استخدام اللغة الوسيطة في طرق اكتساب اللغة الثانية
فلسفة الحضور والغياب، وآلية الإفادة منها

An Analysis of Perspectives on the Use of a Bridge Language in Arabic Language Classrooms

د. رائد عبد الرحيم

أستاذ مشارك – قسم اللغة العربية – جامعة النجاح الوطنية

Dr. Raed Abdelraheem

Associate prof-An-Najah National University

ملخص البحث

تعدّدت الرؤى والاتجاهات في استخدام اللغة الوسيطة وتوظيفها في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، وكان وراء هذا الاختلاف الرؤى المختلفة، والخلفية الفكرية التي تنطلق منها، ونظرتها إلى معنى تعليم اللغة الثانية، فمن قائل: إن حضورها لا غنى عنه وضروري لتسريع العميلة التعليمية، ولإجراء تقابل لغوي بين اللغتين يعين على تدريس اللغة الهدف. وقائل: إن توظيفها ليس ضرورياً؛ لأنه يخلّ بتعليم اللغة الثانية وتعلّمها، ولا يعين المتعلّم على التعايش معها، والتفكير بها لتصبح سلوكاً يومياً يمارسه، فتثبت اللغة في ذهنه وتتطوّر. ورأي آخر وقف موقفاً وسطياً من هذا الموضوع، فرأى أن استخدامها ينبغي أن يكون وسطياً، وأن هناك جوانب لا غنى عن استخدامها فيها على ألّا تطغى على العملية التعليمية[1]، وقد تعدّدت هذه الرؤى في طرق تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، وكان ذلك نابعاً من الفلسفات التي انطلقت منها هذه الطرق، وأهدافها التعليمية، ولما كان موضوع استخدام اللغة الوسيطة مثار جدل بين العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ما بين مؤيد لاستخدامها في التّدريس أو معارض لهذا الاستخدام أو وسطي في ذلك، فإنّ هذا البحث جاء لـ

١- يقف على وجهات النظر لمختلفة من استخدام اللغة الوسيطة في طرق اكتساب اللغة الثانية.

٢- يبحث في الخلفية التي انطلقت منها كل طريقة.

٣- دور اللغة الوسيطة فيها إن وجدت.

٤- الاستراتيجيات البديلة عن اللّغة الوسيطة إن منعت فيها.

٥- تقديم التّوصيات العلميّة للعاملين في المجال خاصة بهذا الموضوع.

(١) انظر الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلّمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، ص٥١ وما بعدها، الرهبان، أحمد، استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور على منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، جاد، إسلام أحمد، اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور على صفحة المنتدى السابق.

وقد اتّبع البحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، إذ وصف فلسفة كل طريقة من طرق اكتساب اللغة الثّانية، ووقف على حضور اللّغة الوسيطة فيها، أو غيابها، وأسباب ذلك كلّه، وحلّل رؤيتها فيها، واستخلص النتائج العلمية التي ترشد الباحثين في المجال إلى أسس علميّة صحيحة في هذه القضية.
كلمات مفتاحية: استخدام، لغة وسيطة، طرق، لغة ثانية، حضور، إفادة.

ABSTRACT

There are many different studies and visions about the use of translation in learning and teaching a second/foreignlanguage processthat emerged from different intellectual backgrounds and from different point of views. From one point of view, some scholars say that using a bridge language is crucial and necessary to acceleratethe learning/teaching process and to show students how what they are learning corresponds to the bridge language. On the other hand, others say that using a bridge language is unnecessary because it affects the teaching process negatively and does not help in creating and making students live in an immersion environment. Whereas, from other perspective, some scholars think that using a bridge language is vital in teaching a second/foreign language, but must not outweigh the teaching/learning process. There are many perspectives regarding teaching a second/foreign language, however,there are no previous research studies on the different perspectives of using a bridge language. Accordingly, this research's aims are as the following:

1- Examiningthe different point of views of using a bridge language.

2- Researching the backgroundsthat different approaches emerged from.

3- Studying the bridge language's role in the classroom.

4- Examining alternative strategies that can be used instead of using a bridge language.

Key words: Usage, Bridge language, Methods, Second language, utilize.

مقدّمة

اختلفت اتجاهات الخبراء العملية في مجال اكتساب اللغة الثانية، ما بين مؤيّد لاستخدام اللغة الوسيطة في ميدان اكتساب اللغة الثانية، وتعليم العربيّة للناطقين بغيرها، أو معارض لذلك، أو وسطي يرى استخدامها في مستويات محدّدة، وبخاصة المبتدئة منها، ثم التّخفّف منها في المستويات المتقدّمة لقلّة الحاجة إليها، ووفرة البدائل اللغوية وغير اللغوية التي يمكن من خلالها إيصال المعلومة للمتعلّمين.

مشكلة البحث

إنّ هذا الموضوع، أعني استخدام اللغة الوسيطة في مجال اكتساب اللغة الثانية بعامّة، وتعليم العربية للناطقين بغيرها بخاصة، يُطرح كثيراً في هذا المجال، ويكثر نقاشه في ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اللغة الثانية ومؤتمراتها، وتتشعب الرؤى والآراء فيه، لكنّ باحثاً لم يتصدّ لدراسة هذا الموضوع دراسة علمية من جوانبه المختلفة، ولم يبحث في فلسفات علماء اللغة أو نظرياتها أو طرقها ليقدّم الجواب الشافي للعاملين في هذا الميدان، ليسيروا على هدى، وطريق قويم، وهم يستخدمون اللغة الوسيطة أو يتجنبونها في قاعة الدّرس أو خارجها. ومن هنا جاء هذا البحث ليقف عند هذه القضية، وليتناولها، تحديداً، في طرق اكتساب اللغة الثانية التي بنيت على فلسفات متعدّدة في هذا الموضوع، وكلّ فلسفة قدّمت وجهة نظرها العلمية والتربوية فيه.

أسئلة البحث

إنّ هذا البحث يطرح الأسئلة الآتية:

١- هل كان استخدام اللغة الوسيطة في تدريس اللغة الثانية حاضراً في طرق اكتساب اللغة الثانية أو بعضها؟

٢- هل كانت فلسفة هذه الطرق أو بعضها استبعاد اللغة الوسيطة في تدريس اللغة الثانية الهدف؟

٣- ما فلسفة هذه الطرق في حضور اللغة الوسيطة في التدريس أو غيابه؟

٤- كيف يمكن الإفادة من هذه الفلسفة في تدريس اللغة الثانية ثم تعميمها على المعلّمين، والمؤسسات التعليمية؟

أهدافه

إنّ أسئلة البحث تعطي صورة عن أهدافه التي تتمثّل في الآتي:

١- بيان وجهات النّظر المختلفة من استخدام اللغة الوسيطة في طرق اكتساب اللغة الثانية.

٢- الوقوف على الخلفية الفلسفية والتربوية التي انطلقت منها كلّ طريقة في نظرتها إلى اللغة الوسيطة، وحضورها في قاعة الدّرس أو غيابها منها.

٣- بيان دور اللغة الوسيطة، إن استخدمت، في تدريس اللغة الثانية.

٤- الكشف عن الاستراتيجيات البديلة عن الّلغة الوسيطة التي تطرحها الطّرق إن منعت فيها.

٥- تعميم نتائج الدّراسة على المعلّمين والمؤسسات التّعليميّة لحسم الجدل حول هذه القضيّة علميّاً.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في

١- أنّه الدراسة العلمية الأولى التي تتناول وجهة نظر طرق اكتساب اللغة الثانية في استخدام اللغة الوسيطة في العملية التعليمية، وتقف على فلسفتها في هذا الموضوع.

٢- في نتائجه المبيّنة على آراء لغوية ونفسيّة وتربويّة، تعكس وجهة النّظر العلميّة في هذا الموضوع، وتنير الطّريق أمام العاملين في ميدان تعليم الّلغة الثّانية وتعلّمها ، والباحثين فيه لتكون وجهات نظرهم أو تطبيقاتهم مبنيّة على نظر دقيق، ورؤية علميّة شاملة.

مصطلحات البحث

يستخدم مجموعة من المصطلحات المهمّة فيه، ولعلّ أهمها:

– اللّغة الوسيطة، وتعني في البحث لغة المتعلمين الأمّ أو لغة أخرى مشتركة، يفهمها المتعلّمون، ويوظّفها المدرّس أو الطّالب أو كذليهما معاً في قاعة الدّرس أو خارجها في اكتساب اللّغة الثّانية.

– طرق اكتساب اللّغة الثّانية: إن مفهوم طريقة في التّدريس "تعني فكرة لمجموعة منتظمة من الممارسات التّدريسيّة المبنيّة على نظريّة معينة في اللّغة وتعلّمها"(١)، وهي مبنيّة على فلسفات متنوّعة حسب الهدف والغاية من اكتساب اللّغة الثّانية. و"تضع افتراضات حول ما يجب تدريسه؛ وهو محتوى التّدريس"(٢).

– اكتساب اللّغة الثّانية: المرحلة التي يمرّ فيها الطّفل أو المتعلّم حتى يستطيع التّحكّم باللّغة الأم أو الهدف(٣) وعرّفها بعضهم بأنها "زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلّمه أنماطاً جديدة للاستجابة، أو تغيّر أنماط استجابة قديمة".(٤)

الدّراسات السّابقة

لم يعثر الباحث إلا على بعض الدّراسات والمقالات التي تطرّقت إلى استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومنها

– مقال، عنوانه (اتجاهات استخدام اللغة الوسيطة)، لأحمد الرّهبان، منشور على الشّبكة العنكبوتية، وقف فيه الباحث على بعض اتجاهات استخدامها، ولكنّ مقاله لم يكن مبنيّاً على رؤية طرق اكتساب اللّغة الثّانية، فعرض آراء أخرى، وقدّم وجهة نظره الخاصة بالموضوع.

(١) ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص١٣.

(٢) المرجع نفسه، ص١٤.

(٣) انظر حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص١٢، علي القاسمي، لغة الطفل العربي، ص٥٥.

(٤) مرهف كمال الجاني، معجم علم النفس والتربية، ٦/١.

– أثر استخدام ال

– اللّغة الوسيطة في تدريس المفردات العربيّة للنّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، ليوسف صبح الفقها، وهو رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، ٢٠٠٩م. سعت الدّراسة إلى بيان أثر اللّغة الوسيطة في تدريس المفردات اللّغوية للنّاطقين بغير العربيّة في الجامعة الأردنيّة، وبيان دورها في إثراء حصيلتهم اللّغوية، وتوظيفها استراتيجية في قاعة الدّرس، وبخاصة إذا كانت هناك مفردات مستعارة بين اللّغات أو متشابهة في نطقها.

منهج البحث

يعتمد البحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ في دراسة الموضوع، فهو يقدّم توصيفاً لطرق اكتساب اللّغة الثّانية، وفلسفاتها المختلفة في قضيّة استخدام اللّغة الوسيطة، ثم يحلّل هذه الآراء، ويصنّفها، ليقدّم النّتائج والتّوصيات الخاصّة بالموضوع، ثمّ يعمّمها على الباحثين والخبراء في المجال.

حدود البحث

يقتصر البحث على طرق اكتساب اللّغة الثّانية، ففيها يبحث عن آراء واضعيها وروّادها في استخدام اللّغة الوسيطة في تعليم اللّغة الهدف، ويقف على فلسفاتهم، واستراتيجياتهم في هذا الموضوع.

تختلف طرق تعليم اللغة الثانية في نظرتها إلى تعليم اللغة وتعلّمها، فلكلّ منها رؤيتها الخاصة في هذا المجال، وعليها تتوقف رؤيتها في استخدام الترجمة إبّان هذا التعليم والتعلّم. ويمكن توزيع هذه الآراء على النحو الآتي:

الباب الأول: وجوب استخدام اللّغة الوسيطة في التّدريس

ويمثل هذا الرأي طريقة النحو والترجمة أو الطريقة الكلاسيكية، ويتّضح من اسمها تعلّقها باستخدام اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، فهي تهدف إلى تعليم قواعد اللغة الثانية، ليستطيع المتعلّم بوساطتها التعرّف إلى خصائص لغته الأم" وتجويدها في مجالي التخاطب

والكتابة"[١]، ولأنها أساس " للترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأصلية"[٢]. وترى أيضاً أن تعلّم اللغة الثانية يسهم في تطوير القدرات العقلية لدى المتعلمين "مع احتمال أنّه قد لا يحتاج إلى استعمال اللغة الهدف أبداً"[٣]،ولهذا تقدّم الدروس فيها "باللغة الأم، مع استعمال قليل للغة الهدف"[٤]، ذلك أن القدرة "على التخاطب باللغة الهدف ليست من أهداف تدريس اللغة الأجنبية"[٥]،ولذا لا يستطيع الدارس وفق هذه الطريقة الكلام باللغة الهدف أو الاتصال بها إلا بصورة قليلة[٦]، ويقضي المعلّم بمعاونة الطلاب وقتهم في الدرس ثمّ في واجباتهم البيتية في ترجمة النص الأدبي المدروس ومفرداته وتراكيبه، ثم تبادل الأسئلة والإجابات باللغة الأم، من غير الاهتمام بمهارتي الاستماع والكلام[٧]، وفي أثناء ذلك يبحثون عن عناصر التشابه بين لغتهم الأم واللغة الهدف؛ لأنّ ذلك يسهل عملية التعليم والتعلّم[٨]، وتكون الاختبارات باعتماد الترجمة من لغتهم الأمّ إلى اللغة الهدف أو العكس[٩]،

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧م، ص٥، ١٤. براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص١٠١، هامرلي، النظرية التكاملية، ص٢٨، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٣٥، الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٧٠، العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية، ص٨١.

(٢) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٠١، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٣٥، الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٧٠.

(٣) لارسن، دايان،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص5 ، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٣٥.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٠١، العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية، ص٨٠.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص، ١٢،١٤.

(٦) هامرلي، النظرية التكاملية، ص٢٨.

(٧) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٣٦.

(٨) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٢، ١٦. وانظر براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٠٢.

(٩) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٥، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٣٧، الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٧١.

وهذه الترجمة، حسب هذه الطريقة، هي مقياس قدرة الطلاب ونجاحهم في عملية التعليم والتعلّم[١]. ويشير دوجلاس براون إلى سبب مهم كان وراء انتشار هذه الطريقة في القرن التاسع عشر، وهو "أنّها لم تكن تتطلّب إلا مهارات متخصصة قليلة لدى المدرسين، كما كان من اليسير صياغة اختبارات عن قواعد النحو والترجمة يمكن تصحيحها بطريقة موضوعية"[٢]، فليس فيها اهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم "ما داموا يتقنون اللغة الأم"[٣]. وفي الحقيقة هذه الطريقة من الطرق التي لا صلة لها بنظرية لغوية أو نفسية أو تربوية، ولذا فهي طريقة بلا نظرية[٤].

الباب الثّاني: استبعاد استخدام اللّغة الوسيطة في التّدريس

ويمثّل هذه الطريقة، ويدعو إليها عدة طرق من طرق اكتساب اللغة الثانية، التي يمكن عرضها، وبيان فلسفتها في التدريس واكتساب اللغة الثانية على النحو الآتي:

أوّلاً: الطّريقة المباشرة

اعتمدت هذه الطريقة على النظرية السلوكية في اكتساب اللغة، وهي جزء من الطريقة الطبيعية[٥]، فهي ترى أن تعلّم اللغة ينبغي أن يماثل اكتساب اللغة الأمّ، "فالطفل يتعلّم لغته الأم من خلال المواقف الاجتماعية التي يمر بها، حيث تتداعى المعاني بتداعي المواقف المتشابهة أو المماثلة، فيستعمل الخبرة السابقة مرجعاً لغويّاً في تعلّم الخبرة الجديدة"[٦]، ويكون ذلك بالكثير "من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة"[٧]، ومن غير الحاجة

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٢.

(٢) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٠٢.

(٣) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٣٦.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٠٢، هامرلي، النظرية التكاملية، ص٢٩.

(٥) هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٥، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٠، ٦٣.

(٦) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٣، الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٧٤.

(٧) براون، دوجلاس، أسس تعليم اللغة وتعلّمها، ص٨٠.

"إلى الترجمة أو تقريب نظام اللغة الهدف إلى نظام اللغة الأم"[١]،فهي تسعى إلى استخدام اللغة الهدف في التخاطب[٢]، وتهتم باللغة الطبيعية الشفوية، وتعرضها في موضوعات ومواقف وحوارات؛ لذا تحرّم هذه الطريقة الترجمة في التدريس، فالمعنى في عرفها "يرتبط مباشرة باللغة الجديدة بدون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم للطالب"[٣]، ومن أهم مبادئها "أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم باللغة الهدف"[٤]، وأن يفكّر المتعلّم "باللغة الجديدة في أسرع وقت ممكن"، وأن يتعلّم نطقها بصورة سليمة، وتشجعه على التحدّث بها[٥]، فهدفها النهائي "أن يقود تعلّم اللغة الهدف إلى التفكير بها في أقصر وقت ممكن، دون اللجوء إلى الترجمة من اللغة الأم وإليها"[٦].ومن هنا يستعيض روّادها عن الترجمة باستراتيجيات متعددة، منها الربط والتمثيل والحركات والإشارة والترادف والصورة[٧]

ثانياً الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة

لا تختلف هذه الطّريقة في مبادئها العامة كثيراً عن الطّريقة المباشرة، فهي تعتمد على الطريقة السلوكية في التعليم، فتفترض أن الإنسان ينبغي أن يتعلّم اللغة الهدف كتعلمه لغته الأم، ومن هنا فإن المهارات التي يتعلمها فيها حسب صورتها الطبيعية: السماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة. ومن هنا كان السماع أولوية في هذه الطريقة، ومبنياً على لغة التخاطب اليومي الطبيعي،

(١) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٤، وانظر العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية، ص٨٤.

(٢) انظر ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص١٤.

(٣) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٢١، ٢٧، وانظر براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٨٠، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٣، العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية، ص٨٥.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٨٠.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٢٧، ٢٨.

(٦) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٢.

(٧) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٢٣-٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٤.

والأسلوب اليومي في الحديث لأبناء اللغة الهدف[١]، لهذا تحظى مهارة الكلام بأهمية كبيرة فيها، فيتدرّب المتعلمون عليها حتى تضحي إجابتهم وحديثهم تلقائياً، وبدون استعمال اللغة الوسيطة، وباستخدام "قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً لاكتساب اللغة"[٢]، فتضحي اللغة سلوكاً وعادة من عاداتهم اليومية، يستعملها بشكل تلقائي، ويفكّر بها[٣].فلا "يسمح للمدرس أن يستعمل اللغة الأم في الشرح إلا عند الضرورة القصوى"[٤].ويكون حضورها في المقارنات بينها وبين اللغة الهدف للكشف عن عناصر الاتفاق والاختلاف بينهما، ولملاحظة "المواقع التي يكون فيها التداخل أكثر"، ثم الأجزاء التي قد تسبّب الصعوبات التعليمية، فيتمكن المتعلّم من التفرقة بينهما كي لا تتأثر اللغة الهدف بلغته الأم[٥]، وتبنى المواد التعليمية بناء على هذا التقابل[٦].

إن استبعاد اللغة الوسيطة والاهتمام بالاستماع والكلام في هذه الطريقة جعل روّادها يبحثون عن بدائل تعزّز استراتيجياتها وأهدافها، ويمكن إجمالها في الآتي:

١- ركّزت هذه الطريقة على عمليتي التعليم والتعلّم، فجعلت كلاّ من المعلّم والمتعلّم محورين أساسيين في العملية التعليمية، فالمعلّم يقود ويشرف على سلوك الطلبة حيال اللغة الجديدة، والطالب يردد ويقلّد، ويحاور، ويتبادل الأدوار[٧].

(١) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٥، وانظر الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٨٩، العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية، ص٨٧.

(٢) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٦.

(٣) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣١، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٥، ٩٨.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٢٦، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٨.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٥٢، وانظر٤٧، ٤٩، وانظر براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٢٦، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٧.

(٦) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٦.

(٧) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٤٨، براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٢٦.

٢- إن استبعاد اللغة الوسيطة في هذه الطريقة، وتركيزها على الاستماع الجيّد الواعي ثم الكلام جعل لزاما عليها أن يكون المعلّم من أبناء اللغة الهدف، أو نموذجاً يحاكيهم في نطقه، كي يستطيع الطلبة تقليده بعد الاستماع إليه(١).

٣- الاعتماد على استراتيجيات ووسائل تدفع المتعلّم إلى تكوين عادات سلوكية في تعلمّه اللغة الهدف شبيهة بتلك التي تعرّض لها في اللغة الأم، ومنها المثيرات اللفظية والمرئية، والحوار والتكرار، والمحاكاة، والبناء العكسي، والاستبدال، والتغيير والأسئلة، والتدرّج في ذلك من السهل إلى الصعب(٢).

٤- الاعتماد على شرائط التسجيل، والإكثار منها، وعلى معامل اللغة، والمعينات البصرية(٣).

ثالثاً: الطّريقة الصّامتة

يرى كاليب جاتنيو في طريقته هذه أن اللغة لا تعلّم بالمحاكاة ولا بتكوين عادات سلوكية، بل بالاستكشاف(٤)، و"بتنمية معايير داخلية للصحة، فيصبح المتعلّم واثقاً فيما ينتجه باللغة الأجنبية ومسؤولاً عنه"(٥)، فينبغي على الدارسين "أن يكتسبوا الإحساس بالاستقلال والمسؤولية والاعتماد على النفس..، وأن يتعاونوا معا لحلّ كل ما يواجههم من مشكلات"(٦)، وتعتمد هذه الطريقة على المتعلّم وخبراته السابقة في تعلّم اللغات، وعلى

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٤٧، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٠٠.

(٢) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥١، براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٢٦.

(٣) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٢٦.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٧٠، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٢٠٨.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٧١، وانظر هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٤.

(٦) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٧٠-١٧١، هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٤.

اكتشافه ما يتعلّمه، لا بتكراره[١]، ويكون دور المعلّم الصمت كلّ الوقت في المقام الأول، ثمّ المساعدة عند الحاجة، فهو محرّك لا متحكّم في قاعة الدرس، وعليه أن يتجنّب الإسراع في مساعدة الطلبة عند أقل هفوة منهم[٢]. ومهمته تحضير المواد اللازمة للتعليم الهادف، ويكتفي بالإشارة إلى وسائل تعليمية مثل المكعبات الملوّنة والرسوم لتطوير مهارات المتعلّم اللغوية التي بدورها تساعد على لفت النظر إلى المعنى، فيحصل عليه الطالب بالإدراك وبالتركيز لا بالترجمة، ويقتصر استخدام اللغة الأم على إصدار المعلّم تعليماته بها "ليساعد الطالب على نطق أصوات اللغة الهدف نطقاً صحيحاً"[٣]، وفي المقابلة بينها وبين اللغة الهدف في تدريس الأصوات، فيختار منها المتشابه ليبدأ به، وليسهل تدريسه الطلبة[٤]. وتستخدم اللغة الأم " في حلقات المناقشة في البداية لمعرفة رأي الطلبة"[٥]، ففلسفة هذه اللغة القائمة على اعتماد الطلاب على قدراتهم، وكشفهم، حصرت من استخدام اللغة الوسيطة، وليتحقّق هدف الطلاب من الكشف، والاعتماد على الذات، وتجنّب اللغة الوسيطة، فإن هذه الطريقة تستخدم في قاعة الدرس" عدداً من أعواد الخيزران بألوان مختلفة، وعدداً من جداول الحائط الملوّنة، حيث تفيد الأعواد في تعليم المفردات عن الألوان والأعداد والصفات، وبعض قواعد النحو كالجمع والتفضيل، ونظام الكلمات في الجملة، وغير ذلك، وتفيد جداول الحائط الملوّنة في تقديم نماذج النّطق والتصريف"[٦]، وهذا يتيح للمتعلّمين فرصة "للتفكير

(١) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٧٠.

(٢) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٧١، ٧٦، براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٧٠، ١٧١، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٢٠٩.

(٣) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٧٢، ٧٣، ٧٧.

(٤) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٧٠-٧١، ٧٥، ٧٧، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٢١٠.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص٧٧.

(٦) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٧١، وانظر هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٤، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٢١٣.

والاكتشاف والربط، بدلاً من التلقين والترديد والحفظ"[١]ن واستخدام اللغة الوسيطة

رابعاً: طريقة الاستجابة الطّبيعيّة الكاملة

وسمّيت من قبلُ بالمذهب الاستيعابي، لما توليه من أهمية كبيرة لمهارة الاستماع، وهي جزء من الطرق التي تركّز على الفهم في التعليم والتعلّم، مشايعة بذلك الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأمّ؛ إذ يقضي الوليد في شهوره الأولى يستمع لمن حوله من الناس، فيخزن ما سمع ثم يتحدث حين يكون عنده كفاية لذلك[٢].

ومؤسس هذه الطريقة هو جيمس أشر أستاذ علم النّفس في جامعة سان خوزيه في أمريكا[٣]، واستند فيها إلى قوانين علم النفس، مثل قانون الذّاكرة والأثر والاستيعاب "وغيرها من القوانين والمبادئ التي ترى أنّ أثر التعلّم يبقى في الذاكرة مدّة أطول إذا ارتبط بالنظام العصبي الحركي للمتعلّم، بالإضافة إلى ما لاحظه هو وغيره من علماء النفس من أنّ معظم الكلام الموجّه إلى الأطفال يتكوّن من الأوامر التي تتطلّب استجابات جسدية قبل مرحلة الاستجابات اللّفظية، وأن مهارات الاستيعاب تنمو من خلال هذه الاستجابات المحببة لدى الأطفال"[٤]، ولذا فإن بداية التدريس بناء على هذه الطريقة تكون بأن "يستمع الطلاب ويستجيبون لأوامر المعلّمة باللغة الهدف"[٥]. التي تكون متدّرجة حتى يستوعبها الطلاب استجابة كاملة، كأن تقول قفوا ثم اجلسوا أو استديروا أو امشوا.. وهكذا، فهم يستجيبون لها، ويمثّلون ما طلبت بصمت، ثمّ تنتقل إلى أوامر أخرى، يشترك في تنفيذها الطّلاب كلّهم، ثم تُكتب هذه الأوامر على السّبورة، وهكذا يكون التّدريس في البداية استماعاً للمعلمة، ثم

(١) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٢١٠.

(٢) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٢٣، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٣٢، ١٣٤.

(٣) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٣٣.

(٤) المرجع نفسه، ص١٣٤.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص ١٢٤، ١٣١.

تنفيذاً جسدياً قبل أن يبدأ الطلاب في التّعبير عمّا خزّنوه لاحقاً في أذهانهم، فيمارس المتعلمون دور المعلّمة في إصدار الأوامر، وإدارة الحوار(١). وترى هذه الطّريقة أنّ لغة التوّاصل هي اللّغة التي ينبغي التركيز عليها، وأنّ الاستماع هو المعوّل الأوّل في التّعليم، وأنّ فهم اللّغة يكون هو الأساس لإتقانها لاحقاً، مثل سلوك الطّفل تماماً، ثمّ يكون نطقهم حين استعدادهم وكفاياتهم، ويرى أشر أنّ المتعلّم يكون لديه القدرة على الكلام بعد ١٠-٢٠ ساعة من التعلّم(٢). ومن المهم ذكره في هذه الطّريقة أنّها في العادة تُقدّم "بلغة الطّالب القومية، بعد ذلك من النادر استعمالها بل توضح المعاني من خلال الحركات والإيماءات والتمثيل"(٣). ولعل تقديم معلومات الطّريقة باللّغة القوميّة هدفه حرصها على استرخاء الطّلبة في بداية التّعليم، ولتخفيف الضّغط العصبيّ لديهم، ولكن الأمر لا يطول، فتُحجب اللّغة الأمّ من التّدريس ليحلّ محلّها اللّغة الهدف، ويُستعاض عنها باستراتيجيات مختلفة لإيصال اللغة للمتعلمين.

خامساً: المذهب الاتّصاليّ

تسعى هذه الطريقة إلى تعليم الطلبة التواصل باللغة الهدف، ولكنها تفترض أن تعلّمه المفردات والتراكيب والقواعد لا يكفي وحده إن لم ينغمس المتعلمون في مجتمع اللغة الهدف، ويتعرفوا إلى طريقة الناس في خطابهم وحديثهم، فقد يتقن هؤلاء قواعد استعمال اللغة، ولكنهم يفشلون في الاستعمال العملي لها(٤). ومن هنا كان لزاماً أن تستثمر هذه المعرفة بالمفردات والتراكيب والقواعد "للتداول حول المعنى، فمن خلال التواصل بين المتحدّث

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٢٤-١٢٧، ريتشاردز، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص٦٣.

(٢) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٢٨-١٢٩، ريتشاردز، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص٦٣، ١٣٥.

(٣) لارسن، دايان،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٣١.

(٤) لارسن، دايان،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٣٩، براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٢٦١.

والمستمع أو القارئ والكاتب تتضح المعاني، فالمستمع يغذي المتحدّث بما يوضح له مدى فهمه للحديث، وعلى هذا الأساس يراجع المتحدّث حديثه محاولاً توضيح معانيه ما أمكن"[١]. فاستعمال اللغة "هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها "الحديث" أم في استقبالها "الفهم" في سياقات لم يسبق التدريب عليها"[٢]، وبتعبير آخر: إن "استخدام اللغة استخداما اتصالياً وفقاً للمحيط ولأدوار المشاركين، ولطبيعة التحوّلات، أطلق عليها اسم القدرة الاتصالية"[٣]. ومن هنا تعتمد هذه الطريقة على اللغة الطبيعية الواقعية في الدّرس، وتستثمر هذه اللغة وإن كانت سردية لتحوّلها إلى لغة تواصل، وتدرّب الطلاب على مواقف في اللغة لم يسبق أن تدرّبوا عليها، تحت إشراف المعلّم وتوجيهه[٤]، وتنهج هذه استراتيجية الألعاب اللغوية في توزيع المهام على المتعلمين، والعمل في مجموعات صغيرة، ويتاح لهم التعبير عمّا في أنفسهم من أفكار واقتراحات ونوايا بصورة تواصلية بينهم في جو اجتماعي يعطى أهمية للكلام والحوار والنقاش، ومن هنا يكون للطالب الحرية في اختيار ما يقول وفي كيفية التعبير، بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي ومع دور المتحدثين، ويكون للغة دور وظيفي ضمن سياق تواصلي اجتماعي، فهذه الطريقة تفترض أن الدقة اللغوية أمر ثانوي في التعبير، وأن المعوّل على الطلاقة فالمعيار "النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي"[٥]. أما المعلّم، فدوره خلق المواقف التواصلية وتنظيمها، فيكون مُنظما ومستشاراً وموجهاً ومشرفاً على الأداء في العملية التواصلية، من غير أن يكون متحكّماً بالطلاب[٦]. أما لغة الطالب الأم، فليس لها دور كبير

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٤٠، انظر براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٢٦١، هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٥.

(٢) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٢٦١، وانظر هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٥.

(٣) ريتشاردز، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص٦٣، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٤٨.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٢٦١.

(٥) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص٢٦١، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٥٠.

(٦) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٤٥-١٤٩، براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، =

في هذه الطريقة الاتصالية، "فاللغة الهدف يجب أن تُستعمل ليس فقط للتمارين؛ بل كذلك لشرحها لهم، ومن إدارة الفصل يتعلّم الطلبة، فاللغة الهدف هي مركبة العبور للاتصال، وليس فقط موضوعا للدّرس"(١).

الباب الثّالث: الاستخدام المرحليّ أو المتدرّج لّلغة الوسيطة في التّدريس

ويمثّل هذه الطّريقة الآتي من الطرق تبعاً لفلسفاتها الخاصة:

أوّلاً: الطّريقة الإيحائيّة

ابتدعها عالم النفس البلغاريّ جورجي لوزانوف(٢)، فترى "أن سبب عدم مهارتنا هو وضعنا لعراقيل نفسية للتعلّم، إذ نخشى أنّنا لا نستطيع الأداء، وأنّنا سنكون محدودي المقدرة على التّعلّم، ولأننا سنفشل، وإحدى النتائج أنّنا لا نستعمل مقدرتنا العقلية الكاملة، وحسب رؤية لوزانوف وآخرين أنّنا نستعمل من ٥ إلى ١٠٪ من طاقتنا العقليّة، ولنزيد من مخزوننا العقليّ يجب أن نتخلّص من القيود التي نعتقد أنها تقيدنا"(٣). ولهذا ابتكرت هذه الطريقة لتساعد الطلاب، وتعينهم على التّغلب على معوقات التعلّم، وحسب مبتكرها فإن "العقل البشريّ يستطيع معالجة كميّة هائلة من المعلومات حين تتوافر ظروف ملائمة للتعلّم، من بينها الاسترخاء، وغياب سيطرة المعلّم، وتؤدّي الموسيقى دوراً أساسياً في هذه الطرّيقة؛ لأنّها تمكّن المتعلّم من التّعامل مع قدر كبير من المادة التّعليمية؛ لأنّ العزف الموسيقيّ الهادئ يؤدّي إلى زيادة موجات الألفا في المخّ، وانخفاض في ضغط الدمّ وفي معدّل النّبض"(٤). لذا توفر هذه الطّريقة للطّلاب جوّاً جميلاً ومريحاً من المقاعد المريحة، والرّسوم، والألوان، والضّوء، والموسيقى،

=

ص٢٦١.

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة،١٩٩٧، ص١٥٢، انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٥١.

(٢) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٦٩، هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٤.

(٣) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ٩٩٧، ص٨٥.

(٤) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٦٩، وانظر هامرلي، النظرية التكاملية، ٣٤.

والدّراما، واللّوحات الخاصة باللّغة الهدف، وتغيّر هذه الملصقات تباعاً، وذلك كلّه ليعينهم على التعلّيم والتّعلّم، وليكسر الحاجز النّفسيّ الذي يحول دون ذلك، وتتبع هذه الطّريقة استراتيجية تخيّل المواقف، وتقمّص الأدوار المتعلّقة باللّغة الهدف وثقافتها، وهي في ذلك كلّه تقدّم معلوماتها باللّغة الأم واللغة الهدف، وتقدّم قوائم المفردات فيهما معاً، وتقدّم التّعليمات باللّغة الأم للمتعلّمين(١)، وبعد تمثيل الحوار والأدوار على مدار دروس متعاقبة وتراكميّة، تستعين المعلمة بالإيماءة والتّكرار والسّؤال والجواب في العمليّة التّعليميّة، وتسأل عن مضمون ذلك باللّغة الهدف، وعن ترجمته باللّغة الأم. ومعنى هذا أنها تستعين بالترجمة في التدريس، فالترجمة استراتيجية مساعدة من ضمن استراتيجيات متعدّدة لتحقيق الهدف المنشود، ولكن كلّما تقدّم التّدريس والمنهج يكون الاعتماد عليها أقلّ، فحين يقرأ المدرّس نصّه على المتعلمين في أجواء موسيقية هادئة، يكون النّص الذي بين أيديهم مطبوعاً مع ترجمته بلغتهم الأم(٢). إنّ هذه الطريقة تجعل همّها إيجاد الوسائل المختلفة للوصول إلى عقل الطالب ونفسيته؛ لتعينه على كسر الحواجز النّفسيّة التي قد تشكل عائقاً أمام تعلّمه اللّغة، وتجعله يقبل على التعلّم بحب وشغف، فكلّ طريقة يمكنها أن تفعل ذلك هي في رأيهم ناجحة لتحقيق هذه الغاية. ومن هنا فتركيزهم لا ينصبّ على معايشة اللّغة، وتجنّب التّرجمة، وإنّما على نفسيّة المتعلّم وراحتها.

ثانياً: طريقة تعليم اللّغة الجماعيّ

تستمد هذه الطريقة مبادئها من مذهب التعلّم الاستشاري أو النصح الذي ابتكره شارليز أ.كوران، الذي درّس برنامجا لتعليم الكبار مدّة سنوات عديدة، وتوصّل إلى أنّ هؤلاء يخشون عادة المواقف التعليميّة الجديدة، كي لا يبدوا فيها شبيهين بالأطفال في اتباع الطّرق الحديثة. ورأى أنّ أفضل طريقة للتّعامل معهم أن يتحوّل المعلّم إلى مستشار لغويّ، يتفهم بحذق

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ٨٦، ٨٨، ٩٠،٩١، ٩٢، ٩٤.براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٦٩.

(٢) براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة، ص١٦٩.

موقف الطّالب، واللّغة الهدف، وهو بذلك يستطيع أن يوصل رضاه للطّالب عن أدائه، ويجعله يتغلّب على إحساسه السّلبيّ، ويحوّله إلى طاقة إيجابية تزيد من قدرته على التّعلّم(١).فالهدف النّهائي من هذه الطّريقة هو بثّ روح الأمان في نفوس المتعلمين، وكسر حاجز الخوف الذي قد يشعروا فيه إبّان تجربتهم الجديدة، ولذا فإن استراتيجياتها كلّها تبعث على هذا الشّعور، وتدعو "إلى تقدير الدّارس بوصفه إنساناً، ومراعاة شعوره ورغباته وأهدافه، واحترام لغته الأمّ وثقافته، واعتبار هذه الأمور عناصر أساسيّة في العمليّة التعليميّة"(٢).

وتعتمد الطّريقة على التّعاون الكلّيّ مع المعلّم في المحادثة باللّغة الهدف، فيكون هو موجهاً لهم في الحديث؛ إذ يخبرهم أنه سيعلمهم إياه، وأنه سيسجل المحادثة، ليستمع الطّلاب إليها متسلسلة لاحقاً، وليستمع الطلاب لأنفسهم وهم يتحدثون في جمل كاملة، فهو يعلمهم بتفاصيل درسه ليبعث في نفوسهم الأمان، فتزيد الفائدة(٣).ولكن الطريقة تعتمد على اللغة الأم ابتداء، فالمعلّم يوحي للمتعلّم أنّ يقول جملته في الحوار بلغته الأمّ، فيترجمها له باللّغة الهدف، ويطلب إليه إعادتها بهذه اللّغة، والحوار المعبّر عن لغة التواصل اليومي يبدأ عادة بجمل قصيرة. وهكذا يستمر المعلّم في توجيه الطّلبة، والوقوف خلفهم في أثناء ذلك، وربما استمر الحوار بين الطّلاب مدة عشر دقائق(٤).وسبب وقوف المعلمّ خلف الطّالب تقليل خوف الطّالب منه، "وتعزيز التّواصل بين الطّلبة، وليس من الطّالب إلى المعلّم"(٥).وهكذا يكون كلّ طالب قد سجّل عبارة باللّغة الإنجليزيّة(٦). وواضح أنّ مثل هذه الطّريقة تكون في البلدان التي تتكلّم اللّغة نفسها، وليس في صفّ يتواجد فيها متعلمون من جنسيّات مختلفة،

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١٠٣-١٠٤، وانظر هامرلي، النظرية التكاملية، ص٣٤، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٠، ١٩٣.

(٢) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٢.

(٣) المرجع نفسه، ص١١٠.

(٤) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٠٥.

(٥) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١١٠.

(٦) المرجع نفسه، ص١٠٦.

يتكلّمون لغات متعدّدة؛ ولذا فإن نجاح مثل هذه الطّريقة يكون في بلد مشترك في اللّغة ذاتها. ولا شكّ أنّ الطّلاب في الدّرس الأوّل لن يكونوا قد استفادوا شيئاً كثيراً أو تذكروا ما فعلوا؛ لأنّ الهدف هو كسر الحاجز النّفسيّ ابتداء، ثم يسمعهم الحوار مرة أخرى، ويقف عند عبارة كلّ طالب ليتذكّرها، ويطلب إليه أن يردّدها باللّغة الأمّ، ليتذكر الباقون معناها، وليتأكّد من أنّهم فهموا المعنى، ثم يكتب المعلّم الكلمات على السّبورة ويترجمها. ثم يطلب إليهم الاسترخاء والاستماع إليه وهو يقرأ محادثتهم المكتوبة أمامهم، ثم يؤدّي المعلّم دور **الحاسوب البشريّ**، بمعنى يقف الطّالب فيقرأ من عبارات المحادثة، فيكون المعلّم خلفه ليعيد ما قرأ بنطق سليم، ويمكن أن يكرر المعلم ذلك مرات عديدة ليتأكّد من استيعاب الطّلاب النّطق. وبعد ذلك يطلب إلى الطّلاب أن يكوّنوا مجموعات تعاونيّة؛ ليأتوا بعبارات يستخدمون فيها ما درسوا من مفردات وتراكيب، ثم تقرأ كلّ مجموعة ما كتبت. ويكون الواجب البيتي منصباً على المحادثة، وما فيها من مفردات وعبارات جديدة وقواعد، ثم قراءته مرة أخرى باللّغة الأمّ واللغة الهدف(١).

يتضح من هذه الطريقة أنّ التّرجمة أو استخدام اللّغة الوسيطة استراتيجية فيها، تسهل التّعليم والتعلّم، ولا يشكّل الاستغناء عنها تحدّياً للمعلّم والطالب، ذلك أن استخدامها بناء على رأي هذه الطريقة يبعث الأمان في نفوس المتعلمين، وهي جزء من ثقافة المتعلّم التي ينبغي أن تُحترم(٢)، فهدف الطريقة ليس أن يعيش الطّلاب مع اللغة الهدف في أثناء تعلّمها؛ بل الهدف الأساس كسر الحاجز النفسي لهم، وإقناعهم بتعلّمها وسهولته. ولكن ينبغي التنبيه على أن عين هذه الطّريقة لا تغفل عن ضرر الترجمة إذا استمر، ولذا فهي

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ١٠٧-١٠٩، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٣.

(٢) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١١١، ١١٤، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٢.

تراهن على المراحل المتقدّمة من تعلّم اللغة لتحلّ "اللّغة الهدف مكان اللغة الأم"(١).

ويمنح الأمان في هذه الطريقة أيضا ما فيها من استراتيجيات الاسترخاء، والنّطق المتكرّر، والعمل التّعاونيّ، والمراقبة الخلفية للمعلّم، وإعطاء الوقت الكافي للمتعلمين للحوار والكتابة، وتحمّل المسؤولية في كشف الأخطاء ليرددها المعلّم لهم مرة أخرى، ويضحي الطّالب مع الوقت مسؤولاً عن تعلّمه إلى درجة كبيرة، وهكذا يتحوّل المعلّم إلى دور المستشار، يساند المتعلّم "بحذق في محاولاته لإتقان اللّغة الهدف"، وتتكامل بذلك أدوار المعلّم والمتعلّم(٢). وقد أطلق كوران على استراتيجية التّعليم والتّعلّم بهذه الطريقة اسم التعلّم غير الدّفاعي، وحدّد ستة عناصر واستراتيجيات لها اتّضحت فيما سبق، وهي: الأمان، والعداء، ويعني أن يثبت الطّلاب أنفسهم ومقدرتهم بعد مقاومة التّعليم والتّعلّم، ثم الانتباه لما ينطق به المعلّم ولتوجيهاته، فالتّفكير والتّذكّر حين يطلب إليهم المعلّم كتابة الحوار المسجّل أو تذكّر العبارة التي سجّلوها، ثم التخزين، ويكون بعد نطق المعلّم وكتابته وترداده، ثم قراءة الطّلاب لما قالوا وتعلّموا، ثم استخدامه، وإعادة إنتاج شبيه له في العمل التّعاونيّ، أو الواجب البيتيّ، ثم التّفريق بين القوالب اللّغويّة، حين يستمعون إلى الحاسوب البشريّ، فيقرنون بين نطقهم ونطقه(٣)، ويلخص العصيلي مراحل هذه الطريقة بخمس مراحل وهي: المرحلة الاتّكاليّة، ثم مرحلة تأكيد الذّات، فمرحلة الولادة، فمرحلة المراهقة، وأخيراً مرحلة الاستقلال التّام(٤)، ويهمّنا في هذه المراحل الثّالثة التي يزداد فيها اعتماد المتعلّم على ذاته، ويتأكّد استقلاله عن المعلّم، فيتحدّث "باللّغة الهدف من غير حاجة إلى تدخّل المعلّم، ومساعدته في التّرجمة، ما لم يُطلب منه ذلك"(٥).

(١) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١١٦.

(٢) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١١٣، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٣.

(٣) لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٩٩٧، ص١١٤-١١٥.

(٤) انظر هذه المراحل بالتفصيل في العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٤-١٩٥.

(٥) العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٩٥.

نتائج البحث

بعد هذه الجولة في طرق اكتساب اللغة الثانية، والبحث فيها عن موقفها من اللّغة الوسيطة واستخدامها، يمكن تسجيل النتائج الآتية:

١- إن استخدام اللغة الأم أو استبعاده نابع من الخلفيات الفكرية والمعرفية التي انطلقت منها هذه الطرق في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها.

٢- تبيّن أن موقف هذه الطرق من استخدام اللغة الوسيطة يتوزع في ثلاثة آراء:

أ- رأي يرى ضرورة استخدامها ووجوب ذلك، وأن ذلك استراتيجية من استراتيجياتها.

ب- رأي يرى استبعاد استخدام اللغة الوسيطة، وأنّ ذلك استراتيجية من استراتيجياتها، مع الاعتراف بأهميتها في التّقابل بين اللّغتين.

ت- رأي يرى استخدامها المرحلي، ويحدد أهميتها وضع المتعلّم في كلّ مرحلة، وحالته النّفسية.

٣- أمّا الطّرق التي ترى ضرورة استخدامها، وفي مقدّمتها طريقة القواعد والترّجمة، فتقوم فلسفتها على أنّ استخدام اللّغة الوسيطة يعين على إجراء تقابل لغوي بين اللّغة الأم واللّغة الهدف، يعين على فهم خصائص اللغة الأمّ، ويسهل عملية تعلّم اللّغة الهدف، وأنّ الهدف النّهائي من تعليم اللّغة الثّانية وتعلّمها هو قياس قدرة المتعلّم على الترّجمة من اللّغة الأمّ إلى الهدف أو العكس، فليس هدف التعلّم والتّعليم معرفة اللغة أو التحدّث بها، وإنّما التعرّف عن اللّغة.

٤- إنّ فلسفة بعض الطرق في تجنّب استخدام اللغة الوسيطة تقوم على ضرورة أن يتعرّف المتعلّم إلى اللّغة لا عنها في المقام الأول، وأن يعيش باللّغة الجديدة: يتعلّم ويفكّر، ويمارس المهارات المختلفة، وبخاصة الشفهية والتواصلية منها، والتعرف إلى كيفية استخدام هذه اللّغة في بيئتها ومجتمعها، وهذه الطّرق هي المباشرة، التي حرّمت الترجمة، والطريقة السمعيّة والشفويّة والصّامتة، وطريقة الاستجابة الطبيعية الكاملة، التي تستخدمها فقط في

شرح تعليماتها عند البدء بتطبيقها، ثم الطّريقة الاتّصالية أو المذهب الاتّصاليّ، ولكنها جميعها ترى أن التّقابل اللغوي ضرورة للتعرف إلى الخصائص المشتركة والمختلفة بين اللغتين، وهذا يسهل التّدريس، وتوقّع الإيجابيّات فيه والسّلبيات، ويعين المعلّم والطّالب على تجنّب الأخطاء والمشكلات، وعلى رسم استراتيجيّات عمليّة في قاعة الدّرس وخارجها عند تقديم المادة العلمية.

٥- تنطلق الطريقة الإيحائية وطريقة تعليم اللغة الجماعي من فلسفة علم النفس المعرفي، التي ترى أنّه ينبغي مراعاة حالة المتعلّم النفسية، وكسر الحاجز النفسي لديه، وتخفيف الضغط عنه عند تعلّم اللغة، وتوفير البيئة التعليمية التي تحقق له الاسترخاء، والشعور بالأمان، ولذا ترى أن استخدام اللغة الوسيطة أو الأم في المراحل الأولى من تعليم اللغة وتعلّمها استراتيجية، تعين هذه الطّرق على تحقيق أهدافها وفلسفتها، ولكنّها لا تغفل ضرورة التّخلّص من استخدامها كلّما تقدّم الطّالب في تعلّمه، لأنّ ذلك يكون مساعداً له على تحقيق ذاته، وبثّ الثّقة فيها، وتحقيق نتائج عمليّة على أرض الواقع.

٦- اتضح من البحث من هذه الطرق أنّ من استغنى عن اللغة الوسيطة فيها استعاض باستراتيجيات أخرى لتعويض ذلك، مثل الرّبط، والتمثيل، والإشارة، والصّورة، والتّكرار، والحوار، والمحاكاة، والاستبدال، والتّغيير، ووسائل تعليمية يتفّق عليها، وتشير إلى موضوع الدّرس.

٧- تبيّن أنّ أكثر هذه الطرق تؤمن بعلم اللّغة التقابلي وضرورة التّنبه إليه في تعليم اللّغة الثّانية، ليقف على الخصائص المشتركة بينهما، وكذلك المختلفة، فتكون بذلك اللّغة الأمّ أو الوسيطة حاضرة في كلّ طريقة، لأنّه لا يمكن الاستغناء عنها في هذا المجال، فلا يمكن لطالب أن يتعلّم لغة ثانية من غير أنْ ينطلق من لغة أولى.

٨- تبيّن من البحث أنّ كثيراً من هذه الطّرق استخدمت في تعليم اللّغة الثّانية في البلدان ذات القوميّة الواحدة واللّغة الواحدة، ولذا فإن تطبيقاتها واستخدام اللّغة الوسيطة فيها جاء بناء على هذا الأمر.

التّوصيات

إنّ مناقشة هذه القضية ونتائجها، تستدعي تقديم بعض التّوصيات للعاملين في هذا المجال، وهي:

١- إنّ علم اللغة التقابلي ضرورة ملحة لمعلّم اللغة الثّانية، ينبغي الوعي به عند تدريبهم وتأهيلهم، ثم ينبغي على المعلّم لاحقاً أن يستخدمه استراتيجية ذهنية وواقعية في قاعة الدّرس وخارجها، ما يسهل عليه وعلى الطّالب التعلّم والتّعليم، لتجنّب الكثير من المشكلات، وتوقعها، ثمّ تعزيز الإيجابيّات المبنيّة على هذا التّقابل. وتكمن المشكلة في هذا الأمر إذا لم يكن المعلّم ملماً بلغة الطّالب الأمّ، فكان في قاعة الدّرس قوميات مختلفة من لغات مختلفة، وهنا لا بدّ له ولمؤسسته من استراتيجيات واضحة في هذا الصّدد، يمكن تلخيصها في الآتي:

أ- أن يعزّز المعلّم تحليل الأخطاء من خلال أوراق الطّلاب واختباراتهم، ومهاراتهم المختلفة، ثم يسجّل هذه الأخطاء ويحلّلها، ويدوّن ملاحظاته الخاصّة بكلّ لغة أو جنسيّة.

ب- يسجّل الخصائص المشتركة لهذه اللّغات، ويعزّزها باستمرار حتى تتكوّن لديه رؤية واضحة عن خصائصها.

ت- يمكن للمعلّم أنْ يقرأ حول لغات الطّلاب المختلفة، والدّراسات التّقابليّة بينها وبين العربيّة، وأن يسأل المختصين بها أو الطلبة أنفسهم. والمهم في ذلك كلّه تدوين الملاحظات باستمرار لتضحي معارف متراكمة، يعود إليها كل من عمل مع المدرس أو في المؤسسة التي هو فيها، ويمكن تعميم هذه الخبرات على المختصّين في هذا المجال.

٢- إنّ استخدام اللّغة الوسيطة يتحكّم به:

أ- هدف التّدريس، فإذا كان التركّيز في العملية التّعليمية أو في بعض أجزائها على الترّجمة، والكتابة وفهم النّصوص المقروءة، فإنّ ذلك يستدعي اللّغة الوسيطة. أمّا إذا كان الهدف تواصلياً، فعلّى المعلّم تجنبها، والاستعانة باستراتيجيات أخرى بديلة عنها، تعزّز التّواصل، وتنمّي التّعايش باللّغة الهدف.

ب- إن وضع الطّالب ومستواه لهما دور في استخدام اللّغة الوسيطة أو الحدّ من هذا الاستخدام، وهذا الأمر يحدده المعلّم، وتقدّم التّعليم والتّعلّم. فإذا رأى المعلّم طالبه مضطرباً وخائفاً ومرتبكاً، فلا ضير أن يشعره بالأمان، وأن يعزّز هذه الأمان في نفسه، فإذا كان استخدام اللّغة الوسيطة داعماً لذلك فلا بدّ منه إن أخفقت وسائل أخرى. ولكن ينبغي الوعي أنّ ذلك يكون استراتيجية مؤقتة، الاستمرار به يزيد الاضطراب؛ لأنّ الطّالب ذاته يرى الأمان مستقبلاً بقدرته على التّواصل باللّغة الهدف، والتّحدّث بها بكلّ ثقة.

ت- يتحكّم باستخدام اللّغة الوسيطة الطّلاب في قاعة الدّرس، وخلفياتهم اللّغوية والمعرفيّة، فالأمر يختلف بين مجموعة تتكلّم اللّغة القوميّة ذاتها، وقاعة درس تحوي قوميّات مختلفة.

٣- هناك فرق في التّدريس بين عناصر اللّغة ومفرداتها وقواعدها ومهاراتها وثقافتها، فكلّ مكوّن من مكوّناتها له استراتيجيات خاصة وعامة في الوقت ذاته، فما الذي يضير المعلّم والطّالب إذا استخدمت اللّغة الوسيطة بوعي إبّان تدريس الأصوات والمفردات؟ ألا يسهم ذلك في تعزيز الحالة النّفسيّة لدى الطّالب، وتسريع العمليّة التّعليميّة؟ ثم إنّ هناك تراكيب خاصة بين اللّغات مثل العربيّة والإنجليزيّة وبخاصّة في مجال الإعلام، فما المانع من الإشارة إلى هذا في التّدريس؟ أمّا في القواعد، فمعروف أنّ لكلّ لغة خصائصها المستقلة وبناءها الخاص في هذا المجال، فاستبعاد اللّغة الوسيطة يكون أولى وأجدر. ومثل ذلك ينطبق على تدريس المهارات المختلفة. والسّؤال الذي يمكن طرحه: ماذا ينبغي على المعلّم أن يفعل في قاعة الدّرس التي تحوي غير قومية ولغة؟ الجواب: ينبغي عليه تجنّب اللّغة الوسيطة، والاستعاضة عنها باستراتيجيات مختلفة تعوّضها، أو الاستعانة بلغة مشتركة إذا كان الطلاب يعرفونها، مثل الإنجليزيّة في وقتنا الرّاهن. وهذا كلّه يحدّده في نهاية المطاف الهدف، ومستوى الطّلاب، وحالتهم النّفسيّة.

قائمة المراجع

- براون، دوجلاس، (١٩٩٤م)، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- جاد، إسلام أحمد، اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور على صفحة منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.
- الجابي، مرهف كمال (د. ت)، معجم علم النفس والتربية، (د. ط)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، القاهرة.
- خليل، حلمي (د. ت)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، (د. ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- الرهبان، أحمد، اتجاهات في استخدام اللغة الوسيطة. مقال منشور على الشبكة العنكبوتية، ورابطه:
  - https://www.academia.edu/30982181/%D8%A7%D8%AA%D8%AC%D8A7%D9%87%D8%A7%D8%AA_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AE%D8%AF%D8%A7%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%8F%D9%91%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%B7%D8%A9_pdf
- ريتشاردز، جاك،،(د.ت)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، وصالح بن ناصر الشويرخ، (د. ط).
- عبد الرحيم، رائد، استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور على منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، (١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م)، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط١، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.
- العناتي، وليد، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، الجوهرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الفقها، يوسف صبح، أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الاردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، (١٤٣١هـ_٢٠٠٩م)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع.
- القاسمي، علي، (د. ت) لغة الطفل العربي: دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، مكتبة لبنان.
- لارسن، دايان، فريمان (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة: عائشة موسى السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- الناقة، محمود كامل، (١٤٠٥هـ-١٩٨٥م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه مداخله-طرق تدريسه، د.ط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- هامرلي، هكتور، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، (١٤١٥هـ-١٩٩٥م)، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، حقوق الطبع محفوظة للمترجم.