علم اللغة وتعليم اللغة الثانية
وخطة مقترحة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها

ترجمة ودراسة

الدكتور أحمد عزت البيلي
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

مقـــدمـة :

إن مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها ما يزال من المجالات التجريبية التي لم يصل المتخصصون فيها بعد إلى كلمة فصل، وما يزال الحال كذلك في مجال تعليم اللغة الثانية في كل بقاع الأرض. إننا نرى ونسمع عن طرق ومناهج جديدة، يبشر بها أصحابها، ويختلف المتلقون حولها، وسرعان ما تختفي لتظهر مناهج وطرق أخرى. وفي رأيي أن هذا الأمر طبعي، وأنه سيستمرُّ بلا نهاية لسببين مهمين:

أولهمـــا أن هذه الـطرق في حقيقـة الأمر عبارة عن إفرازات لغوية ونفسية وتربوية تختلف في مشاربها وفي توجهاتها، وهذه النظريات لن تتوقف ما دام البحث العلمي.

وثـانيهما أن هذه النظريات والتوجُّهات في مجال تعليم اللغة الثانية لابد وأن تدخل إلى أرض الواقع من خلال محاولات تطبيقها في تعليم اللغات، ومن ثم يظهر لنا التطبيق بعض جوانب القصور، مما يستدعي العودة مرة أخرى إلى هذه النظريات لمحاولة تلافي ما بها من قصور.

وبناء على مـا سبق فكل ما يقـدم من محـاولات في هذا المجال عـبارة عن اجتهادات قد تُصيب في بعض الجوانب، وقد تخطىء في جوانب أخرى.

وهذا البحث محاولة جديدة تستند إلى ما لدى الباحث من خبرة عملية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما تستند إلى ما لدى الباحث من فكر لغوي يوصفه أحد المتخصصين في مجال علم اللغة. وقد جاء اختياري لهذا البحث نتيجة للعـاملين السـابقـين، وهمـا الخبرة العملية والتخصص الدقيق، يُضاف إليهما قلة إسهامات اللغويين العرب في هذا المجال الذي ما يزال يطمح إلى المزيد من عطاء أساتذتنا من اللغويين المبرزين.

ويتكون هذا البحث من قسمين أساسيين هما:

القسم الأول: وقد خصصته لترجمة مقالة للغويّ الأمريكيّ ديفيد دي كامب[1] David De Camp بعنوان: علم اللغة وتعليم اللغات الأجنبية. Linguistics and Teaching Foreign Languages وقد أتبعتها بنحو عشرين حاشية كلها من عمل الباحث، شرحت فيها ماجاء مجملاً في نصّ المقالة، كما قابلت من خلالها أمثلة المؤلف بأمثلة أخرى من اللغة العربية.

وقد اخترت ترجمة هذه المقالة لأنها أوّلاً تبرز لنا محاولة تطبيقية للاستفادة من معطيات نظرية النحو التحويليّ، وثانياً لأنها تتفق إلى حد كبير مع تصوُّر قَرّ لدي منذ زمن، ويقضي بضرورة تقدُّم اللغويين العرب لأداء دورهم في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، فليس هناك غاية أجل من نشر وتعليم لغة القرآن الكريم لهؤلاء الذين تتوق أنفسهم لتعلمها، كما أن هذه المقالة تؤيد منهجاً أثيراً إلى نفسي، ينبني على ضرورة بناء الخطاب اللغوي التعليمي بحيث يوجّه إلى العقل، لا إلى الحفظ والذاكرة.

وقد توخَّيت في هذه الترجمة عدم التدخّل مفضّلا تجميع ما لدي من شروح وتعليقات وأمثلة في الحواشي التالية للترجمة، كما حرصت على عرض هذه الترجمة بلغة عربية سليمة وواضحة بشكل لا يتعارض مع المضامين الأساسية لهذه المقالة.

أما القسم الثاني فقد خصصته لدراسة قضية تعليم الكتابة العربية لغير العرب، وقد تناولت هذه القضية من زاويتين رئيستين، هما:

١ - جدوى الفصل في تعليم العربية بين النطق والكتابة. وفي هذه الزاوية تعرضت بالمناقشة والتحليل لأهم الآراء التي أيدت هذا الفصل، وانتهيت من ذلك إلى رفض مبدأ الفصل، وضرورة التعليم المتزامن للمهارات اللغوية الأساسية.

٢ - كيفية تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بالعربية، وفي هذه الزاوية استعرضت أهم الطرق المستعملة، وحرصت على مناقشتها وبيان ما لها من فوائد، وما يؤخذ عليها من مثالب، وانتهيت من ذلك إلى عرض تصوري الخاص لتعليم الكتابة.

وقد اخترت هذه القضية لسببين :

أولهمـــا : أنها من القضايا الخلافية التي أشار إليها ديفيد دي كامب في مقالته التي ترجمتها.

ثانيهمـــا : أنها تشكـل بالنسبـة لي مدخـلاً أساسيا لعرض تصوُّر أعم وأشمل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يشمل المفردات والتراكيب، وهو ما نأمل أن ننتهي منه قريباً إن شاء الله.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

أولاً : الترجمـــــة

عـلم اللغة وتعليم اللغات الأجنبية

Linguistics and Teaching Foreign Languages

تأليف ديفـيد دي كامـب ★

David De Camp

يتحقق الـوصف الأمثل للمنهج اللغوي في تعليم اللغات الأجنبية من خلال مقارنته بمنهجين آخرين يسبقانه تاريخياً ، وهمـا :

١ ـ طريقـة الترجمـة . ٢ ـ الطريقـة المباشرة .

حتى وقت قريب جداً كان المنهج الـوحيد الشائع في تعليم اللغة . هو منهج الترجمة[١] يحاضر الأستاذ طلبته بلغتهم الأصلية عن قواعد اللغة المستهدفة . وقد يتيح ـ في البداية ـ لطلابه فرصة استعمال اللغة، بل قد يستعملها هو نفسه نادراً . وللارتقاء بمستوى طلابه فقد يحفظهم تصريفات الأفعال الشاذة، ولكنهم نادراً ما يستعملون أو يسمعون جملاً حقيقية من اللغة المستهدفة، باستثناء ما يقدم لهم من أمثلة لتوضيح بعض القواعد النحوية .

وهكـذا ينقضي وقتٌ طويلٌ من زمن الفصـل في ترجمة الدُّروس اليومية إلى لغة الطلاب الأصلية، بلا اكتراث بما إذا كانت القطعة التي يُترجمها المدرس مفهومة أم لا .

في عشرينيات هذا القـرن وثـلاثينياتـه استعمـل معلمو اللغة المنهج المباشر[٢] (الطريقة المباشرة)، استعملوه وفق سياسة الإغراق الكلّي في مدارس اللغة التجارية، ومنها مدرسة بيرلتز Berlitz ، حيث كان كلٌ من المدرس والطالب يُمنعان بصرامة من استعـمال أيّة لغـة باستثنـاء اللغـة المستهـدفة، وكان المدرّس يَشْغَل وقت الطالب

بمحادثات حرّةٍ ، يتخللها توضيح المعنى بواسطة الإشارة والتمثيل الصامت وكلّ طرق الأداء المسرحيّ .

وقلّ التحكم في أنماط الجمل وربما انعدم تماماً، على الرغم من أن المادة المطروحة لهذه المحادثات مُخطط لها سلفا للتركيز على أنماط معينة من المفردات في كل درس . وهكذا يتعرض الطالب في وقت وجيز لمستوى مُربك من قواعد اللغة، فلقد انصب الاهتمام منذ البداية الفعلية على الاستعمال الوظيفي الطبعيّ للغة . وهكذا تم استبعاد كُلّ الشروح والتمارين النحويّة .

من الممكن أن يتعلم الناس بواسطة المنهج اللغات الأجنبية . بل تعلموها بالفعل، ولقد أثمر استعمال المدارس التجارية لهذا المنهج نتائج أفضل من تلك التي قدمتها المدارس العامة ، والتي ظل معظمها متعثرا في ظل استعمال منهج الترجمة .

وفي مجال تعليم اللغة فلا نجد سوى عدد قليل من معلمي اللغة قد أعدُّوا أنفسهم على هذا النحو قبل الحرب العالمية الثانية . وهؤلاء الرواد الطموحون استطاعوا أن يعلّموا طلابهم من غير أن يصنعوا لهذه اللغة تمثالا . لقد تدرجوا بعناية، وتحكموا في أنماط الجمل التي يقدمونها لطلابهم . حدث هذا في وقت ظل معظم مدرسي اللغة يستعملون منهج الترجمة أو المنهج المباشر . ولسوء الحظ فإن كثيراً منهم ظلّوا يستعملون هذين المنهجين حتى وقتنا الحاضر .

لم يكن المنهج اللغوي قد تبلور خلال الحرب العالمية الثانية ، وإن كان قد تلقّى زخما منها ، حيث ووجهت كلُّ الدول العظمى بالحاجة الماسّة إلى تعليم اللغات الأجنبية لأعداد كبيرة من الطلاب بشكل عاجل وعلى نطاق واسع . وبعض هذه اللغات ولاسيما اللغات الأسيوية لم يكن يُدرس في أوربا أو في أمريكا إلا في نطاق محدود للغاية، ومن ثم فلم يكن هناك تقليدٌ معينٌ يُعتمد عليه في تعليم هذه اللغات، وفي حالات أخرى لم تكن هناك كتب تعليمية أو كتب نحو أو قواميس .

وفي بعض الأحيان كان على المدرس أن يؤدي مهمة مثلثة الأبعاد، فهو نفسه يتعلم اللغة، ويكتب بعض الكتب التعليمية، وفي الوقت الذي يتولى فيه تعليم اللُّغة

نفسها للآخرين[٣]. لقد كان عليه أن يؤدي هذه المهام في وقت واحد، ومع ذلك، فقد حقّقت البرامج المكثفة التي عُقدت في زمن الحرب نجاحاً كبيراً، فقد تعلم الناس اللغات بسرعة تفوق ما كان متصوّرا، وبدرجةٍ عاليةٍ من الإتقان تتجاوز ما كان مُخططاً من قبل، خصوصاً في النُّطق.

لقد كان مدرسو اللغة في زمن ما قبل الحرب يُصرّون على استحالة أن يتعلم أحدٌ - باستثناء الأطفال - لغةً أجنبية بدون أن تظهر في نطقه لكنةٌ أجنبية من غير أن يعيش في البلد الذي تُستعمل فيه تلك اللغة.

أما الآن فلم يعد معظم اللغويين يعتقدون في صحة هذه الادعاءات.

حتى الآن ما زال حديثنا عن المنهج اللغوي يُظهره كأنه طريقة واحدة غير قابلة للتنوُّع. فهناك مدارس كثيرة تعمل في مجال تعليم اللغة، وكلُّ واحدةٍ منها تزعم أنها تُطبِّق بدقةٍ المنهجَ اللغوي.

وجدير بالذكر أن هذه المنهجية ظلت تتطور منذ الحرب العالمية الثانية، بحيث أصبحنا الآن ننظر إلى ما عقد في هذه الفترة من فصول على أنها كانت فصولاً بدائيّة للغاية.

ومع تنوّع المناهج اللغوية، فإنها جميعاً تشترك في كل المبادىء الأساسية: استعمال فعلي للغة، وتحكم واعٍ ومتدرِّجٍ في الأنماط النحويّة المقدمة.

لقد بُنيت فصول فترة الحرب بصورة أساسية على حوارات يجريها الطلاب بهدف الحفظ، وعلى تمارين يُقلد فيها الطلاب تقريباً المدرس؛ ولهذا السبب فقد أسماها كثيرٌ من الناس بمنهج الحفظ والتسميع، وما تزال معظمُ الطُّرق الحديثة تتضمن جانباً كبيراً من هذا المنهج، وإن كانت تستهدف تعليم الطالب ما هو أكثر من الحفظ والتسميع، فهذه الطرق الحديثة تستحدث مزيداً من التركيز على تَعَرُّف تمارين التمييز أو التقابل اللُّغويّ بين كلمتين في beat / bit ومثل هذا التقابل لا يستطيع إدراكه بصورته النموذجية مَنْ يتكلم اللغة الإسبانية، إن الاكتفاء بتقليد نطق الكلمتين السابقتين لن يجعل الطالب الإسباني الذي يتعلم الإنجليزية يدركُ ما بينهما من

تقـابـلٍ ، ولهذا تُعدُّ تمارين تعرّفٍ خاصة، ومن أبسط هذه التمارين تمرينُ المتشابه والمختلف ، ومن خلاله يدرك الطالب التّطابق الموجود بين جملتين مثل :

He beat his wife, he beat his wife.

كما يدرك الاختلاف بين جملتين مثل :[٤] :

He beat his wife, He bit his wife

إن مثل هذه التمارين تجعل الطالب يَتَعَرّف على الجملة المنطوقة حتّى في حالة عدم تقديم إحدى الجملتين له منفردة، وتمارين تعرف الثنائيات معروفة وشائعة في تعليم التقابلات النحوية كما في[٥] :

He eats roast beaf, He is eating roast beaf.

كما أنها معروفة وشائعة في تعليم المفردات من نحو[٦] :

Wise, inteligent

واليوم لا نعلِّم الـطالب التمييز بين منطوقين يسمعهما لأول مرة فحسب، وإنما نعلمه الانطلاق إلى ما وراء النموذج الذي يحفظه؛ لكي يُنوّع هذا النموذج، ويولّد منه جُملاً جديدة من عنده.

إن الطالب يتعلم من هذه التمارين المطوّرة أن يصوغ وأن يولّد جملاً جديدة في إطار هذا النموذج الذي يتلقاه بدلاً من مجرد تقليده، لقد جاء هذا التطور نتيجة الاهتمام المتزايد الذي يُوليه علم اللغة النظري إلى قدرة المتكلمين على إنتاج جمل جديدة لم يسمعوها من قبل.

لقد انصب اهتمام اللغويين الأمريكيين منذ عقدين من الزمان على تحليل الجمل المنطوقة بالفعل أو تحليل الجزء الأساسي من النصّ أو النّص كُله تحليلا لغوياً[٧]، أما الآن فإننا أكثر اهتماماً بتحديد الجمل التي من المحتمل أن ينطق بها المتكلّم (مجموعة أساسية من الجمل المحتملة).

وهذا الهدف ليس مقصوراً على مدرسة النحو التوليدي التحويلي[٨] فحسب، وإنما يشاطرهم إياه عدد كبير من اللغويين الذين لا يتفقون مع شومسكي وأتباعه.

إن أي شخصٍ يتعلم لغة من اللغات ، لا يسمع سوى عدة آلاف من جمل تلك

اللغة أثناء تعلمه، ومع ذلك يستطيع بعدها أن ينطق وأن يفهم جملا أخرى لم يسمعها من قبل. ولا عجب في ذلك. دعني أن أوضّح الأمر بمثال آخر، ولكنه من «الحساب» هذه المرة. عندما تشرع في العدّ ١، ٢، ٣، ٤ . . . . . فإلى أيّ حدٍّ تستطيع أن تعد؟ إن الزمن المتاح لك هو الحد الوحيد الذي يتحكم في هذا الأمر. لأي شخص أن يبدأالعدّ الآن، ولسوف يستمر في العدّ إلى أن تصعد روحه إلى بارئها. ولن تنتهي الأعداد. لاحظ أثناء العدّ أنك ستنطق أعدادا كثيرة، لم تسمعها من قبل، وربما لم تفكر فيها، بل ربّما لم يفكر فيها أحد قط، ومع ذلك ستبدو لك هذه الأعداد مطّردة على نحو صحيح خُذ على سبيل المثال العدد: ٧٣,٤٥١,٨٦٦,٦٣٥٩٢٦، عددٌ ربما لم ينطق به أحد من قبل، ومع ذلك ستتعرفه على نحو صحيح. إن الأمر كذلك في العدد النحوي، إنك لا تفهمه فحسب، بل تستطيع أن تفعل به ما يُطلب منك، قد أطلب منك أن تضربه في سبعة، أو أن تطرح منه ٣٥، تستطيع أن تفعل ما سبق وأكثر منه؛ لأنك تعلمت من قبل الأعداد الأساسية: ١، ٢، ٣، ٤ . . . . ، وتعلمت كذلك مجموعة القواعد التي تستعمل في الربط بين هذه الأعداد؛ ولذلك تستطيع الآن أن تتعرف أعداداً لم تسمعها من قبل.

من السهل أن تفكر في جمل لم تنطقها قط، ومع ذلك تجدها تأتي في تتابع طبعي في أي محادثة صحيحة، أمامك الجملة الآتية: شرح اللغوي الملتحي مزايا الاتجاه اللغوي في تعلم اللغة في ضوء منهج الترجمة والمنهج المباشر. أنا متأكّد إلى حدٍّ ما أن أحدا لم يتفوه بهذه الجملة قبلي، ومع ذلك تستطيع أن تفهمها، بل وتستطيع كذلك أن تُضاعفها كما فعلت من قبل في العدد. قد أطلب منك أن تحولها إلى جملة منفية، أو أطلب منك أن تجعلها جملة استفهامية. تستطيع بلا شك أن تفعل ما يطلب منك؛ لأنك قد تعلمت من قبل مفردات تلك الجملة، كما تعلمت مجموعة القواعد الضامة لها، ربما لم تفكر في هذه القواعد أثناء تعلمك على أنها قواعد، خصوصا إذا كنت مستعملا للغة الإنجليزية بوصفها لغتك الأولى، لأنك لم تتعلمها في الإطار الشكلي الذي تعلمت فيه القواعد الموجودة في كتب النحو، ولكنها دخلت إلى عقلك بشكل ما بوصفها نظاماً من الإجراءات أو العمليات، وها هي تمكنك من التعامل مع جمل لم تسمعها من قبل.

بنیاد دایرة المعارف اسلامی
کتابخانه و مرکز اطلاع رسانی

ما تزال أفضل فصول تعلم اللغة حتى الوقت الراهن تشتمل على قدر كبير من الحفظ والتسميع، فلا بديل لهما في مجال تعليم اللغة، بيد أن المدرسين المميزين يدركون الآن أن إنجاز هذه العملية بواسطتهم أمرا لم يعد مناسباً؛ فالطالب ينبغي أن يتجاوز النموذج المحدد الذي حفظه، وعليه أن يبدع جملاً جديدة من عنده، وإلا فإنه لن يتعلم إلا ما يتعلمه الببغاء، مجرد تكرار لجمل سمعها من الآخرين. وهنا نقرر بشكل لا لبس فيه أن الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على تحديد الجمل التامة، إنها القدرة التي تميز الكلام الإنساني عما تحدثه بعض الحيوانات من محاكاة لهذا الكلام.

إن التركيز الشائع على الإنتاج الفعلي للغة في مجال تعليم اللغة لا يؤتي ثماره عن طريق الاستفادة من تطورات علم اللغة فحسب، وإنما بالاستفادة كذلك من تطورات علم النفس خصوصا في مجال نظرية التعلم.

قد تكون النظرية السلوكية[٩] «الكلاسيكية» للاستجابة الشرطية مناسبة لشرح تعليم اللغة البسيطة للببغاء، ولكنها لا تصلح لتعليم البشر، فالببغاء قد يتعلم الكلام بنفس الطريقة التي تعلم بها كلبُ «بافلوف» فقد كان لعابه يسيل كلما سمع دقات الجرس، ومع ذلك فإن كلب «بافلوف» لم يع بصورة إيجابية العملية الشرطية، وإلا اعتبرناه شريكا فعالاً، ولشرع في إحداث استجابات جديدة من عنده، يأتي بها بصورة مستقلة. أما لغة الطالب الإنسان فتؤدي دوراً أكثر إيجابية في عمليات التعلم، حيث تكون العلاقات بين المثير والاستجابة جد معقدة؛ لأننا يجب أن نضع في الاعتبار دائما طبيعة هذا الكائن الحي التي تستقبل هذا المثير فتحوره وتعدله، ومن ثم تنتج الاستجابة المناسبة. وهكذا يجب أن نضع في الاعتبار دوما ما يسهم به العقل الفاعل للطالب.

لقد أدت السلوكية التقليدية دورها في حينه، فقد جاء النموذج المبسط الذي وصفه «بلومفيلد» سنة ١٩٣٣م للمثير والاستجابة في السلوك اللغوي محسنا ومطورا لمرحلة التفكير القائم التي سبقت بلومفيلد. إن اللغويين والنفسيين ينظرون الآن إلى الجهود التي قام بها «بلومفيلد» على أنها صيغ ساذجة، إن أفكار بلومفيلد التي بنيت على

أساسها فصول ناجحة لتعليم اللغة في زمن الحرب لم تعد تكفل لفصول الستينيات أي نجاح، بل لن تعد ملائمة لها على الإطلاق.

لا يعني ما مضى أننا قد تجاوزنا بالفعل مرحلة تسميع القواعد النحوية ، فجوهر أي تعليم جيد يظل قائما على أساس نموذج التدريب الإيجابي، حيث نحاول بشكل جدي أن نجعل الطالب يدرك ما يحدث أثناء التدريب بواسطة استنفار تعاونه على نحو إيجابي، وتجنيد قدرته الإنسانية لإنجاز ما عجز كلب «بافلوف» عن إنجازه.

في منهجنا هذا ندرس كل جوانب اللغة، ندرس النموذج النحوي كله ، كما ندرس كل مجموعة المفردات. ندرس كل ذلك في خمس مراحل هي:

١ ـ التعرف ٢ ـ المحاكاة (التقليد) ٣ ـ الإعادة (التكرار)
٤ ـ التنوع ٥ ـ الاختيار

أولا : التعـــرف Recognition

لا تتضمن هذه المرحلة تعليم معاني الكلمات، فالمعنى أمر يختص به السياق، فعلى الرغم من أننا قد نتعرض لدراسة المعنى من خلال المراحل الخمسة ، إلا أن التقنين الكامل له لا يتأتى إلا في نهاية المرحلة الأخيرة.

نعني بالتعرف القدرة على التمييز بين منطوقين مختلفين، وإدراك أن منطوقا ما هو تكرار لمنطوق سابق، أو منطوق جديد مختلف. وحتى يستطيع المتعلم أن يميز بين كلمتين مثل Bit , Beat ، ويدرك أنهما بالفعل كلمتان مختلفتان ، فمن الممكن أن نمده بمعلومات قليلة جداً تبين له أن إحداهما شيء يفعله بأسنانه، والأخرى شيء يفعله بالعصا، ينبغي أن يدرك الطالب الاختلاف القائم بين جملتي [١٠]:

He is eating roast beaf.

He eats roast beaf.

إذ يتوجب عليه أن يعي ما بينهما من اختلاف ، قبل أن يتمكن من ربط الجملة الأولى بالحدث المضارع المستمر، والأخرى بالنشاط المعتاد.

إن الطالب المبتدىء لا يسمع أصواتا أو كلمات وجملا في اللغة التي يتعلمها ، بل يسمع مجرد صوت غير واضح المعالم، ومع تقدم مستواه يشعر بأن متكلمي اللغة هم الذين يحسنون نطقهم ، فعلى الرغم من عدم فهمه لما يقال إلا أن أصواتهم تبدو كما لو كانت تنطق بشكل أكثر وضوحا من ذي قبل.

نقدم مرحلة التَّعرُّف من خلال تدريبات النموذج التي وصفناها من قبل، تمارينُ تُكْسِبُ الطالبَ القدرة على تحديد ماإذا كان منطوقان يسمعهما عبارة عن منطوقٍ واحد، أو أنهما منطوقان مختلفان، وتجعله يطابق بين المنطوقات التي من المحتمل أن يسمعها والأخرى التي قد سمعها من قبل.

ثانيا : مرحلة المحاكاة (التقليد) Imitation

في هذه المرحلة ينبغي على الطالب أن ينطق بنفسه المنطوقات التي سمعها، وللمدرس أن يطلب من الطالب نطق كلمة مفردة ، بيد أننا نفضل أن تكون الكلمة في سياق جملة، حتى وإن كانت الجملة بسيطة مثل : هذا كتاب؛ لأن ذلك أفضل من إعطائه الكلمة مفردة لعدة أسباب منها:

١ ـ سهل على الطالب أن يتعلم الكلمة في سياق مألوف من أن يتعلمها منفردة.

٢ ـ أن الطالب يتعلم المعلومة النحوية الأساسية في نفس الوقت، فالطالب الذي يقلد جملتين من نحو: هذا كتاب، وهذا ماء، لن يجد بعد ذلك صعوبة في تذكر أن «الكتاب» قابل للعد. في حين أن «الماء» اسم لكتلة لا تعد بدون ذكر وحدة العدّ مثل كوب ، لتر . . . أما التحديد الأمثل للجمل، فلا يتأتى بتقديمها منعزلة، بل يجب أن تكون في سياق حواري، كما يجب أن يمثل الحوار سياقا اجتماعيا طبعيا، كحوار بين صديقين، أو بين حارس متجر وصاحب المتجر. سيبذل المدرس أقصى جهده لبلوغ الكمال في مرحلة التقليد التي تتضمن أيضا التقليد الدقيق للإشارة المناسبة وتعبيرات الوجه المختلفة سيتضح لنا في هذه المرحلة أن ما يسمى باللكنة الأجنبية ليست شيئا ذا بال.

أما إذا تجمعت عدة أخطاء صغيرة كل خطأ منها على انفراد قد يكون ضئيلا لدرجة أنه لا يكاد يُدرك، فإن مثل هذا التجمع يصبح ملحوظا للغاية.

يتوجب على المدرس أثناء النطق أن يرضى بما دون المحاكاة التامة، فالوقت محدود، وهناك عدة أمور ينبغي على الطالب أن ينتهي منها إلى جانب اللكنة الصحيحة. يجب أن تستمر عمليتا الحفظ والتسميع بأي صورة، حتى تقوى استجابة الطالب، ونجعلها دقيقة إلى حد ما، لكي تتحوَّل ـ وهذا هو الأهم ـ إلى عادة آلية طبعية.

ثالثا : التكـــرار Repetion

في هذه المرحلة علينا أن نُخَلِّص عقل الطالب من عبء كل التفاصيل الحاكمة لعملية النطق، لأنه إذا ظل مقيدا بالتفكير في أي مكان سيضع لسانه لنطق حركة الكلمة beat ، ومقيدا بتذكر أن جمع (Man) هـو (Men) ولـيس (Mans) ، فلن يفْصح ، ولن يكون جاهزاً للانتقال إلى المرحلة الرابعة، فالإنسان إذا ظلَّ مشغولاً بالتفكير الواعي في كل ما تحدثه عضلاته من أثناء المشي، فإنه لن يمشي بصورة جيدة أبداً، إن جانبا كبيرا مما نفعله أثناء المشي أو أثناء النطق يصبح ـ لحسن الحظ ـ مألوفاً بعد مدة من الممارسة الفعلية، ومن ثم نحوّل انتباهنا إلى أمور أخرى.

لقـد ركزت فصول اللغة التي عقدت في زمن الحرب على هذه المراحل الثلاث فقط، أما الفصول الحديثة فإنها تعطى وقتا أطول للمرحلة الآتية:

المرحلة الرابعـة : التنـــوّع . Variation

إذا أراد الطالب أن يتجاوز قدرة الببغاء ، على التّعلم ، تلك القدرة التي تنحصر في مجرد تقليد ما سمع ، فإن عليه أن يُنوّع النماذج التي يتعلمها. ومع أن الحوارات التي يحفظها الطالب يجب أن تكون عملية ومفيدة قدر الإمكان، فلن يكون بوسعها أن تتنبأ بكل ما يريده المتعلم من استعمالات لغوية، قد يتذكّر مثلا الجمل اللازمة لشراء زوج من الأحذية، ولكن ماذا يكون عليه الحـال إذا أراد أن يشتري قبعة بدلا من الحذاء؟ إنّ عليه عندئذ أن يكيّف الحوار ليجعله مناسباً للموقف الجديد.

ومع أننا نؤثر أن نترك هذا التكييف كلية ليتعلمه الطالب بنفسه، فإن المدرس الحديث يقدم لذلك ثلاثة أنواع من تمارين التنوع، هي: تمارين الاستبدال، تمارين التحويل، وتمارين الربط. وقد تأخذ الأنواع الثلاثة شكلا حواريا يستعيده الطالب، وقد تتخذ شكلا آخر من تمارين المحاكاة، تكون فيه بمثابة انطلاق إلى ما هو أبعد من الحفظ والتسميع.

باستعمال تمارين الاستبدال نُكسب الطالب إدراك العناصر الأساسية الثابتة في بنية الجملة، ونتيح له استبدال كلمات جديدة، بواقع كلمة واحدة في كل مرة. لك أن تفترض أن الجملة التي تعلمها الطالب هي: (١١).

George eats roasr beef

للمدرس أن يلمِّح للطالب بكلمة Lamp، عندئذ ستأتي استجابة الطالب من خلال جملة:

George eats roast lamp

وهي جملة ربما لم يسمعها الطالب من قبل. لاحظ أن دور المدرس في تمارين الاستبدال يقتصر على مجرد توزيع الأدوار لإجراء الاستبدال، لأنه إذا نطق الجملة السابقة بنفسه يكون قد قام بالاستبدال، ومن ثم ينعدم أيُّ دور للطالب، ويكون ما فعله المدرس مجرد تمرين تلقيني آخر.

رأينا في الجملتين السابقتين تمرينا بسيطا للاستبدال، يحتاج الطالب فيه فقط إلى استبدال كلمة واحدة، وبعد ذلك يعيد إخراج الجملة.

بمقدورنا أن نقدم تمارين استبدال أخرى أكثر تقدما، وفيها نطلب من الطالب إجراء تغييرات في مكان آخر في الجملة بهدف جعل الكلمات الأخرى تتفق نحويا مع الكلمة الجديدة، ومن ذلك أن يطلب المدرس استبدال الكلمة children بالكلمة boy في جملة: (١٢):

The boy brought his book with him.

والإجابة الصحيحة هي:

The children brought their books with them.

ومما سبق نلاحظ أن إجراءات الاستبدال السابق يستلزم من الطالب أن يُجري عدة تغييرات أخرى، هي :

his ..... their

him ..... them

أما تمرين التحويل فهو على عكس تمرين الاستبدال، فإذا كان نموذج الجملة يظل ثابتا في تمرين الاستبدال، وما يحدث ينحصر في استبدال مفردة جديدة، فإن تمرين التحويل يعمل على تثبيت المضمون الأساسي للمفردات، ويسمح بتغيير الجملة إلى شكل جديد يظل على صلة بالشكل الأول، ومن ذلك أن يعطي الطالب جملة مثل[١٣]:

George ate the roast beef.

ويُطلب منه أن يحولها إلى Did George eat roast beef?

أو يحولها إلى : George didn't eate roast beef.

أو يحولها إلى : What did George eat?

أو يحولها إلى : Did he eat roast beef?

وفي تمرين الربط يُعطى الطالب جملتين بسيطتين ، ويطلب منه أن يربطهما معا في نموذج مركب، ومن أسهل تمارين هذا النوع ما اشتمل على رابط بسيط، ومثال ذلك أن يعطى الطالب جملتين مثل [١٤] We sat under the tree - We ate our lunch.

وللربط بينهما يستعمل الطالب « and » وهناك تمارين ربط أخرى أكثر تقدما، وفيها يأخذ الطالب نفس الجملتين السابقتين، على أن يربط بينهما على نحو أكثر تركيباً، مثل [١٥]:

We sat under the tree to eat our lunch.

We sat under the tree eating our lunch.

المرحلة الخامسة : الاختيار Selection

بعد أن تعلّم الطالب التعرف وتقليد تراكيب اللغة، ومارسها حتى أخرجها بصورة

صحيحة وسريعة لا تلعثُم فيها، وبعد أن تعلّم تنويع التراكيب ليستخرج منه جملا جديدة. فإن له حينئذ أن يعرف متى يستعمل تلك الجمل، وهذه المرحلة تتضمن فهم المعنى، كما تتضمن معرفة الاستعمالات الاجتماعية لتلك الجمل، وأيّها يناسب الاستعمال بين الأصدقاء المقربين الذين هم في وضع اجتماعي متساوٍ، مثل التحية الأمريكية « Hi » وأيّها يناسب ما يقتضيه الحال من لطف ومراعاة للناحية الشكلية في مواقف اكتساب الاحترام.

إن وضع مرحلة الاختيار في هذه المرتبة المتأخرة لا يعني أننا نريد أن يبقى الطالب جاهلاً بالمعنى، ونكتفي بأن نقدم له لغوا لا معنى له، وإنما نفترض أن معلومات الطالب عن المعنى قد أخذت في التبلور من خلال التمارين التي قُدّمت له من قبل. أما فيما يتعلق بالمعاني الدقيقة فلا سبيل إليها إلا من داخل اللغة، إذ لا يمكن بحال الوصول إليها عن طريق الترجمة حتى يقدر الطالب بالفعل على استعمال تراكيب لها معان يحتاج إلى فهمها. إنني أرى مدرسي اللغة الإنجليزية يبددون ساعات الفصل الثمينة، وهم يحاولون عبثا أن يشرحوا لطلاب فصولهم بلغتهم الأصلية الفروق الدقيقة بين الكلمات الإنجليزية مثل: [١٦]:

Wise, intellegent - high, tall

أو بين تراكيب من نحو:

He eats roast beef.

He is eating roast beef.

إن كل ما في العالم من شروح مجردة بالفعل أو موجودة بالقوة لا تحقق ما يحققه تمرين اختيار يستغرق بضع دقائق، ومثل هذه التمارين تضع تراكيب سبق تعلمها في سياقات متقابلة ذات معنى، ومن ذلك أن يسأل المدرس طلابه عدة أسئلة، تعتمد إجاباتها[١٧] على ما يفعله المدرس لحظة التكلم.

Do I teach English? Yes you do.

Am I drinking coffee? No you aren't.

وباستعمال تمارين من هذا النوع يستطيع الطالب أن يربط إجابات من قبيل Yes you are , No you aren't بأمثلة مثل : Am I combing my hair?

يتفق معظم اللُغويين الأمريكيين على وجوب اتباع هذه المراحل الخمسة في تعليم اللغة، ومع ذلك تبقى عدة نقاط لم يتفقوا بشأنها، ومن ذلك اختلافهم حول وقت وكيفية تعليم القراءة والكتابة فيرى بعض كبار اللغويين وجوب تأخير القراءة والكتابة حتى تتبلور لدى الطالب القدرة الكافية على نطق اللُغة ، وعندئذ نُعلمه القراءة والكتابة بوصفها تمثيلات مرئية مكتوبة للغة المنطوقة، تماماً كما هو الحال في الكتابة الصوتية، يُزجي أصحاب هذا الاتجاه اهتماما كبيراً إلى تحقيق المطابقة بين الأصوات المنطوقة والحروف المكتوبة، إنهم يعلّمون طلابهم القراءة بصوت عالٍ، كما يُصرون على إسماعهم اللغة المنطوقة، ثم يُتبعون ذلك بالنص المكتوب.

وبالنسبة لي فإنني أنحاز إلى صف مجموعة أخرى من اللغويين، يفضلون أن يتعلم الطالب قراءة وكتابة كل جملة بعد نطقها بأسرع ما يمكن. وأحبذ أن تستمر القراءة المسموعة، على أن تلزم الحدود الدنيا لعلو الصوت. وأعتقد في وجوب تعليم القراءة والكتابة من خلال المراحل الخمسة التي اتبعناها في تعليم اللغة المنطوقة، ويتحقق لنا ذلك بتقديم عدد كبير من التمارين المكتوبة والمقننة، ليتعلم الطالب من خلالها التعرف والتمييز بين الحروف المكتوبة، ثم يحاول أن يقلدها، وأن ينوع نماذجها المكتوبة باستعمال الاستبدال والتحويل والربط، وأن يتعلم اختيار التعبير المكتوب المناسب بدون أن يضطر إلى النطق به أوّلا، ثم يقوم بكتابته بعد ذلك، وهو أمر يشبه عملية إملاء «السكرتير»[١٨]

يختلف اللغويون الأمريكيون أيضا في عملية تعليم النطق..

وهكذا وللمرة الثانية نرى كيف تعكس المناهج النظريات اللغوية العامة. فمن اللغويين فريق ما يزال يؤمن بالنظرية «الفونيمية» المبسطة، ويميل هؤلاء إلى تعليم الأصوات بتقديمها على شكل وحدات صوتية جزئية، كما في الأصوات الإنجليزية kp /t/[١٩].

وهؤلاء الذين يعتقدون في جدوى التحليل الملمحي[٢٠] «للفونولوجيا» يميلون إلى تدريب الطلاب على الملامح الصوتية المميزة التي تميز مجموعة معينة من الأصوات.

إننا معشر اللغويين ـ على الرغم مما سبق ـ نتفق في مجال تعليم اللغة أكثر مما نختلف، وعند الخلاف تمنحنا اتجاهاتنا اللغوية فرصة ذهبية لاختيار نظرياتنا المختلفة، وعندئذ تكون النظرية اللغوية مثمرة إذا كانت قابلة للتطبيق، فعلم اللغة النظري والتطبيقي يتطوران جنبا إلى جنب، وكل منهما يبنى على الآخر، فالمشكلات التي تواجهنا في تعليم اللغات إنما تكشف لنا قصوراً في معرفتنا ببنيتها. كما أنها تظهر عدم نضج نظرياتنا العامة التي تتناول اللغة.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

التعليقات
(هوامش القسم الأول)

(*) ديفيد دي كامب أستاذ اللغة الإنجليزية وعلم اللغة في الجامعات الأمريكية ، ومقالته منشورة في كتاب
Linguistics Today, pp: 137 - 149, edited by Archibald A. Hill, Basic Books, new york, 1969.

١ ـ يقصد المؤلف بمنهج الترجمة المنهج المعروف باسم النحو والترجمة
Gramar - Translation

وهو منهج قديم ، استعمل في أوربا إبان عصر النهضة لتعليم اللغتين الإغريقية واللاتينية ، وانصبّ تعليمهما على الصورة المكتوبة للغة ؛ لذا فقد تمحور تعليم هاتين اللغتين حول شرح القواعد ، ومنه إلى مهارات اللغة الأخرى كالقراءة والترجمة .

وينبع الأساس النظري لهذا المنهج من افتراض أن اللغة نظام يتألف من مجموعة من القوانين ، ولذا يتطلب تعليم اللغة الإلمام بهذه القوانين وشرحها في ضوء ما يوجد منها في اللغة الأم . ويتسم منهج النحو والترجمة بسمات كثيرة نَعُدُّ منها :ـ

ـ اعتماده لغة الأم لغة للتعليم ، ولا يستعمل اللغة الثانية إلا للتمثيل ، ومن ثم فنصوص اللغة الثانية وسيلة للتدريب على فهم القواعد النحوية التي يشرحها المدرس .

ـ عدم اهتمامه بالنطق ، ولا يتدرب الطلاب على قواعد النطق ، ومن ثم فإنه لا يولي الوظيفة الاتصالية للغة أدنى اهتمام .

ـ تعتمد تدريباته على أسلوب الترجمة ، فالتدريب عبارة عن مجموعة من الجمل غير المترابطة يقوم الطالب بترجمتها .

انظر :

١ ـ د . رشدي طعيمة : المرجع في تعليم اللغة العربية ، جامعة أم القرى ـ عدد ١٨ ـ سنة ١٩٨٦م . ص ٣٤٨ - ٣٥٦ .

٢ ـ د . محمد خضر عريف و د . أنور نقشبندي : مقدمة في علم اللغة التطبيقي ، ص ٥٠ - ٥١ ، دار خضر ١٩٩٢م .

٣ ـ د . محمد فتيح : في علم اللغة التطبيقي ، ص ١٠ ، دار الفكر العربي ١٩٨٩م .

٢ ـ المنهج المباشر Direct Method

وتعود البدايات الأولى لهذا المنهج إلى عام ١٨٨٠م، وقد جاء استعماله لدعوة الألماني فيلهلم فيكتور Wilhelm victor بضرورة الاستفادة من نتائج علم الأصوات في تدريس نطق اللغات الأجنبية، وقد انتقلت هذه الطريقة إلى أمريكا سنة ١٩١١م، وهناك اتخذتها منهجاً مدارس برلتز Berlits لتعليم اللغات للتجارة والسياحة والعمل والعلاقات الدولية. والفرضية الأساسية لهذا المنهج أن تعليم اللغة الثانية عملية تناظر اكتساب اللغة الأم، ومن ثم ينبغي أن تتبع نفس السبيل الذي يتعلم بمقتضاه الطفل لغته الأولى.

ومن سمات هذا المنهج ما يلي :

- يستقي مادة الدراسة من الموضوعات المتصلة اتصالا مباشرا بالبيئة، ومن ذلك ما يحدث في المنزل، وفي السوق، وفي المطعم . . . إلخ.
- يقدّم الدروس الأولى شفهياً، مستعملا الأسلوب الحواري في عرض مادته اللغوية.
- لا يُجيز استعمال اللغة الأم في عملية التعليم، وعرض القواعد يتم بصورة استنباطية من خلال النصوص ذاتها.
- تعتمد تدريباته على النص المدروس باستعمال تمارين الإبدال والإملاء والتعبير الشفهي.

لمزيد من المعلومات انظر :

١ ـ د. رشدي طعيمة : السابق، ص ٣٥٩ ـ ٣٦٨.

٢ ـ د. محمد خضر و د. أنور نقشبندي : السابق ص : ٥١ ـ ٥٢.

٣ ـ د. محمد فتيح : السابق، ص : ١٠.

٣ ـ أخبرني بعض من درّست لهم من الطلاب الهنود أنهم درسوا اللغة العربية في الهند بنفس الطريقة، فهم يدرِّسون وفي نفس الوقت يَدْرسون، وربما يكتبون ملخصات تساعدهم في كلا الأمرين، وأن المنهج الذي ما يزال مستعملا هناك لتعليم

اللغة العربية لمسلمي الهند هو منهج النحو والترجمة، وبمقتضى ذلك يُدرّسون ويَدْرسون كتبا مثل شرح الكافية لابن الحاجب، ولذلك نراهم ملمين بأدق قواعد النحو العربي ، ومع ذلك ، فإن قدرتهم على استعمال اللغة العربية وسيلة اتصال ووسيلة تعبير محدودة للغاية .

٤ ـ يعتمد هذان المثالان على التشابه الصوتي بين الفعل beat [bêt] بمعنى : ضَرَبَ والفعل bit [bît] بمعنى عضّ ، فالحركة [ê] حركة أمامية نصف ضيقة ـ طويلة، أمّا الحركة [î] فهي حركة أمامية ضيقة طويلة، والفرق بين الحركتين يدركه من لغته الأم الإنجليزية، أما غيره فيحتاج إلى مران ودُرْبة حتى يجيد نطقها وإدراكها .

وليس في اللغة العربية مثل هذه الفروق الدقيقة بين الحركات القصار ؛ لما بينها من تباعد في الصفات النطقية، فالكسرة حركة أمامية ضيقة، والفتحة حركة أمامية واسعة، أما الضمة فحركة خلفية ضيقة، ولا وجود للحركات العربية نصف الضيقة إلا في بعض التنوعات السياقية فالكسرة نصف الضيقة تراها مثلا مع الراء في كلمة «رِزق» مرتبطة بهذا التتابع الصوتي، ونرى الكسرة نصف الواسعة في نحو «ضِرع» ، أما في نحو «سلِم» فهي ضيقة .

ومجال عقد مثل هذه التشابهات في اللغة العربية ممكن في بعض الحالات :

- ما يكون بين الحركات القصار والحركات الطوال كما في : محمد قتل العدوّ، محمد قاتل العدوّ.
- ما يكون بين الصوامت المشتركة في كل الصفات النطقية ما عدا صفة واحدة، كما في : ذ / ز في نحو : ذاد محمد عن صديقه . (حماه) وزاد محمد عن صديقه . (ضد نقص). فكلا الصوتين من الأصوات المجهورة، الاحتكاكية المرققة الفموية، ولا يختلفان إلا في المخرج، فالذال صوت أسناني، أما الزاي فصوت لثوي .

كما نرى في مثل هذه المتشابهات بين الأصوات المرققة ونظائرها المفخمة في نحو : سار محمد طويلا، صار محمد طويلا، فالصامتان السين والصاد من الصوامت

المهموسة الاحتكاكية اللثوية الفموية، وما يفرق بينهما أن السين صامت مرقق ، أما الصاد فصامت مفخم.

٥ ـ التقابل بين الفعلين eats - is eating تقابل صرفي يعتمد على أن الفعل eats جاء في صيغة المضارع، في حين جاء الفعل is eating في صيغة المضارع المستمر، ويستعمل مثل هذا التقابل لمساعدة المتعلمين على تعرف الأزمنة المختلفة للفعل، مما يتيح لهم بعد ذلك أن يصوغوا وأن يفهموا عشرات الأفعال التي ربما لم يسمعوها ، ولم يروها من قبل.

٦ ـ يستعمل هذا التقابل لإبراز الفروق الدلالية الدقيقة بين بعض مفردات اللغة، فبعض مفردات اللغة يدخل في علاقة تكاملية، بمعنى أنه قد توجد مفردتان تشتركان في معنى عام واحد، بيد أن إحداهما تصلح لسياق لا تصلح له الأخرى، ومن ذلك في اللغة العربية بعض الصفات مثل : عجوز / قديم ، طويل / عال . . . . حيث نقول : جاء رجل عجوز ، هذا بيت قديم ونقول هذا ولد طويل، وهذا بيت عال، ولا نقول جاء رجل قديم، هذا بيت عجوز، هذا ولد عال ، وهذا بيت طويل، ومثل هذه الفروق قد تخفى عندما نترجم المعاني إلى اللغة الأم : لذا نقترح عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن ننبه إلى مثل هذه المواضع، وأن ننبه إليها من خلال تمارين التكملة التي تعتمد على الاختيار من متعدد، أو من خلال تمارين تحديد الصواب والخطأ، وبدون هذا فإن التعرف على المفردات يكون ناقصا إلى حد كبير، بل ويؤدي إلى الخطأ الحتمي في مرحلة الاختيار، ولا يعني هذا أننا ندعو إلى إمداد الطالب بقوائم مفردات من مثل هذا النوع، وإنما ندعو إلى التقاط أي مفردة قد يلتبس استعمالها بمفردة أخرى، وتسليط الضوء على ما بينها من فروق من خلال التمارين، على أن يكون التقاط مثل هذه المفردات من خلال سياقاتها الطبعية، إننا بهذا نكون قد زودنا الطالب بمجموعة من المحددات، تعينه فيما بعد على استعمال هذه المفردات استعمالا صحيحاً.

٧ ـ يشير المؤلف إلى مفهوم الاتجاه البنوي لعملية تعلم اللغة، وهذا المفهوم يتضح من خلال السمات الآتية :

- يتبنى هذا الاتجاه أساسا سلوكيا ترتبط من خلاله الاستجابة المنطوقة بشكل مباشر بمثير معين، فالمتكلم يتكلم رداً على كلام موجه إليه، أو للتعبير عن شعور معين.
- يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة عبارة عن نظام يتألف من وحدات تُعَبِّر بها اللغة عن مفاهيم معينة يتحسسها المتكلم.
- لكل لغة مكوناتها الخاصة التي تنفرد بها وتميزها عما سواها، ودراسة اللغة ينبغي أن تعنى بدراسة هذه المكونات المباشرة، ولا شأن لها بالمستويات العميقة للكلام.
- لا يفرّق أصحاب هذا الاتجاه بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية، فالإنسان في كل يستمد من بيئته العناصر التي تبني سلوكه الكلامي وتركزه.
- ولما سبق يرون في تكرار الجمل وممارسة التمارين أفضل الوسائل التي تكتمل بها عملية التعلّم.

انظر: د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص ٥٦ - ٦٠، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

EDDY ROULET : Linguistic Theory Linguistic Description and Language, pp Teaching,: 20 - 36, English Transla- tion Longman. 1979.

٨ - النحو التوليدي التحويلي كما يراه شومسكي وأنصاره يرتكز على فرضية مؤداها أن كل من يتكلم لغة معينة قادر في كل وقت وبصورة عفوية على إبداع وفهم عدد لا مُتناهٍ من جمل هذه اللغة وربما لم يسبق له أن نطقها أو سمعها من قبل.

- ويرى هؤلاء أن ما ننطقه من اللغة عبارة عن أداء كلامي Performance يخفي وراءه معرفة ضمنية يسمونها القدرة Competence، ونتيجة لذلك فإنهم يفرقون بين نوعين من البنى: البنية السطحية للمنطوق Surface والبنى العميقة Deep struc-tures. وقد قال جاكوبسن عن هذا التمييز إن إدراك البنى العميقة يقدم أسرع وأنسب تعليم، حيث يستخلص منها المتعلم قواعد تتوحّد فيه لتجعله خبيراً باللغة المستهدفة.

- يرون أن تعلم اللغة يعني محاولة تملك مقدرة لغوية تشبه تلك التي يمتلكها بالفعل أهل اللغة، ولذا فإن النحو التوليدي لا يقدّم لنا قوائم بالصيغ والتراكيب كما فعل

النحو البنيويّ ، وإنما يقدم لنا قواعد واضحة وصريحة ومتسلسلة تسمح لنا بتوليد عدد غير محدد من الأبنية اللغوية ، ـ وهم يرون وجود قواعد عالمية في البنى العميقة للغات ، وهذا يعني أنهم يقدمون أساس الانتقال أو التحول من لغة إلى أخرى ، ولهذا التحول دور مهم في عمليتي الترجمة والتحليل التقابلي ، وهما بدورهما في غاية الأهمية بالنسبة لتعليم اللغة الثانية .

ـ ومما سبق يتضح لنا أن هذا الاتجاه يعتمد على التفكير وليس على الحفظ ، إذ يتوجّب على الطالب أن يتجاوز النموذج المقدم إليه لكي يبدع جملا جديدة ، وعملية التعلم بهذا الشكل تتطلب مواصفات معينة منها :

أ ـ يجب اختيار مادة تعليمية تسهّل مهمة الطالب في اكتشاف اللغة وتعمل على إنماء قدراته الإدراكية .

ب ـ لابد وأن تشكل الأمثلة المقدمة للطالب معطيات لغوية تساعدة على على تمثّل واستيعاب النظام اللغوي للغة المستهدفة ، وبذا لا يكون المثال مستهدفا لذاته .

جـ ـ يقتصر دور المدرس والمواد التعليمية على تهيئة الأجواء التي تتيح للمتعلم أن يستفيد إلى أقصى درجة من قدراته العقلية ، فالتوليديون ينشدون تعلُّما لا تعليماً .

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

انظر : ١ ـ د . ميشال زكريا : السابق ، ص ٦٣ ـ ٦٩ .

٢ ـ EDDY ROULE: ibid, pp: 49 - 52

٣ ـ Stock well: Generative Grammar, in Linguistics Today, : 259 - 269, edited by Archibald A. hill, Basic Books, inc New york 1969.Robert p. pp

٩ ـ أول من ابتكر مصطلح النظرية السلوكية عالم النفس واطسون B. J. Watson في السنوات الأولى لهذا القرن ، وقد تميزت لهذه النظرية طريقتان :ـ

الأولـــى : طريقة الشرط التقليدية ، وتُعنى بكيفية ربط الكائن الحي بين مثير جديد واستجابة قديمة سبق للكائن الحي أن اكتسبها من قبل ، ومثال ذلك تجربة

العـالم «بافلوف» حيث قام بدق جرس مقرونا بتقديم الطعام للكلب، فكان لعابه يسيل ، فلما دقّ الجرس بدون طعام سال لعاب الكلب.

والـطريقة الثانية : هي الشرط الجزائي، وتقوم على مبدأ الاستجابة الناتجة في مقابل مثير متبوع بمعزز، تجعل الكائن الحي يكرر إنتاج هذه الاستجابة في مقابل نفس المثير، ومن أمثلة هذه الطريقة قطط العالم ثورنديك، وتجربة فأر العالِم سكنر، طريقة الشرط الإجرائي على العكس من طريقة الشرط التقليدية، تتيح للكائن الحي أن ينمّي أنماطا سلوكية جديدة.

انظر : د. جودت جرين: التفكير واللغة : ترجمة الدكتور عبدالرحمن العبدان، ص: ٢٣ ـ ١٣٥، دار عالم الكتب ـ الرياض ، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

١٠ ـ سبق الإشارة إلى هذا التقابل في التعليق (٥) ونضيف هنا أن الدكتور تمام حسان قد حدد التعرف على النحو الآتي: «إدراك العناصر اللغوية، والتفريق بينهما، وربط كل عنصر منها بوظيفة خاصة، ومعنى ذلك أن التعرف يشتمل على إدراك ثلاثة أمور:

١ ـ العلاقات الوفاقية للعناصر، أي جهات الشركة بينها، أو نواحي الاتفاق.
٢ ـ العلاقات الخلافية للعناصر، أي الفوارق بينها.
٣ ـ العلاقات بين العناصر ووظائفها، أي معانيها في حدود النظام إيجابا وسلباً.

وعلى العنصر الأول يقوم التبويب، وعلى الثاني يقوم التفصيل وأمن اللبس، وعلى الثالث يقوم الطابع الرمزي للغة من أساسه، كما يبني عليه أداء اللغة لوظائفها من حيث هي أداة للتواصل بين الناس(*).

ورأي د. تمام حسان يتفق ورأي كامب فيما يخص تعرُّف جوانب التشابه وجوانب الاختلاف، وإن كان «كامب» يؤجل اعتبار المعنى إلى ما بعد الانتهاء من المراحل الخمسة، فالمعنى يتكوّن في المراحل الخمسة مجتمعة.

١١ ـ roast beef تعني لحم البقر أما roast lamb فتعني لحم الحمل، والاستبدال هنـا بسيط إذ يترتب عليه مجرد استبدال مفعول به بآخر، ويستعمل هذا التدريب

لاكتشاف المفاعيل المحتملة للفعل «أكل» ومن الممكن استعمال مثل هذا الاستبدال لاكتشاف المفردات المحتملة الوقوع كمضاف إليه للمضاف «لحم».

١٢ ـ الاستبدال هنا أكثر تركيباً، إذ يضيف إلى قائمة المتاح رأسياً، ونعني بها اختيار المفردات التي تناسب تركيباً معيناً، تغييراً آخر على المستوى الأفقي للتركيب، يتضمن تحقيق المطابقة بين المفردة الجديدة وبقية مفردات التركيب، فجملة : الولد أحضر كتبه معه تتحول بالاستبدال إلى : الأطفال أحضروا كتبهم معهم.

١٣ ـ في تمارين التحويل يظل المضمون الأساسي للمفردات واحداً، بينما يتغير نمط الجملة من تقرير إلى استفهام أو إلى نفي، ويستعمل هذا النوع من التمارين في تأكيد وتثبيت بعض المفردات في ذاكرة الطالب، وكذلك يستعمل في تدريب الطالب على تكوين نمط الجملة الذي يستهدفه.

١٤ ـ هذا نموذج مبسط لتمارين الربط، يتم باستعمال أداة ربط صريحة بين جملتين : جلسنا تحت شجرة : تناولنا طعام الغداء.

١٥ ـ جلسنا تحت الشجرة لنتناول طعام الغداء ـ جلسنا تحت شجرة متناولين طعام الغذاء.

ومثل هذا النوع من التمارين يدرب الطالب على إطالة الجملة ببيان السبب في الجملة الأولى، وبيان الكيفية في الجملة الثانية، وفي هذا تدريب للطالب على كيفية التعبير عن مفهومي السببية والكيفية، كما أنه في الأساس تدريب له على الربط بين جملتين.

١٦ ـ انظر التعليق رقم (٦).

١٧ ـ يُفترض هنا أن المدرس ينوع أسئلته عما يفعل، بينما هو يفعل نفس الفعل وهو التدريس للطلاب، فيسأل : هل أدرس اللغة الإنجليزية؟ والإجابة : نعم، ثم يسأل ثانية : هل أشرب القهوة؟ والإجابة : لا، وأخيراً يسأل : هل أصفف شعري؟ والإجابة : لا، ومثل هذه التمارين تتيح للطالب تكرين فعل معين، كما تستعمل في إبراز المعنى للطلاب.

١٨ ـ أدرك اللغويون أن الأنظمة الكتابية التقليدية عاجزة عن تسجيل المنطوقات تسجيلا دقيقاً يساعد في عمليتي الوصف والتحليل ، لذا فقد تعارفت مجموعة من اللغـويين على استحـداث نظامـين كتـابيين يستعمـلان فقط لأغـراض الـوصف والتحليل، أحدهما واسع ، يمثل «الفونيمات» فقط، وفيه تكتب «فونيمات» الكلمة بين خطين مائلين / ـــــ / ، أما النظام الثاني فهو ما عرف باسم نظام الكتابة الصوتية الضيقة، وهو عبارة عن رموز تمثل كل الصور السياقية «للفونيمات»، وكتبوا رموزه بين قوسين (ـــ) .

١٩ ـ مصطلح «فونيم» تحوير للكلمة اليونانية Phonema والتي تعني الصوت، وقد قدم عالم الأصوات الفرنسي ديزنيت A. D. Desynettes اقتراحا به إلى المنظمة اللغـوية الفرنسية ، وقد قبل العالم الروماني هافيت Havet هذا الاقتراح، وبدأ في استعماله للدلالة على الصوت اللغوي، وقد أخذ دي سوسير عنه هذا المصطلح، وعن طريقه انتقل إلى بقية الأوساط اللغوية، ويعد كروزيفسكي Kruzzewski أول عالم سلافي استعمـل هذا المصـطلح ، ثم تعددت مفاهيم «الفونيم» بتعدد الاتجاهات اللغوية، وإن كانت كلها تنتهي إلى هدف واحد وهو تقسيم النظام الصوتي إلى عدد من الوحدات الصوتية الأساسية، والذين يأخذون بالاتجاه الفونيمي في مجال تعليم اللغة يحرصون على إبراز الوحدات الصوتية الأساسية، مبينين دورها في تمييز معاني الكلمات.

انظر :

١ ـ د. أحمـد عزت البيلي : اتجـاهـات التحليل الفـونولوجي في المدارس اللغوية المعاصرة مع محاولة تطبيقه على اللغة العربية، ص٧٠ ـ ٨٠، رسالة ماجستير، مخطوط ، مكتبة كلية دار العلوم، ١٩٨٠م.

2 - Milka Ivic: Trends in linguistics, p132, translated by Muriel Heppell, Mouton The Hauge Paris. 1970.

٢٠ ـ الإشارة هنا إلى نظرية الملامح المميزة لجاكوبسن، وفيها يرى أن «الفونيم» يكتسب أهميته الذاتية من خلال مجموع الملامح المميزة التي تؤهله للدخول في تقابل

مميز مع نظائره الأخرى، ومن هذه الملامح المميزة تؤلف اللغات مجموعاتها الصوتية، ويقسّم جاكوبسن هذه الملامح الى ثلاثة أنواع رئيسة هي :

١ ـ ملامح الرنين : وتشتمل على التقابلات الآتية : حركي / لا حركي، صامتي / لا صامتي، أنفي / لا أنفي، متضـام / منتشر، متقطع / مستمر، خشن / ناعم، منضبط / غير منضبط، مجهور / مهموس.

٢ ـ ملامح التوتّر ، وتشتمل على تقابل واحد : متوتّر / مرتخ .

٣ ـ الملامح النغمية، وتشتمل على تقابلات : القار / الجواب، الاستواء / عدم الاستواء، اللين / الصلابة.

انظر :

١ ـ د. أحمد عزت البيلي، السابق ، ص : ٨١ ـ ٩٠.

2 - Milk Ivic, Ibid, pp: 144 - 147.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

ثانيا ـ الدراســـة :

مقدمــة :

تناولت في هذه الدراسة قضية تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بالعربية، وقد ركزت الاهتمام على زاويتين رئيستين، وهمـا :

١ ـ جدوى الفصل في عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها ـ بين النطق والكتابة.

٢ ـ كيفية تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بالعربية.

وقد التزمت هذه الدراسة في بنائها المنهجي بالأسس الآتية :

١ ـ عرض الآراء المختلفة في هذه القضية مع محاولة إبراز أسسها النظرية والعملية.

٢ ـ منـاقشـة هذه الآراء من المنـظورين النظري والعملي وقد تركزت المناقشة على سلسلتي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الصادرتين عن جامعتين سعوديتين عريقتين، هما: جامعة أم القرى[٢] وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية[٣]، وقد اخـترت هاتين السلسلتين لسببين رئيسين :

أولهمـا : أنهما من أحـدث ما صدر من مؤلفات في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

وثانيهما : أن كلاً منهما يعكس منهجا متكاملا متميزا، يستوعب عملية التعليم من بدايتها إلى نهايتها، كما أن منهج كل سلسلة منها ينبني على تصور لغوي مختلف.

٣ ـ عرض التصور الخاص للدراسة ، ويتم بما يلي :

أ ـ الاستفادة إلى أقصى درجة من معطيات البحث اللغوي الحديثة.

ب ـ مراعاة طبيعة اللغة التي تستهدف تعليمها لغير الناطقين بها ، وهي اللغة العربية الفصحى.

جـ - مراعاة ظروف الطلاب الذين يتعلمون العربية، واستعمالهم الحالي والمستقبلي لهذه اللغة.

د - الحرص على بناء نموذج لغويّ متدرج، يتوجّه بخطابه إلى عقول الطلاب وليس إلى حوافظهم.

وقد التزمت في عرض هذه القضية جانب الحيدة والموضوعية ، كما حرصت على استعمال لغة سهلة وواضحة تتفق ومقتضيات البحث العلمي الجاد، فأتيت بها خالية من التطويل والإسهاب، بعيدة عن العالم المجازي للغة، تستعمل الشائع المألوف من المصطلحات، وتتجنب تلك المصطلحات والاشتقاقات اللغوية التي درج كثير من المحدثين على استعمالها لأنها في رأيي ما تزال في طور المخاض.

وأخيراً فهذه الدراسة لبنة أولى تمهد لبناء تصور جديد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نأمل أن نأتي به في القريب العاجل بإذن الله تعالى.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

أولا ـ جدوى الفصل بين تعليم النطق وتعليم القراءة والكتابة.

أشـار دي كامب[٤] إلى اختلاف اللغويين حول التوقيت المناسب لتعليم القراءة والكتابة، فمنهم من يرى ضرورة تأخير مرحلة تعليم القراءة والكتابة حتى تتكون لدى الطالب القدرة الكافية على نطق اللغة، ومنهم فريق آخر يرى ضرورة تعليم القراءة والكتابة بأسرع ما يمكن، بحيث يتعلم الطالب قراءة وكتابة أي جملة بعد نطقها مباشرة، وقبل الانتقال إلى جملة جديدة وإذا تتبعنا محاولات تعليم العربية لغير النـاطقـين بها نراها تعكس الاتجاهين السابقين، بيد أنهما يظهران في شكل توزيع تاريخي، بحيث ساد اتجاه منهما في مرحلة تاريخية سابقة، وفي المرحلة التالية بدأ ينتشر الاتجاه الآخر.

ففي المرحلة المبكرة ساد الاهتمام بتعليم القراءة والكتابة، وذلك بذكر اسم الحرف متبوعا بصوته، والانطلاق من ذلك إلى تعليم بعض المفردات نطقاً وكتابة، وفي هذه المـرحلة قدّمت الحـروف وفق ترتيبهـا الهجـائي المعـروف : أ ب ت ث ج . . . واستعملت هذه الـطريقة في تعليم العرب وغير العرب اللغة العربية، ثم أدخلت فصول تعليم اللغة في المعهد الثقافي المصري بلندن[٥] تعديلاً يقضي بتعليم الحروف العربية وفق تشابهها في الرسم الكتابي، وذلك بتقسيم الحروف إلى مجموعات بناء على تقارب صورها الكتابية كما في : ب ت ث ج ح خ . . . ومع هذا التعليم شبه المتزامن للنطق والقراءة والكتابة، فقد حظِيت القراءة والكتابة باهتمام يفوق ما ناله النطق، ولعل هذا الاهتمام كان راجعاً إلى سببين :

١ ـ الاهتمام بالصورة الأصلية للغة العربية ، تلك الصورة الموجودة في القرآن الكريم والسنة القولية المطهرة، وإبداعات الأدباء العرب في العصور الأولى.

٢ ـ الاعتقـاد بأن الصـورة المكتـوبـة تمثـل الصورة المعيارية الأصلية للغة العربية الفصحى، وليست العربية المنطوقة كذلك.

أما المرحلة الثانية فتظهر ميلاً مطرداً إلى الفصل بين النطق والكتابة بتخصيص مرحلة مستقلة لتعليم النـطق، تتبعهـا مرحلة أخرى لتعليم القراءة والكتابة، وقد

بدأت بوادر هذا الاتجـاه تظهر بعد توصيات ندوة مدريد سنة ١٩٥٩م، ومن بينها توصية تدعو إلى تقسم «المنهج إلى مرحلتين، الأولى، وكلها شفوية تعتمد على إلقاء الدروس بالعربية الفصحى المشكولة . . . أما المرحلة الثانية فهي المرحلة التحريرية»[٦].

ومنذ ذلك التاريخ التزمت بمبدأ الفصل بين المؤلفات والفصول التي تعلم العربية لغير الناطقين بها.

لقـد جاء انتشار مبدأ الفصل مسايراً لانتشار الطريقة السمعية الشفهية، تلك الطريقة التي أخذت تنتشر في أمريكا وأوربا منذ الحرب العالمية الثانية، وقد توافر على بلورتها عاملان:

الأول نظري: يتمثـل في شيوع مبادىء المدرسة البنيوية ذات الصلة الوثيقة بعلم النفس السلوكي. وتلك المبادىء تركز في وصف اللغة وتحليلها على الجانب المنطوق، ويرون أن النطق يقع في سياق شرطي، فهو استجابة لمثير سابق، قد يكون عمليا، وقد يأتي تعبيراً عن إحساس معين، يستوى في هذا السياق الشرطي المستعملُ الأصلي للغة مع من يستعملها لغة ثانية له. أما العامل الثاني فهو عمليّ، إذ استعمل الجيش الأمـريكي هذه الطريقة في دوراته المكثفة التي نظمها سنة ١٩٤٢ لضباطه وجنوده ورجال استخباراته المكلفين بمهام خاصة خلف خطوط الأعداء، أو المكلفين بتنظيم إدارة بعض البلاد التي يتم تحريرها، ومثل هذه المهام تستلزم سرعة إعداد الدارسين، كما تستلزم التركيز على تعليم النطق الدقيق لهؤلاء، فلا مجال للخطأ. ونظراً لما حققته هذه الفصول من نجاح وسرعة في تعليم اللغة، فقد حرص القائمون على تعليم اللغة الثانية في بلاد كثيرة على نقل وتقليد هذه التجربة.

وفيما يلي نستعرض الدوافع التي دفعت سلسلة جامعة أم القرى، وسلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود إلى اعتناق مبدأ الفصل، ففي السلسلة الأولى نرى الدوافع على النحو الآتي «واللغة الإنسانية نظام صوتي بالدرجة الأولى. فحين عرف الإنسان اللغـة عرفها منطوقة. وإنما جاءت الكتابة في الآلاف الأخيرة من عمر الإنسانية، لتكون بديلا للنطق عند تعذُّر استعمال النطق . . . فإذا كان الأمر كذلك فإن تعليم

اللغة يعني أولا تعليم استعمالها نطقاً، ثم لا يأتي تعليم كتابتها إلا ثانيا»[٧].

أما دوافع القائمين بتأليف سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فتظهر على النحو الآتي: «وبعد استعراض هذه الطرق رأينا أنه من المناسب ألا نتقيد بطريقة معينة، إذ لكل طريقة جوانبها الإيجابية والسلبية، ولما كانت هذه الطرق قد جربت فليس من المستحسن تركها بكل جوانبها، لذا فقد حاولنا أن نأخذ من كل طريقة الجوانب التي تخدم أهداف هذا المستوى فطبقنا في تدريس كتب المستوى الأول الطريقة السمعية الشفوية»[٨].

والأهداف المحددة للمستوى الأول هي:

١ ـ «أن يتمكن الدارس عند الفراغ منها من التخاطب مع غيره في مواقف الحياة العامة. ٢ ـ أن يقرأ ويفهم في حدود ما تعلّمه من مفردات وتراكيب وتعبيرات. ٣ ـ أن يكتب ما يملى عليه في حدود المعجم اللغوي للكتب الثلاثة. ٤ ـ أن يعبر كتابة عن نفسه في حدود ما درس من ذخيرة لغوية»[٩]

مما سبق يتبين لنا أن اللجوء إلى مبدأ الفصل يرجع إلى سببين، وهما:

١ ـ الاعتقاد بأن عملية اكتساب اللغة هي نفسها عملية تعلم اللغة الثانية، ومن ثم تُوجب الفصل مسايرة لما يحدث عند اكتساب الإنسان للغته الأصلية.

٢ ـ تمكين الدارسين بعد الانتهاء من المرحلة السمعية الشفهية من التخاطب مع غيرهم في مواقف الحياة العامة.

ونشرع في مناقشة السبب الثاني: لأهميته في مناقشة السبب الأول.

إن تمكين الدارسين بعد الانتهاء من المرحلة السمعية الشفهية من التخاطب مع غيرهم في مواقف الحياة العامة سبب نفعي، أي يحقق من وجهة نظر معتنقيه فائدة عملية، تؤدي إلى ربط الطلاب بمجتمعهم الجديد، والتعبير عن حاجتهم، وإنجاز ما لهم من أعمال يقتضي إنجازها استعمال اللغة العربية، ولا يتحقق الهدف النفعي إلا إذا كانت العربية التي يتعلمها الطلاب تفي بهذه الأغراض العملية.

فهل الأمر كذلك في حال اللغة العربية التي نعلمها للطلاب الوافدين وغيرهم ممن يتعلمون اللغة العربية في مواطنهم الأصلية؟

إن الإجابة على هذا السؤال تقتضي منا إلمامة سريعة بثلاثة من العناصر الرئيسة، وهي :

١ ـ موقع استعمال العربية الفصحى بالنسبة للعرب.

٢ ـ موقع استعمالها بالنسبة لغير الناطقين بها ممن يتعلمون هذه اللغة في بلد عربي.

٣ ـ موقع استعمالها بالنسبة لهؤلاء الراغبين في تعلمها بعد عودتهم إلى بلادهم.

فيما يتعلق باستعمال العرب للغة العربية الفصحى نجد أن هذا الاستعمال ينحصر في مجالات معينة ، منها:

ـ المستوى المكتوب ويشمل لغة الكتابة العلمية والأدبية من خلال المؤلفات التي يكتبها كبار العلماء والأدباء، كما يشمل الكتابة الإعلامية التي نجدها في الصحف والمجلّات.

ـ المستوى المنطوق ، وفيه نجد اللغة العربية الفصحى تُستعمل إلى حدٍ ما في الخطب الدينية والسياسية، وفي بعض المحاضرات العلمية والثقافية، وفي بعض برامج «التلفاز» والإذاعة، وجُلّ هذه الاستعمالات يأتي مقروءاً من مواد مكتوبة، ومعظمها لا يخلو من الأخطاء.

وفي غير ما سبق نجد العاميات تنتشر انتشارا واسعاً في البيوت والشوارع والأسواق، وفي قضاء كل الحاجات العملية المرتبطة بحياة الناس اليومية، يحدث هذا في كل البلاد العربية بلا استثناء.

أما فيما يخص استعمال الوافدين إلى البلاد العربية بهدف تعلّم اللغة العربية، فإنهم لا يستعملونها إلا داخل الفصل الدراسي في تعاملاتهم اللغوية مع المدرسين، وفيما سوى ذلك يستعملون لغاتهم الأصلية في تعاملهم مع أبناء جنسهم، ويعمدون إلى استعمال عامية البلد العربي الذي يقيمون فيه لقضاء حاجاتهم اليومية[١٠].

وعند عودتهم إلى بلادهم تنكمش إلى حد كبير مساحة استعمالهم للغة العربية، إذ يقتصر استعمالهم لها على بعض قراءاتهم العربية، أو على استعمالها لتأدية وظائفهم الرسمية إذا كانوا أئمة مساجد أو مدرسين للغة العربية.

انطلاقاً مما سبق ننتهي إلى القول بأن اللجوء إلى الفصل بهدف تمكين الطلاب من

التخاطب مع غيرهم في مواقف الحياة العامة لا ينبني على أرضية واقعية، وإنما يحلّق في عالم مثالي لا صلة له بالواقع العملي.

قد يرى البعض أن اللجوء إلى الفصل إنما يكون بهدف تدريب الطلاب على نطق وسماع الأصوات والمفردات والجمل العربية، حتى يشكّل هذا التدريب مدخلاً لتعليم القراءة والكتابة.

إن مثل هذا التدريب المنفصل تحيط بجدواه شكوك كثيرة منها:

١ ـ أن معظم من يفد إلى معاهدنا العربية بهدف تعلم اللغة العربية من الطلاب المسلمين الذين يفدون على منح تقدمها لهم بعض الحكومات العربية، وهذا يعني أن هؤلاء الطلاب قد اجتازوا في بلادهم المرحلة السمعية الشفهيّة، فقد سمعوا هناك الأذان باللغة العربية، وسمعوا تلاوة أئمة المساجد للآيات القرآنية أثناء الصلاة، وكلهم قد حفظوا بضع سور من القرآن الكريم ليقيموا بها صلواتهم، بل إن منهم من حفظ القرآن الكريم كله وأجاد قواعد تجويده. ألا يعني هذا أنهم قد اجتازوا المرحلة السمعية الشفهية؟ لقد اجتازوها في أرقى صورها فصاحة من خلال سماع وقراءة القرآن الكريم.

٢ ـ إنّ اللجوء إلى الفصل بتخصيص مرحلة منفصلة للسماع والنطق يؤدي إلى تطويل مدة التعليم. إذ يقدّر البعض الوقت اللازم لإنجاز المرحلة السمعية الشفهية بأربعمائة ساعة[١١]، ويقدر لها فريق ثان عشرة دروس كاملة[١٢]، وتتطلب في رأي فريق ثالث أربعاً وأربعين ساعة[١٣]، فإذا أضفنا إليها العودة ثانية إلى نفس المادة العلمية لتعليم القراءة والكتابة، تلك العودة التي يقدر لها البعض ستا وستين ساعة[١٤] فإن النتيجة ما يقرب من مائة وعشر ساعات، يقضيها الطلاب على أعتاب اللغة، بدون أن يصبحوا قادرين بعد هذا الزمن على إبداع جملة عربية جديدة، إنهم بعد انقضاء هذه المدة لا يقرأون ولا يفهمون إلا في حدود ما تعلموه ولا يكتبون ما يملى عليهم إلا في حدود ما درسوه، ولا يعبّرون كتابة عن أنفسهم إلا في حدود ما قدّم إليهم مقنناً من قبل[١٥].

٣ ـ أن معظم من يفد إلى معاهدنا بهدف تعلّم اللغة العربية هم طلاب بالغون،

وهذا يؤدي إلى عقم الخطاب الموجّه إلى حوافظهم، إذ يحتاجون إلى تعليم يوجه إلى الحافظة والعقل معاً، والطلاب البالغون ينظرون إلى التعليم الذي يخاطب الذاكرة فقط باستهانة واستخفاف[١٦]

قـد يرى البعض ضرورة الفصل بين النطق والكتابة بحجة عدم شغل الطلاب بتعلم عمليتين في وقت واحد، ومثل هذه الحجة تردُّها حقائق كثيرة نذكر منها :

١ ـ أننا نعلّم طلابا بالغون واعين، كما ألمحنا إلى ذلك من قبل، وهؤلاء الطلاب لديهم القـدرة على فهم واستيعاب ما يقدّم لهم ، وقد كشفت دراسة أجراها كومينز Commins سنة ١٩٨٩م على مجموعة من اليابانيين الوافدين أن الطلاّب الأكبر سناً ، والذين أجادوا لغتهم اليابانية تحدثاً وقراءة وكتابة قبل قدومهم إلى الـولايات المتحدة ، قد تمكنوا من تعلم قواعد الإنجليزية في وقت أسرع من الطلاب الأصغر سناً، والذين لم يتعلموا اليابانية في بلادهم[١٧]

٢ ـ أن الحجة السابقة تفقد بريقها أما الوقت الطويل الذي تستلزمه عملية الفصل مما يدفع الطلاب إلى هجر عملية التعلم مللاً ويأساً.

ولهـذا لا نحبذ اللجوء إلى الفصل بهدف تحقيق أيّ من الأهداف العملية السابقة، فكلها لا يصمد في حلبة النقاش الجاد، كما أن الأخذ بها يقودنا إلى مجموعة من المزالق، لعلّ أهمها الانفصال عن الواقع، وزيادة مدة التعلّم بصورة لا تحتمل، والاستهانة بعقول الدارسين، وقد فصّلنا القول في هذه الأمور من قبل.

أمـا عن الفصل من منطلق الاعتقاد بأن عملية تعلّم اللغة الثانية تماثل عملية اكتسـاب اللغة الأمّ فهذا أمر يحتاج إلى نقاش نوضّح فيه أولا مفهومي الاكتساب والتعلّم، كما نبرز من خلاله أهم الفروق بينهما:

أولا : تعريف الاكتساب Language acquistion

الاكتساب هو «العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان؛ والتي تنمي عنده مهارات اللغة»[١٨].

أما تعلم اللغـة Language learning فهو «العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية»[١٩].

ثانيـا : الفروق بين الاكتساب والتعلم[٢٠]

تتضح هذه الفروق في الوجوه الآتية :

١ ـ أهداف الدوافع .

اكتساب اللغة الأولى أمر حيوي في حياة الكائن البشري، فاكتسابها أمر ضروري لإشبـاع حاجاته وتلبية مطالبه، أما تعلم اللغة الثانية فينبع من حاجة طارئة يروم إشباعها ولكنه يستطيع أن يستغني عنها .

٢ ـ اخـتلاف البيئة

ففي حين يتأتى الاكتساب نتيجة المعايشة الكلية في البيئة الأصلية للغة، نجد أن مثل هذه المعايشة لا تتحقق بشكلها السابق نفسه في حالة تعلم اللغة الثانية .

٣ ـ النمـوذج

ففي حين يقتصر تلقّي اللغة عند من يتعلمها على نموذج وحيد وهو المدرّس ، فإن اكتساب اللغة يتم في وجود مجموعة كبيرة من النماذج تحيط بالطفل معظم الوقت .

٤ ـ الوقـت

الاكتساب نشاط يستغرق وقت الطفل كلّه أما تعلّم اللغة الثانية فتحدده ساعات الدراسة ، وهي جزء يسير بالنسبة إلى بقية وقت المتعلم .

٥ ـ المواقـف

فالطفل يكتسب لغته في سياق طبعي يختلف باختلاف المواقف ما بين جدٍ وهزل وضحك وبكاء ، وسخط ورضا، أما من يتعلم اللغة الثانية فإنه يتعلمها في مواقف مفتعلة تخضع لاعتبارات تعليمية محددة ومقننة[٢١].

وهكذا إذا أضفنا الفروق السابقة إلى ما تأكد لدينا من قبل بخصوص استعمال

اللغة العربية الفصحى سواء من قبل الناطقين بها أو ممن يرومون تعلمها تتضح لنا الحقيقة الآتية:

إن أمر التسوية بين عمليتي تعلم واكتساب اللغة العربية يظل حلما بعيد المنال نتمنى بل نرجو تحقيقه، ولكن الواقع يأبى تحقيقه.

قد يأمل البعض تحقيق المساواة بين العمليتين باصطناع أسلوب التكرار الآلي لجعل استعمال اللغة المستهدفة عادة، وحتى هذا الأمل يتلاشى بفعل الظروف المحيطة، والتي لا تمكن الطالب من تنمية هذه العادة إلا من خلال ساعات الدراسة المحدودة.

ومما سبق ننتهي إلى النتائج الآتية:

١ ـ عندما نعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يتم ذلك في إطار التعلم، وليس في إطار الاكتساب.

٢ ـ عدم التسليم بجدوى الفصل بين مرحلتي النطق والكتابة.

٣ ـ عدم التسليم بجدوى التعلم الذي يخاطب الحافظة، ويُبقي المتعلم زمنا طويلا في طور الببغاء، يدور بلا عقل في قيود التبعية لمادة التعليم، ونستهدف تعلما يحترم القدرات العقلية للطلاب من خلال تقديم تصور ناضج ومتكامل لنظام اللغة العربية، يتعلم بواسطته الطلاب كيفية إبداع وفهم جمل جديدة لم يتعلموها داخل الفصل.

٤ ـ عدم التسليم بجدوى استعمال المحادثات التي تتناول أمور الحياة اليومية مادة أساسية لتعليم الطلاب بدعوى تمكينهم من استعمال اللغة في المواقف العامة، وفي ذات الوقت نرحب باستعمال المحادثة من خلال التمارين، شريطة أن يكوّنها الطالب بنفسه مستعينا بالمادة اللغوية التي تعلمها، وبالمقدرة اللغوية التي نحرص على تنميتها لدى الطالب، والتي يتمكن بمقتضاها من إضافة جمل وتراكيب جديدة.

ثانياً : كيفية تعليم القراءة والكتابة .

نتناول في هذا البحث ما يلي :

١ ـ استعراضاً عاماً لأهم الطرق المستعملة في تعليم القراءة والكتابة .

٢ ـ عرضا لمنهجية تعليم القراءة والكتابة المستعملة في سلسلة أم القرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها .

٣ ـ عرضاً لمنهجية تعليم القراءة والكتابة كما تبدو في سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتعليم العربية لغير الناطقين بها .

٤ ـ التصوّر المقترح لتعليم القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية :

وفيما يلي نتناول هذه المسائل بالتفصيل :

١ ـ أهم طرق تعليم القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية .

يحدد الدكتور علي الحديدي هذه الطرق على النحو الآتي[٢٢] :

أ ـ الطريقة الجزئية التركيبية، وتبدأ بتعليم قراءة الحرف وصولاً إلى الكلمة .

ب ـ الطريقة الكلية التحليلية، وتبدأ بتعليم قراءة الجملة نزولاً منها إلى الحرف .

جـ ـ الطريقة الهجائية التقليدية، وتبدأ بقراءة الحرف بصوته واسمه منفرداً . ثم تؤلف من الحروف التي تعلمها الطالب كلمات وجملاً .

وقد اقترح الدكتور علي الحديدي تصوراً خاصاً يقوم على المزج بين الطريقتين الجزئية والكلية، وحَدّد ملامح هذا التصور في الخطوات الآتية :[٢٣] .

١ ـ التعريف بالكلمات وقراءتها ثم تكرارها بهدف الربط بين المعنى والصوت أوّلا ثم الربط بين المعنى والشكل ثانيا، وينصح بتقسيم الأبجدية إلى مجموعات متشابهة ومتقاربة، بحيث تشمل العبارات والكلمات على أحرف كل مجموعة على حدة .

٢ ـ خطوة اللغة المصورة، ويعني بها استعمال نظام الكتابة الصوتية بشكله الواسع رديفاً للكتابة العربية .

٣ ـ خطوة التحليل، وهدفها التعرف على النطق الخاص والرسم الخاص لكل وحدة على انفراد .

٤ ـ خطوة اللغة الوسيطة، ويعنى بها اللجوء إلى ترجمة المعنى بلغة وسيطة.

نلاحظ من خلال التصور السابق حرصاً شديدا على إتقان النطق، يتمثل في نطق الصوت داخل سياقه في الكلمة أولاً، ثم النطق به منفرداً بعد ذلك تأثراً بالاتجاه «الفونيمي» الذي كان سائداً في ذلك الوقت، كما يظهر ذلك الحرص في استعمال الكتابة الصوتية، وهو أمر لا نوافق عليه لسببين:

أولهما: استعمال هذه الكتابة يعد إقحاما لرموز أجنبية في عملية تعلم اللغة العربية.

ثانيهما: أن التجربة الميدانية أثبتت انصراف الطلاب عن قراءة الحروف العربية إلى قراءة النص باستخدام رموز الكتابة الصوتية، الأمر الذي يؤدي إلى تأخير تعلم الطالب القراءة والكتابة باستعمال رموز الكتابة العربية[٢٤]. ونلاحظ كذلك حرص التصور السابق على تصميم المادة اللغوية بشكل يخدم عملية التعرف على أصوات معينة ورموز كتابية معينة، وهذا أمر لا نوافق عليه، إذ نستهدف تعليم القراءة والكتابة في سياق بناء لغوي منتظم بهدف خلق قدرة لغوية لدى الطلاب تقترب قدر المستطاع من قدرة أبناء العربية اللغوية، ولا ينتظم هذا البناء إلا الموادّ اللغوية التي تحقق هذا الهدف.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

٢ ـ منهجية سلسلة جامعة أم القرى في تعليم القراءة والكتابة.

تتضح السمات الأساسية لهذه المنهجية من خلال النقاط الآتية:

أ ـ تأتي مرحلة تعليم القراءة والكتابة تالية لمرحلة السماع والنطق.

ب ـ وتعتمد المرحلتان على مادة لغوية تتكون من مفردات ذوات دلالة حسية يسهل الإشارة إلى معانيها من خلال الصور المصاحبة، وقد اختيرت هذه المفردات بعناية من خلال الإتيان بأسماء الأشياء المحيطة بالطالب، ويتم الربط بين هذه المفردات بواسطة حرف العطف: الواو.

جـ ـ يتم تعليم القراءة والكتابة بواسطة تمارين تلحق بالدرس، تحقيقا لمبدأ الفصل بين مرحلة السماع والنطق ومرحلة القراءة والكتابة.

د ـ تختار التمارين السابقة بعض الكلمات التي تتكرر فيها أصوات معينة، ليتم التدريب على نطقها بإمكاناتها الحركية التي وردت في النص ، يلي ذلك التركيز على إبراز الفروق الصوتية بين صوتين متقاربين وَرَدَ استعمالهما داخل كلمات الدرس، وأخيرا يُنتقى حرف معين ورد في مواقع مختلفة في بعض كلمات الدرس مثل السين في الدرس الأول ، حيث يتم عرضها للتدريب الكتابي بعد عزلها من كلمات : سبورة ـ مسطرة ـ مدرس، وفيها جاءت السين في مواقع البداية والوسط والنهاية، يعقب ذلك تجريد لحرف السين الشكل الآتي: سـ ـسـ ـس (٢٥)
ويلاحظ على المنهجية السابقة مايلي:

١ ـ أن تعليم النطق والقراءة والكتابة يأتي تابعاً للتصور اللغوي الأساسي المتبع في هذا العمل، والذي يتدرّج في تقديم النظام اللغوي بادئا ببعض المفردات الأساسية الحسية مع تقديم أسماء الذوات الموجودة في الفصل، وهذا تصوّر ينسجم مع ما يؤمن به مؤلفوا هذا العمل من التسوية بين التعليم والاكتساب. وهو أمر لم نرتضه من قبل.

٢ ـ مادة الدرس الأساسية هي وحدها التي تملي الأصوات والحروف التي يتم التركيز عليها بهدف أن يتعرفها الطلاب ، وهذا أمر يحمد لمؤلفي هذه السلسلة.

٣ ـ اتّباع هذا النهج يؤدي إلى إطالة زمن تعلم القراءة والكتابة، وهذا أمر لا يتفق مع القدرات العقلية لطلاب بالغين، كما أنه يؤخر ربط الطالب بين الصورة المكتوبة والمنطوقة مما يؤدي إلى الاعتماد كلية على ذاكرة الطالب.

٤ ـ التركيز على أصوات وحروف معينة في كل درس، وإهمال بقية الأصوات والحروف قد يؤدي إلى تشتيت أذهان الطلاب بين ما هو مطلوب وما ليس مطلوبا منهم.

٥ ـ لا يخلو الأمر من العدول عن استعمال مفردة شائعة إلى مفردة أخرى أقل شيوعا بهدف التركيز على مسألة صوتية معينة أو أخرى كتابية ، ومثال ذلك ما ورد في الدرس الأول من استعمال كلمة : مقعد بدلا من كلمة : كرسي.

٣ ـ منهجية سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعليم القراءة والكتابة.

تظهر المعالم الأساسية لهذه المنهجية من خلال النقاط الآتية:

١ ـ ترتب الحروف بحسب شيوعها في اللغات، وقد جاء الترتيب على النحو الآتي: ب ـ ت ـ م ـ ر ـ ف ـ د ـ ل ـ ن ـ س ـ ش ـ ز ـ ج ـ ث ـ ذ ـ ك ـ ق ـ ص ـ ض ـ ظ ـ خ ـ هـ ـ ع ـ أ ـ و ـ ي.

٢ ـ يُقدم الدرس على هيئة مجموعة من الجمل المتفرقة، لا يربط بينها إلا تصوّر أنها من الجمل التي تستعمل في المواقف العامة[٢٦]، ثم تعزل من كل جملة كلمة تتضمن الحرف المطلوب الذي يعزل بدوره محتفظاً بحركته المصاحبة، وبصورته الكتابية التي كان عليها داخل الجملة.

ومثال ذلك: اسمي بكرٌ بَكْرُ بَـ [صورة ولد]

: مهنتي طبيبٌ طبيب بيـ [صورة طبيب]

٣ ـ يحرص الدرس على استيفاء كل الصور النطقية للصوت المقدم، وكذلك استيفاء كل الصور الكتابية للحرف. وتلي الدرس تمارين: اكتب، وتمارين اقرأ واكتب.

٤ ـ يركز المنهج على عرض التقابلات الصوتية، بعضها ينبني على أساس إظهار بعض الفروق الصوتية الدقيقة بين وحدتين صوتيتين معينتين كالتاء والطاء، وبعضها ينبني على أساس توقع أن بعض الجنسيات تدمج «فونيمين» عربيين مختلفين في فونيم واحد، كما يحدث بين الجيم والزاي، ويلجأ مؤلفوا هذه السلسلة في عرض التقابلات إلى استعمال مزيج من الكلمات المستعملة والمهجورة[٢٧].

٥ ـ وبعد الانتهاء من عرض الأصوات والحروف نجد عرضاً لظواهر التضعيف وأل الشمسية والقمرية والتنوين وكلها ظواهر صوتية لها ظهورها على المستوى الكتابي، وأخيراً نجد عرضا للتاء المربوطة، وهي ظاهرة كتابية في الأساس.

يلاحظ على المنهجية السابقة ملاحظات كثيرة، نكتفي منها بما له صلة وثيقة بموضوع بحثنا:

١ ـ في سبيل تحقيق هدفها الرامي إلى تمكين الطالب من التحدث في المواقف العامة، نجد هذه المنهجية تضرب عرض الحائط بكل مبادىء اتساق النموذج اللغوي المقـدّم للطالب، حيث نجد في الدرس الأول على المستوى النحوي جملا اسمية، تأخذ الصور الآتية:

أ ـ مبتدأ + مضاف إليه + خبر.

ب ـ مبتدأ + خبر.

جـ ـ خبر (جار + مجرور) + مبتدأ + أداة عطف + معطوف.

د ـ مبتدأ + بدل + خبر.

كما نجد جملاً فعلية تأخذ الصور النحوية الآتية:

ـ فعل + فاعل (ضمير مستتر) + أداة عطف + فعل + فاعل (ضمير مستتر) + جار + مجرور (ضمير متصل).

ـ فعل + فاعل + جار + مجرور + مضاف إليه.

ـ فعل + فاعل + مفعول.

ـ فعل + فاعل + مفعول به أول + مفعول به ثان + مضاف إليه.

وعلى المستوى الصرفي نجد من الأسماء (المذكر والمؤنث ـ المفرد والجمع ـ المعرفة والنكرة)، ونجد من الأفعال (الماضي والأمر ـ السالم والناقص ـ المجرد والمزيد).

وعلى المستوى الصوتي نجد كل الحركات العربية، كما نجد ما يقرب من اثنين وعشرين صامتاً بالإضافة إلى ظواهر التضعيف والتنوين واللام الشمسية والقمرية.

إنه بلا شك مقابل باهظ ندفعه راضين لتحقيق هدف مشكوك في إمكانية تحققه، ومشكوك في جدواه ونفعه، وهو تمكين الطالب من التخاطب في المواقف العامة!

٢ ـ عرض التقابلات الصوتية على النحو السابق، بالإضافة إلى أنه لا يخضع لأي ترتيب منهجي معين، حيث نجد التقابلات تبدأ في صيغة الفعل الماضي ثم تنتقل إلى صيغة اسم المفعول، وبعدها تأتي المصادر، ثم نجد بعد ذلك الماضي، فإن عائد هذه التقابلات صفر، إذ سرعان ما يعود الطالب إلى لكنته الأصلية في النطق، لقد أثبتت تجارب التعليم الفعلية عدم جدوى هذه التقابلات في تقويم نطق الطلاب.

وقد لاحظ الباحث في هذا المجال ملاحظتين جديرتين بالإظهار، الأولى خاصة بالأجانب الذين يأتون إلى المنطقة العربية وهم صغار، فيقول «وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة ، ويكون لفظه مُتخيّرا فاخرا ومعناه شريفاً كريما، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطيّ»[٢٨]. أما الملاحظة الثانية فخاصة بالأجانب الذين يفدون إلى المنطقة العربية وهم كبار «ألا ترى أن السّندي إذا جلب كبيرا فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زايا ولو أقام في عليا تميم وفي سفلى قيس، وبين عجز هوازن خمسين عاما»[٢٩].

وعليه فإن تصورنا المقترح يرفض افتعال مثل هذه التقابلات ، ويكتفى بالتنبيه إلى ما يأتي منها في سياق طبعي خصوصا ما يؤدي إلى تغيير المعنى ولا يأبه به كثيراً باستمرار اللكنة الأجنبية في النطق.

٣ ـ تعليم القراءة والكتابة على النحو السابق يؤدي إلى إطالة زمن التعلم، وقد سبق أن تحدثنا عن أضرار هذه الإطالة.

٤ ـ التصور المقترح لتعليم القراءة والكتابة.

أميل إلى الاعتقاد بوجود سبب جوهري دفع المؤلفين في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى تأخير مرحلة القراءة والكتابة ، أو إلى الاستعانة بنظام الكتابة الصوتية، وهو تجنب الصعوبات التي تحيط عادة بتعليم الكتابة العربية، وتتلخص فيما يأتي:

أ ـ عدم مطابقة الصور المكتوبة للصورة المنطوقة، ويتمثل ذلك في :

ـ ظهور حروف في الكتابة لا تقابلها أصوات منطوقة ، كما في : كتبوا ـ لم يكتبوا ـ لن يكتبوا ـ اكتبوا ، وكما في واو (عمرو) ، وهمزة الوصل في غير موقع البداية، وكما في اللام الشمسية.

ـ وجود قيم صوتية منطوقة لا تقابلها رموز مكتوبة مثل الفتحة الطويلة غير المكتوبة في كلمات مثل هذا ـ هذه ـ هؤلاء ـ أولئك ـ الله ـ طه . . . . .

ب ـ تقارب صور بعض الحروف.

جـ ـ تعدد الأشكال الكتابية للرمز الواحد باختلاف مواقعه.

د ـ وجود رمز كتابي واحد يمثل قيمتين صوتيتين مختلفتين كما في الواو والياء فكل منها قد ينطق حركة طويلة، وقد ينطق نصف حركة، ومع ذلك يظل الرمز الكتابي واحدا ، وكما في رمز الألف غير المهموزة حيث يشير تارة إلى همزة الوصل وتارة أخرى إلى الفتحة الطويلة.

يعتمد التصّور المقترح لهذا البحث على مجموعة من المبادىء الأساسية هي:

١ ـ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يتم في إطار التعلم وليس في إطار الاكتساب.

٢ ـ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يتم في إطار لغوي منظم ومتدرج تبنى مراحله بعناية وإتقان، بحيث يقود المتعلم إلى:

أ ـ تعرّف وفهم مكونات النظام اللغوي العربي.

ب ـ تكوين مقدرة لغوية تقترب مما لدى المتكلم العربي، بحيث تجعله قادرا على فهم وإبداع جمل عربية جديدة.

وأقرب التصرفات الموجودة بالفعل في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ذلك التصور الذي قدمه مؤلفو سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها الصادرة عن جامعة أم القرى، ففيه نلاحظ بناءً لغويا متكاملاً يحقق على التتابع أهداف التعرف والاستيعاب والاستماع، وينتقل من الأبسط إلى البسيط إلى المركب فالأكثر تركيبا. وإن كان البحث الحالي يخالفه في بعض المنطلقات.

٤ ـ ولأن تصورنا العام لخطة لغوية نعلّم من خلالها العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى عدة بحوث ، فقد آثرت أن أخطو الخطوة الأولى في هذا المجال ببيان الخطة المقترحة لتعليم القراءة والكتابة.

اتساقاً مع الرغبة في تقديم تعليم متزامن للمهارات الأربعة الأساسية فإنني أقترح استعمال نظام الكتابة المقطعي، وأعني به ما يلي:

١ ـ تكتب الرموز العربية بصورتها المألوفة حالة الانفراد على النحو الآتي:
أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و ي .
٢ ـ تكتب الحركات العربية القصار برموزها المألوفة التي توضع أعلى الحرف أو تحته .
٣ ـ تكتب رموز الحركات الطويلة بنفس رموزها المألوفة (ا ـ و ـ ي) مع تجنب وضع فتحة قبل الفتحة الطويلة (ألف المد) وضمة قبل الضمة الطويلة (واو المد) وكسرة قبل الكسرة الطويلة (ياء المد)، وفي هذا التجنب تجنب لخطأ كتابي قديم موروث ، كما أنه علامة يميّز بها رمز الواو المستعمل للحركة الطويلة، ورمز الواو المستعمل لنصف الحركة في نحو وعد ـ حَوْض، وكذلك الحال بالنسبة للياء .
٤ ـ توضع علامة نهاية المقطع على شكل خطّ مائل (/) أو على شكل خط قصير مستعرض (-) .
٥ ـ همزة الوصل تكتب في حالة النطق بها على هيئة همزة القطع .
٦ ـ ويكتب الصامت المضعف على هيئة حرفين منفصلين .
٧ ـ تكتب الهمزة الممدودة (آ) بواسطة الرمزين المتتابعين (أا) .
٨ ـ يكتب التنوين على هيئة (ن) .
٩ ـ القاعدة الرئيسة لهذه الكتابة المقطعية هي كل ما ينطق يكتب، وكل ما لا ينطق لا يكتب .
١٠ ـ العمل بالكتابة المقطعية مرهون بمرحلة تعرف الطالب على كل الوحدات الصوتية الأساسية في اللغة العربية، ثم رموز الكتابة الأساسية ، والتمكن من الربط بين الصوت والحرف، بحيث إذا سمع الصوتَ كتب رمزه، وإذا صادف الرمزَ نطق صوته .
١١ ـ اتباع النظام السابق يجب أن يكون تابعاً للنظام اللغوي الذي نعلمه، والذي نرى بصورة مبدئية وجوب تدرجه على النحو الآتي:
أ ـ جمل فعلية أفعالها ماضية لازمة من الأفعال الدالة على النشاط والحركة، على أن نتدرج في تقديم الفاعل بادئين بضمير الغائب المفرد فضمير الغائبة فضمير المتكلم فضمير المخاطب فضمير جماعة المتكلمين وضمير جماعة المخاطبين، يلي ذلك الإتيان بالفاعل العلم .

ب ـ جمل فعلية أفعالها مضارعة تختار بالشروط السابقة.

جـ ـ جمل فعلية تأتي أفعالها بصيغة الأمر.

د ـ جمل اسمية بسيطة تتكوّن من مبتدأ وخبر.

على أن يتدرب الطالب على تحويل الجمل السابقة إلى قالبي الاستفهام والنفي.

١٢ ـ يفترض من خلال التدرج السابق أن يكون الطالب قد تعرف على:

أ ـ الأنماط الرئيسة للجملة العربية.

ب ـ الوحدات الصرفية الرئيسة ونعني بها الأفعال والأسماء والحروف.

جـ ـ الأبنية المقطعية الرئيسة للغة العربية وهي: ص ح ، ص ح ح ، ص ح ص.

د ـ الوحدات الصوتية الرئيسة وما يقابلها من رموز كتابية أساسية.

١٣ ـ يلي الانتهاء من المرحلة السابقة مرحلة أخرى انتقالية في تعليم القراءة والكتابة، ، تبدأ بقائمة تضم الأشكال الموقعية المختلفة لرموز الكتابة العربية، نعمد فيها إلى جمع الحروف المتشابهة والمتقاربة.

١٤ ـ يراعى في هذه المرحلة الانتقالية الاستمرار في تقديم الدروس الجديدة بمقتضى الخطة اللغوية المستهدفة، كما يراعى فيها كتابة جمل الدروس الجديدة بنظام الكتابة المقطعيّ متبوعاً بالكتابة العادية المألوفة، مع التنبيه من خلال التمارين إلى نقاط الاختلاف بين النظامين ، شريطة أن تستقى هذه النقاط من السياق الطبعي للدرس، وألا نفتعلها افتعالا.

١٥ ـ تنتهي المرحلة الانتقالية بإجادة الطالب نظام الكتابة العادي، وبتعرفه على مواطن الاختلاف بين الكتابة العادية والكتابة المقطعية.

١٦ ـ بانتهاء المرحلة الانتقالية ينتهي استعمالنا للكتابة المقطعية، ويستمر عرض الخطة اللغوية وفق ما هو مخطط لها سلفا باستعمال الكتابة العادية.

نقترح نتيجة تجربتنا لهذا التصور أن تستمر مرحلة الكتابة المقطعية من خمس عشرة ساعة إلى عشرين ساعة، وأن تستمر المرحلة الانتقالية وقتا مماثلاً، مع ملاحظة

استمرارية عرض البرنامج اللغوي المقرر دون انقطاع أو توقف، ومع ملاحظة أن المدرس ينطق التركيب أولا ليُسمعه للطالب ، ثم يعيد الطالب النطق، ثم يكتب المدرس بنفسه التركيب اللغوي أثناء النطق به ثم يقرأ المدرس ما كتب، ويطلب من الطلاب قراءته ثم كتابته على أن يتابع المدرس كتابات الطلاب بنفسه، ولا ينتقل المدرس من تركيب إلى آخر إلا بعد التأكد من إلمام الطلاب بالتركيب الأول نطقاً وقراءة وكتابة.

إن اتباع هذه الطريقة المقترحة يحقق عدداً من المزايا نذكر منها:

١ ـ تحقيق التطابق التام بين المنطوق والمكتوب ، مما يتيح إمكانية التعرّف على الوحدات الصوتية الرئيسة وكذلك رموزها الكتابية بشكل يواكب الهدف اللغوي المنشود ، ولا ينفصل عنه، ويأتي بصورة طبعية لا افتعال فيها.

٢ ـ يمكّن الطالب من التعرّف على النظام المقطعي العربي بصورة طبعية، مما يتيح له فيما بعد قراءة كلمات لم يدرسها من قبل قراءة سليمة، كما يتيح له فيما بعد التعامل مع النصوص المكتوبة غير المشكولة بدون صعوبة تذكر.

٣ ـ يقدّم لنا الحل الذي يمكننا من الجمع بين مراحل السماع والنطق والقراءة والكتابة ، مما يؤدي إلى اختصار زمن التعلم، بما له من مزايا.

٤ ـ يتيح لنا تعليم النظام اللغوي المخطط له في انسيابية وتقدّم مستمر، بدون الحاجة إلى وقف إنماء مقدرة الطلاب اللغوية بحجة تعليمهم القراءة والكتابة.

تبقى كلمة أخيرة نذكر فيها أن هذا التصور المقترح لا يتوقّف كثيرا عند تدقيق نطق الأصوات من خلال افتعال تقابلات فونيمية، وإنما يتقبّل هذا الأثر الجانبي المتمثل في وجود لكنة أجنبية تصاحب نطق بعض الطلاب إيماناً منه بأن محو هذه اللكنة يعد صعباً إن لم يكن مستحيلا، كما أنه لا يستحق أن نعطل أو نؤخر من أجله بناء المقدرة اللغوية للطلاب.

وبعد ، فقد انتهى هذا البحث إلى مجموعة من النتائج التي أثبتناها في ثنايا هذا البحث ومنها:

١ ـ عدم جدوى استعمال الطريقة السمعية الشفهية في تعليم العربية المعاصرة لغير الناطقين بها.

٢ ـ عدم جدوى الفصل بين مرحلتي النطق والكتابة في تعليم العربية المعاصرة لغير الناطقين بها.

٣ ـ اقتراح خطة جديدة لتعليم القراءة والكتابة تنبني على استعمال نظام الكتابة المقطعي، لما يحققه من مزايا ذكرناها في إبّانها.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

الهوامـــش

(١) انـظر : د . تمام حسـان : التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها ص١٧ ـ جامعة أم القرى ـ عدد ١٤١٤هـ ـ ١٩٨٤م.

(٢) سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ـ الكتاب الأساسي، وتشتمل على أربعة أجزاء ، ظهر الجزء الأول منها سنة ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٤م وظهر الجزء الرابع سنة ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٦م ـ وهذه السلسلة صادرة عن جامعة أم القرى ـ معهد اللغة العربية.

(٣) سلسلة تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ معهد تعليم اللغة العربية. وقد بدأ صدور كتب المستوى الأول منها سنة ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٧م. وما تزال أجزاؤها التي يتوقع أن تربو على أربعين جزءاً تصدر حتى وقت إعداد هذا البحث.

(٤) انظر ترجمة المقالة ص : ١٧.

(٥) د. علي الحديدي : مشكلات تعليم العربية لغير العرب. ص: ٧١، دار الكتاب العربي.

(٦) السابق ، ص: ٨٣.

(٧) تعليم العربية لغير الناطقين بها ـ الكتاب الأساسي، جـ١، ص٥ ـ جامعة أم القرى.

(٨) سلسلة تعليم العربية ، المستوى الأول، كتاب المعلم، ص: ١٦، جامعة الإمام محمد بن سعود.

(٩) السـابق ، ص: ١٦.

(١٠)ـ في حديث مع جريدة الشرق الأوسط قالت مدام فريدريك سكار التي تعلّم العربية في مدينة مونبيلي عن تجربتها في تعلم العربية في سوريا «كنا نتعلم الفصحى في دروس المعهد، ونتفاهم مع الناس في الشارع بالعامية».
جريدة الشرق الأوسط، عدد: ٥٢٧٧، ١٠/٥/١٩٩٣م.

(١١) د. علي الحديدي : مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص : ٨٤.

(١٢) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساسي، جـ١ ، ص : ٤، جامعة أم القرى.

(١٣) سلسلة تعليم اللغة العربية، المستوى الأول، كتاب المعلم، ص: ٣٤، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(١٤) السابق، ص: ١٤٧.

(١٥) السابق، ص: ١٦.

(١٦) جرّبت الـطريقـة السمعية الشفهية أثنـاء تدريسي لطلاب المستوى الأوّل في المركز المصري للتعاون الثقافي

الدولي، ولم تلق تجاوباً يذكر، بل قوبلت باستهجان الطلاب، ورأوا فيها ضياعاً للوقت، ونزولاً بمستواهم العقلي إلى مستوى الأطفال.

(١٧) د. محمد خضر عريف و د. أنور نقشبندي : مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ص: ٣٦.

(١٨) د. رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٨٠.

(١٩) المرجع السابق ، ص: ٨٠.

(٢٠) أفدنا في هذا العرض من المرجع السابق ، ص: ٩٥ ـ ٩٨.

(٢١) د. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. ص: ٦٠.

(٢٢) د. علي الحديدي : مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص: ١٥١.

(٢٣) السابق : ص: ١٥٣ ـ ١٥٤.

(٢٤) درّست العربية لغير الناطقين بها في مصر باستعمال سلسلة «تعلم العربية بالراديو» ولاحظت أن الطلاب يقرأون من الكتاب في سهولة ويسر، فإذا قرأوا ما يكتب على السبورة تعثروا في قراءتهم، فتبيّن لي أنهم يقرأون النص من الكتاب مستعملين الكتابة الصوتية، دونما اعتبار للكتابة العربية.

(٢٥) في الدرس الأول نجد الكلمات الآتية : كراسة ـ كتاب، كراسة وكتاب، قلم ـ مسطرة، قلم ومسطرة، مكتب ، مكتب ومقعد، مدرس ـ سبورة، مدرس وسبورة. وفي التدريبات نجد تدريبا يبرز بلون مختلف حرفي السين والكاف من خلال الكلمات السابقة التي تضمنت هذين الحرفين للتدريب على نطق هذين الصوتين بحركاتهما المختلفة، ثم نجد تدريبا يهدف إلى إبراز الفروق الصوتية بين القاف والكاف باستعمال الكلمات: قلم ـ مقعد، كراسة، مكتب، يلي ذلك تدريب يركز على نطق رموز الحركات القصار الثلاثة، وأخيراً تدريب لإبراز الصور الموقعية لحرف السين.

سلسلة جامعة أم القرى ـ الجزء الأول: ص: ٩ ـ ١٠.

(٢٦) يتضمن الدرس الأول من كتاب القراءة والكتابة الجمل الآتية: اسمي بكر ـ مهنتي طبيب ـ أنا طالب ـ في حقيبتي قلم وكتاب ـ إبراهيم بقال ـ هذه البنت طالبة ـ في البقالة بن وسكر ـ اذهب واشترى منه ـ دخل إبراهيم من باب الحجرة ـ قابل إبراهيم الطبيب ـ أعطى الطبيب إبراهيم بعض الحبوب.

انظر : سلسلة تعليم اللغة العربية ـ المستوى الأول ـ كتاب القراءة والكتابة، ص: ١٧ ـ ١٨.

(٢٧) في التقابل بين الباء والفاء، وهو أول تقابل يعرضه الكتاب، نجد بَرَكَ / فَرَكَ ، مبروك / مفروك ، طرب/ طرف ، تربيع / ترفيع ، ربع / رفع ، مبرور / مغرور ، مربوع / مرفوع ، طاب / طاف ، حَرْب / حرف ، بات / فات.

انظر السابق : ص ٣٤.

(٢٨) الجاحظ : البيان والتبيين، جـ ١ ، ص: ٦٩ ، تحقيق عبدالسلام هارون ـ مكتبة الخانجي ـ القاهرة.

(٢٩) السابق : ص: ٧٠.

المراجـــع العربية والأجنبيـــة

١ ـ البيلي (دكتور أحمد عزت) : اتجاهات التحليل الفونولوجي في المدارس اللغوية المعـاصرة. مع محاولة تطبيقية على اللغة العربية. رسالة ماجستير مخطوط على الآلة الكاتبة، مكتبة كلية دار العلوم ـ جامعة القاهرة ١٩٨٠م.

٢ ـ الجاحظ (عمرو بن بحـر) : البيان والتبيين، تحقيق الأستاذ عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي. ط٣، ١٩٦٨.

٣ ـ جامعة أم القرى: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ـ الكتاب الأساسي. مطابع جامعة أم القرى. ١٤٠٤هـ ـ ١٤٠٦هـ / ١٩٨٤ ـ ١٩٨٦م.

٤ ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: سلسلة تعليم اللغة العربية. معهد تعليم العـربية ـ مطابـع جامعـة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م. (وما تزال أجزاؤها تصدر حتى وقت إعداد هذا البحث).

٥ ـ جرين (دكتور جودث) : التفكير واللغة، ترجمة الدكتور عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، دار عالم الكتب، الرياض ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م.

٦ ـ الحديدي (دكتور علي) : مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٦٦م.

٧ ـ حسـان (دكتور تمام) : التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعـة أم القرى ـ سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية ـ ٤ ـ شركة مكة للطباعة والنشر، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.

٨ ـ زكريا (دكتور ميشال) : مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

٩ ـ طعيمـــة (دكتور رشدي أحمد) الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها ـ جامعة أم القرى ـ سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (٣) مطابع النصر (جدة)، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

١٠ ـ طعيمة (دكتور رشدي أحمد) : المرجع في تعليم اللغة العربية للنطقين بلغات أخرى.
جامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.

١١ ـ عريف (دكتور محمد خضر ودكتور أنور نقشبندي) : مقدمة في علم اللغة التطبيقي. دار خضر ـ بيروت ـ دار القبلة الإسلامية، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

١٢ ـ فتيح (دكتور محمد) : في علم اللغة التطبيقي. دار الفكر العربي، القاهرة ١٤١٠هـ / ١٩٨٩م.

De camp (David) : Linguistics and Teaching Foreign Languages,
1 - in Linguistics Today, pp 137 - 148 edited by Archibald A. Hill. Basic Books, New York, 1969.

2 - Ivic (Milka) : Trends in Linguistics, Translated by Muriel Heppell, Mouton the Hauge, Paris, 1970.

3 - Roulet (Eddy) : Linguistics Theory. Linguistics Description and Language Teaching. translated by Chrisopher N. Candin, Longman, London, 1979.

4 - Stock well (Robert p.) : Generative Grammar, in Linguistics Today. pp: 259 - 269. edited by Archibald A. Hill. Basic Books. New York, 1969.

5 - Wilk Kins (d. A.) : Linguistics in Language Teaching. Edward Arnold, London, 1989.