المنطلقات اللغوية الأساسية في بناء طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

عبد المجيد سالمي

جامعة الجزائر

Résumé

Cet article traite des éléments essentiels d'une didactique de la langue arabe enseignée en tant que langue étrangère, il précise en premier lieu, les étapes importantes qu'a connu la didactique en général, il montre ensuite quels seraient les champs d'intervention pour élaborer une méthode d'enseignement de l'arabe dans cet perspective.

Puis il relève les éléments déterminants dans le développement de cette discipline, notamment sur le plan scientifique, méthodologique, pédagogique, ainsi que sur le plan technique.

يعتبر علم تعليم اللغات (Didactique des Langues) من العلوم الحديثة، التي تطورت تطورا ملحوظا في العقود الأخيرة من القرن الماضي، في كل أنحاء الدنيا، وكان للسوق التجارية الكبرى التي فتحت في العالم بأسره أثرها البارز في هذا التطور الهائل، الذي استجاب إلى الحاجات الماسة التي ظهرت لدى مختلف الطبقات من الناس إلى تعلم اللغات الحية المختلفة، إما من أجل السياحة والسفر، أو بغرض الاتصال والتبادل بين الشعوب أو بهدف التعاون العلمي بين الأمم. ولم يكن للعربية من ذلك حظ وافر سوى بعض الاهتمام الذي أبداه جماعة من المستعربين الأوروبيين في تعليم اللغة العربية، وكثيرا ما كان ذلك التعليم لأغراض خاصة جدا، ويتناول العاميات المختلفة موضوعا له، فضلا عن بعض الجهود المتفرقة التي تبذلها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومعهد اللغة العربية بالخرطوم خاصة، وكذلك بعض المحاولات التي تقوم بها جمهورية مصر العربية منذ منتصف القرن الماضي، وتحاول، في الوقت الحاضر، بعض دول الخليج العربية مثل المملكة العربية السعودية والكويت أن تنجز أعمالا مشجعة في هذا الميدان، كما يضاف إلى هذه الأعمال ما تقدمه الجامعات العربية، في إطار برامج الدراسات العليا والبحث، من أبحاث علمية في هذا المجال العلمي الحيوي[1].

ويمكننا أن نستعرض مراحل هذا التطور في بناء طرائق تعليم اللغات الحية، كما يأتي:

1. في العقدين السادس والسابع من القرن الماضي، ظهرت المناهج السمعية الشفوية (Audio-orales) والسمعية البصرية (Audiovisuelles) في تعليم اللغات الحية وانتشرت في تأليف الوسائل التعليمية لمختلف فئات المتعلمين، وقد جاءت ردَّ فعلٍ لطغيان الطرائق المباشرة (Méthodes Directes) التي كانت سائدة قبل ذلك، ومن المعروف أن هذه الطرائق تستند إلى نظريتين: إحداهما لغوية وهي

النظرية الاستغراقية "أو التوزيعية" (Distributionnalisme) التي أسسها سابير ثم طوّرها بلومفيلد ومن جاء بعده، والأخرى تعلّمية وهي نظرية "سكينر"[2].

2. ثم ظهرت في العقد الثامن الطرائق التبليغية Méthodes- Communicatives التي تأثرت بانتشار نظريتي الإعلام والاتصال وعلم الاجتماع اللغوي والنحو السياقي وغير ذلك من الأفكار التي سادت في الثمانينيات[3]، لكنها لم تتخلص نهائيا من قيود اللسانيات غير التداولية عامة، ومن سلطة النظريات البنوية ونظريات النحو التفريعي التحويلي المتعاقبة خاصة.

3. وفي مطلع العقد التاسع من القرن العشرين تحول اهتمام المربين واللغويين إلى الطرائق المعرفية (Méthodes cognitives) التي تأخذ أسسها بالرجوع إلى نظرية المعرفة عند بياجي (Piaget) ومختلف العلماء الآخرين الذين طوّروها بعده، ونظريات الفلسفة وعلم النفس واللسانيات، ومن أعلامها بيرس Peirce وسيرلSearle [4] وأوستين Austin وبنفينيست Benveniste[5] وكيربرايت kerbrat[6] وتودوروف Todorov ديكرو Ducrot[7] وسلاما كزاكو Slama-cazacu[8] وغيرهم كثيرون، ولكنها لا تهمل الجانب التبليغي للغة بل تربطه بأحوال المتكلمين ومواقفهم أثناء التبادل اللغوي، وتُطوِّره ليشمل البعد الاجتماعي والثقافي والنفسي لعمليات الخطاب.

ومن المعلوم أن النظر في أية طريقة لتعليم اللغة يجب أن يتناول ثلاثة مجالات هي:

1. اللغة في حد ذاتها التي نختار منها العناصر اللغوية، كيف نتصورها؟ وما هي طبيعة أنظمتها المختلفة؟ وكيف يرتبط وضعها باستعمالها؟ وما هي مختلف مستوياتها وأساليبها ولهجاتها؟

2. والمادة اللغوية المراد تعليمها أي المحتوى التعليمي التربوي، وما في ذلك من اختيار وعرض وتخطيط وتدريج وترسيخ وتقويم.

3. وكيفية هذا التعليم وتقنياته المختلفة في تبليغ المقررات داخل حجرات الدرس وخارجها أي الأعمال المختلفة التي يقوم بها المعلم لبلوغ أهدافه المسطرة[9].

وتشتمل الطريقة على عدة أركان منها: المعلم والوسط الاجتماعي الثقافي والتلميذ والأهداف والبرنامج والكتاب المدرسي وغير ذلك. وقد لخص أحد الباحثين العملية التربوية بقوله: "هي وجود متعلمين في علاقة بمعلم لتحصيل محتويات مبرمجة في إطار مؤسسة لبلوغ أهداف متوخاة بالقيام بمجموعة من الأعمال المرتبة بالاعتماد على وسائل محددة لتحقيق نتائج معينة"[10].

وهكذا فإن اختيار المحتوى اللغوي والتربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثلا، يجب أن يسبق بتصور واضح عن اللغة التي سنأخذ منها المادة اللغوية التي نريد تعليمها، ويقوم هذا التصور على مجموعة من المنطلقات والمبادئ التي تساعد على تشكيله من النظريات اللغوية، وما يتصل بها من المباحث العلمية الأخرى ذات الصلة بتعلم اللغة وتعليمها وهو المفهوم الذي يعبر عنه بعض الباحثين بالفلسفة اللغوية لطريقة التعليم[11]، ويمكن إبراز المنطلقات في النواحي الآتية:

1. من الناحية النظرية

ارتبطت الطرائق الحديثة في العصر الحاضر بالتقدم الهائل في مجالات تكنولوجيا السمعي البصري (Audovisuel) والمعلوميات (Informatique) وتعدد الوسائل التبليغية (Multi-Média) والذكاء الاصطناعي (Intelligence Artificielle) والترجمة الآلية (Traduction Automatique)، وقد استفادت هذه الطرائق من الأبحاث العلمية الجارية في الميادين ذات الارتباط الوثيق بهذا النوع من التعليم الخاص، الموجه إلى هذا الصنف من المتعلمين وتأثرت بها أيما تأثر، وهذه الأبحاث هي:

1.1- الأبحاث الدائرة في اللسانيات التفاضلية (Linguistiaque Contrastive)، التي تقوم بالمقارنات اللازمة بين أنظمة اللغات لتجد ما يميزها وما يجمع بينها من خصائص عامة يستفاد منها في علاج موضوعات التداخل اللغوي في المستوى الصوتي والافرادي والتركيبي بين لغة المتعلم الأولى واللغة الثانية التي يريد تعلمها، مما يساعد على تناقص التدافع الذي يحدث بين النظامين في اللغتين المختلفتين. ويفضل الباحثون اليوم أن يقع التقارب بين أساليب التدريس في كل من اللغتين الأصلية والأجنبية حتى نجعل استراتيجيه تعلم اللغة الثانية غير منافية لاستراتيجية تعلم لغة المنشأ (Substrat) ولا مضادة لها، مما يجعل المتعلم قادرا، في كثير من الأحوال، على علاج مشكلات التداخل بكيفية ذاتية متميزة ولا تسبب له مع ذلك صعوبات نفسية خاصة.

2.1- الدراسات التي تجري في ميدان حصر المفردات وقياس الثروة اللغوية[12] التي من شأنها أن تساعد على تحديد حاجة المتعلمين الفعلية في أي مستوى من الكمية اللغوية، وما يناسبها من المفاهيم الضرورية لكل متطلبات التبليغ في مختلف مواقف الحياة، ويمكن التنويه في هذا المجال بعملين رائدين هما:

1.2.1- الرصيد الوظيفي الذي قامت به دول المغرب العربي في الستينيات لتحديد حاجة التلاميذ من الألفاظ اللغوية في التعليم الابتدائي في مختلف المجالات الدلالية [13].

2.2.1- الرصيد العربي المشترك، الذي قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وشارك فيه أغلب الدول العربية. وتمثل هذا العمل الضخم في حصر حاجة المتعلمين في السنوات التعليمية الست الأولى، من خلال القيام بتحريات واسعة النطاق، تناولت لغة المشافهة والتحرير لدى المتعلمين. واعتمد الباحثون

في هذه الأعمال على أحدث الوسائل المتوفرة. وقد طهرت نتائجه الأولية، ويمكن الاستفادة منها في وضع طرائق تعليم اللغة العربية.[14]

3.1- الأبحاث التي قام بها جماعة من المربين في ميدان التعلم عن طريق وضع استراتيجية مبنية أساسا من تتبع أخطاء المتعلمين وتصنيفها وتحليلها، مما يعرف في المصطلح اللغوي بنحو الأخطاء (Grammaire des Fautes). ويعرفه "دانيال فيرونيك" قائلا: "طريقة هدفها وصف الانحرافات في نظام لغوي معين (اللغة الأم أو اللغة الثانية) من خلال مدونة لغوية محددة لجماعة من المتكلمين أي "الموردين" (Locuteurs)، لاستخلاص طرائق تصحيح أساليب التدريس ومراجعتها.

هذه التقنيات تختلف عن التحليل التفاضلي حيث تنبني أساسا على الدراسة اللغوية الإحصائية لمواقع الأخطاء وغير الأخطاء في مدونة محددة، والخطأ هنا معناه الانحراف بالنسبة للاستعمال الشائع."[15]

ومن المفيد أن نذكر بأنه لا يمكن الاكتفاء بمثل هذه الأعمال في التعليم والاستغناء عن غيرها، فهي تندرج ضمن ما يسمى "بيداغوجيا الدعم والاستدراك"، حيث يرتبط التقييم بالأهداف، لمعرفة مدى تحقق النتائج، والغاية من ذلك كله هي إعادة النظر في الاستراتيجية المتبعة في مرحلتي تخطيط المحتوى التعليمي وتنفيذه.

4.1- الأعمال التي قام بها الباحثون في علم الاجتماع اللغوي وفي مجالات الازدواجية في اللغة والثنائية، حيث اتضح أن التخاطب بأكثر من لغة في الحياة لا يسلم دائما من بعض المشكلات اللغوية والتربوية والنفسية، ولذلك فإن مثل هذه الأبحاث تفيد في فهم بعض ظواهر السلوك اللغوي لدى المتعلمين من الذين يوجه إليهم تعليم اللغة العربية في هذا السياق. ومن المفضل أن تحسن الطريقة معالجة مثل هذه الظواهر اللغوية التي تبدو أحيانا في شكل مزاوجة بين لغتين في الاستعمال في آن واحد ويصنف الباحثون هذه المزاوجة في استعمال لغتين في ثلاثة أصناف:

1.4.1- الوضع التناوبي (Code switching) وينتقل فيه المتكلم من لغة إلى أخرى تبعا لاتجاهاته وانفعالاته في الكلام.

2.4.1- الوضع التمازجي (Code mixing) ويقع فيه انتقال المتكلم من وضع إلى آخر باستعمال الوحدات اللغوية بكيفية وظيفية وصورية وبصورة دائمة.

3.4.1- التمازج المتفرد (Odd mixing) وهي ما لا يمكن إخضاعه لأي تصنيف ولا معرفة كيفية انتظامه[16].

5.1- البحوث التي تجري في ميادين لسانيات الحديث (Linguistique de l'énonciation)[17]، والتداولية اللغوية (Pragmatique linguistique)[18] والتي تهتم بما اصطلح عليه بأفعال الكلام (les Actes de parole)[19]، التي تنظر إلى الموقف اللغوي في جملته، وإلى الكلام في علاقة المتكلمين بما يحدثه كل منهما من أثر في الآخر، في مواضع الأمر والنهي والإخبار والنفي والإثبات وغيرها، باعتبار الأفعال المحصلة التي يتضمنها الكلام وما ينجر عنها من حدث أو حكم.

6.1 – اعتبار التبليغ ملكة مركبة تتكون من الجانب اللغوي والنصّي والمرجعي والتفاعلي والمقامي وهو منحًى جديد في التناول التبليغي الشفوي للغة، بتأثير أبحاث التداولية اللغوية وتحليل واللسانيات النصية (Linguistique Textuelle) والتفاعل اللغوي بين المتكلمين وغير ذلك من الأبحاث المعاصرة[20].

7.1- الاستناد إلى البعد الثقافي والحضاري وإثراء الجانب الفردي والجماعي في عملية التعلم وتوجيه المتعلم إلى الاستقلال في منهجية تعلمه وكيفياتها العملية، وتمكينه من فهم الآخرين في تصورهم للعالم لأن اللغة أصلا نوع من التشكيل الدلالي للكون بمحتوياته الظاهرة والباطنة، وهذا الأمر من شأنه أن ينشّط دوافع المتعلم ويشجعه على مواصلة الاكتساب والتحصيل.

2. ومن الناحية المنهجية

1.2- اختيار اللغة وتحديد عناصرها لتعليمها باعتبار متطلبات التبليغ، وبإتباع أوضاع الحديث الحقيقية، ومواقفه الفعلية بالحصر والتحديد والعرض والتدرج من جهة، وبعمليات الترسيخ والتقويم من جهة ثانية.

2.2- التقديم التدريجي لمختلف الاستعمالات اللغوية الفعلية بإيلاء المشافهة اللغوية أسبقية مطلقة، دون إغفال القراءة والكتابة باعتبارهما من المهارات الأساسية في اكتساب اللغة.

3.2- إعطاء أهمية خاصة لمقام الحديث وسياقه التي تظهر فيها الصيغ اللغوية، وللمتكلم في علاقاته بكل من المقام والسياق، وما يحيط بذلك من قرائن الحال والمقام مما لابد من إدراكه للوقوف على مختلف دلالات الكلام، لأن اللغة لا يمكن تعليمها دون إدراك واضح للسياق الذي يتم فيه استعمالهما وما يتصل به من ملابسات مكانية وزمانية ونفسية واجتماعية وثقافية.

4.2- وضع نوع من التعلم المتدرج المبني على أساس الطابع المتكامل للغة المقصود تعليمها، وبقدر ما يكون التصور واضحا يكون هذا العنصر من العمل التربوي فعالا وناجعا.

5.2- اعتبار اللغة تفاعلا اجتماعيا بين المتكلمين يتكون من عناصر ومواقف متنوعة أهمها ما يعرف بأفعال الكلام وما تعبر عنه هذه الأفعال من أحداث تلخص علاقات التأثير بين المتكلمين عن طريق التبادل اللغوي وما فيه من ملفوظ ومضمر ومن استخلاف واستطراد ومن إيحاء وتلميح وما فيه أيضا من علم السامع وفهمه وما لا يحتاج إلى التصريح وما يذكر وما يكتفى بالإشارة إليه وما يدخل في دلالة الحال وغير ذلك مما يطول بيانه[21].

3. ومن الناحية التربوية

1.3- الابتعاد عن الترجمة إلى اللغة الأم لفهم المعاني الواردة في محتوى لغة التعلم، ورفض التناقض بينهما بل جعل تعليم اللغة الثانية يكمل تعليم اللغة الأولى في أهدافه واستراتيجيته وبكيفية تفيد في تحصيل الملكات اللغوية والتبليغية بشكل متكامل غير متعارض.

2.3- الاهتمام بصفة خاصة بتربية الاستماع اللغوي وغيره من المهارات الأخرى التي يهدف التعلم إلى تحقيقها، ومراعاة الجوانب المختلفة للتبليغ اللغوي بربط الصلة الوثيقة بين المحتوى والأهداف وانسجامهما عن طريق استخلاص الأهداف التعليمية من الحاجات اللغوية الحقيقية للمتعلمين، وتوافر المحيط الدافع والمشجع على استعمال اللغة العربية في مختلف المواقف خارج المدرسة والقسم (Usage Extralinguistique)، أي بدعم الاكتساب اللغوي بما يسمى "الانغماس اللغوي"[22] (Bain Linguistique).

3.3- ضرورة أن يتكون المحتوى اللغوي أساسا من التبليغ الحقيقي في الحوار والنصوص والوثائق وكذلك التمارين ونشاطات القسم، وأن يعبر كل ذلك عن مختلف مواقف الحياة بعيدا عن التصنع والافتعال. ويتحقق ذلك باختيار نصوص مأخوذة من الحياة العملية، قصص لمشاهير الكتاب، وقصاصات من الجرائد، وإعلانات منشورة، ونصوص إشهارية، أغان وطنية، أناشيد دينية، تسجيلات صوتية أو سمعية بصرية. كل ذلك من أجل وضع حد للنصوص المصطنعة والكتابات المفتعلة مهما كان مبررها [23].

4.3- دعم السندات التربوية المقررة والوسائل التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بسندات تربوية إضافية ذات محتوى ثقافي علمي وترفيهي، مثل التسجيلات الصوتية المختلفة كالأغاني والأناشيد والتسجيلات السمعية البصرية المتنوعة وبرامجيات المعلوميات.

4. ومن الناحية التقنية

1.4- استعمال الصورة منطلقا لفهم المضمون، في الكلمة والعبارة والنص.

2.4- استعمال التسجيل الصوتي باعتباره حقيقة لغوية آتية من مصدر غير المعلم، تبعث النشاط وتبعد الملل عن الأذهان.

3.4- الاستعمال المزدوج للصورة والصوت باعتبارهما تمثيلا سمعيا يجسد الفعل اللغوي ويمكن أن يستدعي غيره من الأفعال الأخرى، لتتسع بذلك دائرة الخطاب وتتنوع باعتماد مبدأ تداعي الأفكار.

4.4- الاستعانة بالمعلوميات في عمليات التدريس وكذا اسطوانات الفيديو ووسائل الاتصال المتعددة، واستخدام هذه الأدوات التكنولوجية في تسهيل الاكتساب وتقريبه من نفوس المتعلمين وإسناد تعليم اللغة العربية بامكانيات العصر المتطورة [24].

الهوامـــش

1. أمين الكخن، "دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية، في مرحلة التعليم الأساسي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس 1992.

2. جبرائيل بشارة، "المنهج التعليمي"، بيروت، دار الرائد العربي، 1983.

3. Eddy ROULET et autres ; *Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique des Langues Etrangères*, Cléinternational ; Paris 1980.

4. J.R. Searle ; *Les actes de Langage : Essai de Philosophie du Langage*; collection Savoir, Paris, Editions Hermann, 1972.

5. Problème de Linguistique C.C ; Kerbrat- Orecchioni ; Les Interactions

6. Générale, T2, Gallimart, Paris 1974 Vaerbales, T.1, Paris, Armand Colin Editeur, 1990

7. O.Ducrot ; *Dire et ne pas dire : Principe de sémantique linguistique*, Paris, Hermann, 1972.

8. Tatina Slama Cazacu ; *Psycholinguistique Appliquée : Problèmes de l'enseignement des langues* ; Bruxelles, Editions labor, 1981.

9. عبد الرحمن الحاج صالح، "مدخل إلى علم اللسان الحديث: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات عدد 4، سنة 1973/ 1974، الصادرة عن معهد العلوم اللسانية والصوتية سابقا بجامعة الجزائر.

10. R. Richterch ; *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

11. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (126)، دولة الكويت، شوال 1408- يونيو (حزيران)، 1988. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة (126)، دولة الكويت، شوال 1408- يونيو (حزيران)، 1988.

12. عبد المجيد سالمي، العناصر الافرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة من المرحلة الابتدائية في سبعة بلدان عربية: دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1989.

13. الحاج صالح والعايد وغزال، الرصيد الوظيفي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1972.

14. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، الرصيد اللغوي العربي، تونس 1988.

15. Georges Mounin ; *Dictionnaire de la Linguistique* ; p. 158 ; Presses univ de France 1974

16. Christian Baylon ; *Sociolinguistique : Société, Langue, et Discours*, Paris, Nathan, p. 152- 153 ; 1981

وانظر أيضا:

- J. Dichy; *Compéthence communicative et Pluriglossie*, Supplément à L'Arabisant, publiée par l'association Française des Arabisants, AFDA ; n° 24/25, 1987.

- M. Falip et B. Deslandes ; *Une Langue un peu plus étrangère que les autres.*

- *L'enseignement de l'arabe en France, continuité et rupture* ; in revue : LIDIL n°2, 1990, éditée par LIDILEM «Loboratoire de linguistique et didactique des langues Etrangères et Maternelles» de l'Université Stendhal Grenoble III, Presses Univ de France 1990.

O. Ducrot et T. Todorov ; *Dctionnaire encyclopédique des sciences* .17 *du langage : l'énonciation*, Paris, Editions du Seuil, 1972.

R. Eluerd ; La pragmatique linguistiaue, Paris, Nathan Univ. 1985 .18

Conseil européén pour l'enseignement , Bruxelles, Niveau Seuil 1989 .19

R. GALISSON ; *Dictionnaire de Didactique des Langues* ; Librairie Hachette, 1976 .20

21. الجاحظ، "أبو عمرو بن بحر، البيان والتبيين"، 4 أجزاء، ط 4، دار الفكر (د.ت).

22. هذا المصطلح من وضع الأستاذ الحاج صالح، وقد اعتمدنا في اختيار المصطلحات اللسانية المناسبة على جهوده في هذا الميدان عامة، وعلى المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، تونس، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، 1989.

F.M. Gerard et X. Roegiers ; *Concervoir et evaluer des Manuels Scolaires, Coll. Pédagogie* .23 *en développement : Pratiques Méthodologiques*, s.a. Bruxelles, Editions de Boeck Wesmael, 1993.