ، فالابداعية اللغوية أو المقدرة اللغوية لديه هي قواعد فطرية لا يتم تعلمها بالتلقن والحفظ ، وإنما هي مجموعة من القواعد الذهنية التي يمارس الإنسان اللغة على أساسها ، وتمكنه من صوغ جمل جديدة وفهم جمل أخرى من غير أن يكون قد مر بها من قبل ، كما أنه يتمكن من الحكم على جمل جديدة من حيث الصواب والخطأ ، إلا أن عمل المقدرة اللغوية لا يمكن له أن يتم إلا في وسط اجتماعي ، وتبقى المقدرة اللغوية كامنة إلى أن يتوافر لها الوسط الذي تتفجر فيه .

ورأى «تشومسكي» أن الأداء اللغوي هو ممارسة اللغة واستعمالها في الحياة ، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة المقدرة اللغوية من خلال الأداء اللغوي ، إذ لا يمكن الوصول إلى هذه القواعد الذهنية التي تنظم لغة من اللغات إلا بطريق الكلام الخارجي المحسوس ، ولكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتان إحداهما تحتية ، والأخرى فوقية ، ولا يكون الوصول إلى البنية التحتية إلا من خلال الفوقية[٢٧] .

ولقد عارض «شارل فلمور» تشومسكي في نظرته إلى أن البنية التحتية يتوصل إليها بطريق البنية الفوقية ، إذ رأى «فلمور» أن العلاقات المعنوية تأتي في المرتبة الأولى ، وعليها تنصب الدراسة انطلاقاً منها إلى القواعد النحوية والصرفية والصوتية المتمثلة في الشكل الخارجي الظاهر ، وأن معنى واحداً يمكن أن يعبر عنه بقوالب لغوية متعددة[٢٨] .

ثالثا : المهارات اللغوية

لم يعد تدريس اللغة معنياً بالحقائق كما كانت عليه الحال في القرن الماضي ومطلع هذا القرن ، إذ لو كان تدريس اللغة يتم وفق هذا الاتجاه لكان تعليم اللغة مجموعة من مفردات معينة ، ومجموعة من القواعد والمصطلحات يعد اكتساباً للغة .

إلا أن الاتجاه في التربية الحديثة يرمي إلى التمهير لا إلى التحفيظ والتسميع ، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة ، إذ إن المعرفة مرحلة تسبق اكتساب المهارة . فما المهارة ؟ وكيف تتكون ؟ .

١ - مفهوم المهارة وتكونها :

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول ، ومما يساعد على اكتساب المهارة :

(أ) الممارسة والتكرار : فالممارسة لازمة لاكتساب المهارة على أن تتم هذه الممارسة بصورة طبيعية وفي مواقف حيوية متنوعة ، وذلك بدلاً من التكرار الآلي نفسه .

واكتساب المهارات اللغوية لا يمكن أن يتم إلا إذا كان المتعلم إيجابياً

وحيوياً ، ومدرسو اللغة لا يمكنهم أن يعملوا على اكتساب المتعلم هذه المهارات إلا إذا سمحوا له بأن يبحث وينقب ويعمل ويمارس ويحكم بنفسه ، ولقد كان «بستالوتزي» ممن أرسوا دعائم هذا الاتجاه ، فها هو ذا يقول : « ليكن طفلك حراً ما أمكن ، دعه ير ويسمع وينظر وينهض ويتكلم ، ليتعلم بنفسه مالا يتعلمه من الآخرين بالتلقين والعبارة واللفظ » .

وإذا كان عنصر التيسير أمراً لا بد منه في العملية التربوية لأنه طريق تربوي في تقديم المعرفة ، فإنه من الضروري بمكان ألا يؤدي ذلك التيسير إلى استبعاد أي مجهود من المتعلمين ، ذلك لأن الثقافة لا تنبع من الخارج ، بل من الداخل . إنها ثمرة مجهود داخلي ومعاناة حقيقية ومكابدة واقعية ، فلكي نعلم تلميذاً ما الكتابة لا نجبره على الاصغاء لدرس في الكتابة ، بل نضع بين أصابعه قلماً . ومهما شرحت لإنسان ما كيفية قيادة السيارة فإنه لن يتمكن من قيادتها إلا إذا مارس القيادة عملياً ، وعندما أراد «مانتور» أن يعلم «تيليمانك» السباحة ألقاه في اليم ، ولكن ألقى نفسه معه أيضاً كي يراقب حركاته كلها ويحول بينه وبين الغرق[٢٩] .

(ب) الفهم وإدراك العلاقات والنتائج : إذ لا بد أن تكون الممارسة التي يقوم بها المتعلم مبنية على الفهم وإدراك العلاقات وتعرف النتائج ، لأن الممارسة من غير الفهم تجعل المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها .

(جـ) التوجيه : ويعين على اكتساب المهارة توجيه أنظار المتعلمين

إلى أخطائهم ، وتبصيرهم بنواحي قوتهم وضعفهم ، وتعريفهم بأفضل الأساليب وأنجحها لانجاز الأداء[٣٠] .

(د) القدوة الحسنة : ومما يعين على اكتساب المهارة أن يشاهد المتعلمون من يتقنون المهارات من زملائهم أو من مدرسيهم أو بطريق التسجيلات والمخابر اللغوية ، لأن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً في المحاكاة والتقليد وامتصاص الصحة والسلامة .

(هـ) التشجيع والتعزيز : فالتشجيع والنجاح يؤديان إلى تعزيز التعلم وإلى تقدم ملموس في اكتساب المهارة ، وإذا ما تكرر الأداء وأضحى مهارة تمكن المتعلم من أن يقوم به بكل سهولة ويسر وعفوية ، وعندها تتحول المهارة إلى عادة .

ولكي يكتسب المتعلم المهارات اللغوية لا بد للمدرس من أن يعزز أداءه اللغوي ويشعره بالنجاح لأن النجاح يؤدي إلى النجاح ، كما أن على المدرسين جميعاً أن يعززوا دور مدرسي اللغة ذلك لأن تعليم اللغة مسؤولية جماعية ، وعلى وسائل الاعلام والأجواء الخارجية بشكل عام أن تساعد كلها على تعزيز ما يكتسبه المتعلم من لغة ضمن جدران المدارس والمعاهد والجامعات .

وإذا كانت هذه التعزيزات الخارجية بدءًا من المدرس وانتهاء بما يتفاعل معه الناشيء من مناشط في خارج جدران المدارس ضرورية لاكتساب المهارات اللغوية فإن أرقى أنواع التعزيز هو التعزيز الداخلي عندما يعزز المتعلم أداءه داخلياً وذاتياً ويحس بالراحة ويشعر بالثقة والاطمئنان ، وهذا ما يشكل لديه حافزاً للارتقاء والمضي إلى الأمام .

والتعلم الجيد هو الذي يؤدي إلى أن يعلم المرء نفسه في ضوء التعزيز الداخلي ، والرأي السائد اليوم هو أنه لا سبيل أمام الإنسان لكي يتعلم إلا طريق التعلم الذاتي .

ومثل المعلم في ذلك مثل المزارع الذي عليه أن يهيئ الظروف المناسبة لنمو النبات والرعاية المطلوبة ثم يتركه ينمو من تلقاء نفسه ، وهذه هي حال المتعلم ، إذ أقصى ما يستطيع المعلم أن يقوم به هو أن يهيئ الظروف المناسبة أمام المتعلم لكي يسعى نحو تحقيق أغراضه ، ولكي يدرك أهمية ما يقوم به لينشط ويعمل ويبتكر ويشعر بالرضى والارتياح عند تحقيق غاياته[٣١] .

ويمكن تقسيم أنواع التعزيز في التعليم الذاتي إلى أنواع ثلاثة[٣٢] :

١ - المعرفة بالنتائج : وذلك حين يعرف المتعلم مباشرة الجواب الصحيح بطريق الآلة التعليمية أو غيرها ، أو حين يعرف ذلك إرادياً بطريق استخدام الكتب المبرمجة مثلاً حيث يعد ذلك تعزيزاً موجباً يدفعه إلى مزيد من التعلم الناجح .

٢ - المناشط اليدوية : إن تقليب صفحة كتاب مبرمج للتأكد من صحة الإجابة أو القدرة على تشغيل آلة تعليمية أو الذهاب إلى مصدر ما كما يحدث في البرامج التوجيهية الإذاعية والتلفزيونية وبطريق المراسلة للبحث المطلوب يعد في حد ذاته تعزيزاً موجباً .

٣ - المناشط الاستكشافية : إن تكليف البرنامج المتعلم استكشاف تفاصيل جديدة من خلال توجيهات البرنامج كأن يبحث في القاموس ويفتش عن بعض المعاني وغير ذلك من عمليات يقوم

بها المتعلم نفسه تعد في حد ذاتها تعزيزاً يزيد من دافعية المتعلم ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الكتب المبرمجة والبث الإذاعي والتلفزيوني والمراسلة ، وكلها أساليب للتعلم الذاتي .

ويحتل التعزيز في التعليم المبرمج مكانة كبيرة ، ومن المبادىء الأكثر أهمية في هذا المجال :

١ - يتعلم الفرد أي يعدل سلوكه عندما يلاحظ نتيجة أعماله .

٢ - تسمى النتائج التي تعزز احتمال إعادة عمل معين : تعزيزات .

٣ - يفسح التعزيز مجالاً لتحقيق السلوك المطلوب بشكل أسرع ، بمقدار ما يكون تكرار هذا السلوك محتملاً .

٤ - بمقدار ما يكون تعزيز معين متكرراً ، تزداد احتمالات تكرار الطالب العمل الذي كان سبب هذا التعزيز .

٥ - يقلل غياب التعزيز أو ابتعاده زمنياً من احتمال وقوع عمل معين .

٦ - يطيل التعزيز المنقطع لعمل معين فترة التعلم التى يتابع الطالب خلالها مهمته دون أي تعزيز آخر .

٧ - ينمي سلوك التعلم لدى طالب معين أو يبنى تدريجياً بوساطة تعزيز فارقي أي بطريق تعزيز التصرفات التي نرغب في رؤيتها تتكرر ، وبعد تعزيزنا للأعمال التي نود تجنبها .

٨ - ولما كان التعزيز يجعل تكرار عمل معين أكثر احتمالاً زاد في فعالية الطالب ورغبته في التعلم ، وهذا ما يمكن أن ندعوه النتائج المؤثرة في عملية التعزيز[٣٣] .

وفي ضوء المبادىء والأسس السابقة نلاحظ أن المهارة اللغوية لا يمكن أن تتكون إلا نتيجة الإعادة المتكررة ، وأن المعرفة لا تكون وحدها المهارة ، وأن السيولة النطقية وممارسة اللغة بصورة عادة لا يمكن للمرء أن يصل إليها إلا إذا اكتسب المهارات ، ذلك لأن التقدم من المعرفة إلى العادة عمل غير متفق مع الحقائق النفسية ، فممارسة المهارات ، تلك الأفعال المؤداة بمشاركة الوعي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدي من دون حاجة إلى تفكير واع لأدائها بعد ذلك .

٢ - أنواع المهارات اللغوية وطرائق اكتسابها :

ترى التربية الحديثة أن المهارات اللغوية تتمثل في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة ، وأن المحادثة والكتابة تمثلان الإرسال للمعاني ، على حين أن القراءة والاستماع تمثلان الاستقبال ، وأن على معلمي اللغة أن يدرّبوا على هذه المهارات في إطار التكامل نظراً للوشائج العضوية بين هذه المهارات . وسنحاول فيما يلي أن نتعرف كل نوع من هذه المهارات وطريقة اكتسابه وبخاصة بالتعلم الذاتي .

(أ) التعبير والمحادثة :

أثبتت الدراسات التي قام بها «Piaget» في اللغة والفكر عند الطفل : "Le language to la pensée chez l'enfant"

والدراسات التي قام بها «هنري فالون : في أصول التفكير لدى الطفل[٣٤] Les origines de la pensée chez l'enfant أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جداً ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية

ونفسية ، وأن للوسط العائلي أثراً كبيراً في سرعة هذا التعلم، إذ إن أطفال الوسط العائلي والاجتماعي ذي المستوى الرفيع يكتسبون الكلام أسرع وأفضل من غيرهم ، ولكن لا يخفى دور المدرسة بعد ذلك لأنها جزء من الوسط الاجتماعي ، فدور المعلم أساسي هو الآخر في النهوض باللغة والارتقاء بها .

وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأولى في تعليم التعبير واكتسابه ، فإن أحوال التعبير تتغير كثيراً بناء على تغييرات سن الأطفال وتغيرات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية . وهنا يأتي دور المدرسة في ترميم الثغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال ، ولا يتفتح تعبير الطفل وينمو في الوسط المدرسي إلا إذا أحس بحريته ، إذ غالباً ما يعمد المدرسون في ظل الأنظمة والتقاليد المدرسية إلى محاصرة التعبير الشفهي للطفل ، أو يكرهونه على أن ينصب في نماذج من اللغة الجامدة ، وكثيراً ما نسيء إلى التعبير في عملية تسميع الدروس عندما نطلب إلى الطفل أن يتقيد بما ورد في الدرس ونحاسبه على الخروج عما ورد فيه ، إذ إن هذه الأساليب لا تسمح للطفل لأن يعبّر عن ذاته ويحس بحريته وينطلق تلقائياً للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه وفكره .

ويرى المربي الفرنسي «Frank Marchand» أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة[٣٥] .

١ - لا بد أن يتكلم المتعلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم ، ويعبّر في حرية كاملة عن فكره وخبراته .

٢ - ينبغي للمتعلم أن يتكلم على الوجه الأفضل .

ويمكن للمدرس أن يسجل مواقف المحادثة التي تدور بين المتعلمين وأن يستمعوا إليها ، ثم يشير إلى الأخطاء الصارخة التي وردت ، ومن ثم تعاد المحادثة مسجلة من جديد ليقارن المتعلم بين الأخطاء التي أشار إليها المدرس وكلامه ليرى ما إذا كانت ثمة أخطاء مما ذكرها المدرس قد ارتكبها فيتكون لديه الوعي بهذه الأخطاء . وهذا أسلوب من أساليب التعلم الذاتي للنهوض بالمحادثة والارتقاء بها إلى الصور الصحيحة .

ويمكن للمدرس أن يقوم بإجراء تمرينات بنيوية ، ذلك أن تعليم اللغة كما أثبتت معطيات علوم اللسان الحديثة ومعطيات التربية لا يتم من خلال مفرداتها ، وإنما من خلال تراكيبها وأنماطها اللغوية ، إذ بعد الإصغاء إلى تعبيرات التلاميذ ينتقل المدرس من خطأ مرتكب فيوجه التمرينات البنيوية لتلافي ذلك الخطأ ، وتسجل التمرينات ان على آلة التسجيل العادية أو في المختبر اللغوي ، ويبذل المتعلم مجهوداً في الاستجابة والتعامل معها ، ثم تأتي الاستجابات الصحيحة بعد استجاباته فيوازن بينها ويصحح .

وفي المراحل الأولى يمكن أن تعرض بعض الصور ويسأل المدرس التلاميذ عما يشاهدونه ، فيدفعهم للتعبير عن الصور وما يشاهدونه فيها ، ثم تأتي الإجابات الصحيحة بعد أن يبذل المتعلم مجهوداً في التعبير . وفي المراحل المتقدمة تتنوع الأساليب ، ويرقى مستوى الناشئة كأن يعرض فيلماً يتعلق بمشكلة اجتماعية ويكون محوراً للمناقشة والتعقيب .

وفي الأحوال كافة يتحدث المتعلم ويعبّر بكل حرية وتدفق وعفوية ،

ثم يستمع إلى حديثه المسجل ، ويقارن بين الأخطاء التي أشار إليها المدرس بعد المناقشة وما ورد في حديثه من أخطاء ، فإذا ورد بعضها في حديثه تعرفه ، وإذا لم يرتكب خطأ أحس بالثقة والنجاح مما يشكل لديه حافزاً ودافعاً إلى مزيد من النجاح . كما أن إجابته عن التمرينات البنيوية في ظلال المحادثة بصورة صحيحة بعد التثبت منها تعزز أداءه وتعين على اكتساب مهارات المحادثة لديه .

وتشمل مهارات المحادثة أيضاً اكتساب آدابها متمثلة في[٢٦] :

١ - سيادة النظام والبعد عن الفوضى في التعقيب .

٢ - المجاملة واحترام الآراء وعدم تسفيهها .

٣ - عدم المقاطعة في أثناء الحديث ، إذ لا بد لمن يود المناقشة أن يفسح المجال لزميله حتى ينتهي من إبداء وجهة نظره .

٤ - عدم احتكار فرد واحد للكلام ، إذ من الملاحظ أحياناً أن أحد المناقشين يسترسل في الكلام مفوتاً الفرصة على الآخرين .

٥ - وجوب إشراك سائر المجموعة في المحادثة بالاستماع أو بالتعقيب أو المناقشة .

٦ - الابتعاد عن الانفعال والغضب في أثناء الكلام والرد والتعقيب .

٧ - اتخاذ الوضع الطبيعي في أثناء الحديث .

وحتى يكتسب المتعلم هذه الآداب بطرائق التعلم الذاتي لا بد من تسجيل عدة مناقشات واقعية طبيعية على أشرطة الفيديو ، فتعرض المناقشة الأولى ، ويراها المشاركون فيها ، ويستمعون إلى تعقيب المدرس على مسار المناقشة وعدم التقيد ببعض آدابها كما وردت على ألسنة

المناقشين ، ويتبصر الدارس بأخطائه . ثم يفسح المجال للمجموعة للاشتراك في مناقشة ثانية بعد تعرفها أخطاءها ، ويعمل كل دارس على أن يقوم أداؤه في ضوء المعايير التي تتسم بها آداب المناقشة ، ويأتي تعقيب المشرف بعد تقويم الدارسين ليقارن كل منهم أداءه بما أشار إليه المشرف .

(ب) الاستمـــاع :

يعني الاستماع الإنصات والفهم والتفسير والنقد ، فهو تعرف للرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها والحكم عليها . وتعد فترة الاستماع لدى الطفل فترة حضانة لبقية المهارات اللغوية ، إذ إن المتحدث يعكس في حديثه اللغة التي يستمع إليها من البيت والبيئة . كما أن أداء المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها . والدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق ، ذلك لأن نمو مهارات الاستماع تساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة . ومعامل الارتباط بين الاستماع والقراءة عال وذو دلالة إحصائية ، فالاستماع هو الأساس في التعليم اللفظي في سنوات الدراسة الأولى ، والمتخلف قرائياً يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة ، إذا إن القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة فإذا كانت عالية تقدم الناشئ في القراءة ، وإذا كانت منخفضة أدى ذلك إلى تخلفه في القراءة ، كما أن الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الفكر الأساسية وعلى تذكرها فيما بعد ، والتلاميذ في المراحل الأولى يتذكرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه ، ومع نموهم الفكري يحصل العكس . والعلاقة بين

الاستماع والكتابة تتمثل في أن المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة . كما أن الاستماع الجيد يزيد الثروة اللفظية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي ، والمستمع الجيد غالباً ما يكون كاتباً جيداً ، لأنه يستفيد من فكر الآخرين وآرائهم فيحتفظ بها ، وتؤثر في ثقافته وأسلوبه وكتابته . وبطريق الاستماع وصل أناس إلى القمة ، ففي تراثنا الإنساني نماذج متعددة عن أناس لم يروا النور ، وعلى الرغم من ذلك كانت ثقافتهم موسوعية وكان نتاجهم الفكري غزيراً ومتنوعاً من أمثال : بشار بن برد وأبي العلاء المعري والدكتور طه حسين ، وهيلين كيلر وغيرهم كثير .

أما مهارات الاستماع فقد حددها «برات وجرين» فيما يلي[٣٧] :

١ - إدراك هدف المتحدث .

٢ - إدراك معاني الكلمات ، وتذكر تلك المعاني ، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق .

٣ - فهم الفكر .

٤ - إدراك العلاقات بينها .

٥ - تنظيم الفكر وتبويبها .

٦ - تلخيص الفكر المطروحة .

٧ - اصطفاء المعلومات المهمة .

٨ - تحليل كلام المتحدث .

٩ - الحكم عليه .

ولما كان للاستماع ثلاثة أنواع في ضوء غرض المستمع تتمثل في :

١ - الاستماع بقصد الحصول على معلومات .
٢ - الاستماع بقصد الاستماع .
٣ - الاستماع بقصد التحليل والنقد .

كان في مقدور المبرمج أن يصمم برامج تغطي هذه الأنواع ، فيسجل نصاً معيناً على شريط فيديو أو على مسجلة ، ويطلب إلى المتعلم أن يستمع إليه ، ثم يوجه مجموعة من الأسئلة تتناول جوانب النص فكراً ومعاني وكلمات وصوراً واتجاهات ... الخ ثم تجيء الإجابات الصحيحة ليقارن المتعلم بين إجاباته وبينها فيرم الثغرات .

ويمكن للمدرس أن ينمي مهارات الاستماع بدءًا من المراحل الأولى كأن يسجل على شريط قصة قصيرة تلائم القدرات العقلية لدى الناشئة على أن يكون موضوع القصة مستمداً من بيئة التلاميذ أو على ألسنة الحيوانات لتعلق الأطفال بها ، فيستمع كل منهم إلى القصة المسجلة ويجيب عن الأسئلة في نهايتها ، ولا بد من أن تتطور الأصوات في أثناء سرد القصة بحسب تطور حوادثها ، بحيث يكون الصوت هادئاً ومسموعاً ثم يرتفع شيئاً فشيئاً ، ويتغير في انخفاضه وارتفاعه بحسب المناسبات والمواقف من حيث الغضب والحزن والاستعطاف والاسترحام ... الخ .

وعندما يصل السارد إلى العقدة وحوادثها يعرضها بصوت يشغل انتباه المتعلم ، إذ إن قوة انتباهه للقصة تشتد كلما تطورت العقدة وزاد تعقيدها ، وعلى السارد أيضاً أن يسرد حوادث القصة بصوت مؤثر يجعل المتعلم يتطلع إلى لحظة الحل ، وإذا وصل إليها وجب أن تشعر عبارة السارد ونغمة صوته بانتهاء القصة .

(جـ) القـــراءة :

ليست عملية القراءة من المهارات البسيطة ، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات ، وإذا كان المفهوم الحديث للقراءة يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة ، كما يشتمل على الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حل المشكلات فإن مهارات القراءة في ضو هذا المفهوم تتمثل في جانبين :

أولهما فسيولوجي : ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة ، والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارىء .

وثانيهما عقلي : ويتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة ، واستخلاص المغزى ، وأخيراً التفاعل مع المقروء ونقده .

ويمكن أن تبرمج دروس في القراءة تتدرج وفق مستويات الدارسين بدءًا من تعرف الحروف والتمييز بين الأصوات وأشكال الحروف والمقاطع الصوتية وانتهاء باستخلاص المغزى والنقد والحكم ، مروراً بتنظيم عناصر المادة وتعرف الفكر وتدريبات على إكمال الجمل وإنهائها والتضاد في المفردات ... الخ .

فعندما يكون الطفل أمام كلمة مكتوبة يعمد إلى تهجيتها ونطق مقاطعها بصوت عال بالتدريج ويستمع إلى الكلمة المنطوقة كاملة ثم يفهم ما قرأ فأمامه خمس مراحل[٣٨] .

كلمة مكتوبة ← تهجيتها ← نطقها بصوت عال ← سماعها ← تعرفها وفهمها . وقراء الكلمة على هذا النحو ينبغي له أن

يُسبق بقراءة الكلمة مقطعة إلى مقاطعها ، إذ إن الصعوبات المتعلقة باكتساب المقاطع ترجع إلى مشكلات اللفظ وإلى مجال بناء المقاطع ، فقد يحصل اللبس في تكوين المقطع وفي تجاوز مقطع إلى مكونات مقطع آخر ، الأمر الذي يدعو إلى تنوع التمرينات الميكانيكية في قراءة المقاطع ، وضرورة التعزيز في كل مرحلة ، والكلمة المنطوقة جيداً تساعد على تعرفها إذ إن :

قراءة المقاطع ← كلمة غير منطوقة جيداً ← عدم تعرف الكلمة ← محاولة جديدة لإعادة قراءة المقاطع .

ومن المعروف أن المقاطع في اللغة العربية أربعة[٣٩] :

١ – مقطع قصير يتكون من صامت (حرف) + مصوت قصير (حركة) مثل : بَ ، بُ ، بِ .

٢ – مقطع طويل يتكون من صامت (حرف) + مصوت طويل (مد) مثل : با ، بو ، بي .

٣ – مقطع طويل يتكون من صامت (حرف) + مصوت قصير + صامت مثل : بَل .

٤ – مقطع مديد يتكون من صامت (حرف) + مصوت طويل + صامت مثل : نوس .

ومن تدريبات التعلم الذاتي مايتعلق بفهم الكلمات من خلال السياق ، حيث يطلب إلى المتعلم قراءة الجمل وتعرف معاني بعض الكلمات كما وردت في الجمل ، كما أن منها مايتعلق بوضع عناوين للمقاطع المقروءة واستخلاص الفكر والمغزى .

وتتم هذه التدريبات في ضوء أسس التعليم المبرمج ومن خلال الرزم التعليمية ، حيث يستمع الدارس إلى النص المكتوب أمامه ، فيقرأ بعينه ويستمع بأذنه إذ يكون النص مسجلاً على شريط ، ثم يجيب عن الأسئلة المثبتة بعد النص ، ويقارن بين إجاباته والإجابات الصحيحة ، فيصحح الخطأ ، وتمنحه الإجابة الصحيحة حفزاً إلى الأمام .

ولن يتمكن الدارس من اكتساب مهارات القراءة بطرائق التعلم الذاتي إلا إذا أحب القراءة ، إذ ينبغي لنا ألا نكتفي بتعليم التلاميذ القراءة ، بل يجب أن ندفعهم إلى محبة القراءة ، ومحبة القراءة كما عبّر Montaigne هي مصاحبة الكتب ، وتتمثل محبة القراءة في تلك الأشعار التي تغنّى في ذاكرتنا ، والتي ترافقنا في سائر اللحظات الصعبة من حياتنا ، كما تتمثل في التناغم العذب للأشعار أو موسيقى جملة ما تسري في نفوسنا ، وكأنها رسوم «البارتنون» تحت الشمس المشرقة[٤٠] .

أن تحب القراءة هي أن تجد الصديق المخلص ، الصديق المستقيم الذي تتحقق من أنه لن يخونك أبداً ، وهذا ما عبر عنه شاعرنا العربي قائلاً :

كتابي فيه بستاني وروحي ومنه سمير نفسي والنديم
يجالسني وكل الناس حرب ويسليني إذا عرت الهموم
ويحيى لي تصفح صفحتيه كرام الناس ان فقد الكريم
إذا اعوجت على طريق قومي فلي فيه طريق مستقيم

إن على المدرس أن يحبب إلى نفوس ناشئته القراءة الحرة التي بطريقها تكتسب الثقافة وتزاد الخبرة وتوسع النظرة إلى الحياة . والقراءة الحرة

معين لا ينضب يمد التعبير بالمعاني والمفاهيم والصور والأخيلة والأساليب والتراكيب ، كما أن فيها تنمية للشخصية وتوسيعاً لآفاقها الفكرية والجمالية . والتذوق الأدبي لا ينمّى إلا بالقراءة الحرة .

ومن البدهي أن التعليم الجيد هو ذلك الذي يعطي منذ المرحلة الابتدائية رغبة في القراءة في الصف وفي خارجه ، إذ طالما نرى أن لدى كثير من التلاميذ في المراحل التالية عدم ميل أو إقبال أو أي رغبة في القراءة .

وعلى المدرس أن يتغلب على هذه الظاهرة من غير أن يكون متشدداً في اختيار الوسائل أو يظن أنه يضيّع أوقات تلاميذه ، فبإمكانه أن يطبق معهم قراءة سريعة للنصوص الجذابة ، والتي لا تكون بالضرورة من المواد الدراسية ، فإذا اصطحبهم إلى المكتبة فذلك لكي يجعلهم على احتكاك طبيعي بالكتب ، ويحملهم على اكتشاف لذة البحث .

وفي الوقت الذي تظهر فيه الرغبة في القراءة الرغبة في أن يعرفوا ويروا يبدأ المدرس بتقديم الوسائل المساعدة لأن يفهم التلاميذ ما يقرؤونه ، وذلك بأن يساعدهم على تعرف الصعوبات ويقدم لهم بعض الحلول من مثل تمرينات للقراءة بصوت عال ، والإصغاء إلى تسجيلات متنوعة .

وعليه ألا يشعر على أي حال بأن هذه الجهود تدمير للذة الأساسية في القراءة ولكن في بيان أن هذه اللذة لا ترتكز على عكس المعنى وسوء الفهم .

وفي مستوى متقدم يبذل مجهوداً لافهام تلاميذه أنه لا توجد قراءة ساذجة فيعوّدهم على استخدام الأساليب الجديدة النقدية مباشرة .

وغني عن البيان أن كل قراءة تستهدف معاً ومنذ البداية اللذة والمعرفة : اللذة معرفة ، والمعرفة تستطيع ويجب أن تفضي إلى أشكال من اللذة ، والموازنة بين اللذة والمعرفة أو التضحية بإحداهما في سبيل الأخرى تؤدي إلى تشويه جسيم ، فكل قراءة تشتمل على الجد واللهو ، ومن الخطأ ألا نميّز إلا ناحية من هذه النواحي والاسراف في التطبيق الصرف للجهد يثبط العزم ، ويحدث تأثيراً سلبياً على لذة القراءة .

ومن الواضح أن اللبنات الأولى في صرح امتلاك اللغة تتوضع في المرحلة الابتدائية وأن النجاح في المراحل التالية متوقف على ماوضع في هذه المرحلة ، فإذا لم يتعلم التلاميذ في هذه المرحلة كلا من الإحساس بالوزن والأداء وتذوق الكلمة والسرور بالأصوات والأنغام والإيقاعات فإن ثمة خطورة في عدم إيقاظ ذلك كله في المراحل التالية ، ذلك أن الرغبة في القراءة والإحساس بالمتعة يتوقفان في جوهره على هذه المرحلة[٤١] .

ولقد أوصت ندوة «الكتب في خدمة السلام والإنسانية والتقدم» التي عقدت في موسكو سنة ١٩٧٣م بأن الكتاب يجب أن يكون في خدمة التعليم المستمر بأوسع معانيه ، وأن يكون في متناول كل إنسان من مولده حتى وفاته ، كما يجب العمل بكل وسيلة ممكنة على تشجيع القراءة وتكوين مجالس قومية للكتاب لتحقيق هذا الهدف»[٤٢] .

ولا بد لاستثارة الدوافع وتكوين الرغبة لدى المتعلمين نحو القراءة من ربط موضوعاتها باهتماماتهم وحاجاتهم ومتطلباتهم بحيث تكون لصيقة بنفوسهم ، إضافة إلى تأمين الكتب وتوفيرها بين أيديهم وفي مكتبة

الصف والمدرسة والحي مع سهولة الإعارة والتداول . ولا بد أيضاً من أن نكون قدوة لناشئتنا في محبة الكتب آباء ومدرسين ، وتخصيص جوائز مادية للمتفوقين في قراءة الكتب وتلخيصها ومناقشة مضامينها .

(د) الكتـــابـة :

لما كانت اللبنات الأولى للقراءة تتوضع في المرحلة الابتدائية كان اكتساب المتعلمين مهارات الكتابة المتسمة بالدقة والنظام والنظافة والترتيب تتوضع هي الأخرى في هذه المرحلة ، إذ إن تدريب التلاميذ على كتابة ما يحاكونه وما يستمعون إليه في سرعة ووضوح وصحة وإتقان ينبغي له أن يتم في وقت مبكر .

والتدريب على النسخ والنقل أمر في غاية الأهمية في المراحل الأولى ، ذلك لأن الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق توضع بذورها في المرحلة الابتدائية . فمحاكاة الخط الجميل والدقة في تلك المحاكاة تساعدان الناشئ في مستقبل حياته على تذوق الجمال والتناغم والانسجام في الكتابة .

ويمكن أن نعرض أمام المتعلم نماذج في الفيديو أو شاشة التلفزة لتلاميذ يراعون الأوضاع الصحية في الكتابة من حيث بُعد الورقة عن العين واستقامة السطور ووضعية الجسم . كما يمكن أن نعرض نماذج من الخط الجيد ويطلب إلى المتعلم محاكاتها على أن يراعي علامات الترقيم في كل ما يحاكيه حتى يدرك أهميتها في الكتابة وأيضاً المعاني .

وفي مراحل متقدمة يمكن طرح موضوعات في التعبير الكتابي والإنشاء الأدبي ، تسجل في المختبر ، ويترك للطالب حرية وضع العناصر

لكل منها ، ثم تأتي العناصر التي يتضمنها كل موضوع ، فيقارن الطالب بين العناصر التي وضعها والعناصر المطلوبة ، ويطلب إلى الطالب أن ينظم عناصره بشكل منطقي بحيث تتسلسل الفكر في ترتيب وتوافق وانسجام ، فيشار إلى العناصر التي تأتي في المقدمة ، وتلك التي تأتي في صلب الموضوع ، وأخيراً في الخاتمة . والغرض من هذا الترتيب هو تعويد الطلاب على الدقة والمنهجية في التفكير ومعرفة المقدمات والنتائج والأسباب والمسببات ... الخ .

وثمة تدريبات على بناء الجمل في المراحل الأولى وعلى ترتيبها يمكن أن تطرح مكتوبة أو بواسطة الحاسوب ، فإذا كانت إجابة التلميذ بعد إرشاده إلى الإجابة صحيحة عززت إجابته ، وإذا كانت خاطئة طلب إليه إعادة المحاولة من جديد ، وقد تتغير صيغة السؤال فيستبدل بها صيغة أبسط وأوضح وهكذا .

وثمة مراجعة ذاتية يطلب إلى المتعلمين القيام بها بعد كتابة موضوعاتهم ، حتى يطلعوا على ما كتبوه ليتلافوا الكثير من الهنات والأخطاء التي وقعوا فيها إملائية كانت أو نحوية أو علامات ترقيم ، إذ إن كثيراً من الطلبة يكتبون الموضوع من غير أن يضعوا فاصلة أو نقطة أو إشارة استفهام أو علامة تعجب أو نقطتين أو علامة تنصيص في المواضع التي تتطلب ذلك . وهذه المراجعة الذاتية تعوّد الطلاب الاعتماد على النفس والثقة بها في تلافي الكثير من الهنات والهفوات .

ولكي يقبل المتعلم على الكتابة لا بد أن يكون الموضوع وثيق الصلة بخبراته مستمداً من عالمه ، وملائماً لقدراته الفكرية واهتماماته ولقد

كتبت Kergomard Pauline ذات مرة ، « إذا أردنا لتمرين اللغة ألا يتحول إلى تمرين ببغائي ، يجب على الأطفال أن يفكروا فيما يقولونه ، ولكي يفكروا فيه يجب أن يعيشوه »[٤٣] ذلك لأن الموضوع الذي لا يهم الطفل يتحول إلى تكرار كلام ممل . لذا كان لا بد من الابتعاد عن إجبار متعلم على الكتابة في موضوع غالباً مايكون غريباً عن اهتماماته الراهنة .

والسؤال الذي يثار هنا : إذا لم يكن لدى الطالب مايقوله فما العمل ؟

حدد السيد M. Ferinet من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة ، إذ إنه يشبه ذلك بقصة الحصان الذي ليس ظمآن « هيّا إذن اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب وحتى بالصراخ . وهيا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة »[٤٤] .

حل Ferinet المشكلة بطريقة النص الحر ، إذ يفسح المجال أمام الطالب ليتكلم في أي موضوع يريد ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى أشار إلى طباعة كتابات الطلبة وتبادل الموضوعات بين المدارس ، وهو يرى ، أن لا طريقة أفضل من ذلك ، إذ عندما يرى الطالب أن موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة .

وبالإضافة إلى النصوص الحرة التي تستثير الطلاب نلاحظ القصص ذات النهايات المفتوحة والتي يمكن لأي طالب أن يضع لها نهاية كما يريد ، وهذا أسلوب ينمي اعتماد المتعلم على نفسه في التفكير والبحث وبأن يكون له نمط تفكيره الخاص وأسلوبه المميز .

ومن الواضح أن التعبير لا يكتسب إلا من خلال التعبير نفسه ، فكثرة الكتابة ووضع الطلاب في مواقف حية تسمح لهم بالتعبير والانطلاق يؤدي إلى إكسابهم مهارة التعبير ، ونحن في تعليمنا نعتمد الشرح أكثر مما نعتمد الكتابة ، نشرح كثيراً ولا نكتب إلا قليلاً ، ونكلف طلبتنا الشرح أكثر مما نكلفهم الكتابة .

إن هذه الطريقة يجب أن تعدل وذلك بأن نكلف الطلبة كتابة القصص والمقالات الاجتماعية والمسرحيات القصيرة ومذكراتهم الشخصية لأن ذلك يمس نفوس الطلبة ، ويعبّر عن مشاعرهم وأحاسيسهم ، ويمس ذواتهم ويكشف في الوقت نفسه عن الموهوبين منهم .

إن كثرة الكتابة هي التي تؤدي إلى التمرس بها ، وإلى أن تصبح بعد ذلك عملية سهلة وعفوية ، ولن يتمكن ناشئتنا من امتلاك مهارات لغتهم إلا بطريق القراءة الحرة وكثرة الكتابة ، فالقراءة الحرة تمد التعبير بالثروة اللفظية والمعاني والفكر والصور والأخيلة ، وهي معين لا ينضب يمد التعبير بما يحتاج إليه من حيث الشكل والمضمون .

أما الاقتصار على عملية الشرح وعلى كتابة عدد محدد من الموضوعات فلا يحقق الأهداف المرجوة ذلك لأن اللغة عادة ومهارة ، والعادات لا تكتسب إلا بطريق الممارسة والتكرار . ولكي تتحول اللغة إلى مهارة على اللسان والقلم لا بد من ممارستها ، وممارستها لن تؤتي ثمارها في ساعات محدودة ، وإنما في خارج جدران المدارس والمعاهد والجامعات . والقراءة الحرة والكتابة المستمرة وسيلتان هامتان في اكتساب اللغة .

(هـ) النحـو والإمـلاء :

من الواضح أن تدريس النحو ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل ، كما أن الإملاء وسيلة هو الآخر لصحة الكتابة من الخطأ .

ومن الأساليب الناجحة في إكساب المتعلم المهارات الإملائية والنحوية أن تبرمج المباحث النحوية والإملائية في وحدات صغيرة بحيث يتمثل التلميذ الوحدة بعد تفتيتها إلى عدة أجزاء على ألا ينتقل إلى جزء إلا بعد تعرف الجزء السابق . وثمة تدريبات يجيب عنها الدارس وتعطى له الإجابة الصحيحة فيقارن بين إجابته والإجابة الصحيحة فيصحح استجاباته بنفسه ويتعلم من تلقاء نفسه .

ويمكن تقديم برامج متنوعة بواسطة الحاسوب أو غيره في النحو ، وفيما يلي درس في النحو بواسطة الحاسوب[٤٥] :

الخطوة الأولى : تقدم للمتعلم الجملة المنقوصة التالية :

رأيت في الحفلة . . . . . امرأة

ويطلب إليه أن يملأ الفراغ بالضغط على الملمس المناسب من بين الملامس الأربعة : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، مع ملاحظة أن هذه الملامس تعطي الأجوبة الآتية :

١ – إحدى وعشرين .

٢ – أحد وعشرين .

٣ – ثلاثة وعشرين .

٤ – لا شيء .

الخطوة الثانية : لنفترض أن الدارس يختار الجواب الثاني ، فيرفض الحاسوب فوراً هذا الجواب ، ويدعوه إلى مراجعة جنس العددين ١ ، و ٢ .

الخطوة الثالثة : يراجع الدارس جنس العديدين ١ ، و ٢ ثم يضغط على الملمس ٢ فتقدم إليه الجملة المنقوصة ثانياً والأجوبة الأربعة . ولنفترض أنه يضغط في هذه المرة على الملمس ٣ الموافق («ثلاثة وعشرين» ، فيرفض الحاسوب هذا الجواب أيضاً ، ويطلب إلى الدارس مراجعة جنس الأعداد من ٣ – ١٠ ثم يقدم له الجواب الصحيح وهو «إحدى وعشرين» امرأة .

وإذا أخذنا مبحث «الضمائر» في اللغة العربية فنلاحظ أنه ينطلق في الحاسوب من جدول يضم عناصر نظام الضمائر موزعة على ثلاث قوائم هي : قائمة ضمائر المفرد ، وقائمة ضمائر الجمع ، وقائمة ضمائر التثنية ، بحيث يقابل كل ضمير مفرد الضميران المقابلان في التثنية والجمع على النحو التالي :

المفرد	المثنّى	الجمع
أنا	نحن	نحن
أنتَ	أنتما	أنتم
أنتِ	أنتما	أنتن
هو	هما	هم
هي	هما	هن

ويمكن للمتعلم الحصول على هذا الجدول مسجلاً على شاشة التلفاز بمجرد الضغط على ملمس خاص لتعرف الجواب الصحيح كلما أشعره الحاسوب بأن جوابه خاطئ ، وفيما يلي مثال عن سير الدرس :

الخطوة الأولى : يقدم للمتعلم جدول الضمائر مع العبارة التالية في أسفل الشاشة «اضغط على الملمس C» فيتأمل الضمائر محاولاً استيعابها ثم يضغط على الملمس المطلوب .

الخطوة الثانية : تقدم للمتعلم بمجرد ضغطه على الملس C الإشارات الثلاث التالية :

- إذا رغبت في الحصول على الضمائر الأجنبية ولتكن الفرنسية اضغط على الملمس ١ .
- إذا رغبت في الحصول على الضمائر العربية اضغط على الملمس ٢ .
- إذا رغبت في الحصول على الضمائر الفرنسية والعربية المقابلة لها اضغط على الملمس ٣ .

ولنفرض هنا أنه يستجيب للإشارة الثالثة فيضغط على الملمس ٣ فتكون عندئذ الخطوة الثالثة كالآتي :

الخطوة الثالثة : يقدم للدارس الطلب التالي : اكتب الضمير العربي المقابل للضمير الفرنسي «elles» .

الخطوة الرابعة : بعد أن يفكر المتعلم ملياً يكتب مثلاً على الشاشة بالضغط على ملامس الحروف المناسبة في لوحة المفاتيح الضمير «أنتن» جواب خاطئ .

الخطوة الخامسة : يرفض الحاسوب جوابه بأن يقدم له عبارة «فكّر جيّداً» ثم هذا السؤال : «هل تريد مراجعة الجدول ؟» .

الخطوة السادسة : يحصل المتعلم على جدول الضمائر من جديد بالضغط على الملمس الخاص به ، فيتعرف الجواب الصحيح ، ثم يضغط على الملمس ٢ ومن بعده على الملمس ٣ فيلقي عليه ثانية السؤال الذي عجز عن الإجابة عنه فيكتب في هذه المرة الجواب الصحيح وهو «هن» .

الخطوة السابعة : يثيبه الحاسوب بكلمة «صح» أو «صحيح» .

وثمة كتاب «أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً ..

والتمرينات البنيوية في القواعد تقدم إلى الناشئة مبرمجة في الحاسوب أو المختبر اللغوي أو بالطريقة السمعية الشفوية ، بحيث يجيب عنها الدارس مقارناً بين الصح والخطأ ، فمباحث التصريف والمطابقة والتثنية والجمع وإدخال النواسخ والنواصب والجوازم والأفعال الخمسة ... الخ . كل هذه المباحث وغيرها كثير يمكن برمجتها وتمثل التلاميذ لها بطريق التعليم المبرمج .

وثمة كتاب «أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً»[٤٦] بني على أساس مبدأ التعلم الذاتي ، حيث قدمت المباحث النحوية بصورها المتكاملة ، فمبحث الفعل قدم بكل صوره وضروبه ، ومبحث الاسم قدمت شجرته كاملة ، وكذلك شجرة المنصوبات والمرفوعات فالمجرورات فبعض مباحث الصرف فالمشتقات ... الخ . وهناك تمرينات توجه إلى الدارس بعد تعرفه القواعد مصطلحاً ، ويطلب إليه الإجابة عنها ، ثم

تأتي الإجابة الصحيحة . إلا أن الوحدات الصغيرة والإجابات التي تليها مباشرة غير متوافرة في هذا الكتاب ، وإنما جاءت التدريبات في نهاية كل مبحث تحقيقاً للصورة الكلية المتكاملة لكل مبحث وترسيخاً للمفاهيم الشاملة في الأذهان .

والقواعد الإملائية شأنها شأن القواعد النحوية تبرمج حتى يتمكن التلميذ من اكتساب المهارات الإملائية الخاصة بالمباحث ، فمبحث الهمزة يجزأ إلى وحدات صغيرة مثل همزتي الوصل والقطع ، والهمزة المتوسطة التي تكتب على واو أو ياء أو ألف أو على السطر ، والهمزة المتطرفة المكتوبة على الألف أو الياء أو الواو أو على السطر ... الخ . وفي كل حالة يتفاعل التلميذ مع القاعدة ويجيب على التمرينات ويقارن بين إجاباته والإجابات الصحيحة التي تقدم إليه إما مكتوبة أو مسجلة على شريط أو في المختبر اللغوي ... الخ .

ولا يقتصر أسلوب البرمجة لجوانب اللغة على مراحل التعليم العام وإنما يمتد إلى المراحل الجامعية وحتى العليا ، فثمة كتاب بعنوان «علم اللغة المبرمج»[٤٧] اعتمده مؤلفه ليناسب طلبة الجامعات والدراسات العليا الذين يدرسون مدخلاً في علم الأصوات العام بصفة عامة ويتلقون دراسة خاصة تتعلق بالنظام الصوتي للغة العربية .

(و) التـذوق الأدبي :

أشار بعض علماء النفس اللغوي والنقاد إلى بعض المهارات الأساسية للتذوق الأدبي ورأوا أنها تتمثل في :

١ - تمثل القارىء للحركة النفسية في القصيدة .

٢ - القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الأساسية في القصيدة .

٣ - القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين .

٤ - إدراك مدى ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الفكر من ترابط .

٥ - القدرة على اختيار العنوان المعبّر عن أحاسيس الشاعر .

٦ - تحديد مدى قدرة القصيدة أو أبيات منها على نقل التجربة وتوضيح ما فيها من إسهاب أو إيجاز ، أي فهم درجة التواؤم بين التجربة والصوغ .

٧ - تمثل الجو النفسي في القصيدة وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته .

٨ - القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر .

٩ - القدرة على إدراك مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات .

١٠ - تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وما بين الفكر من تناقض .

١١ - القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة .

١٢ - القدرة على إدراك أثر كل جزيئة في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة .

١٣ - القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة .

١٤ – القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر .
١٥ – القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو يصف بها الآخرين .
١٦ – القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .
١٧ – القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات .
١٨ – القدرة على اختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية .
١٩ – القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه .
٢٠ – القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور البيانية في القصيدة والغرض البلاغي منها .
٢١ – حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك مافيها من نشاز موسيقي .
٢٢ – القدرة على ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها .
٢٣ – القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات .
٢٤ – القدرة على إدراك أثر القافية في جمال البيت .
٢٥ – القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد وتوضيح أيهما أجود[٤٨] .

ويمكن للمدرس أن يعمل على تحقيق أغلب الأهداف المرسومة للتذوق الأدبي ، ويكسب الناشئة بعض مهاراته في ضوء مراحل النمو التي يمرون بها . وقد فرق «تي. س اليوت» بين ثلاث مراحل في نمو الذوق الأدبي[٤٩] .

١ - المرحلة الأولى وتمتد حتى الثانية عشرة ، ويرى «اليوت» أن معظم الأحداث حتى الثانية عشرة من أعمارهم قادرون على بعض الاستمتاع بالشعر .

٢ - المرحلة الثانية في نشوء الذوق الأدبي هو الذي يظهر بعد الرابعة عشرة من عمر الإنسان ، وفيه تفتح لميول الإنسان وحب لكل ما هو جميل وميل شديد لقراءة الشعر وحفظه .

٣ - المرحلة الثالثة من أطوار نشوء الذوق الأدبي ونموه وهو دور النضج في تذوق الشعر والاستمتاع به . وفي هذه المرحلة ينضج العقل ويصقل الذوق .

ومن الأساليب التي تسهل عمل المدرس في اكتساب الناشئة بعض مهارات التذوق الأدبي وتنميتها بالتعليم الذاتي :

١ - تدريب التلاميذ على الإحساس بالوزن والإيقاع من المرحلة الابتدائية وفي الأناشيد مجال رحب لهذا التدريب ، وإذا لم يتعلم التلميذ في المرحلة الابتدائية كلا من الإحساس بالوزن والأداء وتذوق الكلمة والسرور بالأصوات والأنغام والإيقاعات فإن ثمة خطورة في عدم إيقاظ ذلك كله في المرحلة التالية .

٢ - خلق الرغبة في القراءة في نفوس الناشئة ، واستغلال الميل المبكر للأدب في نفوسهم ، ولا يخفى دور القراءة في مد الناشئ بالمتعة الفنية والزاد الفكري .

٣ - فسح المجال أمام الناشئة لاختيار النصوص والتفتيش في الكتب عن طيبة خاطر ، واستمزاج آرائهم فيما يحبون أن يتعلموه ، وأن يتعرف المدرسون رغباتهم واهتماماتهم .

٤ – حفظ النصوص الأدبية الرائعة في مبناها ، الغنية في معناها لأن الذوق الأدبي ينمّى بطريق التمرّس بالنصوص الجيدة ، وهذا ماأشار إليه النقاد العرب والغربيون من أمثال «ابن سلام الجمحي»[٥٠] و«ابن قتيبة»[٥١] و«الآمدي»[٥٢] و«القاضي الجرجاني»[٥٣] و«ابن خلدون»[٥٤] و«أحمد أمين»[٥٥] من المعاصرين ، ومن الغرب أشار إلى ذلك أيضاً الفيلسوف الفرنسي «ديدرو»[٥٦] والفيلسوف الألماني «كانت»[٥٧]... الخ .

٥ – تكليف الطلبة استكشاف حقائق كنه العمل الأدبي وآليته من حيث الرموز والقوالب والأنماط والبنى بالطريقة التنقيبية . وثمة مثال يتعلق بتدريس الأدب الأسباني يوضح لنا هذه الطريقة حيث رتب أحد المدرسين بالاشتراك مع مجموعة من طلبته قائمة من الكلمات مستمدة من قصيدة من قصائد الشاعر «لوركا» ، وبعد أن تم ترتيب الكلمات ترتيباً ألفبائياً ، قدمت هذه القائمة إلى مجموعة أخرى من الطلاب ، وطلب منهم أن ينظموا قصيدة من هذه الكلمات ، وإذا كانت ثمة كلمات لم يعرفوا معناها فليفتشوا في المعاجم عنها ، وبدأ الطلبة في عملية بناء القصيدة ، وهم يبذلون جهداً كبيراً في ربط هذه المفردات وإسناد بعضها إلى بعضها الآخر حتى يتم بناء القصيدة . ثم قارن المدرس بين نتائج شعر التلاميذ وقصيدة «لوركا» ، بعد أن قدم لهم قصيدة «لوركا» المشتملة على الألفاظ التي تفاعل معها هؤلاء الطلبة . وهذا العمل أثار انتباه الطلبة ودفعهم إلى التفكير بطبيعة الشعر .

وثمة تجربة ثانية حدثت في معهد تقني في فرنسا حيث قام الطلبة بصنع قائمة من الكلمات مستمدة من عدة خطب «لمارتن لوثر كينك» . وبطريقة هذه القوائم حاولوا تفحص المفاهيم التي تتضمنها مثل : السلام ، اللاعنف ... الخ . ولكم كانت دهشتهم كبيرة عندما رأوا أن «مارتن لو ثركينك» لم يستخدم مصطلح «اللاعنف» في أغلب هذه الخطب ، فأخذوا المشكلة بطريق عكسي : انطلقوا من المادة ، وأعادوا بناءها ، وعندها فهموا البناء الذي أقامه المؤلف[٥٨] .

وبإشراف جامعة «نانسي» كانت هناك عدة ورش تعمل في مجال التجريب على تدريس النصوص[٥٩] ، فالورشة الخامسة «Atelier N° 5» قامت بتجربة «التأمل حول النص Rêver sur le texte» ، حيث رأت أنه لا يفسح المجال عادة أمام خيال التلامذة ، بسبب ضيق الوقت أو بحجة إنجاز البرامج . فأراد القائمون بالتجربة أن يحدثوا رد فعل لدى التلميذ ، ودفعه إلى الكلام وذلك بوساطة النص والموسيقى ، فلا شيء أجمل من الإصغاء إلى الطفل وهو يتحدث بدلاً من تلقينه كل شيء ومن حمله على السكوت .

يقرأ المعلم قسماً من النص ، في الوقت الذي يصغي فيه التلاميذ وبانتباه شديد انهم يتخيلون نهاية للقصة التي تتلى على مسامعهم . وأسفرت النتيجة عن أن هذا التمرين نال إعجاب التلامذة أكثر من غيره إذ من الواضح أن الطفل لا يرى العلم بعيني الكبير فهو يصف الكون بألفاظه الخاصة ، وبالحجم الذي يراه فيه هو نفسه ، فحينما يرى الكبير المشهد كاملًا يرى الطفل منه حادثة معينة ، ويقف طويلًا عندها .

أما الورشة السادسة : Atelier N° 6 فقامت بتجربة حول إبداع النص Créer le texte حيث رأت أنه ببذل الجهد يشعر التلميذ أنه قادر على الابداع ، وبأنه يستطيع أن ينشيء نصاً ، وأنه يمكن إبداع نصوص هي إلى الشعر أقرب منها إلى النثر ، وانه يمكن إبداع نص بعيد كل البعد عن قواعد الإنشاء المتبعة .

ومن أجل هذه الغاية قدمت عدة تمارين لصقل الذهن ، من بينها الكلمات المتقاطعة حيث اقترحت مجموعتين من هذه الكلمات :

- مجموعة بواسطة الصور : وكانت طريقة مناسبة .
- مجموعة من دون صور : وكانت طريقة صعبة جداً .

ان الكلمات المتقاطعة التي تعد وسيلة للاستجمام تبعث في نفوس التلاميذ الميل إلى الكلمات من خارج النصوص .

وثمة نماذج من التمارين حول ابداع النص مثل : الحرية تقوم بما يلي : وقد اهتم التلاميذ بهذا التمرين فإذا هم يكتبون : «الحرية تقوم بعدم الذهاب إلى المدرسة» .

ومن التمارين المستخدمة أيضاً ملاحظة طفلين أمام لوحة «الجوكندا» وكانت النتيجة لمعظم التلاميذ تطابق اللوحة مع الرسام ف ٧٥٪ من التلاميذ يذكرون الجوكندا و«ليوناردافنشي» ، وهم ينذهلون أمام هذه اللوحة «وهي الحالة الأكثر انتشاراً» . أما الآخرون فلا يهتمون بها جدياً ، حيث ذكر أحدهم : «حينما تبتسم الجوكندا يخيل إليّ أنها أستاذي لمادة الرياضيات عندما يفرض عليّ عقوبة» والملاحظات المدونة على الأوراق يمكن جمعها وإضافتها إلى نص خاص .

رابعاً : الخـــلاصـــــة

وخلاصة القول هي أن التغير المستمر للعصر الذي نحيا تحت ظلاله يتطلب تربية المتعلم تربية مستمرة حتى يواكب المتغيرات الجديدة مما يتطلب معه تزويد المدرسين بمهارات التعلم الذاتي المستمر ، ذلك لأن التعلم الجيد يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه ، ويقصد بالتعليم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته واستمرار تربيته لذاته بما يمكنه من التواؤم الإيجابي السوي مع متطلبات الحياة في مجتمع سريع التغير .

ومما يميز التعلم الذاتي عن أشكال التعلم الأخرى وجود الدافع أو الحافز وإعطاء المثيرات وقيام المتعلم بالاستجابة والنشاط واطلاعه فوراً على نتيجة عمله . أما المبادئ التي يستند إليها التعلم الذاتي فتتمثل في مبدأ استثارة النضوج وإغرائه ومبدأ الدافعية ومبدأ الاستجابات المنشأة ومبدأ الفروق الفردية . وفي ضوء ذلك تحدد الأهداف المراد تحقيقها والطرائق والأساليب ويقدر مستوى البداية ثم يسمح للمتعلم لأن يسير حسب سرعته ويتفاعل مع كل موقف تعليمي ثم يتعرف صحة إجابته عن كل خطوة يقوم بها وفور أدائها قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية ليقارن مدى تقدمه في تحقيق كل هدف ويفسح المجال له ليحدد الوقت الذي يطلب فيه إلى المدرس تقويم أدائه .

ويتخذ التعليم الذاتي أشكالاً متعددة منها التعليم المبرمج الذي يقوم

على مبدأ الخطوات الصغيرة والإجابة الناشطة والتأكد الفوري أو مبدأ خطوة خطوة والنشاط والنجاح والتحقق الفوري والتدرج المنطقي والسرعة الفردية ، وطريقة التعليم المبرمج طريقة نشطة تقوم على أسس علمية ، وترتكز على مفاهيم تربوية صحيحة ولها ميزات عديدة تتمثل في عرض المادة عرضاً عمودياً متسلسلاً وتعتمد التعلم الذاتي فيزداد الحافز عند التلميذ بإعطائه مسؤولية تعليم نفسه بنفسه كما أنها تمكن الطفل من التنقل من مرحلة إلى مرحلة متفاعلاً بصفة مستمرة مع المادة ، وتراعي التفاوت في سرعة التعلم بين التلاميذ وتواجه الفروق الفردية بينهم ، وتكفل إيصالهم إلى المستوى المطلوب .

ومن أشكال التعليم الذاتي التعليم بواسطة الرزم التعليمية في ضوء المدخل النظامي في التدريس تصميماً وتنفيذاً وتقويماً ، وتنوع الخبرات وتعدد الوسائل وتحقيق مبدأ التعلم الهادف والإيجابية وتنوع أنماط التعليم وسهولة التداول تحقيقاً للأهداف المحددة وفق السرعة الذاتية للمتعلم .

وتتمثل خطوات إعداد الرزمة في تحديد الأهداف وصوغها صوغاً سلوكياً وفي الاختبار القبلي والمناشط والبدائل التعليمية وفي تقويم الأداء ثم في تقويم الرزمة . وفي مجال تعليم اللغات استخدمت الحقائب التعليمية بشكل واسع وبمستويات متعددة ووحدات محددة تشتمل على كتاب للطالب وآخر للمعلم وأشرطة وأفلام ... الخ .

ومن أشكال التعليم الذاتي المختبرات اللغوية بأنواعها المتعددة : استماعاً ، استماعاً وترديداً ، واستماعاً وترديداً وتسجيلاً ، ومن المميزات التي يحققها تدريس اللغة في المختبرات اللغوية تأمين المحاكاة الصحيحة

للغة وممارستها سماعاً ونطقاً وتصحيح الأخطاء وتفريد التعليم ومساعدة الدارسين على التحكم في سير الدرس .

ومن الأشكال أيضاً التعلم بالمراسلة بطريق الوسائل السمعية البصرية حيث يستخدم في المراسلة كتاب أساسي يشجع على التعلم السمعي الشفهي وبعض الأشرطة المسجلة المصاحبة للكتاب الهادفة إلى توضيح تفاصيل النطق وسلامة القراءة والكلام . وامتد الاستعمال إلى الأدب حيث تسجل القراءات الشعرية والعروض التمثيلية والمحاضرات... الخ .

ومن أشكال التعليم الذاتي التي تستخدم على نطاق واسع في الدول المتقدمة التعلم بالحاسوب ، حيث يزود المتعلم بالمعلومات ويسمح له بالاستجابة ، ثم يعزز له مساره ويضع له النتيجة العامة لصحة استجاباته مما يشكل تقويماً متكاملاً لعمل الطالب ، ويزيد الحاسوب من فاعلية التعلم ويعلم المتعلم كيف يتعلم ، وثمة ألعاب لغوية ترفيهية يتعلم الطفل من خلالها ويستمتع بها ، إذ يتعلم الحروف ويتعرف الكلمات والمقاطع الصوتية والتمرينات البنيوية والاعراب من خلاله .

أما فيما يتعلق باكتساب اللغة فقد اختلفت النظرة إليه بين القديم والحديث ، إذ كان اكتساب اللغة قديماً لا يعدو كونه تزويد الناشئ بمجموعة من الحقائق والأحكام فيحفظ المفردات والقواعد والمصطلحات البلاغية انطلاقاً من نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني .

ومع ظهور المدرسة السلوكية في علم النفس رئي أن اللغة مجموعة من المهارات والعادات ، وحمل سكينر في كتابه «السلوك اللغوي» لواء

الدعوة إلى دراسة اللغة وتدريسها في ضوء المثير والاستجابة والتعزيز. وعارض «تشومسكي» السلوكيين في نظرتهم إلى اكتساب اللغة منطلقاً من أن لدى الطفل قدرة على التوليد والصوغ أسماها الكفاية اللغوية أو الابداعية اللغوية، إلا أن عملها لا يمكن له أن يتم إلا في وسط اجتماعي.

ونحا الاتجاه الحديث في التربية إلى التمهير لا إلى التحفيظ والتسميع، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، إذ إن المعرفة مرحلة تسبق اكتساب المهارة. والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، ومما يساعد على اكتسابها الممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتوجيه والقدوة الحسنة والتشجيع والتعزيز. ومن أنواع التعزيز في التعليم الذاتي المعرفة بالنتائج والمناشط اليدوية والمناشط الاستكشافية. والمهارات اللغوية لا يمكن أن تتكون إلا نتيجة الإعادة المتكررة وأن المعرفة لا تكون وحدها المهارة، وأن السيولة النطقية وممارسة اللغة بصورة عادة لا يمكن للمرء أن يصل إليها إلا إذا اكتسب المهارات.

وتقسم المهارات اللغوية إلى مهارات إرسال متمثلة في الكتابة والمحادثة، وإلى مهارات استقبال متمثلة في الاستماع والقراءة. وفي اكتساب المحادثة تبرز أهمية الوسط العائلي، المدرسة الأولى «في تعلم التعبير واكتسابه»، ثم دور المدرسة حيث يرى المربي الفرنسي F. Marchand أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة، أولهما أن يتكلم المتعلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وثانيهما أن يتكلم على الوجه

الأفضل ، ويأتي دور المدرس في استثارة الدوافع إلى الكلام والحث والتشجيع عليه ومن ثم في إجراء التمرينات البنيوية من خلال الأخطاء الشائعة التي وردت في المحادثة حيث توجه التدريبات في ضوئها ، وثمة هدف آخر لا بد من أن يكتسبه الناشئة وهو آداب المحادثة .

أما فيما يتعلق بالاستماع فإنه يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد ، وله ثلاثة أنواع ، الأول : الاستماع بقصد الحصول على معلومات ، والثاني : بقصد الاستماع ، والثالث : بقصد التحليل ، ويمكن برمجة موضوعات تغطي مهارات الاستماع كلها بحسب النمو الفكري في مراحل التعليم ، على أن يركز في المراحل الأولى على سرد القصص وتنوع المثيرات ومع النمو الفكري يجيء تلخيص الفكر وتبويبها وإدراك العلاقات بينها ومن ثم الحكم عليها .

وفي القراءة على أنها إحدى مهارات التلقي أو الاستقبال يعني بالتدريب على مهاراتها الفسيولوجية في المراحل الأولى متمثلة في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة ، والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ، وهذا ما يطلق عليه ميكانيزم القراءة ، حتى إذا ما تقدم الناشئة في دراستهم يعنى بالمهارات العقلية متمثلة في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والبعيدة واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده .

ويتم التدريب في ضوء التعليم المبرمج ومن خلال الرزم التعليمية . ومما يساعد على اكتساب مهارات القراءة والإقبال عليها ومحبتها حتى تترسخ لدى الدارس عادة القراءة الحرة التي تعد معيناً لا ينضب يمد صاحبها

بزاد فكري وجمالي يساعده على مواقف التعبير وينمي خبراته ويوسع آفاقه . ومن هنا رئي أن على القراءة في المراحل الأولى أن تستهدف معاً ومنذ البداية اللذة والمعرفة .

وتدريب التلاميذ على كتابة ما يحاكونه وما يستمعون إليه في سرعة ووضوح وصحة وإتقان يبدأ في وقت مبكر أيضاً إضافة إلى إكسابهم الدقة والنظام والنظافة والترتيب . والتدريب على النسخ والنقل والمحاكاة أمر في غاية الأهمية في المراحل الأولى ، ذلك لأن الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق توضع بذورها في المرحلة الابتدائية .

ومع النمو الفكري يدرب التلاميذ على التقيد بالموضوعات التي يطلب إليهم الكتابة حولها وترتيب عناصرها وتنسيقها منطقياً بطرائق التعليم الذاتي ، ومن خلال تمرينات على بناء الجمل في المراحل الأولى وعلى ترتيبها ، وتلعب المراجعة الذاتية للمكتوب دوراً في التخلص من كثير من الهنات والأخطاء .

وأشار بعض أرباب التربية الحديثة إلى أساليب خلق الرغبة في نفوس الناشئة نحو الكتابة بطريقة النصوص الحرة وطباعة الموضوعات المكتوبة وتبادلها والقصص ذات النهايات المفتوحة ، وذكروا أن التعبير لا يتعلم إلا من خلال التعبير نفسه وكثرة الكتابة والقراءة الحرة .

وفيما يتعلق باكتساب مهارات النحو والإملاء لوحظ أن التعليم المبرمج أسلوب مهم في تقدم الدارس ونجاحه ، ويمكن إجراء التمرينات البنيوية في القواعد بالطريقة السمعية الشفهية أو بالمختبرات اللغوية بعد أن يقوم الدارس بالاستجابة للمثير ومن ثم يقارن بين إجابته والإجابة الصحيحة المسجلة فيعزز نفسه ويرمم الثغرات ويتعلم ذاتياً .

وما ينطبق على القواعد النحوية ينطبق هو الآخر على القواعد الإملائية ، إذ تجزأ المباحث إلى وحدات صغيرة وتبرمج ليتفاعل التلميذ مع القاعدة ، ويجيب عن التمرينات ويقارن .

أما فيما يتعلق بالتذوق الأدبي فقد حصرت مهاراته ورئي أن من الأساليب التي تسهل عمل المدرس في اكتساب الناشئة بعض مهارات التذوق الأدبي وتنميتها بالتعلم الذاتي تدريب التلاميذ على الإحساس بالوزن والإيقاع بدءًا من المرحلة الابتدائية ، وفي الأناشيد مجال رحب لهذا التدريب ، ذلك لأنه إذا لم يتعلم التلاميذ مبكراً كلًا من الإحساس بالوزن والأداء وتذوق الكلمة والمسرور بالأصوات والأنغام والإيقاعات فإن ثمة خطورة في عدم إيقاظ ذلك كله في المراحل التالية . ومن الأساليب أيضاً خلق الرغبة في القراءة ، وفسح المجال أمام الناشئة لاختيار النصوص والتفتيش في الكتب عن طيبة خاطر ، واستمزاج آرائهم فيما يحبون أن يتعلموه ، وأن يتعرف المدرسون رغباتهم واهتماماتهم ، إضافة إلى حفظ النصوص الأدبية الجيدة والتمرس بها وتكليف الطلبة زيادة على الحفظ استكشاف حقائق كنه العمل الأدبي وآليته من حيث الرموز والقوالب والأنماط والبنى بالطريقة التنقيبية .

وخلص البحث أخيراً إلى تقديم نماذج مما يجري في دول متقدمة للنهوض بعملية التذوق الأدبي والارتقاء بها ، فأشار إلى ورش العمل التي تعمل في مجال التجريب على تدريس النصوص بإشراف جامعة «نانسي» في فرنسا .

وتجدر الإشارة إلى أن اكتساب المهارات اللغوية بطرائق التعلم الذاتي لا بد لنجاحه من توافر الاستعدادات والرغبات لدى الدارسين أولاً وصوغ البرامج والتدريبات في ضوء الشروط التربوية المتمشية مع النمو الفكري للدارسين ، إضافة إلى تأمين المستلزمات المادية الضرورية من كتب وأجهزة ومواد مكتوبة وأشرطة ... الخ .

وهذه الجوانب المتعددة تعمل نظاماً متكاملاً ، بحيث أن كلاً منها يؤثر في غيره ويتأثر به .

حواشي الفصـــل الثالث

(١) لبراسر بنيفاسن – التعليم غير النظامي – ترجمة د. محمد عزت عبدالموجود و د. علي أحمد مدكور و د. صلاح أحمد مراد – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار سنة ١٩٨٤م ص ٢٢

نقلا عن :

(1) Paulo Freires - Pedagogy of the oppressed. N.Y. Seabury. Press, 1970 p. 59.

(٢) الدكتور محمود أحمد السيد – تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح – بحث مقدم إلى ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية – اتحاد الجامعات العربية – جامعة الجزائر أبريل ١٩٨٤م ، « نشر البحث في مجلة المعرفة السورية – العدد ٢٧٠ آب أغسطس » ١٩٨٤ ص ٣٤ .

(3) Biggs, M.J, and Hunt M.P. Psychological Foundation of Education, Seccond Edition, Harper and Rowe. N. 1 1962.

نقلا عن : الدكتور صلاح عبدالمجيد العربي – التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الأجنبية – مجلة تكنولوجيا التعليم – المركز العربي للوسائل التعليمية – العدد الأول حزيران ، يونيو ١٩٧٨ ص ١٢ .

(٤) المرجع الأول ص ٣٢ .

(٥) الدكتور فخر الدين القلا – التعليم الذاتي وتعليم الكبار – مجلة تعليم الجماهير – العدد الثاني عشر – السنة الخامسة – بغداد مايو «أيار» ١٩٧٨ ص ٨٠ .

(6) Edgar Faure, et al: Learning to be - Paris.

(٧) نوال حشيشو – الأسس النفسية لتقنيات التعليم – مجلة رسالة المعلم – العدد الأول – المجلد الرابع والعشرون – عمان – آذار ١٩٨٣ ص ٢٤ .

(٨) الدكتور عزيز حنا داوود – الأسس العلمية للتعلم الذاتي مجلة تعليم الجماهير – العدد ١٢ السنة الخامسة – مايو ١٩٧٨ بغداد ص ٢٥ .

(٩) الدكتور حسين حمدي الطوبجي – التعليم الذاتي ، مفهومه ، مميزاته، خصائصه – مجلة تكنولوجيا التعليم – العدد الأول – السنة الأولى حزيران ١٩٧٨ ص ٢٧ .

(١٠) الدكتور صلاح عبدالمجيد العربي – التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الأجنبية – مجلة تكنولوجيا التعليم – المركز العربي للوسائل التعليمية – العدد الأول حزيران ١٩٧٨ ص ١٠ .

(١١) الدكتور فخر الدين القلا – نظم التعليم الذاتي في تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية – بحث مقدم إلى ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية – منشور في مجلة المعرفة السورية العدد ٢٧٠ آب ١٩٨٤ ص ٤٨ .

(١٢) جري بوكونار – التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق – ترجمة فخر الدين القلا ومصباح الحاج عيسى مراجعة الدكتور فتحي الديب دار العلم – الكويت ص ٢٥ .

(١٣) موريس دومونغولان – التعليم المبرمج – ترجمة ميشال أبي فاضل – منشورات عويدات – بيروت – باريس – الطبعة الثالثة ١٩٨٢ ص ١٨ .

(١٤) المرجع الثاني عشر ص ٦١ .

(١٥) الدكتور فخر الدين القلا – تقنيات التعليم والوسائل التعليمية – مطبعة ابن حيان – دمشق ١٩٨٦ ص ٢٠٩ .

(١٦) محمد أحمد السكران – تصميم رزمة تعليمية لوحدة دراسية من مادة الجغرافيا وقياس فاعلية تلك الرزمة – رسالة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في التربية – كلية التربية – الجامعة الأردنية كانون الثاني ١٩٨٣ ص ١٥ – ١٦ .

(17) Ecole Normal Supérieure de Saint Claud (Crédif) ARCHIPEL Paris 1983.

(١٨) الدكتور محمد أحمد السيد – أسس استخدام اللغة في المختبرات اللغوية ومجالات استخدام العربية – بحث مقدم إلى ندوة استخدام اللغة العربية في المختبرات اللغوية – الشارقة – آذار ١٩٨٣ « منشور في مجلة المعلم العربي ، العدد

(19) MICHELE VERDELHAN - MICHEL VERDELHAN - PHILIPPE DOMINIQUE - Sans Frontières - Livre de professeur - Clé international - Paris 1983 p. 8.

(20) ANNIE MONNERIE - Méthode de Francais - Langue étrangère - Librairie la rousse - Intercode - Paris 1979.

(٢١) الدكتور فخر الدين القلا – تقنيات التعليم – مطبعة ابن حيان – دمشق ١٩٨٥ ص ١٨٣ .

(٢٢) الدكتور نايف المرداس – بحث «التعليم بواسطة الكمبيوتر – وتطبيقاته في الدول العربية – دراسة معدة لمنظمة اليونسكو – الاجتماع الاستشاري الأول في تطبيقات الحاسب الآلي «الكمبيوتر» في التعليم في الدول العربية – دمشق ٤ – ٧ مارس آذار ١٩٨٥ ص

(٢٣) الدكتور محمود أحمد السيد – الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها – دار العودة – بيروت ١٩٨٠ ص ٢١ .

(٢٤) الدكتور محمود أحمد السيد – في طرائق تدريس اللغة العربية – مطبوعات جامعة دمشق ط ٤ ١٩٨٨ ص ٩٥ .

(25) B. F. Skinner - Verbal Behavior - N. Y. Appletons Century Crofts 1957.

(٢٦) الدكتور محمود أحمد السيد – تطور طرائق تدريس اللغات الحية – بحث مقدم إلى الملتقى الدولي لبيداجوجية تعريب الأساتذة الجزائريين – جامعة قسنطينة – الجزائر نيسان ١٩٨٤ ص ٦ .

(27) NOAM. CHOMSKY - syntactic structures - The hangue Mouton 1959

(٢٨) الدكتور نايف خرما - أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة عالم المعرفة - الكويت ١٩٧٨ ص ٣٠٩ .

(29) Pierre Clarac - L'enseignement du français - Press Universitaires de France - Paris 1969.

(٣٠) الدكتور الدمرداش عبدالمجيد سرحان - المناهج المعاصرة - دار الفلاح - الكويت ١٩٧٨ ص ١٠٢ .

(٣١) الدكتور محمود أحمد السيد - التعلم الجيد - شروطه ومكوناته - مجلة المعلم العربي بدمشق ، العدد الثاني ١٩٨٣ .

(٣٢) الدكتور عزيز حنا داوود - المرجع الثامن ص ٢٥ .

(٣٣) موريس دومو تمولان - المرجع الثالث عشر ص ٣٣ .

(34) A. G. Goxes - L'enseignement du français parlé et écrit - Edition de l'école - Paris, p. 11

(35) Franc Marchand - Le français tel qu'on l'enseigne - Librairie la rousse - Paris 1971.

(٣٦) المرجع الرابع والعشرون ص ٢٨٠ .

(٣٧) المرجع السابق ص ٢٨٤ .

(38) Gaston Mialaret - L'apprentissage de la lecture - Presse Universitaires de France - 2 edition Paris 1968.

(٣٩) الأب فليش اليسوعي العربية الفصحى - نحو بناء لغوي جديد ترجمة الدكتور عبدالصبور شاهين - المطبعة الكاثوليكية - بيروت ص ٤٤ .

(٤٠) المرجع الثامن والثلاثون .

(٤١) الدكتور محمود أحمد السيد - الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها - مرجع سابق ص ٢٥٠ .

(٤٢) الدكتور أحمد زكي بدوي – التعلم الذاتي في تعليم الكبار ومدى الحاجة إليه في الوطن العربي – مجلة تعليم الجماهير – العدد ١٢ مايو ١٩٧٨ ص ٣٩ .

(٤٣) المرجع الرابع والثلاثون ص ٢٢ .

(٤٤) المرجع السابق ص ٣٥ .

(٤٥) محمد صالح بن عمر – العربية وثورة المناهج الحديثة – دار الرياح الأربع للنشر – تونس ١٩٨٦ ص ٤٥ .

(٤٦) الدكتور محمود أحمد السيد – أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً – دار دمشق – دمشق ١٩٨٤ .

(٤٧) الدكتور كمال الدين بدوي – علم اللغة المرح – الأصوات والنظام الصوتي مطبقاً على اللغة العربية – عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود – الرياض ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م .

(٤٨) رشدي أحمد طعيمة – وضع قياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية «فن الشعر» رسالة ماجستير – كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة ١٩٧١ .

(٤٩) ت . س أليوت وماكليش وريتشاردز – الشعر بين نقاد ثلاثة – ترجمة منح خوري – دار الثقافة بيروت ١٩٦٥ ص ٤٠ .

(٥٠) محمد بن سلام الجمحي – طبقات فحول الشعراء – شرح محمود محمد شاكر – دار المعارف للطباعة والنشر ص ٨ .

(٥١) ابن قتيبة الدينوري – الشعر والشعراء – تحقيق أحمد محمد شاكر دار المعارف بمصر ص ٦٤ .

(٥٢) الآمدي (أبو القاسم الحسن بن بشر) – الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري – تحقيق أحمد صقر – دار المعارف بمصر ١٩٦١ .

(٥٣) القاضي الجرجاني (علي بن عبدالعزيز) . الوساطة بين المتنبي وخصومه – تحقيق وشرح محمد أبي الفضل ابراهيم وعلي محمد البجاوي – ط ٤ عام ١٩٦٤ ص ٤١٣ .

(٥٤) مقدمة العلامة ابن خلدون – الطبعة الرابعة – دار إحياء التراث العربي – بيروت ، لبنان ص ٥٦٢ .

(٥٥) أحمد أمين – النقد الأدبي – الجزء الأول – مكتبة النهضة المصرية ص ١٧ .

(٥٦) الدكتور محمد غنيمي هلال – النقد الأدبي الحديث – دار مطابع الشعب – القاهرة الطبعة الثالثة سنة ١٩٦٢ ص ٣٠٤ .

(٥٧) عمانويل كانت – نقد العقل المجرد – ترجمة أحمد الشيباني – دار اليقظة العربية – بيروت ١٩٦٥ ص ٥٧ .

(٥٨) الدكتور محمود أحمد السيد – الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها – مرجع سابق ص ٢٢٩ .

(٥٩) المرجع السابق «الفصل التاسع» ص ٢٥٥ .

الفصل الرابع
منَ أساليب تعليم اللغة العربية لغيـر أبنائهـا

محتوى الفصل:

أولا : أسلوب الترجمة والقواعد

ثانيـا : الأسلوب السمعي الشفهي

ثالثـا : الأسلوب السمعي البصري

رابعا : الأسلوب الجمعي

خامسا: الأسلوب الانتقائي

غني عن البيان أن تعليم الأجانب لغتنا العربية مهمة قوميـة وواجب مقدس، ذلك لأن معرفة الأجانب بلغتنا تعمـل علـى تفهم مشكلاتنا وقضايانا العربية من مصادرها الأصلية، بحيث يتمكن هؤلاء مـن الاطـلاع علـى واقعنـا وعدالـة قضايانـا في منأى عن كلّ تشويه وتزييف وتضليل، كما أن معرفة هـؤلاء بالعربيـة تسـهم في اطلاعهـم علـى الجوانـب الإنسـانية في حضارتنا العربية وبيان ما قدمته هذه الحضارة من فوائـد جمّة وخدمة للفكر الإنساني، وهذا ما يعزز الروابط الإنسانية بـين أبناء اللغات الأخرى والناطقين بالعربية.

وإذا كانت اللغة العربية قد انتشرت في الماضي انتشارا ساحقا، وانضوت تحت لوائها جماعات وأقوام من جنسيات مختلفة، وأدرك سر عظمتها وسحر بيانها كثير ممن تعلموها واكتسبوها من غير أبنائها حتى بات الكاتب الاسباني القديم «الفاروAlvaro» في القرن التاسع الميلادي يتألم من إقبال أبناء قومه على دراسة الأدب العربي قائلا: «إن أرباب الفطنة والتذوق سحرهم رنين الأدب العربي فاحتقروا اللاتينية وجعلوا يكتبون بلغة قاهريهم دون غيرها. فأين اليوم من رجال الدين من يقرأ التفاسير الدينية للتوراة والانجيل؟ وأين اليوم من يقرأ الأناجيل وصحف الرسل والأنبياء؟ وأسفاه! إن الجيل الناشئ لا يحسن أدبا أو لغة غير الأدب العربي، ويجمعون منه المكتبات الكبيرة بأغلى الأثمان، ويترنمون في كل مكان بالثناء على الذخائر العربية. إنهم قد نسوا لغتهم ويا للأسى! فلا تكاد تجد واحدا من ألف يكتب بها خطابا إلى صديق! أما لغة العرب فما أكثر الذين يحسنون التعبير بها على أحسن أسلوب».

وإذا كان هذا الإعجاب من الأقوام الأخرى في القرن التاسع الميلادي فإنه مايزال مستمرا على ممر الأيام والسنين، فها هو ذا «رافائيل بيتي» يقول في كتابه «The Arabic Mind»: «إنني أشهد من خبرتي الذاتية أنه ليس ثمّة بين اللغات التي أعرفها لغة تكاد تقرب من العربية إن في طاقتها البيانية أو في قدرتها على أن

تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بصورة مباشرة إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها. وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى»!.

وهذا هو ذا «ارفنج» يشيد بالقدرة الاشتقاقية للغة العربية قائلا: «إن هذه الجذور المتعددة وما يمكن أن يطرأ عليها من تغيرات تعزّ على الحصر، تجعل من اللغة العربية إحدى اللغات العظمى في العالم أجمع.

ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلّم، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظمى وتقف بجدارة عل المستوى نفسه الذي تقفه اللغة اليونانية واللغة السنسكريتية».

كما أن إقبال العالم الإسلامي على دراسة اللغة العربية وتدريسها، وإقبال بلدان كثيرة في العالمين الغربي والشرقي على السواء على دراسة اللغة وتدريسها، وتبني العربية لغة رسمية في مؤسسات عالمية كبيرة في مقدمتها الأمم المتحدة، حيث ورد في حيثيات القرار رقم ٣١٩/د ٢٨٠ في الجلسة العامة رقم ٢٢٠٦ كانون الأول ١٩٧٣ القاضي بتبنّي اللغة العربية في الجمعية العامة للأمم المتحدة:

«إن الجمعية العامّة إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام في حفظ حضارة الإنسان وثقافته ونشرها، وإذ تدرك أيضا أن