

الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية.

أ.د: أحمد حساني

كلية الآداب واللغات والفنون

جامعة وهران

توطئة:

تعد هذه المداخلة*، التي نحن بسبيلها، خلاصة مختزلة لمشروع بحث نحن بصدد إنجائه في إطار وحدات البحث الخاصة باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات موضوعه :

نقاط الارتكاز بين تعليمية اللغة العربية واللغات الأجنبية في ضوء اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات

– دراسة استقصائية في أقسام اللغات الأجنبية –

ارتأينا أن نسهم بهذه التجربة المتواضعة في هذا الحوار العلمي الهادف والاستراتيجي الذي ينظمه المجلس الأعلى للغة العربية حول واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وهي التفاتة حضارية مؤسسة علميا ومنهجيا، وهادفة ثقافيا؛ لأن مسألة أي مقوم من مقوماتنا، في هذا الظرف بالذات، يعد وعيا حضاريا راقيا. إن الحديث عن واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية يقتضي بالضرورة تشخيص الواقع التعليمي للغة العربية في جميع الشعب والتخصصات، وأصفى صورة

* هذه المداخلة قدمها الدكتور أحمد حساني في ندوة " واقع اللغة العربية في الجامعة الجزائرية " التي نظمها المجلس الأعلى للغة العربية بين 6 – 8 نوفمبر 2000.

لواقع اللغة العربية تتبدى في الوسط التعليمي المتعدد اللغات والثقافات؛ لأنه الوسط الذي تتلاقى فيه اللغات وتتعايش، وتتقاطع فيه الثقافات والحضارات وتتجاوز. وهو الأمر الذي يقدم صورة وافية وأكثر وضوحاً عن مكانة اللغة العربية بين هذه اللغات التي تشاركها في العملية التعليمية والتواصلية، ويبين إلى أي مدى يمكن للغة العربية أن تسهم في ترقية الحصيلّة التعليمية والبيداغوجية لتعليم اللغات.

إذا وفقنا في تحديد المجال التعليمي والبيداغوجي والثقافي للغة العربية، داخل وسط تعدد اللغات والثقافات، سيسهل علينا لا محالة وضع تصور شامل لمشروع استراتيجية تعليمية وبيداغوجية هادفة لترقية طرائق تعليم اللغة العربية في الوسط الأحادي اللغة والمتعدد اللغات على حد سواء.

ولا يتحقق هذا الهدف الذي ننشده، في كل أعمالنا ومشاريعنا، إلا بإعادة الاعتبار للثقافة التعليمية والبيداغوجية في الوسط الجامعي بخاصة في بعض التخصصات كأقسام اللغات الأجنبية، لأن تدريس اللغات بعامة في هذا الوسط، وتدريس اللغة العربية بخاصة، يقتضي، بالإضافة إلى الخبرة المعرفية اللغوية واللسانية، خبرة في تعليمية اللغات والبيداغوجيا وطرائق التعليم، وهو الجانب الغائب إلى حد الآن، فمعظم الأساتذة الذين يضطلعون بتعليم اللغة العربية يفتقرون إلى الخبرة التعليمية والبيداغوجية، مما ينعكس سلباً على حضور اللغة العربية في هذا الوسط القائم أساساً على المنافسة والإقصاء في الوقت نفسه، ومن ثمة تعطل آليات تفعيلها مما يؤدي إلى تدهورها باستمرار، فتفقد مكانتها التواصلية والتعليمية بين اللغات التي تشاركها في العملية التعليمية.

انطلاقاً من كل هذه الحثثيات لابد لنا، حينئذ، من أن نهتم أكثر ، وبوعي علمي عميق، بالتحسين المستمر للمشروع التعليمي للغة العربية وترقيته باسترفاد جميع الوسائل والأدوات المتاحة في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ولابد كذلك من الحرص الشديد على تحديد الأهداف العامة والخاصة تحديداً دقيقاً مبنياً على بحث عميق ومؤسس في مكونات اللغة العربية الحديثة والعالمية المتوخاة التي تضطلع بدور حضاري لا يقل شأنًا عن الدور الذي اضطلعت به في مسارها الحضاري الطويل في اتصالها بلغات أخرى ، فتفاعلت معها ، واحتوت حمولتها الثقافية والحضارية .

ومن ههنا كان انصرافنا ، في هذا البحث الذي نحن بشأنه، إلى تشخيص الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، من حيث إنها تشكل وسطاً متميزاً لأنه قائم على التعدد اللغوي فهو، إذ ذاك، المكان المناسب لاختبار قدرات أستاذ اللغة العربية وكفاءته المعرفية والتعليمية وتحديد وعيه الثقافي والحضاري .

ما يمكن لنا الإشارة إليه منذ البدء هو أن الممارسة التواصلية والتداولية للغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد اللغات، أضحت ممارسة غريبة وسلوكاً دخيلاً، فهي في وضعها الراهن لا تنسجم مع النظام التكاملي للغات المدرّسة في أقسام اللغات الأجنبية وتتبدّى صورة هذا الوضع في الجوانب التالية :

1- الجانب النفسي : ما يثير الانتباه حقيقة هو ذلك التنكر للقيمة التواصلية والتداولية للغة العربية ، ومن ثمة التنكر لكل المقومات الثقافية والحضارية التي تتصل باللغة العربية وقد يبلغ هذا التنكر درجة المروق والعقوق .

وما يخيب الآمال أكثر هو أن الطالب منذ أن يلتحق بقسم لغة من اللغات يتجرد من رصيده اللغوي العربي إلى درجة النسيان، كأن هؤلاء الطلبة لم يسبق لهم قط تعلم اللغة العربية، ويتجلى ذلك في سلوكهم التواصل، فهم يتظاهرون بعدم إتقانهم للغة العربية ويتباهون بأنهم لا يفهمون ما يسمعون، ونحن نعلم بأن هؤلاء الطلبة هم من حملة البكالوريا شعبة الآداب أو الآداب واللغات، وأن اللغة العربية هي المادة الأساسية في هذه الشعبة، وفي كثير من الأحيان تكون درجة اللغة العربية هي السبب المباشر في نجاحهم في شهادة البكالوريا، وهي التي أهلتهم للالتحاق بالجامعة.

ولكن ما أن ينتسب الطالب إلى شعبة لغوية معينة حتى يظهر وكأنه تجاوز المستوى التواصل والثقافي والحضاري للغة العربية، ويرتمي في أحضان اللغة الأجنبية على الرغم من أنه لا يمتلك جميع آلياتها، فيبدو عليه بعض التغير في السلوك، في علاقاته مع الآخرين، في ملبسه في نمط تفكيره..

ويرى بعضهم أن الطلبة في الوسط التعليمي المتعدد اللغات لديهم رغبة متزايدة واهتمام ملحوظ باللغات الأجنبية، ويميلون إلى إتقانها وامتلاك آلياتها واستخدامها ويؤدي بهم هذا الاهتمام المتزايد باللغات الأجنبية إلى إهمال اتقان اللغة العربية وذلك يعود إلى اهتمام الطلبة بمواصلة تعليمهم في مرحلة ما بعد التدرج، وهي المرحلة التي تبدو لهم أنها ليست في حاجة إلى اللغة العربية. (1)

نستطيع أن نقول، حينئذ، أن الطالب، في هذا الوضع التعليمي المتعدد اللغات، يتوهم أنه ينتمي إلى ثقافة أخرى تختلف عن الثقافة العربية التي هي في تصوره تعاني من نكسة وردة في مجال العطاء الحضاري بكل روافده، فامتلاك لغة أجنبية معناه إيجاد مكان ما في فضاء تعدد اللغات والثقافات، ومن ثمة اكتساب

شرعية الانتماء إلى الحضارة العالمية الجديدة القائمة على التعايش اللغوي، والتقاطع الثقافي والحوار بين الحضارات والديانات .

2- الجانب المعرفي: يتعلق هذا الجانب بالمستوى المعرفي والعلمي للبرنامج المطبق في تدريس اللغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، إذ يكون هذا البرنامج، في كثير من الأحيان، ارتجاليا وفرديا معزولا غير مؤسس علميا ومنهجيا، ومن ثمة يفقد قيمته المعرفي وهو الأمر الذي يجعل الطلبة يتساءلون عن الغاية من تعليم اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد اللغات والثقافات، إذا لم تسهم هذه اللغة في اكتمال الحصيلة المعرفية للعملية التعليمية.

ولذلك فإن ضعف المحتوى العلمي للبرنامج يؤدي إلى نفور الطلبة من تعلم اللغة العربية؛ لأن الطالب، في الوسط المتعدد اللغات، متعلم مقارن بين اللغات التي يتعلمها وقد تتجاوز هذه المقارنة البنية اللسانية لتتعمق أكثر في البنية المعرفية والثقافية، فيظهر له الفرق وعدم الانسجام في المراكز العلمية لتعليمية اللغة العربية مع اللغات الأخرى.

وقد تبدى لنا، من خلال المعاينة المباشرة للوسط التعليمي المتعدد اللغات، أن الطلبة في هذا الوسط يعيشون اغترابا في اللغة العربية نفسها، لأن النصوص والشواهد والنماذج اللغوية التي تركز عليها عملية تعليم اللغة العربية هي نصوص غريبة عن وسطهم وعن اهتماماتهم التداولية الراهنة، هي نصوص وشواهد قديمة تنتمي إلى بيئة أخرى تختلف عن بيئتهم، ولا تلبي حاجاتهم التواصلية. " كلما كانت البرامج منبثقة من الواقع الفعلي للوسط الاجتماعي الذي يحيط بالعملية التعليمية كلما كانت أقرب إلى الأذهان وأسهل في الممارسة والتداول . " (2)

ومما لا يغرب عن أحد كذلك هو أن اهتمامات الطالب في الوسط التعليمي المتعدد اللغات تختلف عن اهتماماته في الوسط التعليمي الأحادي اللغة، من حيث إن الوسط التعليمي المتعدد اللغات هو الأرضية الخصبة للتعايش اللغوي والتلاقي الثقافي والحضاري. ولكي ترقى اللغة العربية مراقيها الحضارية المتوخاة ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي في مستوى التحدي الذي تستدعيه التحولات التي يشهدها العالم، والتي تقتضي بالضرورة تفعيل الحمولة الثقافية للغة العربية بجميع روافدها ومقوماتها.

3- الجانب التعليمي والبيداغوجي: لقد تبين لنا من خلال الحضور الدائم في الوسط التعليمي، الذي نحن بسبيله، أن الأداء البيداغوجي في تعليم اللغة العربية ضعيف إلى درجة تثير الانتباه بالقياس إلى تعليم اللغات الأخرى التي تجاور اللغة العربية في العملية التعليمية، فأغلب الأساتذة الذين يضطلعون بمهمة تدريس اللغة العربية هم غير جامعيين، مستواهم لا يتجاوز شهادة الليسانس في أحسن الأحوال، ومن ثمة فهم قليلو الخبرة والتجربة ويفتقرون إلى الآليات البيداغوجية الفاعلة لتعليم اللغات بعامة واللغة العربية بخاصة.

وانطلاقاً من هذا الوضع لابد لنا من الاهتمام أكثر بالأستاذ النموذج الخبير بتعليمية اللغات لكي يستطيع أن ينافس أساتذة اللغات الأجنبية الأخرى، أو على الأقل أن يكون في مستواهم، من حيث إتقان استرفاد الطرائق البيداغوجية واستخدام الوسائل السمعية البصرية لترقية تعليمية اللغة العربية.

ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا بانتقاء أساتذة ذوي خبرة وكفاءة علمية وبيداغوجية متميزة بتميز هذا الوسط التعليمي، بإشراف قسم اللغة العربية وآدابها،

بانتداب أساتذة متعددي اللغات ومؤهلين لسانيا وبيداغوجيا، لأن فشل الأستاذ في العملية التعليمية هو من الأسباب المباشرة لضعف المستوى ونفور الطلبة من تعلم اللغة العربية .

انطلاقا من دراسة ميدانية قمنا بها في الوسط التعليمي المتعدد اللغات تبين لنا أن أستاذ اللغة العربية ينعت بنعوت خاصة في أقسام اللغات الأجنبية منها :

- 1- ضعف لغوي وبيداغوجي.
- 2- إحباط نفسي وانهزام ثقافي.
- 3- جهل بكيفية استخدام الوسائل المساعدة في العملية التعليمية (الوسائل السمعية - البصرية)
- 4- كبت للحريات وقمع للمبادرات الفردية.
- 5- منهجه عقيم وطرائقه التعليمية معوقة، ومعطلة للإبداع والتجديد الذي تقتضيه اللغة العربية نفسها .

أولا : أثر اللسانيات التطبيقية في ترقية تعليمية اللغات

وانطلاقا من هذا التشخيص للواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية لابد لنا من أن نحرص حرصا شديدا على رصد الأهداف التعليمية للغة العربية وترقية الطرائق البيداغوجية لتعليمها ، ولا يتحقق لنا ذلك بيسر إلا باسترفاد النتائج المحققة في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، والإفادة من التجارب التعليمية الناجحة في مجتمعات لغوية أخرى، سواء أكانت هذه المجتمعات أحادية اللغة أم كانت متعددة اللغات والثقافات .

إن أدنى تأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة تهدي إلى أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المنشغلين بتعليم اللغات، سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية والبيداغوجية، أم على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال، بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات وإجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغات، ولذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهج كثيرة تركز أساسا على المعطيات العلمية للبحث اللساني، فأدى هذا الاهتمام المشترك إلى ظهور اختصاصات مشتركة أيضا في فترة لاحقة .

فالمجال التطبيقي للسانيات هو صورة واقعية للبحث العلمي نفسه، إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تزكية منهجية للنتائج الحاصلة، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها واستثمارها والإفادة منها في ميدان آخر من ميادين المعرفة الإنسانية . ويمكن لهذا المبرر أن يكون كافيا لوجود العلاقة المنهجية والبيداغوجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات.

فتصبح التعليمية بناء على هذا التصور، همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة، وتخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، وذلك لأن تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني

والنفساني والتربوي . وهذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجعة.(3)

وقد توصلت الأبحاث اللسانية والنفسانية والتربوية على حد سواء إلى حقيقة مؤداها أن الحواجز بين هذه الاهتمامات التي أشرنا إليها سالفاً هي حواجز وهمية لا وجود لها في الواقع الفعلي للظاهرة اللغوية في حد ذاتها فهناك حقيقة ثابتة قد يغفل عنها هؤلاء جميعاً حينما يعمل كل واحد منهم بمعزل عن الآخر وهي ان بين البنئ اللغوية الفطرية وبين طريقة اكتسابها علاقات قارة وقوانين ضمنية لا بد من اكتشافها وإعادة صياغتها صياغة علمية دقيقة .(4)

مما لا شك فيه هو أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف ، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ، ثم تحسينها باستمرار ، ويجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية إذ إن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبيداغوجية.

يمكن للدارس في هذا المقام أن يتساءل عن العوامل التي يمكن لها أن تحت الطالب وتدعوه إلى تعلم لغة معينة ، كيف يمكن لنا أن نكون مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم ؟ ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجعة ؟ وعلى أي مرتكز لساني نعول في تحقيق الغاية من العملية التعليمية؟

هذه التساؤلات لا بد من أخذها بعين الاعتبار ونحن نبحث عما يمكن أن تقدمه اللسانيات لتعليمية اللغات ، لأن تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة ، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك

ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها . فالمعرفة — كما يقال — هي تكوين طرائق وأساليب وليست مختزن معلومات، فالمتعلم يزداد تعلمًا بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه. (5)

يمكن لنا أن نقول، حينئذ، إن اللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه بدون لجوء أستاذ اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم — المستمع، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية الأم في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية.

للسانيات وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، ومن ثمة فإن أستاذ اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم، ومن يعلم. ومن جملة هذه التساؤلات ما يلي:

- 1 — ماذا يعلم ؟
- 2 — ما هي الحاجات التعليمية لدى المتعلم ؟
- 3 — أي نظرية لسانية يمكن له اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية ؟

ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسئ حتما إلى عملية التعلم، ولتفادي ذلك لابد من الفصل أولا بين القواعد اللسانية العلمية، والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية. وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين تعليم كيفية استعمال اللغة. يسعى أستاذ اللغة، حينئذ، إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية ويكون هدف هذه القواعد بالدرجة الأولى تسهيل عملية تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللغة داخل المجتمع. (6)

يعود نجاح أستاذ اللغة في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة ولذلك لابد من أن تتوفر فيه ثلاثة شروط:

1 – الكفاية اللغوية : يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا.

2 – الإلمام بمجال بحثه : يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها.

3 – مهارة تعليم اللغة : ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى. (7)

وهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي هي بالأساس ترتكز على ثلاثة عناصر : المتعلم و الأستاذ والطريقة.

أ – المتعلم : يمتلك المتعلم قدرات وعادات ، واهتمامات ، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب. فدور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداداه للتعلم .

ب – الأستاذ: هو أيضاً مهياً للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي ، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي ، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن الأستاذ – كما يقال – كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر.(8)

ج – الطريقة: هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية ، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم ، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء.

لا يكون معلم اللغة ، حينئذ ، في غنى أبداً عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة ، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه ، وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية ، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية

النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعليمها.

إن أي مسعى لتحسين الوضع التعليمي للغة العربية لا يستقيم له أمر إلا بالتركيز على العناصر التالية :

أ : مؤهلات أستاذ اللغة العربية في الوسط التعليمي الأحادي اللغة و المتعدد اللغات .

1- التأهيل العلمي والبيداغوجي لأستاذ اللغة العربية .

2- القدرة الذاتية على اختيار الطرائق والوسائل المساعدة ، واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح العملية التعليمية .

3- اندماج الأستاذ في الوسط التعليمي والاحتكاك بأساتذة اللغات الأجنبية .

3- ترقية مهارة الأستاذ في التحكم في آليات الخطاب التعليمي .

4- ترقية خبرته عن طريق التحسين أو التكوين المستمر .

ب: الوضعية النفسية واللسانية للطالب في الوسط التعليمي الأحادي اللغة

و المتعدد اللغات .

1- معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة

بكل لغة من اللغات التي يتعلمها .

2- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتماب .

3- مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية) في هذا الوسط

المتميز بالتعددية اللغوية والثقافية ، ومعرفة مدى انعكاس هذه الفروق على

المردود البيداغوجي.

4— تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل الأستاذ والطالب معا

باستخدام

الوسائل السمعية البصرية .

ج : الطرائق البيداغوجية لتعليم اللغة العربية في الوسط الأحادي اللغة والمتعدد اللغات .

1— البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات بعامة ، واللغة العربية بخاصة .

2— استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات .

3— ترقية الخبرة البيداغوجية قصد النجاح في تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم

اللغة العربية في الوسط المتعدد اللغات ، وإتقان استخدام الوسائل السمعية البصرية المساعدة .

4— الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة .

5— مراعاة الخصائص المشتركة بين اللغات لاستثمارها في تسهيل عملية

التحصيل اللغوي لدى الطالب..

ثانيا : دعائم العملية التعليمية الناجحة

تستدعي كل عملية تعليمية وبيداغوجية، لتحقيق أهدافها الاستراتيجية، نسقا من الإجراءات المتكاملة، منها :

1 - التقويم: معرفة مدى استيعاب الطلبة لموضوع تعليمي معين، وما هي درجة النجاح والإخفاق في امتلاك آليات بنية لغوية ما واستخدامها وفق السياقات المختلفة التي تتواتر فيها عادة. .

الهدف من التقويم في تعليم اللغات هو معرفة نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة: المعلم والطالب والطريقة، وقد يتوضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغوية واستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة، القصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه ويستخدمه بنجاح للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي. .

2 - الأهداف: معرفة مدى تحقيق الأهداف والغايات الخاصة من تعليم بنية لغوية معينة ونعتمد في هذا العنصر على نتائج التقويم. .

3 - التطبيقات: تساعدنا التطبيقات السريعة الآنية التي تتخلل العملية التعليمية على معرفة قدرة الاستيعاب لدى الطلبة، ومدى اكتسابهم لآليات الممارسة الفعلية للغة موضوع التعلم. .

4 - الوسائل: هي فاعلية تتدخل لتسهيل التواصل البيداغوجي بين الأستاذ والطلبة، وتكون مرتكزا لتبسيط الدرس (نصوص مكتوبة، حوارات، تطبيقات)

5 - النماذج: هي المدونة النموذجية التي تنطلق منها العملية التعليمية. .
ولا يمكن لهذه الجوانب أن تحقق أهدافها الإجرائية إلا بضبط العلاقة بين
كيفية التعليم وكيفية التعلم (9)

يمكن طرح الأسئلة التالية في كل عملية تعليمية :

الأسئلة الأساسية للعملية التعليمية هي:

من؟ (المتعلم)

ماذا؟ (المادة)

لماذا؟ (الأهداف)

بماذا؟ (الوسائل)

كيف؟ (الطريقة) كيف نعلم ؟ أو كيف نتعلم ؟

السؤال الأول (من؟) : يتعلق بالجانب النفسي لدى المتعلم ، فلا بد من الاهتمام

بنظرية التعلم ، ودراسة اكتساب اللغة عنده:

1 – السلوك اللغوي

2 – التعزيز.

3 – الحاجة التواصلية عند المتعلم .

ومن ثمة فلا محيص لنا من استرفاد الرصيد المعرفي لعلم النفس اللساني .

السؤال الثاني (ماذا؟) : يتعلق هذا السؤال بالمادة المراد تعليمها ، وههنا لابد

من الإشارة إلى ضرورة إدراك العلاقة بين اللغة التي نعلمها والحمولة الثقافية

والحضرارية التي تتضمنها هذه اللغة ، فلا بد ، حينئذ ، من أن نكون على وعي عميق

بأهمية التمييز بين منهجين اثنين شاعا في الدراسات اللسانية المعاصرة وهما المنهج

التاريخي (Diachronie) والمنهج الآني (Synchronie)

السؤال الثالث (لماذا؟): يتعلق هذا السؤال بالأهداف العامة والخاصة للعملية

التعليمية

السؤال الرابع (بماذا؟): يتعلق هذا السؤال بالوسائل التي يمكن استخدامها في

العملية التعليمية لتحقيق الأهداف .

السؤال الخامس (كيف؟): يتعلق بالجانب البيداغوجي المتميز لتعليم اللغة في

الوسط المتعدد اللغات ، وهذا التميز يقتضي القيام بدراسة نظرية علمية للعلوم المساعدة للعملية البيداغوجية وامتلاك مرجعيتها النظرية وإجرائاتها التطبيقية.(10)

تعمل المؤسسة التعليمية ، الأحادية اللغة أو المتعددة اللغات ، على تنمية المهارات وترسيخ العادات اللغوية بترقية الطرائق البيداغوجية واسترفاد الأساليب الحديثة المستخدمة عالميا في تعليم اللغات حيث لم يعد يجدي تدريس الطلاب بأساليب وطرائق قديمة لا تجذب اهتمام الطلبة ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللفظي وتطوير مهاراتهم اللغوية ، هذا إذا لم نقل إن بعض هذه الطرائق التعليمية القديمة قد تقلل حماس الطلاب لتعلم اللغة فتضعف القدرة لديهم على اكتساب مفرداتها وصيغها الصحيحة ، وبالتالي يؤدي ذلك إلى النفور من دروس اللغة العربية.”(11)

من سلبيات الطرائق القديمة :

1 - تعتمد على التلقين والتحفيظ.

2 - تعطل آليات التعبير والإبداع.

3 - تعول على المعلم وتغيب اهتمامات الطالب .

فهي من ههنا طرائق معوقة ، لأنها :

- تعتمد في تقديم الدروس على طرف واحد فقط هو الأستاذ .

- تؤدي إلى خلق حواجز نفسية بين الأستاذ والطالب.
- تحرم التلميذ من حق المساهمة في تفعيل العملية التعليمية .

مميزات الطريقة الحديثة :

- 1 - تراعي الفروق الفردية النفسية والاجتماعية والثقافية .
- 2 - تعطي أهمية للميول الفطرية .
- 3 - تقرب المعلومات المجردة عن طريق الوسائل الحسية .
- 4 - تراعي القدرات الفكرية للطلبة .
- 5 - تراعي الجانب التداولي للسان في الواقع الاجتماعي.

ثالثا : التكوين المثالي للأستاذ

يعد الأستاذ أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية بعامتها وتعليمية اللغات بخاصة، وكل عمل إصلاحي هادف لا يأخذ بعين الاعتبار إصلاح وضعية الأستاذ يعد عملا فاشلا، ما لم يعاد النظر جذريا في نظام تكوين الأستاذ وإعداده إعدادا جيدا (معرفيا وبيداغوجيا) فلا يمكن لنا تحديث طرائق تعليم اللغات. (12)

انطلاقا مما أومأنا إليه فإن وضع استراتيجية علمية وبيداغوجية هادفة لتكوين الأستاذ يعد من التحديات الكبرى التي تواجه المؤسسات التعليمية العربية . التي ما انفكت تبحث عن أسهل السبل وأيسرها لترقية تعليم اللغات في الوسط التعليمي الأحادي اللغة والمتعدد اللغات على حد سواء .

ومن ههنا فإن ترقية المستوى التكويني للأستاذ وتحسينه باستمرار يتطلب تنمية قدراته الشخصية وتطوير مهاراته العلمية والمهنية، ولا يتحقق ذلك إلا بالحرص

الشديد على تحسين إعداده وتكوينه قبل وأثناء الممارسة الفعلية لوظيفته عن طريق التكوين المستمر.(13)

لقد تغير دور الأستاذ، في ظل التحولات العلمية التي يشهدها العالم، ونتيجة التطور التكنولوجي وتعدد قنوات الإعلام والمعلوماتية وإنتاج المعرفة، فانتقل الأستاذ من موزع معلومات، إلى مخطط ومنظم ومقوم للعملية التعليمية، ومن ثمة إعداده للقيام بهذه المهمة يتطلب منهجا علميا يتميز بالفاعلية والكفاية .

وضع أحد المهتمين بتحسين ظروف التكوين المستمر لأستاذ اللغات ثلاثة معايير للأستاذ الجيد:

1 – أن يكون نموذجا جيدا .

2 – أن يكون حاكما جيدا .

3 – أن يكون محترفاً.

– لكي يكون نموذجا لابد من امتلاكه للآليات اللغة التي يعلمها بجانبها النطقي والمكتوب، وأن يكون على دراية بالمجالات التطبيقية للغة موضوع التعليم .
– ولكي يكون حاكما، لابد من أن يكون دقيقا في التصويب اللغوي، والدقة في إيجاد سبل الاتفاق والاختلاف بين الأنظمة اللغوية المختلفة.

– ولكي يكون محترفا لابد من أن يكون خبيرا، والخبرة تقتضي التكوين النظري المؤسس معرفيا ومنهجيا وتقتضي الممارسة الدائمة للعملية التعليمية(14).

بات من الضروري، حينئذ، لتحقيق هذه الفاعلية العالية في الإعداد، إنشاء مؤسسات مؤهلة ماديا وعلميا لتكوين الأستاذ الخبير في تعليمية اللغات، وقد اهتمت المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم UNESCO بهذا الأمر، وما فتئت المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم تسعى لإيجاد جميع السبل الكفيلة بتحسين تكوين الإطارات المؤهلة للاضطلاع بهذه المهمة التعليمية والبيداغوجية . (15)

نظمت منظمة unesco في شهر أوت سنة 1953 بـ ceylan ملتقى حول تعليم اللغات الحية لمناقشة محتوى التكوين النموذجي للأستاذ، فكان التركيز على ما يلي :

- 1 — استعمال جيد للغة الهدف (تلفظ جيد، قراءة واضحة، تعبير شفوي سليم والقدرة على تسهيل المقروء)
 - 2 — معرفة جيدة للسانيات، معرفة معمقة بالميزات الصوتية والتركيبية والدلالية للغة موضوع التعلم، وكفاية خاصة في تحيين هذه المعرفة داخل القسم .
 - 3 — معرفة جيدة بآداب اللغة ومركزاتها الثقافية والحضارية .
 - 4 — الاهتمام بعلم النفس التربوي والمسائل التطبيقية للتعليم وامتلاك آليات الطرائق البيداغوجية واستخدام الوسائل السمعية البصرية . (16)
- نحن في حاجة، إذن، إلى مؤسسات تكوينية خاصة باللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وهذه المؤسسات ينبغي أن تكون ملحقة بالجامعات كما هو سائد في بلدان أخرى، ففي بريطانيا مثلا توجد مراكز متخصصة في كل من Londres :
- (Edimbourg , Leeds , Colchester وفي فرنسا هناك مراكز معروفة Besançon , Grenoble , Nancy...)
- هناك مراكز عالمية أخرى لترقية تعليم اللغات الأجنبية كمركز اللسانيات التطبيقية بواشنطن (C A L) ومركز اللسانيات التطبيقية بدار (CLAD) ومركز Hambourg بألمانيا.

والهدف الأساسي الذي يجمع بين هذه المراكز كلها هو تحسين تكوين الأساتذة، وترقية طرائق تعليم اللغات، والبحث المستمر في تكنولوجيا استخدام الوسائل السمعية البصرية. (17)

الوسائل التعليمية:

تقتضي ترقية طرائق تعليم اللغة العربية استخدام أساليب حديثة باعتماد تكنولوجيا التعليم وما توفره هذه التكنولوجيا من وسائل تعليمية مختلفة تتماشى مع الأهداف التعليمية الحديثة للغات سواء أكان الأمر يتعلق بالوسط اللغوي الأحادي اللغة أم بالوسط اللغوي المتعدد اللغات " وتجعل عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عملية حيوية تسهل للمتعلمين باستخدام كل وسيلة تعليمية في الموقف التعليمي المناسب بالنسبة لاكتساب المهارات الأساسية الخاصة بتعليم اللغة الأجنبية مهارة الاستماع والنطق ... " (18)

الوسائل التعليمية: هي كل الأدوات التي يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعليم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، واكتساب عادات معينة تعد مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية، وتعد المخابر اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات من أهم هذه الوسائل التعليمية كلها إن أقل الناس إماما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الإنسانية المعاصرة يدرك بلا شك أن ترقية هذه الطرائق وتنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة، وقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى تنوعها وتطورها في الوقت نفسه، فنتج عن ذلك كله ظهور أجهزة وأدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن.

تنعت هذه الدعائم المعينة على الإدراك والاستيعاب بالوسائل التعليمية، وهي كل وسيلة تتدخل لمساعدة الأستاذ في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى. وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية إليها.. (19)

لابد من الاهتمام بكل الوسائل التي تتدخل لتذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية، وهي كل الوسائل المحسوسة القائمة أساسا على المرئي والمسموع التي تساعد على الاكتساب والاستيعاب والتحصيل بأقل جهد فكري. وهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

1 — وسائل بصرية: كالرسوم والصور والخرائط والعينات والنماذج ورقوم الكتابة

...

2 — وسائل سمعية: المذياع المسجلات الأشرطة الأقراص السمعية ...

3 — وسائل سمعية بصرية: الأفلام السينمائية الفيديو التلفزيون وأنظمة وسائل

الاتصال المتعددة. (20)

ومن أهم هذه الوسائل التعليمية المخابر اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات، وهي المخابر التي تعد أرقى وسيلة وأشملها في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة التعليمية ضروريا جدا خاصة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

ومن ثمة فإن أي حديث عن المخابر اللغوية يجب أن يراعي الخاصية الطبيعية وكيفية استخدامها وتعميمها، واستثمار طاقتها لتحقيق الأهداف البيداغوجية المرسومة مسبقا. فهذه التجهيزات تتطلب مكانا ثابتا ومحدودا جدا، وهذا الأمر قد

يطرح مشاكل ذات طابع مادي أو تقني مختص قد تعود إلى كيفية استغلالها استغلالا جيدا ، وفي كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

فإذا اقتصرنا على أبسط نموذج مخبري ، فإن المخبر قد يكون ملائما لتعلم عدد من المسجلات اللغوية لأفراد معينين لغايات معينة، في شروط وظروف معينة أيضا. وفي غياب جميع هذه الشروط فإن فاعلية هذا الجهاز ستتضاءل كثيرا مما ينعكس سلبا على قدرات التحصيل لدى المتعلم.(21)

وبناء على ما أومأنا إليه سالفًا فإن للمخابر اللغوية ثقافة خاصة ومتميزة، وقد تكون هذه المخابر ناجعة إلى حد كبير إذا استثمرت استثمارا جيدا قائما على أسس علمية وتقنية معينة يمكن لها أن تسهم في ترقية الأساليب والكيفيات الإجرائية التي تعترض تعليمية اللغات.

ما يمكن لنا قوله في نهاية هذه المعاينة المباشرة للواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية هو أن العملية التعليمية الناجحة والهادفة للغة في الوسط المتعدد اللغات تقتضي الإجراءات التالية :

1 – تحليل الواقع التعليمي وتحديد الحاجات البيداغوجية الضرورية للمتعلم.
2 – ضبط أهداف البرنامج الدراسي والحرص على التمييز بين الأهداف العامة للعملية التعليمية بعامة والأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية في الوسط المتعدد اللغات .

3 – تحويل الأهداف إلى أعمال تطبيقية إجرائية عن طريق الانتقال التدريجي لعناصر العملية التعليمية ، ويكون هذا الانتقال عن طريق التقويم المرحلي .

- 4 - ضبط المحتوى العلمي للبرنامج التعليمي وترجمة الأهداف إلى واقع فعلي بتحديد العادات اللغوية والمهارات والمعلومات .
- 5 - التطوير المستمر للبرنامج الدراسي ومراجعته من أجل تحسينه حسب الظروف التعليمية الطارئة .
- 6 - التركيز في العملية التعليمية على الاهتمامات العلمية والمعرفية والتداولية لدى الطالب الذي ينتمي إلى الوسط التعليمي المتعدد اللغات والثقافات .
- 7 - التركيز على المحتوى العلمي والثقافي للبرنامج التعليمي للغة العربية انطلاقا من الواقع الثقافي والحضاري للمجتمع اللغوي العربي الحديث .
- 8 - الاهتمام بالبعد التواصل والتداولي للغة العربية وترقية حمولتها الثقافية والحضارية لكي تسهم في حركة التلاقي الثقافي بين المجتمعات اللغوية عن طريق التلاقي التعليمي للغات الإنسانية المختلفة .

هوامش

- 1 — ينظر حسان عطوان ، اللغة والتربية وسيلة تواصل وتطور حضاري ، مجلة التربية عدد 120(1997) ص 129 الدوحة قطر
- 2 — المرجع نفسه ، ص 135.
- 3 — د ، الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات عدد 4 سنة 1974 الجزائر ، ص 24.
- 4 — المرجع نفسه ، ص 25.
- 5 — فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ، دار العلم للملايين ، بيروت 1967.
- ص14
- 6 — رمزية غريب ، التعلم دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية . القاهرة 1977 ، ص 13.
- 7 — المرجع نفسه ، ص 15.
- 8 — محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة والعربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب 1988 الجزائر . ، ص 20
- 9 — ينظر La didactique des langues _ cultures étrangères entre méthodologie et didactologie Christian Puren . Les langues modernes Paris 1999 ,p31.
- 10 — Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues . Paris Armand colin,1972 p134

11 – حسان عطوان اللغة والتربية وسيلة تواصل وتطور حضاري ، مجلة التربية عدد 120 (1997) ص 134.

12 – ينظر صالحة سنقر ، بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، اتحاد المعلمين العرب ، ندوة تدريب المعلمين أثناء الخدمة دمشق 1989

13 – ينظر د، رياض عارف الجبان ، إعداد وتدريب المعلم مجلة التربية عدد 120 (1997) ص 108 .

14 – Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues . Paris Armand colin, 1972 p137

15 – ينظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة إدارة برامج الوسائل التعليمية في دور المعلمين والمعلمات بالدول العربية ، المركز العربي للتقنيات التربوية دمشق 1987 ص 11.

16 – Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues . Paris Armand colin, 1972 p138

17 – المرجع نفسه ، ص 23 .

18 – محمد وطاس ، المرجع المذكور سابقا ، ص 273 .

19 – المرجع نفسه ، ص 77 ، 78.

20 – المرجع نفسه ن ص 48.

21 – نورمان ماكنزي وآخرون ، فن التعليم وفن التعلم ، ترجمة أحمد قادري ، مطبعة جامعة دمشق ، 1973 ص 67.

