AIJLLS | SEPTEMBER 2018 | VOL 2 ISSUE 6
مجلة اللسان الدولية / العدد السادس (سبتمبر 2018م/ 1440 هـ)
الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

روافد بناء مهارة الكلام في مجال تعليم اللغات الثانية في ضوء علم اللغة التطبيقي

Attribute in speaking skill in teaching second language in perspective practical studies.

د. عرفان عبد الدايم محمد أحمد عبد الله

Dr. Urfan Abdul Daim Muhammad Ahmad Abdullah

dar3amy83@gmail.com

ملخص البحث

الكلام هو الثمرة الأخيرة، والنتيجة المرتقبة من عملية تعلم اللغات عموما، واللغات الأجنبية على وجه الخصوص. ومشكلة الكلام هي أم مشكلات تعلُّم اللغات الثانية؛ لأن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر مما تتطلبه بقية المهارات اللغوية الأخرى، واكتساب هذه المهارات ليس أمرا سهلا مثلما تكتسب بقية المهارات اللغوية. وقد يتعلم المرء كثيرا من اللغة الثانية، بيد أنه يبقى عاجزا عن إنتاجها أو عن تحقيق الطلاقة فيها، وهنا ينبغي علينا التفريق بين القدرة أو الملكة اللغوية، وهي المعرفة الكامنة في عقل كل منا، وبين الأداء أو الكلام الفعلي، وهو فعل اللسان، أي القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة، والدارس في حاجة إلى تكوين هذه الملكة والتي تستغرق من ثلاثة إلى أربعة أعوام عند الطفل، وهي عند متعلم اللغة الأجنبية تحتاج إلى برهة زمنية تطول وتقصر حسب استعداد الشخص المتعلم نفسه، والبيئة التعليمية والظروف الاجتماعية التي تحوط الطالب؛ ولذلك زعم كراشين أن الطلاقة في اللغة الثانية ترجع إلى ما اكتسبناه لا إلى ما تعلمناه. وقد يعني بقوله هذا أن الطلاقة ترجع إلى ما انتقل من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، حتى يصبح مستقرا كالمكتسب.

ولهذا جاء هذا البحث في ستة مطالب تقترح طريقة لبناء الملكة اللغوية عند متعلمي اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: اللغات الثانية، علم اللغة التطبيقي، تعلم اللغة، اكتساب اللغة، روافد، مهارة الكلام.

ABSTRACT

Streams of speech skills building in the field of teaching second languages in light of applied linguistics. Speech is the ultimate fruit and the expected outcome of the process of learning languages in general, and foreign languages in particular. The problem of speech is one of the main problems of learning a second language because the ability to express requires more skills than the other language competencies do, and acquiring such skills is not as easy as acquiring the other language competencies. One may learn a lot from a second language, but it may be still unable to produce it or achieve fluency. Here we have to differentiate between the language ability or faculty, the knowledge that is inherent in each of us, and performance or the actual speech or action of the tongue, i.e. the ability to use the language expression in different situations. The student needs to form this

faculty, which takes three to four years in the case of a child. On the other hand, a foreign language learner needs a period of time that may be long or short according to the readiness of the learner himself, the educational environment and social conditions that surround the student. Therefore, Krashen claimed that fluency in a second language is due to what we have acquired rather than to what we have learned. This means that fluency can be traced back to what moved from short-term memory to long-term memory until it becomes stable just as what is acquired. That is why this study came in six sections to suggest a way to build a linguistic faculty among foreign language learners.

Keywords: Second Languages, Applied Linguistics, Language Learning, Language Acquisition, Streams, Speech Skill.

مقدمة

الحمدُ للهِ ربِّ العالمينَ، منزلِ الكتابِ ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ وأُصلّي وأُسلِمُ على خاتمِ النَّبيينَ معلمِ البشريةِ الخيرَ ومخرجِ الناسِ من الظلماتِ إلى النورِ بإذنِ ربِّهم إلى صراطِ اللهِ العزيزِ الحميدِ.

وبعد؛ فإن الكلام هو الثمرة الأخيرة، والنتيجة المرتقبة من عملية تعلم اللغات عموما، واللغات الأجنبية على وجه الخصوص. ومشكلة الكلام هي أم مشكلات تعليم اللغات الثانية؛ فالطالب قد يجيد الكتابة، ويتميز فيها. وقد يجيد القراءة أيضا وقد يحسن أداءها وصلا وفصلا. وكذلك مهارة الاستماع؛ لن يعدم المستمع فهمَ ما يسمعه؛ حتى لو لم يكن متخصصا في اللغة الثانية، فكثيرا ما نجد غير المتخصصين يبادروننا بقولهم: أنا أفهمك، ولكن لا أستطيع أن أتحدث إليك، وفهم اللغة لا يقل أهمية عن إنتاجها. (براون، 1994م، ص206) بيد أن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر مما تتطلبه القدرة على فهم ما يسمع، واكتساب هذه المهارات ليس أمرا سهلا مثلما تكتسب مهارة الاستماع أو القراءة أو الكتابة؛ (طعيمة، 1986م، ص90) بفضل ما يستحسنه الدارسون من حفظ بعض النصوص أو الأغاني باللغات الثانية. "ويزعم كراشين أن الطلاقة في اللغة الثانية ترجع إلى ما اكتسبناه لا إلى ما تعلمناه". (براون،1994م، ص231) إذ قد يتعلم المرء كثيرا من اللغة الثانية، بيد أنه يبقى عاجزا عن إنتاجها أو عن تحقيق الطلاقة فيها. وهنا ينبغي علينا التفريق بين القدرة أو الملكة اللغوية، وهي المعرفة الكامنة في عقل كل منا، وبين الأداء أو الكلام الفعلي، وهو فعل اللسان، أي القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة. (خارما/ حجاج، 1998، ص186) فالطفل مثلا يفهم من حوله إلى حد كبير قبيل إتمام العامين الأولين، ورغم هذا فإنه لا ينتج من الكلام إلا بعض الكلمات لا تبلغ المائتي كلمة، ففهمه ناتج عن معرفته أو قدرته اللغوية الكامنه في عقولنا، وأما الكلمات التي ينتجها فهي الكلام الفعلي أو عمل اللسان الذي دائما يأتي متأخرا عن الملكة، وكذلك الأمر عند متعلمي اللغات الأجنبية، فإنهم في حاجة إلى تكوين هذه الملكة والتي تستغرق من ثلاثة إلى أربعة أعوام عند الطفل، وهي عند متعلم اللغة الأجنبية تحتاج إلى برهة زمنية تطول وتقصر حسب استعداد الشخص المتعلم نفسه، والبيئة التعليمية والظروف الاجتماعية التي تحوط الطالب؛ لأن الأداء مَعْنِيّ بالعوامل النفسية التي ينطوي عليها إدراك اللغة واستخدامها، مثل استراتيجيات استخدام اللغة، وحدود الذاكرة، وغير ذلك". (خارما/ حجاج، 1998، ص186) إذن؛ فكبرى مشكلات تعليم اللغات الثانية هي مشلكة الكلام، وهذا لا يعني انعدام

المشكلات في المهارات الأخرى. لا. إن المشكلات موجودة في كل المهارات عند دارسي اللغات الثانية، بل وعند مدرسي اللغات الثانية من الأجانب، ولكنها بدرجة أقل. أضف إلى هذا أن الهدف الأساسي من تعليم اللغات الثانية هو الكلام والتواصل؛ ولذا جاء بحثنا هذا للحديث عن روافد بناء مهارة الكلام في ضوء علم اللغة التطبيقي.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في تلك الصعوبة التي يواجهها الطلاب في تعلمهم اللغات الثانية، لاسيما طلاب اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى عندما يبدأون دراسة اللغة العربية، وتلك الصعوبة إن دلت على شيء فإنما تدل على قوة هذه اللغة، وقوة نظامها المحكم الذي ربما يفوق جميع أنظمة اللغات الأخرى. وهذا البحث يريد أن يوقف معدي برامج اللغات الثانية، ومؤلفي الكتب كذلك، كما يوقف مدرسي اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها على أهم مصادر بناء مهارة الكلام بناء حقيقيا، لاسيما في اللغة العربية.

أسئلة البحث:

يريد البحث الإجابة عن عدة أسئلة منها:

-1كيف تتكون الملكة اللغوية لدى طلاب اللغات اللغات الأجنبية؟

-2العلاقة بين مهارة الكلام (الملكة اللغوية) والمهارات الأخرى؟

-3كيف نوظف المهارات اللغوية الأخرى في بناء مهاراة الكلام؟

أهداف البحث :

-1أن يقترح طريقة لبناء الملكة اللغوية (متمثلة في روافد البناء) عند دارسي اللغات الأجنبية لا سيما العربية .

-2أن يوظف المهارات اللغوية وبعض الاسراتيجيات التعليمية في بناء ملكة الكلام عند دارسي اللغلات الأجنبية.

-3أن يكشف شيئا من العلاقة بين مهارة الكلام والمهارات اللغوية الأخرى.

منهج البحث :

حاول البحث استقراء روافد بناء مهارة الكلام في عدة مصادر منها العربي ومنها الأجنبي المترجم، ليخرج بستة روافد – يراها الباحث أساسا حقيقيا لبناء مهارة الكلام عند طلاب اللغات الأجنبية، لاسيما طلاب العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ومن ثم كان منهج البحث هو المنهجَ الاستقرائي.

تمهيد: روافد مهارة الكلام في ضوء علم اللغة التطبيقي

ثمة فرق بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة، فاكتساب اللغة يكون في مرحلة الطفولة، ودون تخطيط لا من قبل المتعلم (الطفل) ولا من قبل المعلم (الأسرة والمجتمع). بينما يكون تعلم اللغة الأجنبية عن قصد من المتعلم والمعلم، وفي إطار خطة معدة مسبّقا. ولكل عملية من العمليتين ميْزات وعيوب؛ فإن كان الطفل أقدر على اكتساب الأصوات بشكل أفضل، فتعلم القواعد والتراكيب اللغوية عند الكبار أسهل. (سوزان / سلينكر، 2009م، 165/1) إلا أن الاكتساب اللغوي للطفل لو حدث في إطاره الطبيعي سوف يؤدي إلى نتائجَ أفضل على المدى البعيد؛ لأن الاكتساب يتم في المرحلة الطبيعية لتكوين اللغات. وعندما نتحدث نحن عن روافد مهارة الكلام علينا أن نقرر أمرا مهما،

هو قضية التداخل بين المهارات اللغوية مجتمعة كالاستماع والقراءة والكتابة؛ فإنها تُسْهم سواء عن قصد أو بدون قصد في بناء مهارة الكلام، بل إن مهارات تعلم اللغات الأخرى متداخلة إلى حد يصعب معه الفصل بينها، "والتكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، ويعني تشابَكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد". (طعيمة، 2004، 182) فتعليم اللغة عملية تكاملية، وهذا يكون في ضوء حقيقة تقول: إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام؛ من أجل هذا ينبغي أن يدرب المتعلم على كيفية إدراك العلاقة بين كل مهارة وأخرى، وأن تُنَمَّى لديه القدرةُ على النظرة التكاملية للمهارات. (طعيمة، 2004، 127– 128، 164) وعندما نَفْصِل هذه المهارات عن بعضها فهو فصل نظري من أجل الدراسة فحسب؛ لأن اللغة ملكة واحدة، وما المهارات إلا روافد تساعد في بناء هذه الملكة.

وأقرب المهارات اللغوية إلى مهارة الكلام هي مهارة الاستماع؛ لأن الدارس عندما يستمع يتعلم النطق الصحيح، ويحاكي المتكلم فيما يقوله، فيكتسب منه المفردات والتراكيب والأساليب؛ ومن هنا ذاع في حقل تعليم اللغات عبارةُ: «إن كنت تريد أن تتعلم كثيرا فاستمع كثيرا»؛ إذ الاستماع أبو الملكات، وهذا هو السبب في جعل مهارة الاستماع أُولى المهارات على الإطلاق. ومن ثم فسوف نعالج مهارة الاستماع رافدا من روافد مهارة الكلام فيما هو آت من هذا البحث. وكذا مهارة القراءة، إلا أن مهارة القراءة تأتي رافدا من روافد الكلام في المستويات العليا، ولن نتعرض لمهارة الكتابة، ولن نعدها رافدا من روافد مهارة الكلام لسبب واحد فقط، ألا وهو أن الإنسان يستطيع أن يتعلم الكلام دون أن يتعلمها، فتعلم الكتابة مثلا ليس شرطا في تعلم الكلام، بل يوجد كثيرون من الناطقين بلغاتهم الأم لا يعرفون الكتابة، بل والقراءة أيضا، بل إننا نجد كثيرين من المتحدثين باللغات الأخرى لا يعرفون أو لا يتقنون مهارتي القراءة والكتابة، لكن أحدا لن يتعلم مهارة الكلام دون إتقان مهارة الاستماع ومن هنا كانت مهارة الاستماع رافدا مهما من روافد مهارة الكلام. ومهارة القراءة أيضا تساعد الدارس المتقدم على الحديث وتفتح أمامه مجالات للحديث مع الآخرين وتُنَمِّي مداركه ومن ثم جاءت دون الكتابة من روافد مهاراة الكلام.

المطلب الأول: الاستماع رافدا من روافد مهارة الكلام

ثمة طريقة من طرائق تعلم اللغات الأجنبية تعتمد المدخل السمعي مدخلا لتعليم اللغات، وهي الطريقة السَّمْع شَفَوِيَّة. تبدأ هذه الطريقة بعرض المادة على الطلاب شفويا؛ حتى يتعلم الطلاب أجزاء من اللغة الهدف: فَهْمًا وحديثا قبل البدء في تعلم القراءة والكتابة؛ وبهذا تكون هذه الطريقة قد اعتمدت المدخل الطبيعي لتعلم الأطفال لغاتِهم الأم؛ لأن تعلم الأطفال الرموز الكتابية فيه تهديد للنظام الصوتي؛ إذ إن كل اللغات فيها بعض الاختلافات بين نظاميها الصوتي والكتابي، كالنبر والإدغام، واختفاء بعض الحروف في النطق مع وجودها في الرموز الكتابية؛ ومن ثم قال أصحاب هذه الطريقة بوجوب الفصل بوقت كاف بين تقديم المادة شفويا وتقديمها في شكلها المكتوب. (الناقة، 2009، ص90) والهدف الأول في مهارة

الاستماع أن يتبين الطالب الفروق الصوتية التي يُطلب منه إدراكها لكي يتعلم اللغة. والهدف الثاني في مهارة الاستماع أن يترجم الدارس الأصوات غير المألوفة إلى أصوات مألوفة؛ لكي يستطيع إدراك ما يسمع. (الناقة، 2009، ص126) "إن أكثر المداخل فعالية في تنمية القدرة على الإنصات والتذكر هو المدخل السمعي الشفوي". (الناقة، 2009، ص132)

ومعالجة الاستماع هنا لا على سبيل كونه مهارة مستقلة، بل على سبيل كونه رافدا من روافد مهارة الكلام؛ إذ لا كلام بلا استماع؛ "فالاستماع هو المدخل الطبيعي لتعليم اللغة، والطريق الصحيح لاكتساب اللغة، وهذا ما سلمت به كل مداخل تعليم اللغة".(الناقة، 2009، ص137) ومن هنا وجدنا العرب – أهلَ الحضر – والمولدين يرسلون أبناءهم إلى البوادي الفصيحة ليأخذوا العربية عن أهلها، ووجدنا الأعاجم من المسلمين يرسلون أبناءهم إلى عواصم العلم والثقافة العربية والإسلامية ليأخذوا العربية عن أهلها، فهذا سيبويه إمام النحاة وشيخ العربية، ولد في بلاد فارس الأعجمية، لكن أسرته انتقلت به إلى البصرة؛ حيث العربيةُ وعلمُ الدينِ، فكان مولى بني الحارث بن كعب... وفي تعلم اللغة الإنجليزية يُرْسِلُ غير الناطقين بها أبناءهم إلى البلاد الناطقة بها؛ حتى يتلقوا اللغة عن أهلها، بل قد يذهب غير الناطق بالإنجليزية إلى أسرة إنجليزية أصيلة؛ ليعيش معهم بُرْهة من الزمن؛ يتلقى عنهم طريقة نطقهم، ويأخذ عنهم أسلوب حياتهم، ويتعرف على العادات والتقاليد اللغوية والثقافية... إلى غير ذلك من متطلبات تعلم اللغة الأجنبية. "والعناية بتقديم أصوات اللغة قبل تقديم رموزها المكتوبة أمر مهم يحبذه كثير من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية". (الناقة، 2009، ص160) وهذا يؤسس لأهمية الاستماع وأثره في مجال تعليم اللغات.

"وإذا كان الاستماع للفهم فالكلام للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال". (طعيمة، 2004، 185) فالاستماعُ – من الناحية العقلية أولا، ومن الناحية العلمية ثانيا– مقدمٌ على مهارة الكلام. وهو "إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فَهْمِ المقصود منها".(طعيمة، 2004، 184) ولإبراز قيمته نَعْرِضُ لدراسة مُقَارَنَةٍ قام بها أ.د. رشدي طعيمة ومعه باحثان آخران (طعيمة، 2004، ص115–117) حيث قارنوا بين ثلاثة اتجاهات متخصصة في تعليم العربية للأعاجم، فيما يجب أن يكون من حيث توزيع الوقت والجهد بين المهارات الأربعة؛ الاتجاه الأول: لجنة خبراء تعليم اللغات الأجنبية (أمريكية) ورمزه: أجنبي، والاتجاه الثاني: مركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الأردنية ورمزه: أردني، والاتجاه الثالث: هو عينة بحث الدكتور طعيمة نفسه ورمزه: بحث. وقد أَجْرى بحثَه على طلاب ومدرسين من مركز جامعة أم القرى بمكة المكرمة. والنتائج سوف نعرض لها في الجدول الأتي:

المستوى	الاستماع			الكلام			القراءة			الكتابة		
الجهة					أجنبي					بحث		أردنية
الابتدائي			20		40						5	10
المتوسط												
المتقدم												

ويلاحظ على هذه الدراسة تقارب نتائج بحث الدكتور طعيمة ونتائج بحث اللجنة الأمريكية، وهو ما يطمئن إليه البحث الحالي، ويتخذه دليلا على أهمية مهارة الاستماع، في المستوى الابتدائي. وهو ما يوجب على مُعِدّي البرامج التعليمية والكتب المدرسية اقتطاع 80% أو ما يقرب من هذه النسبة لمهارتي الاستماع والكلام، ويجب تضمين المواد التعليمية ما يضمن تحقيق هذه النسبة. وهنا يجب أن نشير إلى قضية من أخطر القضايا في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وهو أصالة المحتوى الذي سوف يقدم للطالب، بمعنى أنه يجب أن تكون المادة – على الأقل الصوتية – صادرة عن الناطقين الأصليين باللغة الهدف. ويجب أن يكون المحتوى الهدف محتوى مدروسا دراسة لغوية وتربوية بحيث يتناسب وقدرات الطلاب اللغوية والاجتماعية والنفسية. وليس هذا إلا لتجنب مشكلات كثيرة سوف تقع لا محالة لو صدرت المادة عن غير الناطقين باللغة الهدف، أو أُعدت إعدادا عشوائيا يفتقد روح الدراسة العلمية التربوية واللغوية .

المطلب الثاني: الحفظ والاستظهار رافدا من روافد مهارة الكلام

عندما يصبح الدارس قادرا على الاستماع إلى أصوات اللغة وتمييزها، يكون قد تَكَوَّنَ لديه استعداد لاستقبال بعض الرسائل والاحتفاظ بها في ذاكرته، والنصوص المحفوظة تزكي مهارة الاستماع وتدعمها وتقويها في هذا الجانب؛ لأن الطالب الذي يحفظ بعض النصوص من اللغة الهدف سوف يكون قد استمع إلى هذه النصوص، وسوف يكررها مرات كثيرة لكي يحفظها، وكل هذا يعطي الطالب فرصة في التعرف على صفات الحروف واكتسابها، ومن ثم تسهل عليه عملية الاستماع كلما تقدم في حفظ النصوص من اللغة الهدف. والمقصود بالحفظ هنا إنما هو الحفظ الواعي؛ حيث تُقَدَّمُ للطالب حزمة من نصوص اللغة العذبة الصحيحة السهلة التي تناسب مستوى الطالب؛ ليدرسها ويحللها ويتعرف على مكوناتها الجزئية؛ ومن ثم يكون هذا الحفظ حفظا واعيا، وفي مقابل الحفظ الواعي نجد مهارة الاستماع الواعي؛ إذ من أهم العوامل التي تساعد الدارس على السيطرة على النظام اللغوي "فهم كل عنصر من عناصر الكلام على حدة من أجل الوصول إلى الفهم الكلي". (الناقة، 2009، ص133) وليس المقصود (بكل عنصر من عناصر الكلام) كلَّ مفردة أو كل كلمة، بل المقصود مكونات الكلام الأساسية التي من خلالها يتكون المعنى العام، وهذه المكونات الأساسية تختلف من سياق إلى آخر، فلو قلت مثلا: قطتي صغيرة واسمها نميرة... فلا حاجة لنا في تفسير جزئيات الكلام المفردة، فلا أشرح: قطة + ي + صغيرة، بل نكتفي بإحضار قطة صغيرة أو صورة قطة صغيرة، ليراها الطلاب... وإن لم يفهم الطلاب أحضرنا لهم صورة قطة كبيرة بجوار القطة الصغيرة، ليميز الطالب بين القطتين، وليفهم المقصود. وإذا أردنا أن نشرح اسمها نميرة، نسأل بعض الطلاب عن أسمائهم، ثم نذكر لهم اسم القطة، فالسياق هنا كفيل بتتوضيح المعنى دون ذكر تفاصيل التركيب، هذه هي الخطوة الأولى من الفهم؛ أن يشعر الدارس بالمعنى العام للجملة أو النص؛ "ولقد وجد علماء النفس أن المعلومة تدرك كليا، وأن المحاولة يجب أن تبذل لفهم كليات المعلومة أكثر من التركيز على جزئياتها". (الناقة، 2009، ص133)

والهدف من الحفظ هو بناء الملكة اللغوية؛ إذ بالحفظ سيستظهر الطالب مفردات وتراكيب وأساليب جديدة، فتُطْبَع في عقله، فإذا مرت عليه خبرات مماثلة أو مواقف تناسب ما حفظه

استذكرها، بل إنه سوف يقيس عليها، فينتج ما هو جديد، يقول ابن خلدون: "ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (كلام العرب) القديم الجاري على أساليبهم نثرا وشعرا؛ حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولَقِن العبارة عن المقاصد منهم. ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم.. ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطّبع والتّفهّم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التّراكيب ومراعاة التّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال". (ابن خلدون، 1988، ص771 – 772) وفي هذا النص ينبه ابن خلدون إلى دور الحفظ من الموروث اللغوي عن أهل اللغة، مع التيقظ إلى الأسلوب والصياغة وكثرة الاستعمال؛ إذ لا يكفي الحفظ وحده. ولذا فاق أهل الأندلس غيرهم من العجم في تعلم لسان العرب؛ "لقيامهم على شواهد العرب وأمثالهم والتّفقّه في الكثير من التّراكيب في مجالس تعليمهم فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التّعليم فتنقطع النّفس لها وتستعدّ إلى تحصيلها وقبولها". (ابن خلدون، 1988، ص774) .

"يُحكى أنّ خالدَ بنَ عبد الله القَسْري قال: "حفّظني أبي ألفَ خطبةٍ، ثم قال لي: تناسَها فتناسَيْتُها فغاضَتْ ثم فاضَتْ، فواللهِ ما أردتُ بعد ذلك شيئًا من الكلامِ إلا سهُلَ عليّ وَعْرُه ولانَ لخاطري صعبُه". (نضرة الإغريض، العلوي، ص391) "وكان أبو نواس يقول: ما قلت الشعر حتى رويت لستين امرأة من العرب منهن الخنساء وليلى، فما ظنك بالرجال! وإني لأروي سبعمائة أرجوزة ما تعرف– فما ظننا بما يرويه مما هو معروف – وكان قد أستأذن خلفا الأحمر في نظم الشعر فقال لا آذن لك في عمل الشعر إلى أن تحفظ ألف مقطوع للعرب، ومائة أرجوزة قصيد ومقطوع، فغاب عنه مدة وحضر إليه؛ فقال له: قد حفظتها. فقال: أَنْشِدْهَا فَأَنْشَدَهُ أكثرها في عدة أيام، ثم سأله أن يأذن له في نظم الشعر، فقال له: لا آذن لك إلى أن تنسى هذه الألف أرجوزة كأنك لم تحفظها. فقال له: هذا أمر يصعب عَلَيَّ، فإني قد أتقنت حفظها. فقال: لا آذن لك أو تنساها. فذهب إلى بعض الديرة، وخلا بنفسه، وأقام مدة حتى نسيها، ثم حضر إليه فقال: قد نسيتها حتى كأن لم أكن حفظتها قط. فقال: الآن فانظم الشعر". (الأصبهاني، ص41/40). وهذا المسلك من خلف الأحمر يدلنا على قيمة كلام المتقدمين – أهل اللغة – في بناء ملكة المتأخرين أو غير الناطقين بها، فأَمَرَهُ أَوَّلا أن يحفظ هذا القدر الكبير من كلام العرب، ليقف على ألفاظ اللغة، ودلالتها، وغريبها، ويعرف تراكيب اللغة، وأساليبها، ويتفقه في مجازها وحقيقتها. ثم أمره ثانيا أن ينسى ما حفظه؛ حتى لا يتقيد بالمحفوظ، ويظل حبيس تكراره والاستشهاد به؛ أما إن نسيه فسوف ينتج من موروثه هو ما تمليه عليه المواقف، وما تتطلبه الأغراض وفق ما كان قد حفظه. وأسوق هنا مثالا لهذه النصوص العذبة الصحيحة السهلة من اللغة العربية، وهو نموذج شعري طفولي، لكنه بلا ريب سوف يُسهم في بناء الملكة اللغوية لدى الطالب:

قِطَّتي صَغِيرَة ** واسمُها نَمِيرَة
شَعْرُها جميل** ذَيْلُها طويل
لعبها يسلي ** وهي لي كظلي
عندها المهارَة **كي تَصِيدَ فَارَه

لا شك أن هذه المعاني سهلة وعذبة، ويستطيع الطالب الأعجمي المبتدئ التعرف عليها بسهولة، ورغم سهولتها إلا أنها تعالج قضية خطيرة جدا من قضايا النحو العربي، وعليها تدور

حزمة كبيرة من التراكيب العربية، ألا وهي قضية المبتدأ والخبر، فلننظر إلى التحليل النحوي لهذه الأبيات الثلاثة: قطتي مبتدأ، وصغيرة خبر، اسمها نميرة: مبتدأ وخبر، شعرها جميل: مبتدأ وخبر، وذيلها طويل: مبتدأ وخبر، وعندها المهارة: مبتدأ وخبر، إلا أنه نوع آخر من أنواع المبتدأ والخبر؛ حيث جاء الخبر شبه جملة؛ ومن ثم قُدِّمَ الخبر، وأُخِّرَ المبتدأ، ونستطيع أن نبني عليها نماذج أخرى ليثبت هذا الأسلوب في ذهن الطالب، فنقول: كتابي كبير، لونه أخضر، وأبي رحيم اسمه أحمد، وأمي جميلة اسمها أميرة...إلخ. وأستطيع من خلال هذه المقطوعة الصغيرة أن أشير إلى كون الغالب في المبتدأ التعريف، والغالب في الخبر التنكير، كما أنني أستطيع أن أشير إلى أن الأصل في المبتدأ التقديم، والأصل في الخبر التأخير، وقد يختلف هذا الترتيب. ونلاحظ أن هذه المقطوعة الصغيرة نِصفُ باب المبتدأ والخبر تقريبا، بمعنى أنني شرحت فيها ما لو شرحته في حصة نحوية خالصة استغرق ما لا يقل عن ساعتين. ثم كانت آخر جملة فعلية، أستطيع أن أَفِيدَ منها أيضا بطريقة أو بأخرى، كما أنها صُدِّرَت بكي التعليلية، وهنا أسلوب لغوي يستطيع أن يفهمه الطالب بيُسْر بفضل التمثيل السهل. وقد يكون المدرس في غنى عن شرح هذه التفاصيل، وله أن يرجئ عملية تجزئة النص إلى مرحلة لاحقة، حين يستطيع الطالب أن يفهم الوحدات اللغوية البسيطة؛ إذ الغرض اكتساب التراكيب، والتعرف على طريقة بناء تراكيب أخرى على منوالها .

هذا من ناحية التركيب النحوي، ونستطيع أن نعالج نواحيَ أخرى من خلال هذه المقطوعة، مثل: المفردات، فعندي كلمة قطة، وجمعها قطات، وهي في معنى الهرة. وعندي كلمة صغيرة، وضدها كبيرة، وأستطيع أن أستخدمها في جمل كثيرة، مثل: أختي صغيرة وأخي صغير أيضا. (قضية التذكير والتأنيث) والأخوة صغار، والأخوات صغيرات (مسألة المفرد والجمع)..إلخ. وعندي كلمة اسم والجمع أسماء، وأستطيع أن أضعها في جملة يحتاجها المدرس والطلاب دائما، مثل: أريد أسماء الطلاب. وليس الهدف من هذا التحليل استظهار القواعد النحوية، ولا المفردات المعجمية، بل الهدف أن نشرح للطالب كيف تكوَّنت هذه الجمل فيُكَوِّن مثلَها. بل على المدرس أن يأخذ بيد طالبه حتى يتمكن من استخدام المفردات والتراكيب التي شرحها له في هذه المقطوعة، وهكذا يجب عليه أن يفعل في كل نص يشرحه له.

هذا مع المستويات الدنيا، ولو تحدثنا عن مستويات أعلى لمثلنا بمقطوعات لغوية أكثر دقة وأصعب مسلكا وألطف مأخذا. ولابد من مراعاة التدرج في تقديم النصوص للطلاب. ولا يجوز إلا أن تكون تلك النصوص نصوصا حية، تحمل اللغة الطبيعية لا المصطنعة، فإذا علا كعب الطالب في اللغة، وأصبح له قدرة على فهم حقيقتها ومجازها علونا به وقدمنا له ما يليق به وبلغته، فنقدم له النصوص الأعلى لغة، والأصعب تركيبا، نحو قول شوقي – مثلا – في مدح مصر :

وسَلا مِصْرَ هَلْ سَلا القَلْبُ عَنْها ** أَوْ أَسَا جُرْحَهُ الزَّمانُ المؤَسِّي

كُلَّمَا مـرَّتِ اللَّيـالي عَلَيْـه ** رَقَّ وَالعَهْدُ في اللَّيالي تُقَسِّي

وبالطبع لا يمكن تقديم هذا النص لمبتدئ، بل للمبتدئ نصوص تخاطب عقله ووجدانه وتتواءم مع قدراته اللغوية —كما سبق – فهذا النوع من النصوص يثري مهارة الاستماع كما ينمي مهارة الكلام – كما أشرت من قبل في مطلب: الاستماع رافدا من روافد مهارة الكلام. ويستطيع الطالب أن يجد لذّة ما وإنتاجا

حقيقيا يستخدمه في حياته وكتاباته العلمية والدراسية. ولا بد من تحليل النص تحليلا لغويا ييسر على الطالب عملية الفهم، ويوقفه على تصاريف اللغة العربية، سواء أكانت تلك التصاريف لفظية، كمعالجة الكلمة من اسم وفعل وحرف، فإن كانت اسما فما معناه، وما ضده، وما جمعه، وإن كانت فعلا فما تصريفاته، وما أصله، وما معناه، وكيف نستخدمه في بناء الجمل. أم كانت تلك التصاريف تركيبية من نوع الجملة، وتفنن الكاتب في صياغتها، ومن هذه التراكيب نشرح النكات البلاغية، ففي البيت مثلا: سلا وسلا في البيت الأول، فما الفرق بينهما، وما العلاقة بين الشطر الأول والشطر الثاني من البيت الثاني، وماذا بين المؤسي والمقسي في قافية البيتين... إلخ. هذه الطريقة كفيلة بإيقاف الطالب على أساليب اللغة وتراكيبها وبلاغتها وسبكها، وما تتمتع به اللغة من متانة، وما يميزها من غيرها من اللغات الأخرى...

وبهذا التدرج نستطيع أن نصل بالطالب إلى فهم عميق للغة، حتى يصل إلى دراسة النصوص الشعرية والنثرية، بل والدينية أيضا، بل إنني موقن بأننا لو فعلنا هذا سوف نحقق لدى الطلاب مستوى لغويا لم نكن نحْلُمُ به.

المطلب الثالث: تحليل الأخطاء رافدا من روافد مهارة الكلام

درس الخطأ وتحليله درس أصيل في تعليم اللغات؛ إذ لا شك أننا جميعا نخطئ عند تعلم اللغات الأجنبية، (الراجحي،1995، ص50) ويستطيع المدرس عن طريق تحليل الأخطاء "أن يتعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين خلال عملية التعلم، كما يستطيع أن يتعرف عن طريق معدل تكرار الخطأ على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها، ويترجم هذا كلَّه إلى مهارات لغوية يجب التركيز عليها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة. (طعيمة، 2004، ص39)

وفي تحليل الأخطاء يجب أن نفرق بين الغلط والخطأ، فالغلط يشير إلى خطأ أدائي؛ قد يكون تخمينا عشوائيا، أو هفوة تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، "والناس جميعا يقعون في أغلاط، وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها؛ إذ لا تنتج عن قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يَعْتُورُ عملية إنتاج الكلام، وذلك كالتردد أو زلة اللسان، أو العبارات العشوائية الخاطئة نحويا، أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وهي تقع من المتحدث في اللغة الأم وتقع في اللغة الثانية". (براون،1994م، ص204)

وأما الأخطاء فهي انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، يعكس قدرة اللغة المرحلية لدى دارس اللغة الثانية، فالأخطاء بنى خاصة في لغة المتعلم المرحلية تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما، فإذا استخدم أحد متعلمي اللغة الإنجليزية صيغة السؤال التالية Does John can sing? :هل يستطيع جون أن يغني؟ فإنه حينئذ يعكس مستوى من مستويات القدرة التي تحتاج فيه كل الأفعال إلى فعل مساعد لتكوين السؤال، وهو بذلك قد ارتكب خطأ لا غلطا يكشف عن مستوى قدرته في اللغة الهدف". (براون،1994م، ص204)

كما أن ثمة فرقا بين الخطأ والغلط وبين التعميم، فالطالب الذي يجمع كلمة مكتبة على مكاتب؛ لأنه تعلم أن جمع مزرعة مزارع، إنما عمم قاعدة تعلمها، وهي ليست دليلا على أن الدارس ارتكب خطأ بقدر ما هي دليل على استعداد الدارس للتعلم،

وأن آليته اللغوية تعمل، فهي محاولة من الدارس لاستخدام البنى والقواعد اللغوية التي تعلمها.(خارما/ حجاج، 1998، ص74)

وقد يكون من المفيد في هذا الرافد اللجوء إلى علم اللغة التقابلي، "ويختلف تحليل الأخطاء عن التحليل التقابلي في أنه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم فحسب". (براون، 1994م، ص205) والتحليل التقابلي يقارن بين النظام اللغوي في اللغة الهدف والنظام اللغوي في اللغة الأم؛ "وأكثر المواد فاعلية – كما يقرر فريز – هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية". (المهارات اللغوية، 40) والبرامج المبنية على المنهج التقابلي –كما يقرر لادو– تسهل التعرف على المشكلات الحقيقية على نحو أفضل؛ ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات والوسائل الكفيلة بعلاجها، وقد يتطلب هذا تطبيق تلك المعرفة في ظروف متنوعة، أو يتطلب تقويم المواد التعليمية، أو يتطلب إعداد مواد إضافية، بل قد يتطلب إعداد مواد تعليمية جديدة، وكل هذا يحتاج إلى تشخيص دقيق للصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم كل نمط من الأنماط". (المهارات اللغوية، 40) وللتحقيق من صحة أي من التوجهين قام عدد من الباحثين باختبار عملي لأطروحة التحليل اللغوي المقارن من حيث قدرتها على التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها دارس اللغة الأجنبية ذو الخلفية اللغوية المعروفة. فتوصل بعضهم نتيجة تقول: إنه لا تأثير للغة الأصلية، عل الإطلاق، على تعلم الطالب اللغة الأجنبية. في حين وجد بعض آخر أثرا من اللغة الأصلية، يتراوح بين خمسة وعشرين وخمسين بالمائة، يظهر في الأخطاء التي يرتكبها ذلك الطالب، مما يتنبأ به التحليل المقارن بين لغتين معينتين. ولدى النظر في ظروف التجارب المختلفة، وطريقة إجرائها يتبين أن الموقف الأول، الذي ينفي أثر اللغة الأصلية في تعلم اللغة الأجنبية نفيا تاما فيه كثير من الخطل؛ لأنه ناتج عن خطأ في تنظيم التجربة نفسها، وفي طريقة إجرائها. أما نتائج تجارب الفئة الثانية فإنها تبدو أقرب إلى الصواب. (خارما/ حجاج، 1998، ص92)

مع التسليم من اللغة الأصلية ليست المصدر الوحيد للخطأ في تعلم اللغة الأجنبية، وإن هناك عددا كبيرا من الأخطاء لا يستطيع التحليل اللغوي المقارن أن يتنبأ بها. (خارما/ حجاج، 1998، ص93)

وقد حدا هذا أحد علماء اللغة إلى رفض الصيغة الأصلية التي نادى بها أنصارها الأوائل، والتي تقول إن بإمكاننا، عن طريق الدراسة اللغة المقارنة للغتين، أن نتنبأ بمعظم الصعوبات التي سيواجهها، والأخطاء التي سيرتكبها الدارسون لإحدى تينك اللغتين كلغة أجنبية، وإلى اقتراح صيغة معدلة لتلك الفرضة تقول: إن علينا، بادئ ذي بدء، أن نحصر الأخطاء الفعلية التي يرتكبها الطلاب الذين يتكلمون لغة أصلية معينة عند دراستهم لغة أجنبية، ثم نتلو ذلك بدراسة تلك الأخطاء، وتحليلها في محاولة لمعرفة أسباب كل منها، آخذين بعين الاعتبار إمكانية أن يكون مصدر الخطأ آتيا من مداخلة اللغة الأصلية، ولكن دون أن نغلق الباب أمام المصادر المختلفة الأخرى". (خارما/ حجاج، 1998، ص94)

ونحن نجد – مثلا – أن الصفة في اللغة الملايوية تأتي بعد الموصوف مع إضافة كلمة (yang) بينهما، وهذا يتواءم من حيث الترتيب مع لغة كاللغة العربية، لكننا عندما ننظر إلى

اللغتين من حيث الشروطُ التي يجب توافرها في الصفة سنجد اختلافا كبيرا؛ حيث يُشترط في العربية الاتباع في الإعراب والتعريف والتنكير والنوع والعدد وهذه الشروط مجتمعه غير موجودة في اللغة الملايوية، ولو قلنا في العربية:

1. جاء الرجل العظيم... جاء الرجال العظماء. فالمقابل له في الملايو:

lelaki yang hebat itu telah datang... lelaki – lelaki yang hebat itu telah datang

2. جاءت المرأة العظيمة... جاءت النساء العظيمات. فالمقابل له في الملايو:

wanita yang hebat itu telah datang … wanita-wanita yang hebat itu telah datang.

ففي اللغة العربية الجمع له قواعد، ويتحتم على الطالب معرفتُها كما يعرف المفرد، بينما في الملايو يأتي الجمع بتكرار المفرد، فبمجرد معرفة المفرد يُعرَف الجمع. ولو حدث هذا التكرار في العربية لدخلنا بابا آخر هو باب التأكيد. والملاحظ أيضا أن الصفة في الملايو مفردة سواء أكان الموصوف مفردا أم جمعا، بخلاف الصفة في اللغة العربية؛ حيث تتبع الموصوف في العدد، ولذا يخطئ كثير من الطلاب الماليز في جانب العدد عند استخدام الصفة والموصوف. وأما النوع فالصفة مع المذكر والمؤنث تأتي على صيغة واحدة في اللغة الملايوية، فلا فرق بين صفة المذكر وصفة المؤنث، بخلاف العربية؛ حيث يجب اتباع الصفةِ الموصوفَ في التذكير والتأنيث، وهذا مدخل آخر من مداخل الخلط في هذا الباب يقع فيه أغلب الماليزيين، فتراهم يصفون المذكر بالمؤنث والمؤنث بالمذكر. وكذلك شرط التعريف والتنكير في باب الصفة والموصوف غير موجود في اللغة الملايوية، وهذا أيضا يسبب نوعا آخر من الخطأ. وأما باب الإعراب فهو غير متحقق في اللغة الملايوية أصلا؛ ولذا يحتاج جهدا من الطلاب لكي يضبطوه، وكذلك باب المثنى غير موجود في اللغة الملايوية، وهذه صعوبة أخرى تنضاف إلى باب الصفة والموصوف وكثير من أبواب اللغة العربية. إذن؛ فباب الصفة والموصوف في اللغة الملايوية مختلف في جميع شروطه – ماخلا الترتيبَ – عن اللغة العربية؛ وهذا يسبب أنواعا مختلفة من الأخطاء عند الطلاب؛ إذ لو سلِمَ الطالبُ من الإعراب لوقع في العدد، ولو سلِمَ من العدد لوقع في النوع، ولو سلِمَ من النوع لوقع في التعريف والتنكير...إلخ، إن لم يقع فيها مجتمعة .

"ومن الشائع في تعليم اللغة الثانية التأكيد على دور التداخل، أي تدخل مؤثرات اللغة الأم على اللغة الثانية". (براون، 1994م، ص108) "واكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها (أي: اللغة الأصلية) فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثلها وتعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي positive transfer أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي negative transfer أو التداخل بين اللغتين interference".(اللغات الأجنبية، خارما، ص77) والتداخل نوعان: تداخل إيجابي (مُيَسِّر) وتداخل سلبي، وهو مصدر من مصادر الصعوبة. ومن الواضح في نظريات التعلم "أن الشخص يستعمل خبرته السابقة في اللغة كي يتيسر له تعلم اللغة الثانية، ولا شك أن اللغة الأم هي مجموعة من الخبرات السابقة... وتدخل اللغة الأم هو المصدر الأظهر للأخطاء بين متعلمي اللغات الثانية، حتى إن بعضهم جعل تعلم اللغة الأجنبية يتضمن التخلص من مؤثرات اللغة الأم". (براون،

1994م، ص108) "إن التغير الذي ينبغي أن يطرأ على السلوك اللغوي لمتعلم اللغة الأجنبية قد تحدده الاختلافات الموجودة بين تراكيب لغته الأم وثقافته وتراكيب اللغة الهدف وثقافتها". (براون، 1994م، ص184) ويرى أولر Oller وضياحسيني Ziahosseiny أن التعلم يكون أكثر صعوبة عندما تكون الفروق الأكثر دقة مطلوبة بين اللغة الهدف واللغة الأصلية".(1970، 186). (براون، 1994م، ص195) والتداخل يكون أكبر حين يتشابه ما نتعلمه مع ما سبق أن تعلمناه منه حين يكون ما نتعلمه جديدا".(براون، 1994م، ص195)

بيد أنه ينبغي علينا ألا نحصر مؤثرات لغة الأم في التداخل السلبي، بل علينا أن نبرز الجانب الإيجابي الميَسِّر، "فحين تنقل اللغة الأم نقلا سلبيا نقول: إن التداخل قد حدث، وذلك مثل الجملة الإنجليزية التالية يقولها ناطق الفرنسية:

I am in New York since January

إذ هي نقل منطقي للجملة الفرنسية:

Je suis a New York depuis Janvier

حيث نقل صيغة الفعل الفرنسي (suis) نقلا سلبيا إلى الإنجليزية (am) أي أن الفرنسية تدخلت في إنتاج الشخص للصيغة الإنجليزية، وكان من مقتضى الظرف since استخدام المضارع التام have been أما في الفرنسية فصيغة depuisتقتضي صيغة المضارع البسيط". (براون، 1994م، ص108) وعلى الجانب الآخر؛ فإن الطالب استفاد من لغته الأولى في بقية عناصر الجملة، فهو وإن كان أخطأ في تحديد الزمن الذي تقتضيه كلمة since فإنه استفاد من التناظر بين اللغتين في نظام الكلمات، وفي الاسم، وفي حروف الجر؛ ولذا فمن المهم "أن نتذكر أن اللغة الأم لطالب يتعلم لغة ثانية تُنقل بطريقة إيجابية في الأغلب؛ حيث يفيد الطالب من التأثيرات الميسرة في لغته الأصلية؛ ولكن المشكلة هنا أننا في أغلب الأحيان نغمض أعيننا عن المؤثرات الميسرة، ونركز على تحليل الأخطاء بالالتفات الزائد إلى مؤثرات التداخل من اللغة الأولى". (براون، 1994م، ص108)

"ولكي نفهم كيف تؤثر معرفة اللغة الأولى على تعلم اللغة الثانية ينبغي أن يوضع في صميم اهتمامنا كيف يربط المتعلم ذهنيا بين اللغة الأولى واللغة الثانية". (سوزان / سلينكر، 201/1) وهذه القضية لها أهمية كبيرة في تعلم اللغة العربية – على سبيل المثال – للطلاب الماليزيين؛ لأن 10% على الأقل من إجمالي مفردات اللغة الماليزية من أصل عربي، (أبو الخير، 124) وينبغي أن نتنبه لهذه النسبة — وهي كبيرة نسبيا — خاصة أن المفردات العربية التي دخلت اللغة الماليزية لم تَبق على حالها في أغلب الحالات، بل دخلتها انحرافات مختلفة، قد يكون الانحراف انحرافا في النطق، نحو كلمة: عيب. فهي في الملايو aib وتنطق أيب، وقد يكون انحرافا معنويا، نحو كلمة هبة بمعنى العطية فهي في الملايو hebat ولكن معناها في الملايوية: عظيم. وعلى الأستاذ أن ينبه الطالب إلى مثل هذه القضية، التي كانت من المفترض أن تكون مصدر من مصادر السهولة، إلا أنها بهذه الاختلافات أصبحت مصدرا من مصادر الصعوبة.

"وكلما كان الاعتماد على تراكيب اللغة الأولى أكبر في إكساب اللغة الثانية كانت المشكلة التركيبية أكبر". (سوزان / سلينكر، 2009م، 163/1) "ولذا تعد الدراسات اللغوية التقابلية من أهم أدوات البحث في وضع برامج تعليم اللغات الثانية؛ لأنها تفيد في تحديد الصعوبات في تعلم اللغة الأجنبية، كما أنها تحدد

بطريقة موضوعية جوانب الصعوبة الناجمة عن اختلاف بنية اللغتين: اللغة الأم واللغة المنشودة"؛ (حجازي، 1996، ص53) ولأن الذي يتعلم لغة جديدة ويحاول أن يتكلم بها "ينقل في ذهنه النص من لغته الأم إلى اللغة الأجنبية، قبل أن يبدأ في الكلام، وعلم اللغة التقابلي عندما يدرس نظرية النقل إنما يهدف إلى تحديد الأخطاء المتوقعة أمام المتعلم". (أبو الخير، 18) ويجب أن نشير هنا إلى "أن الدراسة التقابلية لن تقدم تصورا لكل ما يمكن أن يقع فيه متعلم اللغة من أخطاء؛ حيث لا يمكن أن تكون مداخلة لغة الأم وتأثيرها السببَ الوحيدَ للأخطاء، بل هناك أسباب أُخَر". (أبو الخير، 14) بل إن تحليل الأخطاء يحل محل التحليل التقابلي؛ إذ ليست كل الأخطاء التي يقع فيها دارس اللغة الثانية راجعة إلى تاثير المتعلم بلغته الأم، بل إن الدارس "لا يقع في كل الأخطاء التي يتوقعها التحليل التقابلي. والدارسون الذين يَنتمون إلى لغات مختلفة يقعون في أخطاء متشابهة، وهم يتعلمون لغة أجنبية واحدة". (براون، 1994م، ص205) وهذا دليل على أن معظم الأخطاء التي يقع فيها الدارس يرجع إلى أسباب مختلفة، وليس بسبب التداخل بين لغته الأم واللغة الهدف فحسب، لا شك أننا نفيد من الدراسات التقابلية، ولكن لا ينبغي لنا جعلها الأساس أو السبب الوحيد في أخطاء الدارسين. "وعندما يعجز التحليل التقابلي عن مواجهة بعض المواقف يخف تحليل الأخطاء إلى نجدة المعلم، وربما تضافر النوعان من أنواع التحليل على علاج موقف بعينه". (تمام حسان،1985م 80) ويرى د. حجازي أن التخطيط لمقرر في تعليم اللغة يقوم على جملة من الأسس، وعلى رأسها الدراسة التقابلية وتحليل الأخطاء (1996، ص144). وهذه العملية تتطلب – على الأقل – أن يتوافر لدى اللغويين مجموعة من الكليات اللغوية مصوغة في نظرية لغوية شاملة تعالج موضوعات النحو والدلالة والنظام الصوتي معالجة دقيقة". (براون، 1994م، ص192)

ومما يجدر بنا ذكرُه في هذا المقام هو أثر اللغات الثانية على اللغة الهدف، كالإنجليزية لغة ثانية للماليزيين، واللغة العربية (لغة هدف) لغة ثالثة، وهنا تنشأ فكرة تنافس الأنظمة اللغوية، حيث يقيس الطلاب تراكيب العربية على ما لديهم من تراكيب اللغة الإنجليزية. ومن الأبحاث المهمة في هذا الصدد بحث قامت به سجوهولم1976 Sjoholm م؛ حيث قارنت فيه بين مجموعتين من الطلاب الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثالثة، المجموعة الأولى فنلندية، ولغتها الثانية السويدية، والمجموعة الثانية سويدية ولغتها الثانية الفنلندية، وكانت نتيجة البحث أن إنجليزية كلتا المجموعتين تداخلت مع السويدية، وليس للفنلندية أثر يذكر في التداخل؛ وربما يكون السبب في التداخل بين السويدية والإنجليزية هو التشابه بينهما، مع وجود الاختلاف بين الإنجليزية والفنلندية. (سوزان / سلينكر، 2009م، 187/1) ولا شك أن ثمة تشابها بين العربية والإنجليزية بعضه يكون في حروف الجر، وبعضه في التعريف والتنكير، وبعضه في قواعد الجمع، وبعضه في الزمن الفعلي...إلخ، وكل هذا يجعل الطالب يقيس اللغة العربية على ما لدية من اللغة الإنجليزية؛ فيقع التداخل.

وإن كان للتشابه حظ كبير من التداخل بين اللغات، فإن التباعد الكبير بين اللغات يمثل صعوبة من نوع آخر لدى الدارس؛ فهي وإن لم تكن مشكلة تداخل، فسوف تكون مشكلة تفادي، ومعنى التفادي هنا تجنب صيغ وتراكيب بعينها لعدم وجود نظير لها في اللغة الأم؛ وهذا يمثل جانبا كبيرا من

الصعوبة بالنسبة للدارس، وقد قام داقوتDagut ولاوفر Laufer بدراسة على المتحدثين بالعبرية يتعلمون الإنجليزية، وليس في العبرية ما يعرف بالأفعال شبهجملية، مثل come: in, take away ولاحظا أن الدارسين يفضلون استخدام أفعال مفردة، تتكون من كلمة واحدة، مثل remove : enter, متجنبين الأفعال الشبهجملية جريا على عادتهم اللغوية. ومن ثم استنتج داقوت ولاوفر أن لدرجة تعقيد التركيب في اللغة الهدف تأثيرا أكبر من قضية تفادي الاختلافات بين اللغة الأصلية واللغة الهدف". (سوزان / سلينكر، 2009م، 189/1) .

كما ناقش التشابه اللغوي وتأثيرَه عددٌ من الباحثين في حقل دراسات اكتساب اللغات المتعددة وانتهوا إلى ملاحظة مازال الباحثون يقيّمونها ويختبرونها حتى اليوم، وتتلخص في أنه عند إنتاج اللغة الثالثة هناك كلمات وظيفيةFunctors ، مثل: حروف الجر، وأدوات التعريف والتنكير، وأدوات الربط غالبا ما يكون مصدرها من اللغة الثانية، وليس من اللغة الأصلية، وربما يحدث هذا أيضا حتى عندما لا تكون اللغتان متشابهتين صوتيا". (سوزان / سلينكر، 2009م، 214/1 – 215) ومن ثم تبطل فكرة أن "التشابه يؤدي إلى تسهيل التعلم، وأن الفروق تؤدي إلى صعوبة التعلم". (سوزان / سلينكر، 2009م، 198/1) فهي عملية نسبية، تختلف نتائجها حسب الطالب واستعداداته، وحسب المنهج وملاءمته لقدرات الطالب، وحسب المدرس وطريقته التعليمية. وطريقة الإفادة من هذه القضية تحديدا تكون بمعالجتها ساعة وضع المناهج، وفي الفصل يستطيع المدرس أن يُكثر من التمرينات والنصوص على نقاط التشابه لتختفي الأخطاء. ومن الجيد أن يشير المدرس إلى مناطق التشابه والاختلاف عن طريق علم اللغة المقارن، وهذا ليس من قبيل الترجمة، وإنما من قبيل المقارنة، ليتنبه الطالب إلى أسباب الخطأ؛ فيتجنبها.

"ولا ينبغي أن تتوقف المقارنة بين اللغة الأصلية واللغة الهدف عند الخصائص البنيوية فحسب، بل يجب أن ننظر إلى الطريقة التي يستطيع المتعلم بموجبها تمثل هذه الخصائص وتعلمها". (خارما/ حجاج، 1998، ص77) لأن "تعلم اللغات – أصلية كانت أم أجنبية – نشاط قائم على الفهم، ومهما تختلف الطرائق المستخدمة في التدريس يظل الفهم هو العنصر الأهم في تعليم اللغة". (خارما/ حجاج، 1998، ص71) "وثمة خطر في أن نركز الانتباه على أخطاء الدارسين؛ فعلى الرغم من أنها تكشف عن نظام قائم لدى الدارس فإن مدرس اللغة الأجنبية قد تسيطر عليه في الفصل مراقبة الأخطاء ويغفل عن التراكيب الصحيحة، ولذلك ينبغي في ملاحظتنا للأخطاء وتحليلها – لما تكشف عنه من مستوى الدارس – ألا نغرق في التركيز عليها، وألا نغض الطرف عن قيمة التعزيز الإيجابي للاتصال الواضح الحر. وعلى الرغم من أن انحصار الأخطاء يعد معيارا مهما لتقدم القدرة اللغوية، فإن الهدف الأول من تعلم اللغة الثانية هو إحراز الطاقة الاتصالية في هذه اللغة". (براون، 1994م، ص206)

المطلب الرابع: الحديث الداخلي (المونولوج) رافدا من روافد مهارة الكلام

من المسلم به أن ما يحصله الدارس من اللغة أكثر بكثير مما يستعمله، وأنه حين يستعمل اللغة الجديدة فإنه يستعملها بحذر شديد، محاولا تجنب الخطأ، أو خوفَ الوقوعِ فيه، وعادة ما يستحي الدارس – خاصة الكبار – من هذا الخطأ، ومن ثم

يلجأ إلى السكوت، هربا مما قد يقع فيه من الخطأ، وربما يرغب عن تعلم تلك اللغة – وهذا نراه كثيرا في المدارس النظامية – ونستطيع أن نقول إن صوارف الدارس عن استخدام اللغة كثيرة، ولكننا حين نتحدث عن روافد مهارة الكلام فإننا نتوجه بها إلى أولئك الذين يرغبون في تعلم اللغة رغبة صادقة. فإن كان الطالب حَيِيًّا، أو لديه بعض الخوف، أو يشعر بصعوبة اللغة... إلخ، فإننا نرشده إلى طريقة تخرجه من كل هذا الحرج، وهذه الطريقة هي التفكير باللغة الهدف؛ إذ التواصل في حقل تعليم اللغات الأجنبية نوعان، تواصل داخلي، وفيه يتواصل الفرد مع نفسه، وهو ما يعرف بالتفكير الذاتي أو الداخلي. والنوع الآخر هو تواصل الفرد مع الآخرين، وفيه يتم تبادل المعلومات بين فردين أو أفراد. والكتاب الجيد هو الذي يساعد على تنمية كلا النوعين عند الدارس، فيدرب الدارس على التفكير باللغة الهدف ويدربه أيضا على تبادل الآراء مع غيره بها. (طعيمة، 2004، ص197) وهذا رافد بالغ الأهمية لبناء مهارة الكلام؛ لأنه من المعروف أن عقل الإنسان في حالة عمل دائمة، لا يتوقف، فلماذا لا نُوَجِّه الطالب إلى هذه الطاقة التي تكاد تكون مُهْدَرة في حقل تعلم اللغات، وينبغي أن تشتمل البرامج التعليمية على هذه المهارة، مهارة التواصلى الداخلي؛ فإذا حوَّل الطالب جزءا من تفكيره باللغة الهدف سوف يتخطَّى كثيرا من صعوبات الخوف والحياء، بل سوف يتخطَّى مرحلة مهمة من مراحل التداخل اللغوي؛ لأنه أصبح يفكر باللغة الهدف، وليس باللغة الأم. والطالب سوف يلاحظ الخطأ، ويصححه ذاتيا، سوف يفكر في سببه ومن ثم يتجنبه، سوف يبني ملكة لغوية داخلية؛ ومن ثَم يستطيع أن يخرج بها إلى العالم من حوله، وهو ما يعرف بالتواصل الخارجي، نوع التواصل الآخر. ومن الاستراتيجيات المعرفية الماورائية( ) التخطيط الوظيفي أو المراقبة الذاتية؛ كي يصل الدارس إلى الدقة الصوتية والنحوية طلبا لملاءمة الموقف، ومنها أيضا التقويم الذاتي؛ أي: مراجعة الشخص إنتاجَه في تعلم اللغة وفق معيار داخلي دقيق. (براون، 1994م، ص122)

المطلب الخامس: القراءة رافدا من روافد مهارة الكلام

والقراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليس أداة مدرسية ضعيفة، إنها أساسا عملية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم والتحليل والتعليل، وحل المشكلات". (طعيمة، 1986، ص518) وثمة طريقة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية تسمى طريقة القراءة، وهذه الطريقة تعطي مهارة القراءة اهتماما خاصا، وهي تبدأ مع الدارس بالجانب الشفوي؛ حتى يتدرب الطالب في الأسابيع الأولى على النظام الصوتي للغة؛ حيث يتعود سماع الكلمات، فالجمل الصغيرة، ثم التحدث بها. وحسب هذه الطريقة فإن التخيل السمعي للغة التي يتعلمها الطالب يساعده عندما يعود إلى قراءة النص فيما بعد. (الناقة، 2009، ص85)

ومن هنا كان من أهم روافد مهارة الكلام عملية القراءة، الموجهة وغير الموجهة، وأقصد بالموجهة ما كان ضمن برنامج تعليمي، أما القراءة غير الموجهة فهي القراءة الحرة، كقراءة الصحف والمجلات، والكتب العلمية والإسلامية، والقصص والروايات... بيد أن هذا الرافد خاص بالمستوى المتقدم، وقد نفيد منه في المستوى المتوسط لكن ستكون الإفادة محدودة، وفي إطار ضيق.

وما نلاحظة في دراسة د. طعيمة:

المستو	الاستماع			الكلام			القراءة			الكتابة		
الجهة	بحـ	أجـ	أردـ	بحـ	أجنـ	أردـ	بحـ	أجـ	أردـ	بحـ	أجـ	أردنـ
الابتد	37	40	20	26	40	30	15	15	40	12	5	10

المتوسط	17	20	20	10	20	30	40	40	35	23	20	15
المتقدم	22	20	20	27	20	30	36	40	30	14	20	20

أن نصيب مهارة القراءة في المستوى المتقدم 36% في بحث الدكتور، بينما كان نصيبها في بحث اللجنة الأمريكية 40% وهي نسبة عالية جدا مقارنة بنصيب المهارة نفسها في المستوى المبتدئ، حيث كانت عند د. طعيمة واللجنة الأمريكية 15%. إلا أن هذه المهارة تتمتع بنصيب كبير في المستوى المتوسط أيضا، فعند د. طعيمة 40% ومثلها عند اللجنة الأمريكية، بيد أن عملية القراءة في المستوى المتوسط – من وجهة نظر البحث الحالي – تكاد تنحصر في القراءة الموجهة، أي أنها سوف تكون تحت إشراف المعلم. وبحسب هذه الدراسات يتعين على معدي البرامج التعليمية والكتب المدرسية تخصيص ما يعادل هذه النسب المئوية من المادة المقروءة والأنشطة التي تساعد في بناء الملكة القرائية عند الدارس.

المطلب السادس: التعبير رافدا من روافد مهارة الكلام

ثمة نوعان من التعبير: الأول هو التعبير الشفهي، والثاني هو التعبير التحريري، "وعلينا أن نفرق تماما بين النوعين في تعليم اللغة؛ حيث إن كلا منها مهارة تختلف عن الأخرى، أهدافا وموضوعات ومجالات ومهارات فرعية وطرقا وفنيات وإجراءات تدريسية وأساليب تقويمية. في ضوء هذا يصبح التعبير الشفهي بعد أن كان جزءا من فرع هو (التعبير) أصبح فنا يسمى الكلام، ومهارة تسمى مهارة الحديث، ويحتاج إلى منهج تعليمي هو مُفْتَقَد تماما الآن في تعليم اللغات الثانية – لاسيما العربية من بينها – لأبنائها ولغيرهم".(انظر: الناقة، 2009، 137) ومما يلاحظ على لغة الطلاب استخدامهم ما أسمته هاكوتا: "روتين معد مسبقا"، (سوزان / سلينكر، 2009م، 165/1) حيث يحفظ الطالب مجموعة عبارات عن قصد أو دون قصد، ثم يستخدم تلك العبارات في كل المواقف التي يواجهها، ومن ثم تأتي هذه الجمل صحيحة في بعض المواطن، وغير صحيحة في أكثر المواطن. ومن المفيد في هذا الرافد الإفادة من الرافد السابق، رافد الحديث الداخلي؛ حيث يستطيع المدرس توجيه الطالب إلى كتابة ما يفكر فيه في مواقف الحياة المختلفة – قبل النوم مثلا – ثم يصحح هذا الحوار الذي أصبح مكتوبا على صفحة الورق، ثم يتواصل به مع الآخرين. وقد يكون من المفيد أيضا إعطاء الطلاب نصوصا تناسب مستواهم، ثم يطلب منهم التعبير عنها حسب فهمهم، أو عن طريق صياغة أسئلة حول هذه النصوص ليجيب عنها الطالب.

هذه بعض الروافد التي يمكن للمعلم والطالب أن ينمي بها مهارة الكلام، ولا شك أن ثمة روافد أخرى، سوف أشير إليها في بحث آخر لضيق المقام، وصغر حجم هذا البحث.

الخاتمة: هذا البحث يبحث بعض جوانب مشكلة الكلام، وروافد بنائها، وقد خلص إلى مجموعة نتائج، منها:

- المهارات اللغوية متكاملة ومتوازية، ولابد لدراس اللغة أن يتعرض لها جميعا لكي تبنى لغته بناء صحيحا.
- تعليم اللغة عملية تكاملية، وهذا يكون في ضوء حقيقة تقول: إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام.
- ينبغي أن يدرب المتعلم على كيفية إدراك العلاقة بين كل مهارة وأخرى، وأن تُنَمَّى لديه القدرةُ على النظرة التكاملية للمهارات.
- يجب على مُعِدِّي البرامج التعليمية والكتب المدرسية اقتطاع 80% أو ما يقرب من هذه النسبة لمهارتي الاستماع

والكلام، ويجب تضمين المواد التعليمية ما يضمن تحقيق هذه النسبة.

- افتقار مجال تعليم اللغات الثانية إلى الأبحاث المتخصصة التي تبحث طرق بناء المهارات وتنميتها.

- أكثر المواد الدراسية التي تُقَدَّم لغير الناطقين بالعربية مواد مصطنعة لتعليم الطالب بعض المهارات اللغوية، وهذه المواد لا تكفي لبناء الكفاءة اللغوية. وعلينا أن نضع النصوص الحية نُصْب أعيننا حين نخطط لبناء البرامج الدراسية.

- مازال الهدف من تعلم اللغة العربية وتعليمها في معظم المناهج التي اطلع عليها الباحث يقتصر على التواصل باللغة، ولا يهدف أيٌّ منها إلى بناء مهارتين أساسيتين من مهارات تعلم العربية، ألا وهما مهارتا: الفَهْم والبيان، وأقصد بهما الفهم العميق، والتحليل الدقيق للنصوص العربية الأصيلة، والبيان الفصيح الذي تتمتع به اللغة العربية؛ إذ لا يجوز أن نجعل الهدفَ من تعلم اللغة العربية التواصلَ، بل يجب أن يكون هدفه: الفهم والبيان.

المراجع:

1. أبو الخير، أحمد مصطفى، علم اللغة التطبيقي بحوث ودراسات، (دار الأصدقاء للطباعة بالمنصورة- مصر، 1427هـ/2006م).

2. الأصبهاني، أبو الفرج، أخبار أبي نواس (ملحق الأغاني)، تحقيق: علي مهنا وسمير جابر، (دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان، د.ط.(

3. ابن خلدون، عبد الرحمن، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر، تحقيق: خليل شحادة، (دار الفكر، بيروت، ط2، 1408هـ/1988م).

4. حجازي، محمود فهمي، علم اللغة العربية، (دار غريب – القاهرة، 1996)

5. حسان، تمام، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985م).

6. خارما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (عالم المعرفة، العدد: 126، يونيو 1988م.(

7. الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (دار المعرفة الجامعية – الأسكندرية، 1995م) .

8. طعيمة، رشدي أحمد: المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (جامعة أم القرى، 1406هـ/1986م).
المهارات اللغوية: مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، (دار الفكر العربي – القاهرة، ط1، 1425هـ/ 2004م).

9. العلوي، المظفّر بن الفضل: نضرة الإغريض في نصرة القريض، تحقيق: نُهَى عارف الحسن، (مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1397هـ/1976م).

10. م.جاس: سوزان، وسلينكر، لاري، اكتساب اللغة الثانية، ترجمة: ماجد الحمد، (النشر العلمي والمطابع –جامعة الملك سعود، الرياض، 1430هـ/ 2009م).

.11 الناقة، محمود كامل: المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية، (سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، 1430هـ / 2009م).

.12 هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، (دار النهضة العربية، بيروت، 1994م .(