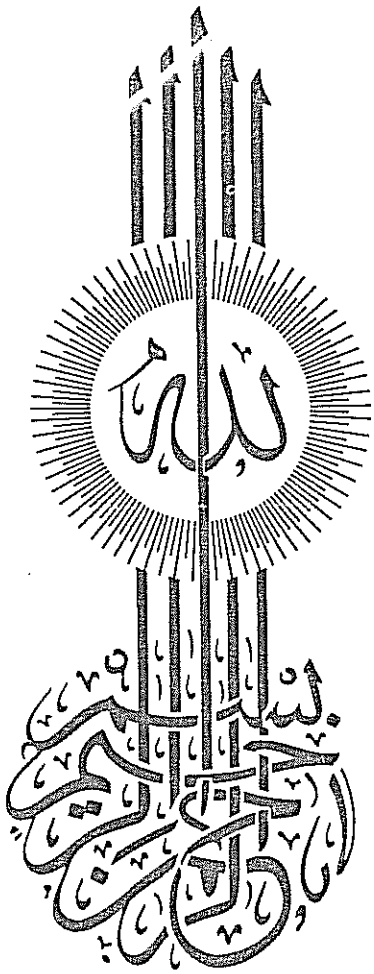
طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

د. عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م


بسم الله الرحمن الرحيم

محتويات الكتاب

مقدمة ٧

تمهيد ١٢

طريقة القواعد والترجمة ٣٣

الطريقة الطبيعية ٥١

الطريقة المباشرة ٦٠

طريقة القراءة ٧٦

الطريقة السمعية الشفهية ٩٠

المذهب المعرفي ١١٩

الاستجابة الجسدية الكاملة ١٣٣

المذهب الاتصالي ١٤٥

المذهب الطبيعي ١٦٩

تعلم لغة الجماعة ١٨٩

الطريقة الصامتة ٢٠٨

خاتمة ٢٣٠

المراجع ٢٣٤

المراجع العربية ٢٣٤

المراجع الإنجليزية ٢٣٨

مصطلحات الكتاب ٢٤٢

عربي-إنجليزي ٢٤٢
إنجليزي-عربي ٢٧٨

مقدمـــــــــــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام علـــى أشـــرف الأنبيـــاء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين، ومن تبعهم بإحســـان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بدأ في القرن الأول من الهجرة؛ بعد أن اتسعت الفتوحات الإسلامية خارج جزيـــرة العـــرب، ودخل في الإسلام من لا يعرف اللغة العربية؛ فأصبح تعليم لغة القـــرآن الكريم لأبناء البلاد المفتوحة واجباً على المسلمين النـــاطقين بالعربيـــة[1]، ووسيلة من وسائل تبليغ الإسلام ودعوة الناس إليه.

أما العرب أنفسهم فلم يكونوا - في ذلك الزمان - بحاجة إلى تعلـــم أصوات لغتهم ومفرداتها المعجمية وقواعدها الصرفية والنحوية في فصـــول دراسية، بل يكتفي الناشئ منهم بتلقي اللغة العربية عن أهل الفصاحـــة، وربما تعلم القراءة والكتابة. ولم تظهر الحاجة إلى العلوم الـــتي تضبـــط استعمال اللغة العربية من لغة ونحو وصرف إلا في نهاية القرن الأول؛ بعـــد أن اختلط أبناء العرب بغيرهم من الناطقين بغير العربية، وفشـــا اللحـــن بينهم، بالإضافة إلى حاجة أبناء البلاد المفتوحة إلى تعلم اللغة العربية لغـــة

---

[1] وهم القادرون على تعليمها من العلماء والمعلمين.

ثانية[1]. يقول أبو بكر الزبيدي (٣١٦-٣٧٩هـ) واصفاً حالة اللغة العربية آنذاك:

«ولم تزل العرب على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها، حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجاً، وأقبلوا إليه أرسالاً، واجتمعت الألسنة المتفرقة، ففشا الفساد في اللغة العربية.»[2]

بيد أن المطلع على مصادر اللغة العربية، وتاريخها، وأساليب تعلمها وتعليمها؛ يدرك أن أساليب تعليمها لغة ثانية في العصور الأولى تختلف عن الأساليب التي يتحدث عنها المتخصصون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصرنا الحاضر. ذلك أن تعلم العربية في تلك العصور نابع من الحاجة الماسة والضرورة المُلِحَّة إلى فهم الإسلام ولغته، والاندماج في البيئة الإسلامية العربية، والمشاركة في بناء الدولة الإسلامية، التي كانت تحكم معظم العالم المعروف آنذاك. فالدوافع نحو تعلم هذه اللغة آنذاك كانت قوية جداً، حتى إن المتعلمين والمعلمين لم يشعروا بالحاجة إلى البحث عن أساليب لتيسير هذا التعلم؛ كإعداد الخطط والمناهج

---

[1] تمام حسان، الأصول: دراسة ابستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي، الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٤٠١هـ، ص ٢٢.

[2] أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٧٣هـ، ص ٥.

والمقررات، وتأليف الكتب وأدوات التقويم ونحوها مما تحتاجه برامج تعليم اللغة العربية اليوم[1].

أما تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصرنا الحاضر فمستمد من أساسيات تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها، تلك الأساسيات والطرائق المنبثقة من نتائج الدراسات اللغوية والنفسية التي ظهرت بعض معالمها في النصف الأول من القرن العشرين، وتبلورت بشكل جلي في النصف الثاني منه.

ولقد تطور تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تطوراً ملموساً في الآونة الأخيرة، وافتتح عدد غير قليل من المعاهد والمدارس والمراكز لتعليمها في داخل البلاد العربية وخارجها. وقام على هذه المعاهد عدد من المتخصصين في هذا الميدان، كما ساهم في ذلك عدد آخر من غير المتخصصين فيه، بعضهم من الناطقين بهذه اللغة، وبعضهم من الناطقين بلغات أخرى.

---

[1] أشير هنا إلى أن أساليب تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بلغات أخرى في العصور الأولى للدولة الإسلامية يحتاج إلى دراسات مستقلة، تتطلب أدوات خاصة للبحث عن هذه الظاهرة في كتب التراث ورصدها وتصنيفها، ثم مقارنتها بالأساليب المعاصرة في تعليم اللغات الأجنبية.

وقد لاحظت أن الميدان بحاجة إلى كتاب يجمع بين دفّتيه أهم طرائق تدريس اللغات الأجنبية، التي ينبغي أن يطلع عليها معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويعرف خصائصها، وإجراءاتها ومزاياها وعيوبها؛ فيختار منها ما يتفق مع طبيعة اللغة العربية، ويناسب طلابه، ويحقق أهدافهم وأهداف البرنامج؛ فجمعت في هذا الكتاب أهم الطرائق المعروفة في الميدان، وتحدثت عنها بالتفصيل.

وتسمية هذا الكتاب بطرائق التدريس من باب التغليب، أي من باب تسمية الكل باسم الجزء؛ لأنه اشتمل، بالإضافة إلى الطرائق، على مذاهب ومداخل في تعليم اللغات الأجنبية، تعد أساساً نظرياً لكثير من هذه الطرائق، بل إن بعضها لا يختلف كثيراً عن الطريقة التي تنتمي إليه.

وقد قدّمت لهذه الطرائق بتمهيد موجز؛ تضمن الملامح العامة للعلم الذي تنتسب إليه هذه الطرائق والمذاهب، وهو علم اللغة، بفرعيه: النظري والتطبيقي، الذي يعد تعليم اللغات الأجنبية أبرز ميادينه التطبيقية. وتضمن أيضاً شرحاً لكيفية نشأة الطرائق ونموها وانتشارها؛ لعل ذلك يفتح آفاقاً لمعلم اللغة العربية، الموجه إليه هذا الكتاب، فيسعى إلى ابتكار طرائق جديدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وختمت الكتاب بقائمة من المصطلحات التي ورد ذكرها في ثنايا الكتاب ولم تشرح بشكل مفصل، وقد رتبتها ترتيباً عربياً، وشرحتها باللغة العربية، ثم صنفتها مرة أخرى باللغة الإنجليزية دون شرح مكتفياً

بالشرح العربي. وقد فعلت ذلك تيسيراً للقارئ الكريم، الذي أعتقد أنه يعرف معانيها العامة، وربما يدرك دلالاتها الخاصة بميدان من الميادين، لكنها وردت لمعان خاصة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة طرائق التدريس.

أرجو الله – سبحانه وتعالى – أن ينفع بهذا الكتاب، وأن يجعل عملي خالصاً لوجهه الكريم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المؤلف

الرياض في ١/١/ ١٤٢٣هـ

تمهيد

ميدان تعليم اللغات الأجنبية، بما يحويه من نظريات ومذاهب ومداخل وطرائق تدريس، أهم ميادين علم اللغة التطبيقي الذي هو الفرع الثاني لعلم اللغة.

فعلم اللغة Linguistics، أو علم اللغة الحديث Modern Linguistics، كما يسمى أحياناً، ذو فرعين أساسين هما: علم اللغة العام أو علم اللغة النظري General/Theoretical Linguistics، وعلم اللغة التطبيقي، أو اللغويات التطبيقية Applied Linguistics، وكل منهما يندرج تحته عدد من الميادين التي تتفرع أيضاً إلى فروع صغيرة. وفيما يلي تعريف بهذين الفرعين الأساسين، وبيان لما يندرج تحت كل منهما من ميادين وفروع.

أولاً– علم اللغة النظري (العام)

علم اللغة هو العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية وصفية، وهو أصل العلوم اللغوية الحديثة؛ ظهر في أوربا في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي على يد اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure (١٨٥٧-١٩١٣م). وكان ظهوره ثورة على المناهج اللغوية التقليدية السائدة في أوربا في تلك الحقبة، التي كانت تهتم بالنحو الفلسفي وفقه اللغة.

وعلم اللغة النظري أو العام، الذي هو أهم فروع هذا العلم، يمكن تعريفه بأنه: دراسة اللغة – أي لغة – دراسة نظرية وصفية تحليلية، قائمة على أسس علمية ومناهج عامة، ويسعى إلى تطبيقها على دراسة اللغات جميعاً، بصرف النظر عن فصائلها وتصنيفاتها العائلية؛ للخروج بنظرية لغوية عامة.

وإذا أطلق مصطلح: علم اللغة Linguistics وحده، مجرداً من أي وصف آخر، فيقصد به – عادة – علم اللغة العام أو علم اللغة النظري.

ويشمل علم اللغة العام ميادين منها:

١-علم اللغة التاريخي

٢-علم اللغة المقارن

٣-علم اللغة الوصفي

٤-علم اللغة الجغرافي

٤-فقه اللغة

٥-علم الأصوات Phonetics (النطقي والسمعي والفيزيائي)

٦-علم وظائف الأصوات/الفونولوجيا Phonology

٧-علم الصرف

٨-علم النحو

٩-علم الدلالة

١٠-علم المعاجم

١١-علم اللغة التداولي.

ثانياً- علم اللغة التطبيقي

الفرع الثاني من فروع علم اللغة، ظـــهر في منتصـــف القـــرن العشرين. يهتم هذا الفرع بالجانب التطبيقي من اللغة، ويســـتفيد مـــن علوم شتى، ذات صلة بدراسة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها، ومـــن تلك العلوم: علم التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم دراســـة الأجناس البشرية وتنوع الثقافات Anthropology، وعلم اللغة الإثـــني (العرقي) Ethnolinguistics، وعلم المعلومات، وعلم الحاســـب الآلي، وتقنيات التعليم، ووسائل الاتصال، وغيرها مما يخدم هذا العلم[1].

فعلم اللغة التطبيقي إذن يعنى بالجانب التطبيقي من اللغة، ســـواء أكان التطبيق تعليماً، وهو الغالب، أم غير تعليم، وهو قليل، ويركـــز بوجه خاص على اكتساب اللغات الأجنبية وأساليب تعلمها وتعليمـها. كما يعنى بدراسة المشكلات ذات العلاقة باللغة والعلوم المرتبطة بهـــا، ويبحث عن حلول عملية لهذه المشكلات، ومن أمثلة المشـــكلات ذات العلاقة باللغة: صناعة المعاجم، والترجمة، وعلاج النطق[2]. ويشمل علـــم اللغة التطبيقي ميادين منها:

---

[1] ثمة جدل طويل حول تعريف علم اللغة التطبيقـــي، وحـــدوده، ومجالاتـــه، واستقلاله، وعلاقته بالعلوم الأخرى، والتفصيل في هذا الأمر يحتاج إلى بحـــث مستقل.

[2] Richards, J, et al. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman, 1992, P. 19.

١-تعليم اللغات: الأم والثانية أو الأجنبية

٢-اختبارات اللغة

٣-مختبرات اللغة

٤-علم اللغة النفسي

٥-علم اللغة العصبي

٦-علم اللغة الأحيائي

٧-علم اللغة الاجتماعي

٨-علم اللغة الآلي/الحاسوبي

٩-علم اللغة الإحصائي

١٠-صناعة المعاجم

١١-علم الترجمة

١٢-محو الأمية

١٣-علاج النطق

١٤-علم الأساليب

١٥-تحليل الخطاب

١٦-السياسة اللغوية

١٧-التخطيط اللغوي.

بيد أن أهم ميادين علم اللغة التطبيقي وأبرزها: تعليم اللغات الأجنبية، الذي يندرج تحته عدد من الفروع، منها: طرائق تدريس اللغات، التي هي موضوع هذا الكتاب، وإعداد المناهج والمقررات،

وتأليف الكتب وإعداد المواد التعليمية، واختبارات اللغة، ومختبرات اللغة، والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء.

ومن الباحثين من لا يرى تقسيم علم اللغة إلى فرعين: نظري وتطبيقي، بل ينظر إليه بوصفه علماً واحداً، يندرج تحته مجموعة من الفروع التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بعلم اللغة الأصل؛ فيقسمه حسب المنهج الذي يسير عليه كل فرع إلى: علم اللغة التاريخي، وعلم اللغة الوصفي، وعلم اللغة العام، وعلم اللغة الوظيفي، وعلم اللغة البنائي، وعلم اللغة التحويلي التوليدي، وعلم اللغة المقارن، وعلم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم دراسة الأجناس البشرية وتنوع الثقافات، وعلم اللغة الإثني، وعلم اللغة الحاسوبي[1].

---

[1] Lyons, J. Language and Linguistics: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, PP. 34-36.

طرائق التدريس وتدريس المهارات

يقصد بطرائق تدريس اللغات، بما فيها اللغة العربية: تدريس مهارات اللغة، التي غالباً ما تصنف في أربع مهارات، هي: فهم المسموع، والحديث، والقراءة، والكتابة؛ لأن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقق الكفاية اللغوية، الذي هو الهدف الرئيس من تعلم اللغة.

وليس المقصود بطرائق التدريس أساليب تدريس مقررات المنهج منفصلاً بعضها عن بعض؛ كطريقة تدريس القواعد مثلاً أو الإملاء أو الخط أو الأدب أو التاريخ أو غير ذلك. فهذه المقررات، إن وجدت في منهج من مناهج تعليم اللغة، فإنما تقدم للمتعلمين بوصفها محتويات؛ تخدم مهارات اللغة، وتقود إلى تحقيق الهدف الرئيس.

بيد أن هذا المفهوم الدقيق ليس هو السائد في جميع الطرائق التي سوف نتحدث عنها في هذا الكتاب، وإنما هو مفهوم عرف وطبق بعد تطور ميدان تعليم اللغات الأجنبية في القرن العشرين. فطريقة النحو والترجمة مثلاً لا تنظر إلى تعلم اللغة على أنه مهارة، وهذا يعني أنها ليست طريقة من طرائق تدريس المهارات اللغوية.

طرائق التدريس بين النظرية والتطبيق

طريقة التدريس غالباً ما تنطلق من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعلمها وتعليمها، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الإنسان

المتعلم، وأساليب اكتسابه المعرفة وتأثيرها في سلوكه. إنها تنطلق من مداخل أو مذاهب معينة[1]، تحكم خطواتها وأنشطتها وتدريباتها، وتصوغ المبررات لهذه الخطوات وتلك الأنشطة والتدريبات، وهذه المداخل تستند إلى نظريات لغوية ونفسية وتربوية.

وهذا الأمر يقودنا إلى التفريق بين عدد من المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بطريقة التدريس، ونقصد بذلك كل من: النظرية والمدخل أو المذهب والطريقة والإجراءات. فما المقصود بهذه المصطلحات، وما علاقة كل منها بطريقة التدريس؟ هذا ما سوف نبينه في الفقرات التالية، قبل أن نتحدث عن طرائق التدريس نفسها.

النظرية

النظرية Theory أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء، تمهيداً لصياغة القوانين وتعميمها. وقد عرفها جاك رتشاردز وزميلاه في معجمهم اللغوي التطبيقي Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics، بأنها: «مقولة أو صياغة لمبدأ

---

[1] المدخل والمذهب في هذا الكتاب مصطلحان لمعنى واحد، منقول من الإنجليزية: Approach، غير أن المدخل أدق من المذهب في الدلالة على المعنى المقصود، وإن كان المذهب أكثر استعمالاً في التراث العربي.

عام، يبنى على رأي معين، مؤيد بمعلومات توضح حقائق معينة، أو تفسر ظاهرة من الظواهر أو حادثة من الحوادث»[1].

والنظرية عادة ما تبدأ فكرتها بفرضية مبدئية، من خلال تجربة يسيرة أو ملحوظة لظاهرة معينة، بهدف تنظيمها أو تفسيرها تفسيراً علمياً. والنظرية في هذه المرحلة عادة ما تكون مرنة، وقابلة للتعديل والتهذيب؛ لأنها لما تبن بعد على أساس من المعلومات العلمية المتكاملة.

وعندما يقوم الباحث أو المنظر بإثبات فرضيته، وصياغة قوانينها صياغة علمية منطقية متماسكة، مدعمة بالأدلة العلمية الدامغة، ويثبت صحتها بالتجريب والتطبيق؛ يمكن أن تسمى نظرية، وقد تقترب من الحقيقة. غير أن النظرية ليست كلها حقائق، وإنما هي نظام من الحقائق والآراء والقوانين التي يصوغها الباحث أو المنظر، وفق فلسفته ورؤيته للظاهرة المدروسة، وبناء على تفسيره لنتائج بحوثه ودراساته، وقد يستعين بمعلومات خارجية؛ لتحديد العناصر المجهولة، وإكمال الجوانب الناقصة.

وفي مجال التعلم والتعليم ينبغي أن تكون النظرية قابلة للتطبيق، وأن تصاغ بأسلوب مفهوم وجامع؛ يربط بين الحقائق والقوانين التي توصل إليها الباحث. كما ينبغي أن تفتح النظرية آفاقاً جديدة، وأن تكون

---

[1] Richards et al. Longman Dictionary of Language Teaching. Op. Cit., P. 379.

مشجعة على الاكتشاف، مفتوحة للتطوير، حسب ما يرد من معلومات إضافية تقود إلى مزيد من البحث والتطوير والتطبيق.

ومن أشهر النظريات ذات العلاقة بتعلم اللغات وتعليمها: النظرية البنائية أو البنيوية The Structural Theory، والنظرية السلوكية The Behavioral Theory، والنظرية المعرفية The Cognitive Theory، والنظرية التحويلية التوليدية The Transformational-generative Theory، ونظرية الفطرة The Innateness Theory. وهذه النظريات منها ما هو لغوي، ومنها ما هو نفسي، ومنها ما هو لغوي نفسي، ومنها ما هو تطبيقي تعليمي، وقد يطلق على بعضها مدارس أو مناهج أو اتجاهات، بدلاً من مصطلح نظريات[1].

المدخل

عرف أحد اللغويين التطبيقيين المدخل أو المذهب Approach بأنه: «مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها. والمذهب بدَهي، يصف طبيعة المادة التي نود تدريسها»[2].

---

[1] عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: مطابع التقنية، ١٤٢٠هـ، ص ١٩-٤٥.

[2] جاك ريتشارز، وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني، وعبدالرحمن العبدان، وعمر الصديق عبدالله، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ، ص ٢٨، وهذا التعريف للغوي التطبيقي الأمريكي أنطوني.

واختار جاك رتشاردز وزميلاه، في معجمهم اللغـــوي التطبيقـــي، التعريف الذي يرى أن المدخل: «اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتهـــا، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهاً يغير من طريقة التدريس»[1]. ولا شـــك في أن هذا التعريف أشمل من سابقه، وأدق منه؛ حيث شمل النظرة إلى طبيعـــة اللغة، بالإضافة إلى تعلمها وتعليمها.

والمدخل غالباً ما ينبثق من نظرية أو يستند إليها، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات، بيد أنه أقرب منها إلى الفلسفة أو النظرة العامة، فـــهو أشبه بالمبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلم، ويحـــدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها.

ومن أشهر المداخل في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: المدخل السمعي الشفهي The Aural-oral Approach، والمدخل الطبيعي The Natural Approach، والمدخل المعـــرفي The Cognitive Approach، والمدخـــل الاتصالي The Communicative Approach، والمدخل الوظيفـــي The Functional Approach، والمدخل البنائي The Structural Approach، والمدخل الموقفي (المبني على المواقـــف) The Situational Approach، والمدخل الإنساني The Humanistic Approach، والمدخل التقني (المبـــني على تقنيات التعليم) The Media-Based Approach، والمدخل التحليلي

---

[1] Richards et al. Longman Dictionary of Language Teaching. Op. Cit., P. 20.

The Analytical Approach، والمدخل غير التحليلي The Non-Analytical Approach.

ومن الملاحظ أن هذه المداخل تنتمي إلى ميادين مختلفة؛ فمنها اللغوي، ومنها النفسي، ومنها اللغوي النفسي، ومنها اللغوي التطبيقي، ومنها التربوي، بيد أن هذه الميادين مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بميدان تعليم اللغات الأجنبية.

الطريقة

طريقة التدريس Method، التي هي موضوع هذا الكتاب، تعني: مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم؛ من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة[1].

والطريقة بهذا المفهوم الشامل ليست مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة، أو إجراءات وأنشطة تدريسية يقوم بها المعلم في داخل الفصل وحسب، وإنما هي خطة شاملة؛ يستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود، وتتطلب عدداً من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة في داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار

---

[1] محمد عزت عبد الموجود، ورشدي طعيمة، وعلي ماكور، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨١م، ص ٣٩.

موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم، وتقنيات التعليم، والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم.

ومن الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: طريقة القواعد والترجمة The Grammar-Translation Method، والطريقة السمعية الشفهية The Audiolingual Method، وطريقة القراءة The Reading Method، والطريقة الصامتة The Silent Way، والطريقة المباشرة The Direct Method، والطريقة الطبيعية The Natural Method، وتعلم اللغة في جماعة أو تعلم لغة الجماعة The Community Language Learning، وغير ذلك مما سوف نتحدث عنه بالتفصيل أو نشير إليه إشارات سريعة.

الإجراءات

الإجراءات أو الأساليب Techniques هي: الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يعد جزءاً من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكل في مجموعها طريقة التدريس.

ولا يعد الإجراء جزءاً من الطريقة، ولا ينسب إليها ما لم يكن منسجماً معها، ومتفقاً مع مذهبها؛ فلا تضم الطريقة خليطاً غير متجانس من الأساليب والإجراءات أو الأنشطة التي ينتمي بعضها إلى طريقة

وبعضها الآخر إلى طريقة أو طرائق مختلفة المشارب والاتجاهات[1]، مـــا لم يكن هذا الخليط مقصوداً لذاته؛ كأن يقصد به بناء طريقة جديدة، مكونة من أنشطة وإجراءات مستعارة من طرائق أخرى[2].

ومن الإجراءات المعروفة في طرائق التدريس التي تمـــارس داخـــل حجرة الدرس: التقديم، والحوار، والتعزيز، والتكرار، والقراءة الجهريـــة، والقراءة الصامتة، وتبادل الأدوار، والتمثيل، والتدريبات بأنواعها.

وهذه الإجراءات والأنشطة التي تمارس داخل الفصل، بالإضافـة إلى ما يقوم به المعلم من إعداد المادة اللغوية، وتحضير الدرس، وما يلزم لذلك من تقنيات تعليمية- تشكل في مجموعها طريقة التدريس.

والمثال التالي يوضح العلاقة بين المفاهيم الأربعة (النظرية-المدخـــل-الطريقة-الإجراءات) وتسلسلها[3]:

البنيوية السلوكية نظرية لغوية نفسية، انبثق منها بعض المداخـــل في تعليم اللغات الأجنبية، من أبرزها: المدخل السمعي الشفهي، وقد انبثـــق

---

[1] رتشاردز وروجرز، طرائق ومذاهب في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٩.

[2] يعرف هذا الأسلوب بالطريقة التوليفية أو الطريقة الانتقائية، وسوف نطلق عليه طريقة الحاجة أو الطريقة المناسبة، كما سوف نرى فيما بعد، وربما يستفاد مـــن هذا الأسلوب في ابتكار طريقة أو طرائق جديدة لتعليم اللغة العربية.

[3] هذا المثال لا ينطبق على جميع الطرائق، بل على معظمها.

من هذا المدخل عدد من الطرائق، من أهمها: الطريقة السمعية الشفهية، ولهذه الطريقة إجراءات وأنشطة معروفة، من أبرزها: التكرار، وتدريبات الأنماط بأنواعها.

ولو أردنا أن نقلب صورة المثال السابق لقلنا: إن تدريبات الأنماط أحد إجراءات الطريقة السمعية الشفهية، وهذه الطريقة تنطلق من مدخل عام في تعليم اللغات الأجنبية، هو: المدخل السمعي الشفهي، الذي يستند إلى النظرية البنيوية السلوكية، التي سيطرت على الدراسات اللغوية النفسية منذ أوائل القرن العشرين حتى نهاية العقد السادس منه.

تصنيف طرائق تدريس اللغات

يمكن تقسيم طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتصنيفها في مجموعات متجانسة؛ كالطرائق القديمة في مقابل الطرائق الحديثة، والطرائق المبنية على نظريات ومذاهب في مقابل الطرائق المستقلة، والطرائق السلوكية البنيوية في مقابل الطرائق المعرفية الفطرية، والطرائق التقليدية في مقابل الطرائق الإبداعية، والطرائق الشاملة لجميع المهارات في مقابل الطرائق الخاصة بمهارة أو مهارات محددة، وهكذا.

بل إن من اللغويين التطبيقيين من قسمها حسب منطلقاتها وأهدافها؛ كطرائق الكفاية، والطرائق السمعية الشفهية، والطرائق الخاصة

بتعليم اللغات الأجنبية خارج مواطنها في مقابل طرائق تدريس اللغـــات الثانية، والمداخل المعرفية، والمداخل المتعددة، والمداخل الإنسانية[1].

ويمكن تقسيم الطرائق بحسب المنهج المنظم لمحتوى المقرر، الـــذي يمكن تطبيقها من خلاله؛ كالطرائق البنائية الشكلية، والطرائق الوظيفيـــة، وطرائق المواقف، وطرائق المهارات، وطرائق المهمات، وطرائق المحتوى[2].

ولتعدد هذه المجموعات وتداخلها، وإمكان تصنيف كل طريقـــة في أكثر من مجموعة؛ فإننا سوف نتحدث عن كل طريقة على حدة، ونشـير إلى المجموعة التي تنتمي إليها بعض الطرائق. وقبل ذلك نعرِّف القـــارئ بالأساليب التي تنشأ بها الطريقة وتنمو وتنتشر، مع التمثيل لكل حالة.

نشأة طرائق تدريس اللغات

تختلف طرائق تدريس اللغات الأجنبية من حيث نشأتها ونموهـــا وانتشارها. فبعض الطرائق عرفها الناس واستعملوها، ولا يُعرف سـبب واضح ولا تاريخ محدد لنشأتها. وبعض الطرائق انبثقت من نظريـــة أو نظريات أو مذاهب لغوية أو نفسية أو تربوية. وبعضها اشـــتقت مـــن

---

[1] Omaggio, A. Teaching Language in Context: Proficiency-Orientation Instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986, PP.41-86.

[2] هذا تصنيف خاص بالمؤلف، ضمن بحث يتضمن هذا التقسيم، سوف يصـــدر قريباً إن شاء الله.

طرائق أخرى، أو كانت نشاطاً من أنشطتها. وثمة طرائق نشأت حلاً لمشكلة أو نتيجة لتجارب واجتهادات شخصية أو ظروف معينة.

فقد عرف الناس بعض الطرائق وتناقلوها، واعتادوا على استعمالها، ولم يفكروا في أصلها ونشأتها وفائدتها. فطريقة القواعد والترجمة The Grammar-Translation Method مثلاً تعد أقدم طرائق تدريس اللغات المعروفة، ولا يعرف تاريخ محدد لنشأتها ومراحل تطورها. وكل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية قديمة، نشأت منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، ولا تستند إلى نظرية ولا مذهب أو مدخل في علم اللغة أو علم النفس أو التربية[1].

وبعض الطرائق انبثقت من مذهب أو مدخل لغوي أو نفسي أو تعليمي، يستند إلى نظرية من النظريات اللغوية أو النفسية أو التربوية أو الاجتماعية. فالطريقة السمعية الشفهية The Audio-Lingual Method مثلاً نشأت في الخمسينيات من القرن العشرين نتيجة تطبيقات لمذهب من مذاهب تعليم اللغات الأجنبية، هو: المدخل السمعي الشفهي The Audio-Lingual Approach، وهذا المذهب يستند إلى النظرية السلوكية البنيوية، التي نشأت في منتصف القرن العشرين نتيجة التقاء آراء

---

[1] هذا هو الرأي السائد، ومن الباحثين من يرى أن هذه الطريقة تستند إلى مذاهب فلسفية معينة، كما سوف نرى فيما بعد إن شاء الله.

البنيويين من اللغويين بآراء السلوكيين من علماء النفس حول طبيعة اللغة الإنسانية ومناهج تحليلها وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها[1].

وربما تنشأ الطريقة نتيجة اقتناع مجتمع ما في فترة معينة بفلسفة عامة أو علمية في الحياة والسياسة والتعلم والتعليم. فالطريقة الطبيعية The Natural Method مثلاً نشأت نتيجة التفكير العلمي الذي سيطر على أوربا في القرن التاسع عشر؛ وذلك مما دعا المربين إلى البحث عن طرائق طبعية؛ تهتم بالفرد وتراعي طبيعته الإنسانية، وتكون بديلة عن الطرائق التي تعتمد على النظرات الفلسفية المنطقية وتقوم على الترجمة. وانطلاقاً من هذا المبدأ، بدأ التفكير في تعليم اللغة الثانية على أساس من أن الشيء الطبعي أفضل من الشيء المتكلف، وأقرب منه إلى الناحية العلمية. بناء على ذلك، فإن اللغة الثانية ينبغي أن تعلم للأجنبي بالأسلوب الذي يكتسب به الطفل لغته الأم بشكل طبعي، وأن تهيأ له الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل، وأن ترتب له المواد اللغوية والعلمية وغيرها ترتيباً يشابه المراحل التي يمر بها الطفل في أثناء اكتسابه لغته الأم.

وربما تنشأ الطريقة نتيجة البحث عن بدائل لطرائق تدريس غير مرغوب فيها؛ كالطريقة المباشرة[2] التي كان من أسباب نشأتها، التخلص

---

[1] هذه أبرز الأسباب لنشأة هذه الطريقة، وسوف أذكر أسباباً أخرى عندما أتحدث عن الطريقة في موضعها.

[2] سوف أشير فيما بعد إلى اختلاف الباحثين في تاريخ نشأة الطريقة المباشرة.

من طريقة القواعد والترجمة، التي اقتنع الباحثون والمعلمون بعدم جدواها في تعليم اللغات الأجنبية. بل إن من الباحثين من يرى أن الطريقة السمعية الشفهية. التي ظهرت في الخمسينيات من القرن العشرين، نشأت نتيجة ردة فعل لطريقة القواعد والترجمة.

وقد تنشأ الطريقة لتكمل النقص في طريقة أو طرائق أخرى سابقة أو معاصرة لها، كطريقة القراءة The Reading Method، التي نشأت في أوائل القرن العشرين لتكمل جوانب نقص في الطريقة المباشرة، وبخاصة في مهارتي القراءة والكتابة. فقد لاحظ المربون في ذلك الوقت أن الطريقة المباشرة قد تنتج طلاباً قادرين على حفظ كلمات معينة، وترديد عبارات وجمل جاهزة، ربما تكون شائعة الاستعمال، غير أنهم غير قادرين على القراءة والكتابة باللغة الهدف، وما ذلك إلا بسبب الاهتمام الزائد بمهارتي الفهم والكلام، وقلة الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، وأن الحصيلة اللغوية التي كان يخرج بها الطلاب بعد سنتين أو أكثر من الدراسة بالطريقة المباشرة، لم تكن تستحق ما كان يبذل فيها من جهد ووقت وما كان ينفق عليها من مال[1]، ورأوا أن أفضل السبل لاكتساب اللغة الأجنبية هو تنمية قدرات الطالب في كل المهارات؛ فهماً وكلاماً وقراءة وكتابة.

---

[1] Coleman, A. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Reported Prepared for the Modern Language Study. New York: Macmillan Company, 1929.

وربما تكون الطريقة تطوراً لطريقة أخرى، أو تطبيقاً من تطبيقاتها؛ فتكون جزءاً منها في بداية الأمر ثم تستقل بنفسها، وتصبح طريقة تختلف عنها في أنشطتها وإجراءاتها. ومن الأمثلة على هذا النوع من الطرائق، الطريقة السمعية البصرية Audio-Visual Method التي نمت وتطورت من الطريقة المباشرة[1]، ثم أصبحت أنشطتها جزءاً من أنشطة الطريقة السمعية الشفهية ثم استقلت عنها فيما بعد، لكن خبت نارها بعد سقوط الطريقة السمعية الشفهية. بل إن من الباحثين من يرى أن كلاً من الطريقة الصوتية Phonetic Method والطريقة الطبيعية The Natural Method تمثل مرحلة من مراحل نمو الطريقة المباشرة The Direct Method[2].

وربما تنشأ الطريقة نتيجة تجريب عدد من الأنشطة أو تطبيق عدد من المبادئ والآراء المنتمية إلى ميادين مختلفة، وربما يكون صاحب الطريقة غير لغوي ولا متخصص في ميدان تعليم اللغات الأجنبية. فهذا ألن آشر James Asher، صاحب طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة The Total

---

[1] Lado, R. Teaching English Across Cultures. New York: McGraw Hill, 1988. P. 23.

[2] محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله-طرق تدريسه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٥هـ، ص ٧٦.

Physical Response (TPR)، غير متخصص في علم من علوم اللغة، لكنه خرج إلى الناس بهذه الطريقة بعد محاولات وتجارب شخصية، ومعتمداً على عدد من المبادئ المتباينة؛ كتشبيه اكتساب اللغة الثانية باكتساب اللغة الأم، والاعتماد على الحركات الجسمية في التعلم، وتخفيف التوتر، وأساليب التدريب الحركية وعلاقتها بالذاكرة والاستيعاب، والتفريق بين الأشياء المحسوسة والمفاهيم المجردة، بالإضافة إلى الاهتمام بالمثير والاستجابة، وانتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى[1].

وربما نشأت الطريقة لأسباب كثيرة؛ بعضها نظري، وبعضها عملي. ومن أوضح الأمثلة على ذلك الطريقة السمعية الشفهية، التي كان من أسباب نشأتها الحاجة إلى الاتصال الشفهي بين الشعوب بعد الحرب العالمية الثانية، وعجز الطرائق السابقة عن تلبية هذه الحاجة، ونمو الدراسات في ثقافات الشعوب، وتطور تقنيات التعليم، بالإضافة إلى ما ذكرناه من قبل من ظهور نظريات لغوية ونفسية انبثقت عنها مذاهب في تعليم اللغات الأجنبية.[2].

أخيراً، ربما تنشأ الطريقة نتيجة تطبيق أنشطة وإجراءات تربوية مستمدة من ميادين أخرى غير ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٦٧-١٧٤.

[2] سوف أفصل القول في هذه الأسباب فيما بعد إن شاء الله.

بعض الأنشطة المستمدة من طرائق التدريس العامة للأطفال. فالطريقة الصامتة The silent Way مثلاً كانت مجموعة من الأنشطة التي استمدها كالب غاتينو Caleb Gattegno من طريقته في تعليم مبادئ الرياضيات والقراءة للأطفال في التعليم العام، تلك الطريقة التي ابتكرها قبله جورج كويزنر في تدريس الرياضيات.

طريقة القواعد والترجمة

The Grammar-Translation Method

النشأة

تعد هذه الطريقة أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة، بيد أنه لا يعرف تاريخ محدد لنشأتها ومراحل نموها وتطورها، وكل ما يعرف عنها أنها طريقة تقليدية قديمة، نشأت منذ ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

ويرى فريق من الباحثين أنها كانت تستعمل قديماً في تدريس لغات ذات حضارات قديمة في الصين والهند واليونان. كما يرى فريق آخر أنها تعود إلى ما يعرف بعصر النهضة في أوربا؛ حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية التراث الإنساني، المكتوب بلغات شتى، إلى العالم الغربي. وبعد توثق العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية، شعر أهلها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين، واتبع في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات الثانية في العصور الوسطى في البلاد الأوربية[1]. ويرى جاك رتشاردز وزميله ثيودور روجرز أن هذه الطريقة من نتاج العقلية الألمانية[2].

---

[1] عبد الموجود وآخران، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٣٩٦.

[2] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٦.

وقد عرفت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي تحت أسماء مختلفة، كالطريقة البروسية The Prussian Method، والطريقة الشيشرونية The Ciceronian Method[1]، بيد أنها شاعت باسم طريقة القواعد والترجمة في الثلاثينيات من القرن العشرين[2].

وكانت هي الطريقة السائدة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حتى وقت قريب، ولا تزال متبعة في كثير من برامج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، أي خارج الوطن العربي، وبخاصة لدى معلمي العربية الناطقين بلغات الطلاب المتعلمين.

وقد سميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة؛ لأنها تهتم بتدريس القواعد، بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها؛ حيث يتم التدريس باللغة الأم، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل. وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته؛ حيث ينظر إليه على أنه هو اللغة، أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير، كما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة.

---

[1] المرجع السابق، ص ٦، ٧.

[2] عبد الموجود وآخرانه، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٣٩٦.

أهداف الطريقة وملامحها:

١-الهدف الرئيس من تعليم اللغة الهدف هو تمكين الدارسين من قراءة النصوص المكتوبة بها، والاستفادة من ذلك في التدريب العقلي، وتنمية الملكات الذهنية، وتذوق الأدب المكتوب والاستمتاع به، مع القدرة على الترجمة من اللغة الهدف وإليها[١].

٢-النظر إلى اللغة على أنها حفظ القواعد والإلمام بها نظرياً، وأن ذلك شرط لممارستها؛ ولهذا تقدم جميع القواعد النحوية والصرفية بالتفصيل، مقرونة بالاستثناءات والشواذ من الأسماء والأفعال والصفات، مع قائمة بالكلمات والمصطلحات المرتبطة بها[٢].

٣-يعد حفظ المفردات وفهم معناها من خلال الترجمة من أبرز مقومات تعلم اللغة الهدف، بعد حفظ القواعد[٣].

٤-ضرورة تعرف الطلاب خصائص اللغة الهدف، ومقارنتها بغيرها من اللغات، وبخاصة اللغة الأم للطالب؛ ولهذا يصرف المعلم معظم وقته في الحديث عن اللغة، بدل الحديث بها[٤].

---

[١] المرجع السابق، ص ٣٩٧.

[2] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 55

[٣] محمد عزت عبد الموجود وآخران، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٣٩٧.

[٤] المرجع السابق.

٥-الاهتمام بالقراءة، مع القدرة على الكتابة التقليدية من خلال التدريب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وعدم الاهتمام بمهارتي فهم المسموع والكلام. ومن النادر أن يسمع الطلاب حديثاً أو حواراً أو نصاً مقروءاً بلغة سليمة، سوى ما يقرؤه عليهم المعلم من الكتاب المقرر، وغالباً ما يكون المعلم غير ناطق باللغة الهدف، مع قلة الاهتمام بالنطق السليم لأصوات اللغة ومفرداتها.

٦-التأكيد على الصحة اللغوية Language Accuracy في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة، وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية Language Proficiency.

٧-الاهتمام بالنصوص الأدبية الراقية في المراحل المبكرة من التعلم، والنظر إليها على أنها مادة للتدريب على التحليل النحوي، لا محتوى للدخل اللغوي المفهوم أو وسيلة لاكتساب اللغة.

٨-اختيار المفردات وفقاً لورودها في النصوص المقروءة، والحرص الشديد على فهم كل كلمة في النص من خلال الترجمة، من غير نظر لمعايير الشيوع أو التدرج أو الحاجة إلى هذه الكلمات في الفهم والاتصال، ثم وضعها في قوائم مقرونة بتصريفاتها ومشتقاتها، والحرص على حفظها معزولة عن سياقاتها[1].

---

[1] Lado. R. Teaching English Across Cultures. New York: McGraw-Hill, 1988, P. 12.

٩-الاهتمام الكامل بالكتاب المقرر، واستقصاء ما فيه من قواعد ونصوص وتدريبات، وعدم الخروج عنه، أو الاستعانة بغيره[١].

١٠-حصر التدريبات في ترجمة كلمات وعبارات وجمل غير مترابطة، من اللغة الأم إلى اللغة الهدف والعكس[٢].

١١-حصر وسائل التقويم في الاختبارات، وبخاصة اختبارات المقال، تلك الاختبارات الذاتية غير الموضوعية، التي تقيس حصيلة الطلاب من المفردات والقواعد الواردة في الكتاب المقرر، ولا تعطي صورة عن كفاية المتعلم في اللغة الهدف.

١٣-الإيمان بأن الطالب لا يمكن أن يتعلم اللغة الهدف باللغة الهدف، وإنما يتعلمها من خلال اللغة الأم، وأن اللغة الأم مرجع أساس في ذلك[٣].

١٤-قلة الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، ما داموا يتقنون اللغة الهدف، ويتحدثون اللغة الأم للمتعلمين.

---

[١] صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م، ص ٤١.

[2] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 55.

[3] Lado. Teaching English Across Cultures. Op. Cit., P. 12.

النظرية والمدخل

هذه الطريقة لا تنطلق من مدخل، ولا تستند إلى نظرية؛ لغوية أو نفسية أو تربوية تعليمية، بل إنها طريقة بلا نظرية، على حد قول رتشاردز وزميله روجرز Richards & Rogers: «أظن أننا نستطيع أن نفهم عدم النظرية في طريقة القواعد والترجمة»[1].

إن كل ما نعرفه عن هذه الطريقة أنها طريقة تقليدية تنظر إلى اللغة على أنها قواعد جافة، وأن تعلم اللغة هو تعلم تلك القواعد، مع القدرة على القراءة والترجمة. فهذه الطريقة إذن تمثل الآراء التقليدية نحو اللغة، تلك الآراء الفلسفية التي سبقت فردينان دي سوسير ومدرسة براغ في اللغويات البنائية، والتي ترى أن اللغة هي القواعد النظرية والنصوص المكتوبة، وليست وسيلة للاتصال والتفاهم بين الشعوب[2].

كما تمثل هذه الطريقة الاتجاهات التقليدية نحو تعلم اللغة، تلك الاتجاهات التي تنظر إلى تعلم اللغة على أنه حفظ المفردات والقواعد النحوية والصرفية، والمعلومات النظرية عن اللغة، مع القدرة على فهم النصوص وترجمتها من لغة الدارس الأم وإليها[3].

---

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م، ص ١٠٢.

[2] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٠.

[3] Lado. Teaching English Across Cultures. Op. Cit., P. 12.

ومن الباحثين من يرى أن هذه الطريقة تعتمد على نظرية الملكات العقلية في التدريب الشكلي في علم النفس، تلك النظرية التي تؤمن بانقسام العقل إلى عدة مناطق، كل منطقة مختصة بملكة معينة؛ كملكة الذاكرة، وملكة التفكير وحل المشكلات، وغيرها[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية[2]

أ- وظائف المعلم

وظيفة المعلم في ضوء هذه الطريقة ثانوية، رغم أنه قد يبدو سيد الموقف داخل حجرة الدرس. فمهمته تنحصر في تدريس الكتاب المقرر، وشرح جميع محتوياته بالتفصيل، وترجمتها إلى اللغة الأم، وليس له دور يذكر في اختيار الكتاب، أو الحذف من موضوعاته أو الزيادة عليها؛ ومن ثم لا يستطيع تغيير طريقة التدريس أو التعديل فيها.

بناء على ذلك؛ فإن هذه الطريقة لا تكلف المعلم شيئاً، ولا تتطلب منه جهداً يذكر في التحضير للدروس، ما دام يتقن اللغة الهدف ويعرف اللغة الأم للمتعلمين.

---

[1] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٠.

[2] اخترت مصطلح وظائف جمع وظيفة، وأقصد به المهمات، وقد استعملته بديلاً عن المصطلح الشائع دور جمع أدوار، المترجَم عن المصطلح الإنجليزي role؛ لاعتقادي أن الأول أولى بالاستعمال من الثاني؛ حيث يشك بعضهم في صحة استعمال الثاني في هذا المعنى.

ب- وظائف المتعلم

أما المتعلم فلا حول له ولا قوة، يتحمل عبئاً كبيراً من غير فائدة تذكر؛ حيث يستمع معظم الوقت إلى شرح المعلم، ويدون ما يسمعه في مذكرة خاصة أو على حواشي الكتاب المقرر بلغته الأم، وليس لديه قدرة ولا فرصة لمناقشة المعلم أو الحديث مع الزملاء باللغة الهدف، فضلاً عن صعوبة إبداء الرأي أو تقديم المشورة، فيما يتعلق بالكتاب أو طريقة التدريس أو بعض الأنشطة.

ج- وظائف المواد التعليمية

يحتوي المنهج، الذي تتبع فيه هذه الطريقة، على كتابين: أحدهما للقواعد النحوية والصرفية، والآخر للقراءة، ولا يسمح بالخروج عنهما إلا في حدود ضيقة؛ لأن المطلوب من المعلم أن يشرح جميع محتويات الكتاب المقرر بالتفصيل، وعلى الطلاب أن يحفظوا أكبر قدر ممكن من الكلمات والنصوص الأدبية، مع تراجمها إلى اللغة الأم.

وقد تحتوي بعض برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مقررات دينية أو ثقافية، فيضاف إلى هذين الكتابين حينئذ كتاب أو كتب في الحديث أو في السيرة أو في الثقافة الإسلامية أو في غيرها. وغالباً ما تكون هذه الكتب تقليدية قديمة، أو أكاديمية في أحسن الأحوال؛ بعيدة عن واقع المتعلم ومستواه اللغوي، ولا تمكنه من الاتصال بالناس والحديث معهم باللغة الهدف.

في حجرة الدرس[1]

التدريس بهذه الطريقة، لا يكلف المعلم جهداً، ولا يمنحه فرصة للإبداع أو تنويع الأنشطة. ففي بداية الحصة يدخل المعلم إلى حجرة الدرس، والطلاب جالسون على مقاعدهم، وكتبهم مفتوحة؛ انتظاراً لدرس جديد، أو لاستكمال درس سابق.

يبدأ الدرس الجديد بنص قرائي في صدر الصفحة، مسبوقاً أو مذيلاً بقائمة من المفردات الجديدة، ثم يقوم المعلم بترجمتها إلى لغة الدارسين الأم أو إلى لغة وسيطة، ويكتب ذلك على السبورة إن وجدت. أو يملي على الطلاب، وهم يكتبون خلفه، وقد يكون معظمها مترجماً في الكتاب، إلى اللغة الأم أو إلى لغة وسيطة يتقنها جميع الطلاب.

ثم يقرأ المعلم النص بنفسه، أو يطلب من أحد الطلاب النابهين قراءته قراءة جهرية، ويعطي جميع الطلاب بعد ذلك فرصة لقراءة النص قراءة سرية، ليتفرغ لكتابة القواعد والأمثلة على السبورة. يحاول الطلاب — خلال القراءة – ترجمة جمل النص وعباراته إلى اللغة الأم، مستعينين بمعجم ثنائي اللغة، وقد يساعدهم المعلم في هذه المهمة، إذا لزم الأمر.

---

[1] (في حجرة الدرس) مصطلح استعملته في هذا الكتاب ليكون بديلاً عن (الدرس الأنموذجي للطريقة) وقد آثرت استعمال هذا المصطلح لأن بعض الطرائق والمذاهب لا تتبع نمطاً معيناً يمكن أن يكون أنموذجاً للتدريس بهذه الطريقة.

يبدأ المعلم بعد ذلك بشرح القواعد الصرفية والنحوية، التي قد كتب أمثلتها على السبورة في أثناء القراءة السرية، مختارة من النص المقرر. وقد يمضي وقتاً طويلاً في شرح بعض المصطلحات والمسائل الصرفية والنحوية، بما فيها من استثناءات أو نوادر أو شواذ، كل ذلك أو معظمه يتم باللغة الأم (أو باللغة الوسيطة). وقد يقارن هذه القواعد بالقواعد المقابلة أو المشابهة لها في اللغة الأم.

أما بقية الحصة فتخصص عادة لبعض التدريبات الكتابية غير الإبداعية؛ كتصريف الأفعال والأسماء والصفات، وترجمة الجمل والعبارات من اللغة الأم وإليها، وملء الفراغات بكلمات محفوظة.

وقد يلقي المعلم على طلابه في نهاية الحصة بعض الأسئلة والألغاز اللغوية، التي تتطلب الإجابة عنها قدرة عقلية عالية، أو خلفية قوية في النحو والصرف، أو رصيداً من المفردات المحفوظة. ومن لم يستطع من الطلاب إكمال تدريبات الفصل فعليه إكمالها في المنزل، كما أن على الجميع أن يستعدوا للدرس القادم، وأن يحضروا إلى الفصل وقد حفظوا كلمات الدرس الجديد ومصطلحاته[1].

تقويم الطريقة

في ضوء ما سبق، يتبين أن عيوب هذه الطريقة أكثر من مزاياها، بيد أن هذه العيوب لا تعني بالضرورة عدم الاستفادة منها في حالات

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 54, 55.

ومواقف معينة. وسوف نشير في النقاط الآتية إلى هذه المزايا، ثم نعقبها بالعيوب.

أ- المزايا:

١-هذه الطريقة تا. تكون مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب؛ حيث لا يستطيعون المشاركة الفعلية في الفصل، ولا التفاعل مع المعلم ولا الحديث مع زملائهم من الطلاب، فيحتاجون حينئذ إلى الكتاب المقرر، وإلى كراسة يدونون عليها ما يسمعون من المعلم، ويعتمدون فيما تبقى على الترجمة والمعاجم ثنائية اللغة. كما أنهم في حاجة إلى معرفة القواعد من الكتاب؛ للرجوع إليها عند الحاجة.

٢-التركيز على القواعد قد يفيد مَن هم في المراحل المتقدمة من دراسة اللغة، وقد تكون هذه الطريقة مهمة للمتخصصين في اللغويات أو في تعليم اللغات الأجنبية والثقافات.

٣-هذه الطريقة قد تكون مفيدة عندما تكون الحاجة ماسة إلى تعلم مفردات وعبارات وجمل لأغراض خاصة، سواء أكانت هذه الأغراض دينية أم علمية أم سياسية.

٤-ربما يلجأ إلى هذه الطريقة عندما يكون الهدف من تعلم اللغة هو القدرة على القراءة باللغة المراد تدريسها، أو التعود على الكتابة العلمية المتخصصة، من غير حاجة إلى الاتصال الشفهي.

٥-بعض خطوات هذه الطريقة ضرورية في حالات معينة، كأن يكون الطلاب لا يعرفون شيئاً عن اللغة العربية، مع انعدام الكتاب الجيد والوسيلة المعينة، أو يصعب على المعلم استعمال اللغة الهدف؛ لقصر مدة البرنامج، وهذه الحالات غالباً ما تحدث في تدريس اللغة العربية خارج الوطن العربي.

٦-يستفاد من هذه الطريقة في حالة التعلم الذاتي، وبخاصة عندما يكون المتعلم بعيداً عن الناطقين باللغة الهدف؛ حيث لا مجال لتلقي الدخل اللغوي السليم، أو الحديث مع الآخرين باللغة الهدف.

٧-يرى بعضهم أن عدم استناد هذه الطريقة إلى نظرية واضحة أو مدخل معين، قد منحها التحرر من بعض القيود والإجراءات، التي قيدت كثيراً من الطرائق، كما سوف نرى فيما بعد إن شاء الله.

٨-هذه الطريقة مناسبة للظروف التي نشأت فيها، والمراحل التي تلتها حتى وقت قريب، وقد تكون محققة للأهداف في مراحل سابقة، عندما كان الهدف من تعلم اللغات الأجنبية تحقيق أغراض فكرية وثقافية وأدبية، مع صعوبة الاتصال بالناطقين باللغة أو المتحدثين بها.

٩-دلت الشواهد على أن كثيراً ممن تعلموا بهذه الطريقة كانوا أقدر من غيرهم على القراءة باللغة الهدف، والكتابة أحياناً، في مراحل مبكرة من تعلم اللغة. كما دلت الشواهد أيضاً على أن الذين تعلموا بهذه الطريقة كانوا أقدر من غيرهم على الترجمة ونقل العلوم والمعارف

من لغة إلى أخرى، ولعل خير شاهد على ذلك ما نقله الرواد العرب إلى اللغة العربية في أوائل هذا العصر، مقارنة بحال الترجمة في هـــذه الأيام، رغم التفاوت في الظروف والإمكانات.

ب- العيوب:

١-اعتماد هذه الطريقة على الترجمة، والاهتمام بتعليم القواعد نظريـــاً، وقلة الاهتمام بالمهارات اللغوية الأخرى، غالباً ما يؤدي إلى صعوبـــة الفهم، وتأخر الحديث باللغة الهدف، وربما يقود الطالب إلى الإحباط والشعور بخيبة الأمل، وقد يؤدي به إلى ترك البرنامج.

٢-الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، وعدم الاهتمام بالفـــهم، وقلـــة الحديث باللغة الهدف وسلامة النطق، كل ذلك لن يؤدي إلى بنـــاء كفاية لغوية سليمة في بقية المهارات.

٣-التدريس بهذه الطريقة غالباً ما يقود إلى تدخل أنظمـــة اللغـــة الأم للمتعلم في أنظمة اللغة الهدف، وقد تستمر هذه المشكلة مع المتعلـــم، وربما يصعب عليه التخلص منها، مهما تقدمت به المراحـــل؛ لأنـــه تعود على الترجمة والتفكير بلغته الأم.

٤-الطالب الذي تعلم اللغة بهذه الطريقة، غالباً ما يصعب عليه إنتـــاج جمل سليمة وطبعية، أي يصعب عليه إنتاج جمل صحيحـــة لغويـــاً ومقبولة اجتماعياً؛ لأنه تعلم اللغة بطريقة نحوية متكلفة؛ فقد تعـــود

على رصف الكلمات التي حفظها في منظومة نحوية شكلية، تفـــوح منها رائحة الترجمة.

٥-ليس لدى معلم اللغة – وفقاً لهذه الطريقة – ما يحفزه على الإبـداع وتنويع الأنشطة وشحذ همم الطلاب، ما دام مكبل اليدين، مقيداً بما في الكتاب المقرر، غير قادر على الاجتهاد والتطوير.

٦-يلاحظ أن موقف الطالب داخل الفصل ســـلبي؛ يتلقـــى الشـــرح والإملاء، فيكتب ويترجم ويحفظ، ويعيش في جو محـــاط بـــالتوتر والخوف والعنت وخيبة الأمل؛ وذلك مما يؤدي إلى تدني مســـتوى الدافع نحو التعلم.

٧-اهتم أصحاب هذه الطريقة بالصحة اللغوية Language Accuracy، ولم يقدموا شيئاً لبناء الكفاية اللغوية Language Proficiency، بـــل ليس لديهم ما يقدمونه في هذا الشأن؛ لأن محتوى الكتاب المقـــرر لا يناسب الطلاب، ولا يرتبط بدوافعهم، ولا يلبي حاجاتهم ورغبـاتهم، كما أنه لا مجال للحديث باللغة الهدف داخل الفصل. فهذه الطريقـة إذن لا تقدم للمتعلم دخلاً لغوياً سليماً، يفيده في بناء كفايته اللغوية.

٨-الاهتمام الزائد بالقواعد الصرفية والنحوية من الناحيـــة النظريـــة، وتقديمها للطلاب بالأسلوب الجاف المباشر، الـــذي يبـــدأ بتقـــديم القاعدة، ثم ذكر الأمثلة عليها من النص المقروء، وحصر التطبيقـــات

في الأمثلة المحفوظة المكررة؛ وتلك أمور مرفوضة في تقديم القواعد للأجانب، وقد أثبتت التجارب عدم جدواها.

٩-الاعتماد على ما يقدم في حجرة الدراسة، وعدم الاختلاط بأهل اللغة أو سماع اللغة ورؤيتها من خلال الأفلام، هو سمة هذه الطريقة، وهذا خلل في الدخل اللغوي، وبخاصة إذا عرفنا أن الشرح يتم باللغة الأم.

١٠-هذه الطريقة لا تصلح لتدريس اللغة الأجنبية للأطفال؛ لأنهم — في هذه المرحلة — لا يدركون كثيراً مما يقدم فيها من مصطلحات وكلمات وعبارات نحوية وصرفية، حتى لو كانت بلغتهم الأم، بالإضافة إلى صعوبة فهم محتوى النصوص الأدبية والعلمية المقدمة.

١١-أساليب التقويم المتبعة في هذه الطريقة تقليدية، لا تتعدى اختبارات المقال، وهي اختبارات ذاتية، غير دقيقة ولا موضوعية، تعتمد على الحفظ وتقيس جانباً مما حصله الطالب من المفردات والقواعد الواردة في الكتاب، ولا تعطي نتائجها صورة واضحة عن الكفاية اللغوية.

١٢-هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ فقد يستفيد منها الأذكياء الذين يميلون إلى التحليل والتجريد، أو من لهم معرفة سابقة بقواعد اللغة الهدف، غير أن المتوسطين أو الأقل ذكاء، لا يفهمون إلا قليلاً مما يقدم لهم؛ فيتأخرون عن الركب، وتكثر

أخطاؤهم، وربما تتكون لديهم عادات خاطئة، تؤدي إلى التحجر اللغوي Fossilization.

لقد هيمنت طريقة القواعد والترجمة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة اللغات الأوربية، قرابة قرن من الزمان، في الفترة ما بين العقد الخامس من القرن التاسع عشر حتى العقد الخامس من القرن العشرين.

ولا تزال بعض صيغها المعدلة تستعمل في أجزاء من العالم، بما في ذلك العالم العربي، وبخاصة تعليم اللغات غير الأوربية؛ كاللغة الفارسية واللغة الأردية واللغة السواحلية وغيرها. بل إن هذه الطريقة لا تزال متبعة في تعليم اللغات الأجنبية في كثير من أقسام الآداب والدراسات الشرقية في الجامعات الغربية؛ لأن النصوص المقررة كانت نتاج أساتذة نالوا تدريبهم في ميادين الأدب والثقافة أو الاستشراق، وليس لديهم معرفة كافية بعلم اللغة التطبيقي أو تعليم اللغات الأجنبية[1].

على الرغم من ذلك، فلا أحد يدعو الآن إلى هذه الطريقة أو ينادي باستخدامها؛ لأنها طريقة لا تقوم على نظرية من نظريات علم اللغة أو علم النفس أو التربية، ولا تستند إلى مذهب معين، وليس لها

[1] لقد شاهدت بعيني كيف تدرس اللغتان العربية والفارسية بهذه الطريقة في بعض الجامعات الأمريكية الشهيرة على مرأى ومسمع من أساتذة اللغويات وتحت إشرافهم.

رصيد من الكتابات السابقة. بل إن المعارضة لهذه الطريقة بدأت منذ أواخر القرن التاسع عشر، ثم نمت تدريجياً في عدد من الدول الأوربية، حتى تبلورت حركة عرفت بحركة الإصلاح؛ نتيجة لتطور الدراسات اللغوية، وبروز علم اللغة الحديث، ثم ارتباطه بعلم النفس وعلم الاجتماع، وما نتج عن ذلك من نظرات جديدة لطبيعة اللغة وأساليب تعليمها بوصفها وسيلة اتصال. فبدأت المحاولات لعلاج هذه الطريقة وتعديلها بما يتفق مع هذه النظرات الجديدة لتعليم اللغات، غير أن هذه المحاولات باءت بالفشل.

ثم رأى بعض المختصين بتعليم اللغات الأجنبية، أمثال الباحث الفرنسي كلور مارسيل C. Marcel (١٧٩٣-١٨٩٦م)، والبريطاني ت برندرقاست T. Prendergast (١٨٠٦-١٨٨٦م)، ومعلم اللغة اللاتينية الفرنسي فرانسوا جوان Fancois Gouin (١٨٣١-١٨٩٦م)[1]، أن اكتساب الطفل لغته الأم يصلح أن يكون أنموذجاً لتعليم اللغة الأجنبية.

وقد تحولت هذه الآراء المستمدة من المبادئ الطبعية لتعلم اللغة الأم إلى مذاهب وطرائق طبعية مباشرة، بدأت بالطريقة الطبيعية، التي هي

---

[1] يلاحظ أن آراء غوان وجهوده كانت أشهر من آراء زميليه مارسيل وبرندرقاست وغيرهم في بداية الأمر، غير أن شهرته أخذت تختفي بعد ظهور الألماني تشارلز برليتز، صاحب الطريقة المباشرة.

موضوع الفقرة التالية، ثم تجسدت في نهاية الأمر فيما عـــرف بالطريقـــة المباشرة[1].

[1] رتشاردز وروجرز، مناهب وطرائـــق في تعليـــم اللغـــات، مرجـــع ســـابق، ص ١٠-١٤.

الطريقة الطبيعية

The Natural Method

النشأة

يعود تاريخ هذه الطريقة إلى أوائل القرن التاسع عشر الميلادي؛ نتيجة الاهتمام بالتفكير العلمي الذي ظهر في أوربا، ونتيجة البحث عن طرائق طبعية؛ تهتم بالفرد وتراعي طبيعته الإنسانية، وتكون بديلة عن الطرائق التي تعتمد على النظرات الفلسفية المنطقية وتقوم على الترجمة.

انطلاقاً من هذا المبدأ، بدأ التفكير في تعليم اللغة الثانية على أساس من أن الشيء الطبعي أفضل من الشيء المتكلف. بناء على ذلك، فإن اللغة الثانية ينبغي أن تعلم للأجنبي بالأسلوب الذي يكتسب به الطفل لغته الأم، وأن تهيأ له الظروف المشابهة للظروف التي يمر بها الطفل، وأن ترتب له المواد اللغوية والعلمية وغيرها ترتيباً يشابه المراحل التي يمر بها الطفل في أثناء اكتسابه لغته الأم.

ولكي تتحقق هذه الأمور، ينبغي أن يفهم المتعلم المنطوق أولاً، ثم يتحدث ثانياً، وبعد فترة يبدأ في القراءة فالكتابة؛ لأن هذا هو الترتيب الطبعي لنمو لغة الطفل.

وينبغي ألا تدرس القواعد للمتعلم إطلاقاً، بل يتعلمها نتيجة تعرضه اليومي للغة المنطوقة، وقراءاته المكثفة؛ فيتوصل إلى هذه القواعد بنفسه من خلال مواقف طبعية، وسياقات غير مصنوعة. أما المفردات فينبغي أن

يكتسبها المتعلم، ويفهم معانيها، ويعرف استعمالاتها؛ عن طريق الخبرة ومن خلال التعرض للغة في مواقف وسياقات طبعية سليمة، بعيداً عن الحفظ والترجمة[1].

أهداف الطريقة وملامحها:

١-الاهتمام بالنواحي العلمية الطبعية، والتأكيد على الجوانب الإنسانية لمتعلم اللغة الثانية، بعيداً عن النظرات الفلسفية والمنطقية.

٢-التأكيد على أن تعلم اللغة الثانية لا يختلف عن تعلم اللغة الأم.

٣-التأكيد على الجوانب الشفهية في اللغة، والاهتمام بمهارتي فهم المسموع والكلام.

٤-التدرج في تقديم المهارات اللغوية، تدرجاً يماثل المراحل التي يمر بها الطفل في اكتسابه لغته الأم؛ حيث يبدأ بالفهم فالكلام، ثم القراءة فالكتابة.

٥-لا تتطلب هذه الطريقة كتباً ولا مواد لغوية مقررة، ، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم.

٦-لا يشترط التحضير للدروس، ولا الاستعداد للمواقف؛ لأن المواقف ينبغي أن تكون طبعية عفوية، غير أن على المعلم أن يراعي مستوى

---

[1] Steinburg, D. An Introduction to Psycholinguistics. New York: Longman Publishing, 1993, P. 224, 225.

طلابه، فيخاطبهم باللغة التي تناسب مستواهم، كما يخاطب الوالدان طفلهما.

٧-اللغة الأم للمتعلم لا تستعمل في حجرة الدراسة، مهما كانت الأسباب والمسوغات، وعلى المعلم أن يشرح الكلمات باللغة الهدف فقط، ويمكن أن يلجأ إلى التمثيل والإشارة والرسم، عندما لا يفهم الطلاب.

٨-عدم تدريس القواعد إطلاقاً، وتحاشي الحديث عن القواعد بطريقة نظرية مباشرة[1].

النظرية والمدخل

هذه الطريقة لا تستند إلى نظرية من النظريات اللغوية أو النفسية المعروفة؛ وإنما تنطلق من نظرة عامة إلى اللغة كانت سائدة آنذاك، ترى أن اللغة سلوك إنساني طبعي، يكتسب في ظروف ومواقف طبعية.

وتنظر هذه الطريقة إلى تعلم اللغة الثانية على أنه سلوك طبعي، لا يختلف عن تعلم الطفل لغته الأم. وهذه النظرة يمكن أن يطلق عليها: المذهب الطبيعي، الذي لم يعرف بهذا الاسم إلا بعد فترة من الزمن.

ولعل عدم وضوح النظرية أو المذهب في هذه الطريقة، هو أنها بدأت في شكل نظرات خاصة، واجتهادات شخصية؛ نتيجة خبرات

---

[1] Ibid.

وتجارب لبعض معلمي اللغات الأجنبية، ولأن النظريات والمداخل الحديثة لم تكن معروفة بصورة واضحة في ذلك الوقت[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

نظراً لأن اللغة الهدف ينبغي أن تقدم للمتعلم كما تقدم للطفل، وفقاً لهذه الطريقة، فمن الواضح أنه لا توجد مناهج ولا كتب مقررة، وأن المعلم هو صاحب القرار الأول في اختيار مادته اللغوية وترتيبها وعرضها حسب ما يراه مناسباً لطلابه وللموقف التعليمي.

وإذا كان هذا يتم بطريقة عفوية طبعية، فمن المؤكد أن للطلاب وظائف لا تقل أهمية عن وظيفة المعلم في اختيار المادة اللغوية[2].

في حجرة الدرس

بناء على النظرة الطبعية للغة وتعلمها وتعليمها، فإن المعلم لا يقوم بتحضير مادته، ولا بتهيئة مواقف معينة، ولا يعتمد على كتاب أو نص مقرر، وإنما يتم التعليم من خلال الحديث العفوي باللغة الهدف، من غير إعداد مسبق.

ففي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يدخل المعلم إلى حجرة الدرس، ويسلم على طلابه، ثم يبدأ بالحديث معهم بأسلوب مبسط،

---

[1] Ibid.

[2] Ibid.

يناسب مستواهم في اللغة الهدف، كما يتحدث المعلم مع طلابه الصغار الناطقين باللغة، وكما يتحدث الوالدان مع طفلها في المترل. فهؤلاء عادة ما يخاطبون الطفل بلغة تناسب عمره، وتتفق مع مراحل نموه اللغوي.

ثم يفتح موضوعاً من الموضوعات التي تناسب الموقف، ويمكن أن يشارك فيه جميع الطلاب، ثم يتدرج معهم في الحديث كلما تقدم بهم الزمن، وتدرجوا في المراحل، وشعر أنهم قادرون على الفهم والمشاركة.

وعلى المعلم أن يكون دقيقاً في اختيار كلماته وعباراته وجمله؛ بحيث تكون مفهومة لدى الجميع، ومهمة في بناء لغة طبعية وكفاية سليمة، تشبه كفاية الناطق باللغة. وإذا شعر المعلم بصعوبة فهم كلمة أو عبارة، فعليه شرحها باللغة الهدف، والاستعانة بالإشارة والحركة والتمثيل والرسم، ولا يجوز أن يلجأ إلى الترجمة إلى اللغة الأم.

ولا شك في أن نجاح المعلم في التدريس بهذه الطريقة، يتطلب رغبة شديدة وخبرة تربوية عالية؛ تعينه على خلق جو اتصالي طبعي، يشارك فيه جميع الطلاب. كما أن النجاح يستلزم كفاية عالية في اللغة الهدف؛ تظهر في اختيار الكلمات والعبارات، وبساطة الجمل، وطلاقة اللسان[1].

---

[1] Ibid.

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-النظرة إلى اللغة وإلى تعلمها وتعليمها نظرة طبعية، هي أساس هـذه الطريقة، وتلك ميزة غالباً ما تقود إلى تعلم حقيقي ذي معنى لـدى المتعلم، إذا أحسن استخدامها.

٢-الاهتمام بالجانب المنطوق في هذه الطريقة مهم لفهم اللغـة فـهماً حقيقياً، وهذا مما يشجع المتعلمين على مواصلة التعلم، ويقـود إلى الاهتمام بالمهارات الأخرى.

٣-ترتيب المهارات بهذا التسلسل: فهم المسموع فالكلام، ثم القـراءة فالكتابة، مع الحرص على اختيار المواقف والعناصر اللغوية المناسـبة لمستوى المتعلمين؛ يساعد على الاستفادة من الدخل اللغوي بشـكل جيد ويقود إلى الاكتساب الحقيقي للغة.

٤-تحاشي الترجمة في حجرة الدراسة، وفقاً لهذه الطريقة، قـد يقـي المتعلمين من بعض المشكلات الناتجة عن تدخل أنظمة اللغـة الأم في اللغة الثانية.

٥-الأساليب التي تسير عليها هذه الطريقة في تقديم المفردات، وشـرح معانيها، والابتعاد عن تدريس القواعد؛ تفيد في اكتسـاب اللغـة اكتساباً طبعياً، وبخاصة لدى الأطفال.

ب- العيوب:

١-مقارنة تعلم اللغة الثانية باكتساب اللغة الأم، وفقاً لهذه الطريقة، مقارنة غير عادلة؛ لأسباب كثيرة، منها أن الطفل يبدأ تعلم لغته الأم وليس لديه لغة أخرى غير القدرة الفطرية العامة على اكتساب اللغة، أما متعلم اللغة الثانية فيبدأ تعلمها حاملاً معه لغته الأم وخبراته فيها. ومنها اختلاف أعمار المتعلمين، فغالباً ما يكون متعلمو اللغات الأجنبية من المراهقين أو البالغين، وهؤلاء يختلفون عن الصغار من حيث القدرة على الفهم والتحليل والتجريد، وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والقواعد، وإدراك المفاهيم المجردة. ومنها أيضاً قدرة الصغار على تقبل المعلومات والمفاهيم الثقافية في لغاتهم الأم، في حين يصعب على متعلمي اللغة الثانية تقبل كل شيء يشاهدونه أو يسمعونه عن اللغة الهدف. ومنها الوقت الذي يمكن أن يمضيه الصغار في دراسة اللغة وممارستها؛ لارتباطها بحياتهم، وتلك ميزة لا تتوافر لدى متعلمي اللغة الثانية.

٢-يتطلب تطبيق هذه الطريقة توافر معلم كفء متعدد المواهب؛ لديه كفاية عالية في اللغة الهدف وطلاقة في اللسان؛ ليكون قادراً على الحديث مع الطلاب بأسلوب سهل ومفهوم، مع التأهيل التربوي والخبرة الجيدة؛ ليكون قادراً على اختيار الموضوعات المناسبة لطلابه،

وإدارة الحوار في جو طبعي داخل الفصل. وقد يكون هذا المطلب صعب المنال في كثير من الحالات.

٣-وفقاً لهذه الطريقة، فإن المعلم يتحمل العبء الأكبر في اختيار الموضوعات المناسبة وتنويعها وإدارة الحوار وغير ذلك من الأعباء التي قد تؤدي إلى انصرافه عن التدريس، وإن كان قادراً على ذلك.

٤-نظراً لعدم وجود كتب مدرسية ومواد لغوية مقررة، والاعتماد على قدرات المعلم واجتهاداته، ونظراً لتفاوت قدرات المعلمين؛ فإنه يصعب تقويم أداء الطلاب، وضمان تقدمهم في التعلم.

٥-هذه الطريقة ربما تكون مفيدة في الفصول الصغيرة أو المتوسطة الحجم، التي لا يزيد عدد طلابها على خمسة عشر طالباً، غير أنها لا تصلح مع الأعداد الكبيرة من الطلاب؛ حيث لا مجال لمشاركة جميع الطلاب في الحديث داخل حجرة الدراسة؛ فيحتاجون إلى كتاب مقرر، وكراسات لتدوين الملحوظات، وحينئذ تفقد هذه الطريقة خصائصها.

٦-استبعاد الترجمة نهائياً في هذه الطريقة، قد يكلف الطلاب وقتاً طويلاً في فهم كلمات محدودة، وبخاصة إذا كانت تدل على مفاهيم مجردة.

٧-عدم تدريس القواعد في هذه الطريقة، قد يصلح مع الطلاب الصغار، غير أنه لا يصلح مع الكبار في كثير من الحالات؛ لأنه يمنعهم من فهم القوالب النحوية التي تنظم بناء الجمل.

٨-تعليم اللغة بهذه الطريقة يحتاج إلى وقت طويل جداً، قد يصـــل إلى سنوات، مما يتطلب إنفاق أموال طائلة لعدد محدود من المتعلمين.

٩-درجة الكفاية التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم - وفقاً لهذه الطريقـة - غير محددة، كما أن أساليب التقويم فيها غير واضحة.

إن المبادئ التي قامت عليها الطريقة الطبيعية مبادئ جيدة وسليمة، غير أن تطبيقها لم يكن سهلاً؛ لأنه يصعب تعليم لغة أجنبية اعتماداً على قدرات المعلم، من غير كتاب مقرر، ولا مواد لغوية ولا وسائل تقـويم. ولهذا حاول مؤيدو هذه الطريقة تقنين هذه المبادئ، وشرعوا في البحث عن أساليب ممكنة التطبيق؛ فاهتدوا إلى الطريقة المباشـرة، التي هي موضوع حديثنا التالي.

الطريقة المباشرة

The Direct Method

النشأة

ذكرنا في موضع سابق[1] أن النظرة الطبعية إلى اللغة وتعلمها وتعليمها نشأت نتيجة التذمر من طريقة القواعد والترجمة القائمة على المبادئ المنطقية الفلسفية، وذكرنا أن هذه النظرة بدأ تطبيقها في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، من خلال الطريقة الطبيعية التي تحدثنا عنها في الصفحات السابقة، وتمثلت بشكل أوضح بالطريقة المباشرة، التي هي موضوع حديثنا الآن.

ففي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، تطورت الدراسات العلمية في علم اللغة وعلم النفس، اللذين اتضحت معالمهما وتكونت مناهجهما ومدارسهما، ثم بدأت تؤثر في ميادين التعليم، وبخاصة تعليم اللغات الأجنبية. وكان الاعتقاد السائد آنذاك هو أن تطبيق المعارف العلمية، في علم اللغة وعلم النفس، على تعليم اللغة سوف يكون أسرع في التعلم، وأفضل في النتائج، من الاعتماد على تقديم اللغة بطريقة عفوية غير معدة ولا مخطط لها، كما هو الحال في الطريقة الطبيعية.

تطبيقاً لهذه المبادئ؛ بدأت محاولات جادة للاستفادة من مزايا الطريقة الطبيعية، وتنظيمها وتقنينها بناء على ما توصلت إليه الدراسات

---

[1] كان هذا في ختام الحديث عن طريقة القواعد والترجمة.

والبحوث في علم اللغة وعلم النفس، فكانت النتيجة ظـــهور الطريقـــة المباشرة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[1].

وقد ذكرنا أن من أبرز الإصلاحيين الذين نادوا بهـــذه المبـــادئ، وطبقوها في تدريس اللغات في مراحل مبكرة، العالم الفرنسي فرانســـوا جوان، كما كان منـــهم ل ســـوفير L. Sauveur (١٨٢٦-١٩٠٧م)، والعالم الألماني ف فرانك F. Franke (١٨٨٤-١٩٨٠م). وقد تحمـــس هؤلاء وغيرهم من أنصار هذه المبادئ إلى إدخالها في المدارس الرسميـــة في كل من فرنسا وألمانيا، بشكلها الأخير الذي عرف بالطريقة المباشرة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن هذه الطريقة عرفـــت مـــن خلال تطبيقات كل من سوفير وماكســـملين Maximilian، وتشـــارلز بيرليتز Charles Berlitz لها في مدارس تجارية لتعليم اللغة، بيـــد أنهـــا لم تعرف آنذاك بالطريقة المباشرة، وإنما عرفت بطريقـــة بـــيرليتز Berlitz School صاحب هذه المدارس[2]. وكان من أنصار هذه الطريقـــة أيضـــاً اللغوي البنيوي المعروف أوتو يسبرســـن Otto Jespersen (١٨٦٩-١٩٤٣م)، واللغوي التطبيقي هارولد بالمر Harold Palmer [3].

---

[1] Steinberg. An Introduction to Psycholinguistics. Op. Cit., P. 225, 226.

[2] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائـــق في تعليـــم اللغـــات، مرجـــع ســـابق، ص ١٨، ١٩.

[3] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 57.

وتشير بعض الدراسات إلى أن أصول هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن السابع عشر الميلادي على يد جون لوك John Lock، بيد أنها لم تكتسب كثيراً من الأتباع، و لم يظهر أثرها في تعليم اللغات، إلا في أواخر القرن التاسع عشر، عندما اعترفت بها فرنسا، وشجعت على تطبيقها في مدارسها الرسمية، بوصفها الطريقة الطبيعية في تعليم اللغات[1].

ولا تناقض بين هذه الآراء؛ لأن فكرة الطريقة ربما كانت قديمة ثم طورت وضبطت وفقاً للاتجاهات الحديثة في علم اللغة وعلم النفس التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي.

وقد سميت هذه الطريقة بالطريقة المباشرة؛ لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم أو تدخلها.

أهداف الطريقة وملامحها:

١-الهدف من تعلم اللغة الثانية، وفقاً لهذه الطريقة، هو الاتصال بها مع الناس، بشكل طبعي عفوي.

٢-الحرص على أن يقود تعلم اللغة الهدف إلى التفكير بها في أقصر وقت ممكن، دون اللجوء إلى الترجمة من اللغة الأم وإليها.

---

[1] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤١.

٣-الاهتمام كثيراً بالجوانب الشفهية من اللغة، وتأخير الجوانب المكتوبة منها[١].

٤-بناء على ذلك؛ فإن المهارات اللغوية الأربع ينبغي أن تقدم لمتعلم اللغة الهدف مرتبة في مراحل زمانية مشابهة لترتيب مراحلها لدى الأطفال في اكتسابهم لغاتهم الأصلية؛ بحيث تبدأ بفهم المسموع فترة كافية، يليه الكلام، ثم القراءة فالكتابة في مرحلة متأخرة.

٥-الاعتقاد الجازم بأن اللغة الثانية يمكن تعلمها بطريقة طبعية مباشرة مثلما تكتسب اللغة الأم؛ فالطفل يتعلم لغته الأم من خلال المواقف الاجتماعية التي يمر بها؛ حيث تتداعى المعاني بتداعي المواقف المتشابهة أو المماثلة، فيستعمل الخبرة السابقة مرجعاً لغوياً في تعلم الخبرة الجديدة[٢].

٦-ينظر أصحاب هذه الطريقة إليها بوصفها طريقة تعلم Learning Method، لا طريقة تعليم Teaching Method؛ إذ يؤكدون على ضرورة مشاركة المتعلم لاكتساب الخبرات الجديدة بنفسه. أي أن المتعلم قادر على أن يتعلم اللغة الهدف بنفسه مباشرة، وأن يبني نظاماً

---

[١] المرجع السابق، ص ٤١، ٤٢.

[2] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 57, 58.

لغوياً مستقلاً إذا ما ترك لطبيعته، دون تدخل من أحد، ودون حاجة إلى الترجمة أو تقريب نظام اللغة الهدف إلى نظام اللغة الأم[1].

٧-الاهتمام بتعليم المفردات والجمل الشائعة في محيط الطالب، والمرتبطة بحاجاته اليومية؛ في المدرسة، ثم في المنزل، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى الحياة العامة، أخذاً بالمبدأ الذي يقول: Here and Now.

٨-الاهتمام بتقديم العبارات والجمل الجاهزة /Formulaic Speech Formulae من خلال سياقات طبعية شائعة.

٩-التدرج في تقديم المادة اللغوية من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.

١٠-تقدم العناصر اللغوية من كلمات وعبارات وجمل في بداية الأمر من خلال نصوص حوارية، تكون قصيرة ومفهومة.

١١-بيان معاني الكلمات من خلال المرادفات، وتعليم العبارات والجمل من خلال الصور والحركات والتمثيل، وليس عن طريق الشرح أو الترجمة.

١٢-لا تدرَّس القواعد مباشرة، بل يتوصل إليها المتعلم بنفسه من خلال الأمثلة والنصوص المقروءة والمواقف الطبعية، اعتماداً على مبدأ النحو

---

[1] Ibid.

الوظيفي. وإذا دعت الضرورة إلى شرح قاعدة فلا بـــد أن يكـــون الشرح باللغة الهدف.

١٣-الالتزام باستعمال اللغة الهدف منذ اللحظة الأولى، واستبعاد اللغـــة الأم أو أي لغة وسيطة، مع عدم اللجوء إلى المعاجم ثنائيـــة اللغـــة، والاعتماد – بدلاً من ذلك – على كثرة القراءة من نصوص ســـهلة ومكتوبة باللغة الهدف.

١٤-الاهتمام بالكتاب المقرر والالتزام بخطة الدرس؛ لأنهما وضعا وفـــق معايير مدروسة، واختيرت فيهما الكلمات والجمل والصيغ الصرفيـــة والوظائف النحوية لتقدم في مراحل محددة.

١٥-إعطاء المتعلمين فرصاً كافية لممارسة اللغة الهدف داخل الفصـــل، وأن يكون كلامهم أكثر من كلام المعلم، سواء تحدثوا معه أم تحدثوا مع بعضهم.

١٦-الاهتمام بالطلاقة اللغوية Language Fluency، من غير إغفـــال للصحة اللغوية Language Accuracy، من نطق ســـليم والـــتزام بالقواعد الصوتية والصرفية والنحوية الصحيحة[1].

[1] Ibid.

النظرية والمدخل

ظهرت هذه الطريقة في الوقت الذي ظهرت فيه الدراسات اللغوية الحديثة، التي دعت إلى دراسة اللغة دراسة علمية مجردة. وكان من أساسيات هذه الدراسات أن اللغة سلوك طبعي، وأن الأصل فيها الكلام الشفهي، وأن الكتابة مظهر ثانوي طارئ على اللغة.

وعلى الرغم من أن فكرة هذه الطريقة بدأت قبل ظهور هذه النظريات، فإنها آمنت بهذه الأساسيات، ونظرت إلى اللغة على أنها سلوك إنساني طبعي، يعتمد أساساً على الجانب المنطوق قبل الجانب المكتوب.

انطلاقاً من هذه النظرة إلى اللغة؛ فإن الطريقة تنظر إلى تعلم اللغة الثانية بأنه سلوك طبعي، ينبغي أن يتم بطريقة طبعية مباشرة، مثلما يكتسب الطفل لغته الأم، بعيداً عن الشرح المباشر والترجمة وغير ذلك من الأساليب النظرية[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

يتضح مما سبق ذكره أن للمعلم وظيفة مهمة في هذه الطريقة؛ فهو القائد الموجه لأنشطة الطلاب، وهو المنفذ للمنهج، وفق الخطوات

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٧، ١٨.

المرسومة له سلفاً. فالمعلم إذن قائد وموجِّه للطلاب داخل حجرة الدراسة، بيد أنه موَجَّه في الوقت نفسه، ومحكوم بالمنهج والخطة والكتاب المقرر، ومطلوب منه تنفيذها.

ب- وظائف المتعلم

للطالب وظيفة محدودة أيضاً، على الرغم من شعوره بالراحة والحرية، ومشاركته في الأنشطة في حجرة الدراسة؛ فهو في الحقيقة مسيَّر غير مخيَّر، بل مقيد بما يمليه عليه واضعو المنهج ومؤلفو الكتاب المقرر، من خلال توجيه المعلم ومراقبته.

ج- وظائف المواد التعليمية

المواد التعليمية في هذه الطريقة هي السلطة العليا، والسلاح الذي وضع بيد المعلم ليستعمله وفق تعليمات وخطط وخطوات محددة، لا يستطيع تجاوزها. والسبب في ذلك أن عناصر هذه المواد ومفرداتها ومكوناتها وضعت وفق تدرج معين، يعتقد أنه تدرج طبعي يناسب مراحل النمو اللغوي لدى المتعلم، ويتفق مع مراحل النمو الطبعي للطفل في اكتسابه لغته الأم.

في حجرة الدرس

يختلف التدريس بهذه الطريقة حسب مستوى المتعلمين والمراحل التي قطعوها في اللغة الهدف، بيد أنها تتفق في أمر واحد هو تقديم المادة بشكل منظم ومتدرج، لا تتقدم فيه خطوة على خطوة، سواء أكانت

شفهية أم مكتوبة. وسوف نقدم بعض الأمثلة المختصرة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق هذه الطريقة.

ففي المرحلة الشفهية مثلاً، يدخل المعلم إلى غرفة الصف، ويسلم على الطلاب ويحييهم باللغة الهدف. ثم يسألهم عن درس اليوم وعن بعض أهدافه، فيردون عليه باللغة الهدف أيضاً، مستعملين كلمات معروفة، وعبارات وجمل قصيرة بسيطة.

يستمر المعلم في طرح الأسئلة على الطلاب وهم يجيبون، ويقوم أحياناً بإصدار بعض الأوامر التطبيقية لهم، نحو: أغلق الباب يا محمد، افتح النافذة يا صالح، اجلس هنا يا علي، امسح السبورة لو سمحت، تقدم يا منصور، اجلس بجوار زميلك سالم... وهكذا.

هذه الخطوات، التي يقوم بها المعلم، لا بد أن تكون مدروسة ومعدة سلفاً، وفق خطوات المنهج والكتاب المقرر، وأن يتأكد المعلم أن طلابه يستطيعون المشاركة فيها وتنفيذها، بما يعرفه عن مستواهم وحصيلتهم في اللغة الهدف. وقد يجري المعلم في نهاية الحصة تقويماً لأداء الطلاب ومدى استيعابهم لما قدم لهم.

وفي درس من الدروس التي يكون الطلاب فيها قادرين على القراءة، بالإضافة إلى الحديث الشفهي، يُحضّر المعلم درسه مبنياً على نمط محدد أو قاعدة معينة يريد تقديمها إلى الطلاب، مستعيناً بصورة يضعها على الحائط أو يرسمها على السبورة، بحيث تكفي لشرح جميع الكلمات

المراد تقديمها في هذا الدرس، مع الاستعانة بالحركات والتمثيل لتوضيح معاني الكلمات المجردة. وفي أثناء ذلك، يردد الطلاب بعض الكلمات والعبارات استعداداً للإجابة عن الأسئلة التي قد يلقيها عليهم المعلم فيما بعد. يتم ذلك دون تدخل مباشر من المعلم، وربما يخطئ الطالب في هذه المرحلة، غير أن المعلم لا يقوم بتصحيح أخطائه إلا في حالات معينة.

بعد أن ينتهي المعلم من تدريس الكلمات والعبارات، ويفهمها الطلاب فهماً حقيقياً، يطلب منهم أن يقرؤوا النص من الكتاب المقرر قراءة جيدة تتفق مع الطريقة التي تعلموا بها هذه المفردات والعبارات. وعادة ما يقرأ المعلم النص بنفسه جملة جملة، وهم يرددون خلفه جماعياً أو زمرياً[1]. ثم يقرأ الطلاب النص بعده قراءة سليمة صحيحة، مراعى فيها النطق السليم، من نبر وتنغيم ووقف.

وفي نهاية الحصة يطرح المعلم عدداً من الأسئلة التي تدور حول النص، والطلاب يجيبون عنها باللغة الهدف، وعندما ترد صعوبات في فهم كلمات أو عبارات، يقوم المعلم بشرحها وكتابة الشرح على السبورة والطلاب يدونون ذلك في كراسة الملحوظات أو على حواشي الكتاب المقرر. وربما يختم الدرس بأناشيد يرددها الطلاب، تحتوي على الكلمات

---

[1] يقصد بالترديد الزُمَري تقسيم الفصل إلى زمر أو مجموعات حسب الصفوف، وربما يقسم الفصل إلى نصفين: يمين ويسار، أو أمام وخلف، وتردد كل زمرة جملة أو جزءاً من النص.

والعبارات المراد تعلمها، ثم يغادرون القاعة فرحين مغتبطين بمشـــاركتهم وفهمهم لمادة الدرس[1].

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-أكدت هذه الطريقة على الجوانب السمعية الشفهية في تعليم اللغـة، كما حرصت على استخدام الوسائل البصريـــة المعينـــة في داخـــل الفصل.

٢-اهتمت بالمعنى والجانب الطبعي من اللغة، ونبـــــهت إلى خطـــورة المواقف اللغوية والاجتماعية المصنوعة، الـــتي لا تـــؤدي إلى تعلـــم حقيقي.

٣-نادت بتكثيف الأنشطة داخل حجرة الدراسة، وتحويل الفصـــل إلى جو شبيه بالجو العام في بيئة اللغة الهدف.

٤-شجعت الطلاب على التفكير باللغة الهدف، الـــذي هـــو أرقـــى مستويات التعلم، وحذرت من الترجمة التي غالباً ما تقود إلى التداخل اللغوي، كما قللت من الشرح الممل، واستبدلت به إعـــادة صيـــغ الجمل والعبارات، والاستعانة بالوسائل المعينة، واستخدام الحركـــات الجسمية والتمثيل.

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 58.

٥-كثير من أنشطة هذه الطريقة يساعد على بناء الكفاية اللغوية، إذا طبقت تطبيقاً سليماً.

٦-الاهتمام بالنحو الوظيفي، واختيار الكلمات والعبارات والجمل الشائعة، وتقديمها بأساليب متدرجة؛ يساعد في فهم اللغة واستعمالها بطريقة سليمة، ويشجع المتعلمين على الاستمرار في البرنامج.

٧-يعتقد أن عدم تصحيح الأخطاء في أثناء الوقوع فيها جانب إيجابي ومطلوب في مرحلة تعلم اللغة؛ لأنه يشجع المتعلم على التعلم والتواصل باللغة الهدف، ويقود إلى مزيد من الطلاقة اللغوية.

ب- العيوب:

١-لعل أبرز عيوب هذه الطريقة الاعتقاد بأن الأجنبي يستطيع تعلم اللغة الثانية بالطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم. وتلك مغالطة صريحة، وإغفال للفروق بين المتعلمين في الحالتين، وقد ذكرنا بعض هذه الفروق في أثناء حديثنا عن الطريقة الطبيعية.

٢-افترضت الطريقة أن مجرد تقديم اللغة الهدف بالأساليب التي رسمتها، ومنع المعلمين والطلاب من الترجمة أو الحديث باللغة الأم؛ يكفل التعلم الطبعي، ويمنع تدخل اللغة الأم في اللغة الهدف. وهذا الافتراض مبني على أساس أن المواقف النفسية التي تحدد تعلم اللغة الهدف مماثلة للمواقف التي تحدد تعلم اللغة الأم. وهذا الأساس غير سليم؛ لأن للتداخل أسباباً أخرى كثيرة، تتصل بالتفكير والتنشئة

الاجتماعية والثقافية للمتعلم، وهذه الأمور لا يمكن التحكم فيها ولا عزلها عن شخصية المتعلم.

٣-بالغت في مفهوم العلاقة المباشرة بين الكلمة والشيء وبين العبارة والفكرة، واهتمت بالمفردات، وأهملت دراسة التراكيب النحوية؛ وهذا مما يؤدي إلى فقدان التوازن بين عناصر اللغة.

٤-اعتمدت على النماذج المقدمة في الحوار، وهذا ربما يؤدي إلى لجوء الطلاب إلى الحفظ والترديد، الذي تتبعه طريقة القواعد والترجمة.

٥-أكد أصحاب هذه الطريقة على تجنب الترجمة؛ ما يجعل المعلم محصوراً في مفردات وعبارات وتراكيب محدودة ومحسوسة، لا يتعداها إلى مفردات وعبارات ذات مفاهيم مجردة.

٦-التعليم بهذه الطريقة يحتاج إلى معلم ذي كفاية عالية في اللغة الهدف، مع مهارة في التعامل مع الطلاب، وقدرة على توزيع الأدوار عليهم، ولا شك في أن هذا عبء ثقيل ينوء به المعلم الكفء، فضلاً عن غيره.

٧-على الرغم من الأعباء التي يقوم بها المعلم، فإنه لا يشعر بالحرية في التصرف في المواد اللغوية والأنشطة الصفية؛ لأن هذه الأمور محددة له في المنهج والكتاب المقرر.

٨-هذه الطريقة لا تراعي كثيراً من الفروق الفردية بين المتعلمين، وإن ادعى أصحابها غير ذلك. فعندما يتحدث المعلم ويتحرك بسرعة داخل الفصل مثلاً، قد يشاركه بعض الطلاب ويتابعونه بالسرعة المطلوبة، لكن بقية الطلاب قد يصعب عليهم ذلك، فتفوتهم فرص كثيرة، وربما يتأخرون عن الركب. وقد يدرك بعض الطلاب القواعد من النصوص المقدمة من غير حاجة إلى شرح مباشر، غير أن بعضاً منهم ربما لا يستطيعون ذلك، فيتأخرون عن زملائهم في هذا الجانب المهم. وهذه المشكلة قد تحدث في فهم معاني الكلمات والعبارات؛ فبعض الطلاب مثلاً يمكن أن يدرك المعنى من خلال السياق الشفهي، وبعضهم يحتاج إلى قراءة من نص مكتوب، وربما يحتاج إلى الترجمة والعودة إلى المعاجم ثنائية اللغة، بيد أن هذه الطريقة تفترض أن الطلاب يفهمون بدرجة واحدة، وينتقلون من مرحلة إلى أخرى في فترة زمنية واحدة.

٩-اهتمام أصحاب هذه الطريقة بالطلاقة، ومطالبة المتعلم بالحديث والإجابة عن الأسئلة، والمشاركة في أنشطة الفصل في مراحل مبكرة؛ كل ذلك ربما يؤدي إلى تعلُّم شكلي خاطئ؛ حيث يضطر الطالب إلى استعمال عبارات وجمل بطريقة خاطئة فيقبلها المعلم؛ تحقيقاً لمبدأ (الطلاقة أهم من الصحة)، لكن الطالب غالباً ما يستمر عليها، وتتحجر في ذهنه، فيصعب عليه التخلص منها. وقد يلجأ إلى الترجمة

الداخلية، فيصوغ الإجابة بلغته الأم أولاً، ثم ينطقها باللغة الهـــدف؛ مسايرة لمعلمه وزملائه، وقد تبقى هذه العادة في سلوكه[1].

١٠-التدريس بهذه الطريقة يتطلب وقتاً طويلاً جـــداً، قـد يســتمر سنوات، مما يتطلب جهوداً متواصلة، ومبالغ مالية كبيرة، يصعـــب على كثير من البرامج القيام بها.

١١-بناء على ذلك فإن هذه الطريقة قد تصلح لتعليم الصغار لغة ثانية، بيد أنها لا تصلح لكثير من المتعلمين الكبار؛ لصعوبة استمرار الكبـير في برنامج اللغة فترة طويلة ومشاركته في بعض الأنشطة التي أشـــرنا إليها.

١٢-هذه الطريقة لا تصلح للفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة مـن الطلاب، بل ينبغي ألا يتعدى عدد طلاب الفصل خمسة عشر طالباً.

١٣-على الرغم من أن الهدف المعلن لهذه الطريق هدف شامل، فإنهـــا أخفقت في تدريس الجوانب اللغوية المكتوبة.

ولتلافي هذه العيوب؛ لجأ أصحاب هـــذه الطريقـــة إلى إدخـــال تعديلات على بعض أنشطتها داخل حجرة الدراسة، كالاستعانة بالترجمة

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 59, cited from Wilga Rivers.

عند الحاجة، وشرح القواعد النحوية والصرفية، وتكثيف التدريبات عليها، والاستعانة بالنصوص المقروءة في مراحل مبكرة[1].

على الرغم من هذه المحاولات، فإن هذه الطريقة بدأت تختفي من الميدان منذ بداية الثلاثينيات من القرن العشرين، وعدلت في مناطق أخرى، مثل فرنسا وألمانيا، حتى تغيرت معالمها؛ فأصبحت طريقة أخرى غير الطريقة المباشرة. أما في أمريكا فلم تحظ بعناية تامة، ولم تنتشر على المستوى العام، وإن طبقت في بعض المدارس الخاصة التي أشرنا إليها قبل قليل.

---

[1] محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص٨٢.

طريقة القراءة

The Reading Method

النشأة

انتشرت الطريقة المباشرة فترة من الزمن، وتحمس المعلمون والمربون لتطبيقها في مناطق مختلفة من العالم، وبخاصة في أوربا والشرق والأوسط، ونجحت في فك عقدة لسان الطالب، ومكنته من ترديد كلمات وعبارات معينة باللغة الأجنبية. بيد أن الحصيلة اللغوية التي كان يخرج بها الطلاب بعد سنتين أو أكثر من الدراسة بهذه الطريقة لم تكن تستحق ما كان يبذل فيها من جهد ووقت وما كان ينفق عليها من مال.

لقد أثبتت نتائج الدراسة، التي أجراها ألجرنون كولمان Algernon Coleman عام ١٩٢٩م، عجزاً واضحاً في مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين الذين أمضوا أكثر من سنتين في التعلم بهذه الطريقة. وأثبتت شواهد أخرى أن الطريقة المباشرة ربما تنتج طلاباً قادرين على حفظ كلمات معينة، وترديد عبارات وجمل جاهزة، ربما تكون شائعة الاستعمال، غير أنهم غير قادرين على القراءة والكتابة باللغة الهدف، وما ذلك إلا بسبب الاهتمام الزائد بمهارتي الفهم والكلام، وقلة الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة[1].

---

[1] Coleman, A. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Reported Prepared for the Modern Language Study. New York: Macmillan Company, 1929.

لهذا تنبه المتخصصون بتعليم اللغات الأجنبية إلى أن أفضل السبل لاكتساب اللغة الأجنبية هو تنمية قدرات الطالب في كل المهارات؛ فهماً وكلاماً وقراءة وكتابة.

ولما كان تحقيق هذا الهدف — في نظر هؤلاء — مستحيلاً في فترة زمنية محدودة؛ فإن على المعلم أن يهتم بالهدف المهم الذي يمكن تحقيقه في فترة قصيرة، ويستطيع المتعلم تنميته وتطويره بنفسه، حتى بعد انتهاء فترة دراسة اللغة. فكانت مهارة القراءة الصامتة، أي القراءة من أجل الفهم، هي التي تحقق هذا الهدف؛ لأن القراءة — في نظر هؤلاء — هي المهارة التي تخدم المهارات الأخرى، وتنميها بصورة سليمة، وتبقى مع المتعلم بعد مرحلة اللغة، إذا ما استغلت استغلالاً جيداً، وطوِّعت لتحقق هذا الهدف[1].

عرفت هذه الطريقة التي نتحدث عنها بطريقة ويست West Method، نسبة إلى التربوي الإنجليزي المعروف مايكل ويست Michael West، الذي عرف بكتبه في القراءة، التي اعتمدت موادها ونصوصها على قوائم المفردات الأكثر شيوعاً، وشاع استعمال هذه الكتب في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في الهند والدول العربية، ودول أخرى في الشرق الأوسط وغيرها من المستعمرات البريطانية آنذاك. واستمر العمل

---

[1] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٣، ٤٤.

بهذه الطريقة في البلاد العربية، وبخاصة في مصر، حتى أوائل الخمسينيات من القرن العشرين[1].

وعندما تولى التربوي البريطاني جونسون Johnson عمادة تفتيش اللغة الإنجليزية في مصر إبان الحرب العالمية الثانية لاحظ هو وكثير من معلمي اللغة الإنجليزية آنذاك أن كتب مايكل ويست للقراءة تحوي كلمات وموضوعات غريبة عن البيئة العربية، ولا تناسب المتعلم العربي، على الرغم من سلامة الطريقة التي تتبعها في ترتيب المواد والعناصر اللغوية؛ لأنها كتبت أصلاً للتلاميذ في الهند. فبدأ جونسون ومعاونوه بإدخال تعديلات على كتب ويست للقراءة الأساسية، وبقيت الكتب المساعدة كما هي، وسميت الكتب الجديدة المعدلة باسم طريقة جونسون[2].

والواقع أن هذه الطريقة لم تكن جديدة، ولم يكن ويست ولا جونسون ولا أوتو بوند Bonde، الذي تنسب إليه الطريقة أحياناً، ولا غيرهم؛ أول من عرف هذه الطريقة، وإنما عرفت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وتحديداً في عام ١٨٦٧م؛ حيث بدأت على يد كلور مارسيل، وكانت تعرف بطريقة شيكاغو لتعليم القراءة Chicago Method؛ نسبة للبحوث والتجارب التي أجريت في جامعة شيكاغو

---

[1] المرجع السابق، ص ٤٤.

[2] المرجع السابق، ص ٤٥.

لتطوير هذه الطريقة، وبخاصة بحوث بوند حول تعليم اللغة الفرنسية على المستوى الجامعي[1].

أهداف الطريقة وملامحها:

١-الهدف من تعلم اللغة، وفقاً لهذه الطريقة، هو القدرة على فهم المقروء فهماً دقيقاً.

٢-الاهتمام بالقراءة الصامتة، وتدريب الطلاب على الاستفادة منها؛ بوصفها منطلقاً لتنمية المهارات الأخرى؛ انطلاقاً من مبدأ انتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى[2].

٣-الاهتمام بالمفردات، وتقديمها للمتعلمين بأساليب مقننة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة والشيوع.

٤-قلة الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة، وعدم الاهتمام بالنطق السليم لأصوات اللغة، مع قلة التدريب على الكتابة[3].

---

[1] محمد عزت عبد الموجود، محاضرات في تعليم اللغة العربية، محاضرات ألقيت على طلاب الدراسات العليا في قسم تأهيل معلمي اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية محمد بن سعود في الرياض عام ١٤٠٤هـ.

[2] المرجع السابق.

[3] المرجع السابق.

٥-التقليل من شرح القواعد الصرفية والنحوية، بل عدم اللجوء إليها إلا في حالات الضرورة.

٦-بدلاً من شرح القواعد، يوجَّه المتعلمون نحو تحليل الكلمات الجديدة إلى عناصرها الأولية، من سوابق وصدور ولواحق، ومعرفة أزمنة الأفعال، وما تحدثه هذه التغيرات من تغيير في المعنى والوظيفة[١].

٧-الاهتمام بفهم المعنى العام للنص المقروء، والتأكد من ذلك من خلال الأسئلة والتدريبات والاختبارات.

٨-الاعتماد على كتاب واحد أساس لكل مرحلة، يسمى كتاب القراءة، تقدم فيه الكلمات الجديدة بطريقة منظمة ومتدرجة، وتضاف إليه كتب للتدريب على القراءة والكتابة والمحادثة، وكتب أخرى للقراءة الحرة الميسرة التي لا يحتاج المتعلم فيها إلى الاستعانة بالمعاجم[٢].

٩-الاعتماد على ما يقدم للطالب في الفصل من مواد لغوية في الكتاب المقرر والكتب المصاحبة، وتوجيه الطالب توجيهاً منظماً ومحكماً، بل تقييده بهذه القيود، وحرمانه من فرص الإبداع[٣].

---

[١] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٤.

[٢] المرجع السابق.

[٣] عبد الموجود، محاضرات في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق.

تبين مما سبق أن هذه الطريقة تهتم بالجانب المكتوب من اللغة، وتهمل الجانب الشفهي المنطوق. وهذه نظرة غريبة جداً، خاصة أن هذه الطريقة نشأت وطورت في أزهى مراحل نمو الدراسات اللغوية البنيوية التي تؤكد على الجوانب الشفهية في اللغة.

وفيما يتعلق بتعليم اللغة، فإن هذه الطريقة تنطلق من فلسفة نفسية تعليمية مؤداها أن إتقان المتعلم مهارة القراءة، وقدرته على فهم المعنى من النصوص المكتوبة، وسيلة لإتقان المهارات الأخرى. فهذه الطريقة إذن تؤمن بانتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

من الواضح أن معلم اللغة، وفقاً لهذه الطريقة، موجَّه ومقيد بالمنهج والمواد المقررة، وعلية أن يسير وفق الخطوات التي رسمها له واضعو المنهج ومؤلفو الكتب المقررة، مهما شعر بالحرية أو تصور أنه سيد الموقف في حجرة الدراسة.

---

[1] المرجع السابق.

ب- وظائف المتعلم

أما المتعلم فليس أحسن حالاً من أستاذه؛ لأنه مقيد أيضاً بهذه القيود، التي تنفذ في الفصل بقيادة معلمه. فالمتعلم – وفقاً لهذه الطريقة – غير مسموح له بالتحرر من قيود التدرج ودرجات الشيوع، وتخطي الحواجز المرسومة له في المنهج والكتاب؛ لأن ذلك يعني – في نظر أصحاب هذه الطريقة – ضياع المتعلم أو غرقه في بحار اللغة التي يُعتقَد أنه لا يحسن السباحة فيها في هذه المرحلة.

ج- وظائف المواد التعليمية

إذا كان التدريس بهذه الطريقة يتم بخطوات مقننة، من خلال كتب قرائية، اختيرت موادها وعناصرها، وقدمت للمتعلمين بأساليب متدرجة – كما عرفنا من قبل – فهذا يعني أن المواد التعليمية هي الأساس والموجه الحقيقي للعملية التعليمية.

في حجرة الدرس

عرفنا أن اللغة الهدف تقدم – وفقاً لهذه الطريقة – من خلال القراءة، وتدريب المتعلمين على أساليب قرائية معينة، يعتقد أنها تعينهم على فهم النصوص المكتوبة؛ إيماناً من أصحاب هذه الطريقة بأن التمكن من فهم المقروء أداة تبقى بيد المتعلم، يستفيد منها في تنمية لغته في المهارات الأخرى؛ انطلاقاً من مبدأ انتقال أثر التدريب من مهارة إلى مهارات أخرى.

تحقيقاً لهذا الهدف؛ قام مايكل ويست وغيره من أصحاب هذه الطريقة بتأليف كتب في تعليم اللغة الإنجليزية في أنحاء متفرقة من العالم. وقد اختيرت مواد هذه الكتب ورتبت وفق معايير وقوانين نفسية تربوية، كالشيوع والتدرج في الصعوبة والتعقيد...، ينفذها الطالب بكل دقة وأمانة، تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

وقد عرفنا أن المنهج، الذي تطبق فيه هذه الطريقة، يتكون من كتاب أساس لكل مرحلة، وكتب أخرى مصاحبة، ككتب التدريبات، وكتب القراءة الحرة. وسوف نعطي في الأسطر الآتية مثالاً للتدريس بهذه الطريقة:

يدخل المعلم إلى حجرة الدرس حاملاً معه الكتاب المقرر والكتب المرافقة، ويطلب من طلابه فتح الكتاب، بعد أن يبين لهم موضع الدرس، ورقمه إن وجد، ورقم الصفحة. يقوم بعد ذلك بكتابة الكلمات الجديدة على السبورة، إن لم تكن مكتوبة في الكتاب بخط مميز، أو في مكان مستقل، وقد ينطقها أمام الطلاب نطقاً سليماً مرة أو مرتين. ثم يقرأ النص بنفسه بصوت واضح، أو يطلب من أحد الطلاب النابهين قراءته قراءة جهرية، ثم يطلب من جميع الطلاب قراءة النص قراءة صامتة من أجل الفهم.

ينتقل المعلم بعد ذلك إلى الكتاب المصاحب لكتاب القراءة الأساس، الذي عادة ما يحضره الطلاب معهم يومياً؛ لأنه يحتوي على

أسئلة استيعاب لنصوص الكتاب الأساس، ثم يطلب منهم الإجابة عن أسئلة استيعاب للنص المقروء، وكتابة الإجابات في كراسة مستقلة تسمى كراسة التدريبات. وعادة ما يقرأ المعلم كل سؤال وإجابته بصوت واضح، أو يطلب من بعض الطلاب قراءته قراءة جيدة.

يحرص المعلم، في أثناء قيامه بهذه الأنشطة، على ألا يتعدى فقرة إلا وقد استوعبها الطلاب، ومن لم يستطع منهم فعليه الاستعانة بكتاب آخر لمايكل ويست، خصص للإجابة عن جميع الأسئلة وترجمة معاني الكلمات الواردة في الكتاب الأساس والكتاب المرافق له إلى اللغة الأم.

ويخصص المعلم وقتاً قصيراً من الدرس لتدريب الطلاب على المحادثة، كما يخصص وقتاً آخر لتدريب الطلاب على التعبير الشفهي والتحريري، باستعمال الكلمات والعبارات الواردة في النص المقروء. وغالباً ما تكون هذه الأنشطة مرتجلة، غير عملية ولا دقيقة.

وفي نهاية الحصة يطلب المعلم من طلابه أن يقرؤوا الكتب المصاحبة في منازلهم، وهذه الكتب صغيرة الحجم، سهلة القراءة والفهم؛ لأن جميع كلماتها وعباراتها وتراكيبها قد استوعبها الطلاب في الكتاب الأساس، ونوقشت في الفصل. وقد أعدت هذه الكتب لتعويد الطلاب على القراءة الذاتية الحرة مع الفهم السليم، دون حاجة إلى الترجمة أو الاستعانة

بالمعاجم. وإن صادف القارئ صعوبة في فهم معنى كلمة من الكلمات فيمكنه تحليلها إلى عناصرها الأولية، من جذور وسوابق ولواحق ...[1]

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-مساعدة المتعلمين على تكوين عادات قرائية جيدة، مثل الفهم العلم للنص، وعدم الاستعانة بالمعاجم، وبخاصة المعاجم ثنائية اللغة.

٢-غرس حب القراءة لدى المتعلم، وتشجيعه على كثرة القراءة باللغة الهدف؛ ما يقود إلى استقبال كمية من الدخل اللغوي المفهوم، الذي يؤدي إلى اكتساب اللغة الهدف بطريقة طبعية وسليمة.

٣-الاهتمام بفهم النص المقروء؛ ما يجعل القراءة ذات معنى بالنسبة للمتعلم، وهذا يقوده إلى مزيد من القراءة والفهم.

٤-عدم المبالغة في شرح القواعد يعد ميزة من ميزات هذه الطريقة؛ لأن بعض عناصر اللغة وقواعدها يصعب فهمه، ويستحيل استيعابه عن طريق الشرح، غير أن المتعلم يكتسبه تلقائياً بكثرة القراءة ومرور الوقت.

٥-نبهت هذه الطريقة على عدد من القضايا المهمة، التي أصبحت فيما بعد من أساسيات تعليم اللغات الأجنبية، من ذلك ضبط اختيار

---

[1] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٤.

المواد اللغوية وترتيبها وتقديمها، ووضع كتب مصاحبة للكتاب الأساس، وإمكان تعليم اللغة لأغراض خاصة[1].

ب- العيوب:

١-ألقت الطريقة بثقلها على جانب واحد من جوانب اللغة، وهو القراءة، وأهملت الجوانب الأخرى، وبخاصة الجوانب الشفهية من اللغة؛ وعلى هذا فإن هذه الطريقة ليست شاملة لجميع المهارات، كما أن تناولها لأهداف تعلم اللغة تناول محدود.

٢-أهملت مهارة الكتابة، التي تحتاج إلى تدريبات خاصة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

٣- لم تسلم بطبيعة اللغة على أنها الحديث الشفهي؛ و لم تسمح للمتعلم بأن يستمع إلى أصوات اللغة قبل أن يحاول إخراجها.

٤-الاهتمام بالقراءة الصامتة فقط، وقلة الاهتمام بالتعزيز الفوري وتصحيح الأخطاء، قد يؤدي إلى تخلف في النطق وتلعثم في الحديث، سرعان ما تظهر آثاره في القراءة الجهرية، وقد يثبت الخطأ أو يتحجر فيصعب التخلص منه فيما بعد.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسيسكو) ١٤١٠هـ، ص ١٣٨.

٥-التدرج في تقديم المادة اللغوية، والاهتمام الزائد بدرجات الشيوع، كما تتطلبها هذه الطريقة؛ ربما يحول المواقف التعليمية إلى مواقف مصنوعة، بعيدة عن الواقع الطبعي للغة، فضلاً عن أنه يقيد المتعلم بأساليب معينة مرتبطة بهذه المواد، وربما يصعب عليه تجاوزها والانطلاق منها إلى القراءة الحرة في الصحف والمجلات والكتب العامة.

٦-هذه الطريقة لم تراع الفروق الفردية بين المتعلمين، ولم تلق بالاً لتفاوت خلفياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية؛ فتقديم اللغة من خلال القراءة فقط لا يناسب الطلاب الذين لم يتعودوا على هذا النمط من التعليم في بيئاتهم الأصلية، وربما يكون سبباً في تخلفهم عن زملائهم. كما أن بعض الطلاب غير قادرين على تعميم خبراتهم في القراءة إلى المجالات والمهارات الأخرى.

٧-تقييد حرية كل من المعلم والمتعلم على حد سواء؛ فعلى الرغم من أن المعلم هو الموجه والمسيطر على أنشطة الفصل، فإنه مقيد بخطة مرسومة، ومنهج محدد، وكتب مقررة، وخطوات محددة مبني بعضها على بعض. أما الطالب فلا حول له ولا قوة، وما عليه سوى قبول التوجيهات، واتباع الخطوات، وتنفيذ التعليمات.

٨-هذه الطريقة ربما تصلح في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية Arabic as a foreign language، أي خارج حدودها؛ حيث تكون القراءة هي

المصدر أو الدخل الوحيد الذي يستفيد منه الطالب، بيد أنها لا تفيد كثيراً في تعليم اللغة العربية لغة ثانية Arabic as a second language، أي داخل حدودها؛ لتعدد مصادر اللغة، التي غالباً ما تطغى على المواد المقدمة في المنهج؛ فتضيع الفائدة المرجوة من ترتيب المادة اللغوية، وربما تعيق انطلاق المتعلم في استعمال اللغة.

٩-نظراً لأن مواد اللغة ومفرداتها – وفقاً لهذه الطريقة – قد بني بعضها على بعض بحيث يصعب تخطي جزء منها؛ فإن تعليم اللغة يحتاج إلى وقت طويل، ربما يمتد إلى سنوات عدة، وبخاصة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لضخامة ثروتها المعجمية.

إن أبرز ما أخذ على هذه الطريقة أمران: أحدهما: المبالغة في التدرج في تقديم المواد اللغوية؛ ما يعني عدم قدرة الطالب على فهم ما يقرؤه خارج المفردات والتراكيب التي تعود عليها في المنهج، وثانيهما: عدم الشمول في النظر إلى تعلم اللغة، المتمثل بالاهتمام الزائد بمهارة القراءة، وقلة الاهتمام بالمهارات الأخرى.

على الرغم من ذلك، فإن هذه الطريقة قد نبهت إلى جوانب مهمة في تعليم اللغات، كاختيار المواد اللغوية وترتيبها وتقديمها بطريقة علمية، والاهتمام بالتدريبات والقراءة الحرة...

بيد أن المبالغة في التدرج في تقديم المواد اللغوية نتج عنه قدرة الطالب على قراءة المادة العلمية وفهمها مادامت لا تتعدى عدد المفردات

والعبارات والتراكيب التي تعلمها وتدرب على استعمالها، أما إذا خرجت عن ذلك فغالباً ما يلاقي صعوبات جمة في القـــراءة والفـــهم. كمـــا أن الاقتصار على مهارة القراءة، وقلة الاهتمام بالمهارات الأخـــرى؛ جعـــل تناول هذه الطريقة لتعليم اللغة تناولاً محدوداً. فهذه الطريقـــة لا تكفـــي لتعليم اللغة، في نظر كثير من المختصين، بل ينبغي البحث عـــن طرائـــق أخرى أكثر شمولاً. فكان ظهور الطريقة السمعية الشفهية، التي ســـوف نتحدث عنها في الفقرة التالية.

الطريقة السمعية الشفهية

The Audiolingual Method

النشأة

بعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، بـــدأت العلاقـــات الدولية تنمو وتتحسن؛ فظهرت الحاجة إلى الاتصال الشفهي بين العـــالم على مستوى الدول والأفراد، وأدرك الناس أن الاتصال لم يعد مقصـــوراً على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات الأخـــرى. ثم شـــعرت دول كبرى بالحاجة الملحة إلى تعليم اللغات لمواطنيها والمسؤولين فيها؛ لتحقيق الاتصال الشفهي الطبعي بلغات البلاد التي ترتبط بها[1].

وكانت الدراسات اللغويـــة والنفســـية ودراســـة الإنســـان أو الأنثروبولوجيا Anthropology قد تقدمت تقدمـــاً ملحوظـــاً آنـــذاك، وتغيرت نظرة اللغويين إلى طبيعة اللغة وأســـاليب اكتســـابها وتعلمـــها وتعليمها؛ فظهرت مداخل ومذاهب لتعليم اللغات الأجنبية، تهتم بالجانب الشفهي المسموع من اللغة؛ كالمذهب الشفهي The Oral Approach أو المذهب المبني على المواقف The Situational Approach، الذي تطـــور

---

[1] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٦.

فيما بعد إلى المذهب السمعي الشفهي، وقد تمخضت عن هذه المداخل طرائق لتدريس اللغات، كان من أبرزها الطريقة السمعية الشفهية[1].

فالطريقة السمعية الشفهية إذن لم تظهر نتيجة عامل أو سبب واحد، كما يعتقد بعض الباحثين، وإنما ظهرت نتيجة عدد من الأسباب والعوامل السياسية والعلمية، التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

١-الحاجة إلى الاتصال الشفهي المباشر بين الأمم، بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وعدم الاعتماد على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات القومية. وكانت وسائل الاتصال الحديثة قد بدأت تتطور وتنتشر بين الناس؛ ما قرب المسافات، وهيأ الظروف للاتصال الشفهي المباشر بين الدول والشعوب؛ فظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية بأساليب تحقق هذا الهدف.

٢-عجز الطرائق السابقة، وبخاصة طريقة القواعد والترجمة وطريقة القراءة، عن تحقيق المطالب الاتصالية بالمفاهيم الجديدة، حتى إن ضباط الجيش الأمريكي فوجئوا في أثناء الحرب العالمية الثانية بعدم قدرة كثير من جنودهم على تحدث أي لغة أجنبية بطلاقة كافية[2].

---

[1] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص٥٥-٥٧.

[2] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٦.

٣-التطور في الدراسات اللغوية النفسية في منتصف القرن العشرين، الذي انتهى بالتزاوج أو التكامل بين النظرية البنيوية الوصفية Structuralism في علم اللغة والنظرية الحسية السلوكية Behaviorism في علم النفس، وتبلور – نتيجة لذلك – اتجاه لغوي نفسي عرف بالاتجاه السلوكي البنيوي، ذلك الاتجاه الذي ينظر إلى اللغة نظرة شفهية شكلية[١].

٤-تطور الدراسات في علم الإنسان وثقافات الشعوب أو الإنثروبولوجيا، وقيام عدد من علماء اللغة وعلماء النفس بدراسة اللغات الهندية الأمريكية غير المكتوبة؛ ما فرض على الأمريكيين التعامل مع الناطقين بها شفهياً، وهيأ الفرص لدراسة لغات الشعوب الأخرى غير المكتوبة في آسيا وأفريقيا وأمريكا الجنوبية[٢].

٥-التطورات التي حدثت في تقنيات التعليم، وبخاصة في معامل اللغات وأدوات التسجيل المسموعة والمرئية وغير ذلك مما زاد في فاعلية أساليب التدريس في الجوانب السمعية الشفهية[٣].

---

[١] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٥٢، ٥٣.

[٢] عبد الموجود، محاضرات في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق.

[٣] المرجع السابق.

٦-نتيجة لهذه الأسباب والعوامل؛ برز الاهتمام بالجوانب السمعية الشفهية من اللغة؛ فظهر المدخل السمعي الشفهي The Aural-oral Approach في تعليم اللغات، الذي انبثقت منه الطريقة السمعية الشفهية.

وتعد الطريقة السمعية الشفهية طريقة أمريكية في نظر كثير من الباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية. يستدلون على ذلك بما حدث للجيش الأمريكي إبان الحرب العالمية الثانية؛ حيث فوجئ المسؤولون فيه بعدم قدرة كثير من الجنود على تحدث أي لغة أجنبية بطلاقة. فأنشأت الحكومة الأمريكية، ممثلة في وزارة الدفاع، معهداً أطلق عليه: معهد وزارة الدفاع للغات The Defense Language Institute، طبق فيه برنامج Army Specialized Training Program (ASTP)؛ بهدف مساعدة الضباط والجنود الأمريكيين على اكتساب لغات الشعوب الذين كانوا يحاربونهم أو يحاربون معهم، بأساليب سريعة ومثمرة، وأسندوا الإشراف على هذا المعهد لمجموعة من اللغويين البنيويين، أمثال فريز تشارلز Fries Charles، وروبرت لادو Robert Lado، وغيرهما.

وكان هؤلاء يصفون اللغات المراد تعليمها وصفاً بنائياً شكلياً، مستعينين بمجموعة من الناطقين بها الذين كان يطلق على الواحد منهم

(مُخْبِر informant)؛ حيث يستمعون إليه، ويصفون اللغة ويقننونها وفقاً لكلامه، ثم يعلمونها بالأسلوب نفسه[1].

وبسبب النجاح الذي لوحظ في تعليم اللغات الأجنبية بهذه الطريقة لدى العسكريين في القوات المسلحة الأمريكية؛ تحمس القائمون على تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغات في المراكز الأكاديمية في أمريكا وأوربا والشرق الأوسط. ثم تبنتها الجهات الحكومية ووزارات التربية والتعليم والمعارف في الدول العربية، وبخاصة في تدريس اللغة الإنجليزية، واللغة العربية للناطقين بغيرها، وبنيت على أساسها المناهج والخطط، وألفت بها، ودُرِّب عليها المعلمون، وتعلم بواسطتها عدد لا يستهان به من الدارسين فترة زمنية طويلة.

والواقع أن هذه الطريقة، وإن شاع استعمالها في أمريكا، كان لها جذور بريطانية ترجع إلى الربع الأول من القرن العشرين، أي قبل أن تنتشر في أمريكا. فقد نادى بها العالم الإنجليزي هارولد بالمر Harold Palmer، في كتابه الطريقة الشفهية في تعليم اللغات The Oral Method in Language Teaching، التي صدرت الطبعة الأولى منه عام ١٩٢١م. فهذه الطريقة إذن أوربية المنشأ، أمريكية الاستعمال والانتشار.

---

[1] رتشارد روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٨٤-٨٧.

أهداف الطريقة وملامحها:

١-تنطلق هذه الطريقة من منطلق بنيوي سلوكي؛ حيث تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها؛ لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها بنية شكلية، وظاهرة شفهية؛ الأصل فيها الكلام الشفهي، وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوي[1].

٢-يرى أصحاب هذه الطريقة أن اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل، لا ما ينبغي أن يتعلموه أو يتحدثوا به من قواعد وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية أو سلطات رسمية. وهذا المبدأ مأخوذ من القاعدة التي يرددها البنيويين، التي ترى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون وصفية Descriptive لا معيارية Prescriptive[2].

٣-تتبنى هذه الطريقة نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة، التي ترى أن الثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب ... وإنما هي أسلوب الحياة التي يعيشها قوم في بيئة معينة، يتكلمون لغة معينة. ولهذا تهتم هذه الطريقة بتدريس الأنماط الثقافية للغة الهدف من خلال تدريس اللغة ذاتها؛ ولعل هذا سبب اهتمام هذه الطريقة بالمواقف اللغوية.

---

[1] Lado. Teaching English Across Cultures. Op. Cit., PP. 17, 22.

[2] Ibid.

٤-بناء على ما سبق؛ فإن على واضعي المناهج ومؤلفي الكتب توخي الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر، ولو كانت عامية مخالفة لمعايير الفصاحة، ثم تقديمها للمتعلم متدرجة؛ من الأكثر شيوعاً، إلى الشائع، فالأقل شيوعاً، وهكذا. ولهذا تهتم هذه الطريقة بالعبارات الاجتماعية السائدة في مجتمع اللغة الهدف، وبخاصة عبارات السلام والتحية والتوديع والمجاملات... .

٥-ترى هذه الطريقة أن اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى، بناء على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً لاكتساب اللغة، وبخاصة قوانين باروس سكنر B. F. Skinner (١٩٠٤-١٩٩٢م)، التي اعتنقها اللغويون البنيويون[1]، ولا سيما ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (١٨٨٧-١٩٤٩م). وأن الأجنبي ينبغي أن يتقن اللغة الثانية مثلما يتقنها الناطقون بها.

٦-اللغات تختلف فيما بينها؛ فكل لغة مستقلة بأنظمتها وعناصرها، وينبغي تحليلها وتعلمها وتعليمها وفقاً لهذا المبدأ، بعيداً عن التصورات المسبقة عن اللغات الأخرى، وبخاصة لغة المتعلمين

---

[1] Skinner, B. F. Verbal Behavior. New York: Appleton Century Crafts, 1957.

الأصلية. وهذا مبدأ بنيوي قديم، اقترحه أبو البنيوية الأمريكية ليونارد بلومفيلد منذ ستين عاماً حين قال:

"The student of an entirely new language will have to throw off all his prepossessions about language and start with a clean state" [1]

ومعناه أن المتعلم الجديد للغة، ينبغي أن يطرح كل تصوراته السابقة عنها، ثم يبدأ تعلمها بصفحة جديدة.

٧-ينبغي أن يسبق تعليم اللغة دراسة وصفية تحليلية تقابلية لكل من اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلمين، في كل من الأصوات والصرف والنحو والدلالة والأنماط الثقافية والاجتماعية. ثم تبنى المواد المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائج التحليل التقابلي؛ للتمييز بين العناصر التي تتفق فيها اللغتان والعناصر التي تختلفان فيها، ثم يركز على العناصر المختلفة في اللغتين؛ بوصفها عناصر تمثل صعوبة لدى المتعلم؛ نتيجة تدخل أنظمة اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف[٢].

٨-تؤكد هذه الطريقة على تعليم اللغة، لا تقديم معلومات عنها، على حد قول أصحابها: Teach the language, not about the

---

[1] Bloomfield, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942, P. 1.

[2] Charles, F. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1945, P. 3.

language، وهذه العبارة تعني ضرورة تقديم اللغة كما يتحدثها الناطقون بها من غير شرح ولا تعليل نظري فلسفي لقواعد اللغة[1].

٩-تسعى هذه الطريقة إلى الوصول بالمتعلم إلى التفكير باللغة الهدف؛ بحيث يستعملها بشكل تلقائي، لا يسبقه تفكير في القواعد، ولا ترجمة أو تفكير باللغة الأم؛ ولهذا تحضر الطريقة استعمال اللغة الأم أو أي لغة أخرى وسيطة؛ تجنباً للتداخل اللغوي.

١٠-هذه الطريقة تعتمد على مبادئ المدخل السمعي الشفهي، الذي تحكمه أربعة قوانين أساسية، ذكرها روبرت لادو، هي: قانون التجاور، وقانون التكثيف، وقانون الاستيعاب، وقانون التدريب، وقانون الأثر[2].

١١-ينبغي أن يبدأ في تعليم الدارس اللغة الهدف بمهارات الاستماع، تليها مهارات الكلام، ثم مهارات القراءة، فمهارات الكتابة، على أن يكون الاتصال الشفهي باللغة هو الهدف الأسمى من العملية التعليمية، وأن تهيأ الظروف والمواقف والأساليب التي تحقق هذا الهدف.

١٢-ترتيب المهارات لا يعني تخصيص مرحلة لفهم المسموع، ومرحلة أخرى للكلام، ثم مرحلة ثالثة للقراءة، فرابعة للكتابة، وإنما ينبغي أن

---

[1] Lado. Teaching English Across Cultures. Op. Cit., PP. 17, 22.

[2] Ibid.

تكون مواد الكلام قد سمعها الطلاب قبل ذلك، وأن تكون نصوص القراءة وحواراتها مما تدرب عليه الطلاب في الاستماع ومارسوه في الكلام، وأن تكون الكتابة مما قرأه الطلاب وتدربوا على استعماله شفهياً وتحريرياً[1].

١٣-مراحل التعلم تبدأ بالحفظ يليه التقليد فالقياس، ثم يأتي التحليل في مرحلة متأخرة. فالمطلوب من المتعلم حفظ الأنماط اللغوية من خلال التكرار والتدرب المستمر، حتى ترسخ في ذهنه، ثم يقيس عليها في مرحلة التدريبات بطريقة آلية، ثم يفكر في القواعد التي تحكم هذه الأنماط[2].

١٤-تهتم هذه الطريقة بقواعد اللغة، وتبني عليها المواد اللغوية المقررة، لكنها لا تقدمها للمتعلمين بطريقة الشرح المباشر، ولا بالطريقة الاستنباطية، وإنما تقدمها من خلال نصوص وحوارات، بأساليب غير مباشرة، في شكل أنماط لغوية Language Patterns، يمثل كل نمط قاعدة معينة. ثم تعزز هذه الأنماط وأمثالها فيما يعرف بتدريبات الأنماط Pattern Practice/Drills. والغرض من تدريبات الأنماط هذه الوصول بالدارس إلى مرحلة القياس، بحيث يستطيع صنع جمل

---

[1] نشير إلى أن بعض البرامج التي طبقت فيها هذه الطريقة كانت تخصص مرحلة سمعية شفهية فقط تصل مدتها إلى بضعة أسابيع.

[2] عبد الموجود، محاضرات في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق.

وعبارات جديدة قياساً على الأنماط التي حفظها وتـــدرب عليـــها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن يملأها بـــالمحتوى الذي يناسبها[1].

١٥-يتم تعلم الكلمات من خلال السياق؛ لأن الكلمة لا معـــنى لهـــا خارج السياق، ولا تسمح هذه الطريقة بوضع الكلمات في قوائـــم، أو إبراز الكلمات الجديدة في النص[2].

١٦-الاهتمام بالصحة اللغوية، وبخاصة النطق السليم لأصوات اللغـــة وكلماتها، والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى Minimal Pairs؛ للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخـــرج، المختلفـــة في الصفـــة، كالسين والصاد، والدال والضاد، والتاء والطاء ...، ووضعـــها في كلمات، نحو: صرير وسرير، ضرب ودرب، طين وتين؛ للتـــأكيد على أن الاختلاف الفونيمي يقود إلى اختلاف المعنى.

١٧-اهتمت هذه الطريقة بتدريب المعلمين، وأنشئت في فترة ازدهارهـا برامج لإعداد معلمي اللغات الأجنبية، بما فيها برامج إعداد معلمـــي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[1].

---

[1] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربيـــة، مرجـــع ســـابق، ص ٥٤، ٥٥.

[2] عبد الموجود: محاضرات في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق.

النظرية والمدخل

تنطلق هذه الطريقة من المدخل السمعي الشفهي The Aural-Oral Approach، المنبثق من الاتجاه السلوكي البنيوي في النظرة إلى اللغة وأساليب تحليلها وتعلمها وتعليمها. وقد ذكرنا في أكثر من موضع أن الاتجاه السلوكي البنيوي هذا تبلور في منتصف القرن العشرين؛ نتيجة محاولات السلوكيين من علماء النفس، وبخاصة باروس سكنر، تطبيق نظريتهم على اكتساب اللغة، وتبني اللغويين البنيويين، أمثال ليونارد بلومفيلد وغيره، هذا المنهج السلوكي في دراسة اللغة.

بناء على ذلك؛ فإن هذه الطريقة تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية، والأنظمة الصرفية والنحوية، التي تربطها علاقات

---

[1] انتشرت برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعات والمعاهد العربية في بداية الثمانينيات من القرن العشرين، أي بعد تبني العرب هذه الطريقة في معاهد تعليم اللغة العربية. ومن أبرز هذه البرامج قسم تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع لجامعة الدول العربية، وكلاهما يمنح درجتي الماجستير والدبلوم في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية. وهناك برامج أخرى لإعداد معلمي اللغة العربية تمنح الدبلوم فقط، في كل من معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في الرياض، ومعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، بالإضافة إلى مراكز أخرى في بعض الجامعات العربية.

بنيوية شكلية، يتعارف عليها الناطقون باللغة؛ لتحقيق الاتصال فيما بينهم. كما تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنها مظهر منطوق، وأن الكتابة مظهر ثانوي طارئ، وتؤكد أن اللغات تختلف فيما بينها، وأن لكل لغة سماتها وخصوصياتها التي تميزها عن غيرها من اللغات، وأنه لا توجد لغات بدائية وأخرى متحضرة. كما تؤمن بأن اللغة هي ما يمارسها أبناؤها لا ما ينبغي أن يتحدثوا به.

وتنظر هذه الطريقة إلى تعلم اللغة على أنه اكتساب لعادات سلوكية؛ يتم من خلال التقليد والمحاكاة، ويعتمد على المثير والاستجابة والتعزيز. فاكتساب اللغة وتعلمها - وفقاً لهذه النظرة — سلسلة من المثيرات التي تعقبها استجابات محددة، يثبت منها ما تم تعزيزه من الاستجابات الصحيحة، وينطفئ أو ينسى ما عدا ذلك من الاستجابات الخاطئة[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

وظائف المعلم محدودة جداً، ومحكومة بالمواد والكتب المقررة التي اختيرت موادها ورتبت وفق تدرج معين، لا يستطيع المعلم التصرف فيها

---

[1] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٥٣-٥٧.

بالحذف أو الزيادة، أو التقديم أو التأخير. بيد أنه سيد الموقف التنفيذي في حجرة الدراسة؛ فهو الذي يحضر للدرس، ويقدمه للطلاب، ويرتب الأنشطة، ويشرف على تنفيذها، ويقوِّم أداء الطلاب، وفقاً لما رسم له في هذه الطريقة وحسب. وقد حددت هذه الطريقة للمعلم ثلاث وظائف رئيسة، هي:

الأول: تقديم الأنموذج الصحيح لطلابه من خلال النطق السليم والاستعمال الصحيح للغة.

الثاني: قيادة الطلاب وتنظيم أنشطتهم في حجرة الدراسة.

الثالث: مراقبة نطق الطلاب وتصحيح أخطائهم وتقويم أدائهم، أولاً بأول[1].

ب- وظائف المتعلم

من الواضح أن المتعلم أضعف عنصر في العملية التعليمية وفقاً لهذه الطريقة؛ إذ لا حول له ولا قوة، وما عليه سوى تنفيذ أوامر المعلم، والقيام بحركات وأنشطة ربما لا يدرك أهدافها، وربما لا يجني ثمارها، ولا يجوز له الخروج عنها، ولا تقديم المشورة لمعلمه المغلوب على أمره.

ج- وظائف المواد التعليمية

تعتمد الطريقة السمعية الشفهية اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج، سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة. وقد أشرنا إلى أن

---

[1] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٤٩، ٥٠.

هذه المواد يتم اختيارها وفقاً لقوانين وضوابط معينة؛ فالمفردات والعبارات والتراكيب وغيرها من عناصر اللغة، ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال، ثم تقدم بتدرج من حيث درجات الشيوع والصعوبة والتعقيد...؛ حيث يبدأ بالأكثر شيوعاً، فالشائع، ثم الأقل شيوعاً، كما يبدأ بالمعلوم قبل المجهول، وبالسهل قبل الصعب، وبالبسيط قبل المعقد وهكذا. وتبنى مواد القراءة مرتبة وفق ترتيب الأنماط اللغوية التي تقدم من خلالها قواعد اللغة، ويتم التدرب عليها بأساليب محددة. وكل عنصر من هذه العناصر ينبغي أن يفهم مسموعاً، ثم يستعمل في الكلام، ثم يقرأ فيفهم معناه في سياقه قبل أن يستعمل في الكتابة.

ولا ريب في أن هذا الترتيب المعقد يدل على أهمية المواد التعليمية في هذه الطريقة، وأن الخروج على الكتاب المقرر، أو على ترتيبه – في نظر أصحاب هذه الطريقة – يقطع السلسة، أو يحدث فجوة في البناء، قد تؤدي إلى انهيار البناء من أساسه.

في حجرة الدرس

تختلف إجراءات التدريس في هذه الطريقة حسب مستوى الطلاب في اللغة الهدف، وبخاصة في المرحلة السمعية الشفهية، التي يُمضي فيها الطلاب عدة أسابيع، يستمعون فيها إلى حوارات سهلة، قد تكون مقرونة ببعض الصور أو المشاهد، لكنها لا تحتوي على نصوص مكتوبة إطلاقاً. ولإعطاء صورة لما يجري في حجرة الدراسة، بعد مرحلة

الاستماع، نقدم أنموذجاً لدرس من الدروس، ونوجز خطواته في النقاط التالية:

١-يدخل المعلم إلى الصف، ويسلم على الطلاب، حاملاً معه الكتاب المقرر وصوراً مكبرة أو رسوماً، تصور معنى النص ومشاهده، وتساعد الطلاب على الفهم. يعلق المعلم هذه الصور أو يرسمها على السبورة، ثم يطلب من الطلاب فتح الصفحة للدرس الجديد الذي يبدأ بنص قرائي، عادة ما يكون حواراً يمثل موقفاً من المواقف في بيئة اللغة الهدف، ويدور حول نمط واحد من أنماط اللغة.

٢-يقرأ النص الأساس جملة جملة، ويشير بيده أو بعصا إلى الصور التي تبين معنى كل جملة أو عبارة في أثناء قراءتها. ثم يعود ويقرأ مرة أخرى، والطلاب يرددون خلفه بصورة جماعية، جملةً جملة. وإذا كان الطلاب غير قادرين على القراءة من الكتاب أو متابعة المعلم بسهولة، فإنه غالباً ما يستعين بأحد الطلاب المتميزين أو أحد المعلمين؛ ليقف معه في مقدمة الفصل بجوار السبورة، ويردد معه أو يقرأ بعده بقية الحوار بصوت واضح.

٣-بعد أن يتأكد المعلم أن طلابه قد استطاعوا ترديد النص جماعياً وبصورة جيدة، يقسم الفصل إلى مجموعتين: يمين ويسار، أو أمام وخلف، ثم يقرأ النص ويطلب من المجموعة الأولى أن تقرأ الجملة

الأولى، التي عادة ما تكون سؤالاً، وتقوم المجموعة الثانيـــة بقـــراءة الجملة الثانية، التي هي جواب الجملة الأولى.

٤-يقسم الفصل إلى مجموعات أو زمر، حسب الصفوف أو الممـــرات، فتردد كل مجموعة عبارة أو جملة أو جزءاً مـــن الحـــوار، وتكمـــل المجموعة التي بعدها الجزء الذي يليه، ثم تكمل المجموعة الثالثة الجـــزء التالي...، وهكذا حتى ينتهي الحوار.

٥- يطلب من كل طالب أن يقرأ النص أو جزءاً منه أمـــام زملائـــه، بصوت واضح. ويصغي المعلم إلى نطق طلابه، خلال هذه الأنشـــطة جميعها، ويحرص على أن ينطقوا أصوات اللغة نطقاً ســـليماً، مـــع الاهتمام بالنبر والتنغيم والوقف.

٦-ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الأنماط، التي تعد مرحلة مهمـــة، بل هي قوام هذه الطريقة. وهي تدريبات تدور حول هدف الدرس، وتعزز الحوار أو النص الأساس. فإذا كان موضوع الدرس: الفعـــل الماضي مثلاً، فإن تدريبات الأنماط كلها تدور حول تحويل الفعـــل المضارع إلى ماض، بعد أن يكون الطلاب قد درسوا الفعل المضارع وتدربوا على استعماله في درس سابق. وتدريبات الأنمـــاط أنـــواع منها: تدريبات التبديل، وتدريبات التحويل، وتدريبـــات الربـــط، وتدريبات التوسعة... وتحت كل نوع أقسام فرعية، يتم التـــدرب

عليها مرحلياً، وفق خطوات متدرجة. ففي تدريبات التحويل على الفعل المضارع مثلاً، يسير التدريب على النحو التالي:

أ-يقرأ المعلم التدريب والطلاب يرددون خلفه بصورة جماعية؛ فيقول مثلاً: يقرأ محمدٌ الدرسَ، ثم يرددون هذه الجملة بعده جماعياً.

ب-بعدما ينتهي الطلاب من قراءة الجملة، يعطي المعلم الإشارة التي تسمى مفتاح التحويل، كما تسمى نداء المبادرة، فيقول: أمسِ، وقد يشير بيده إلى الخلف للدلالة على الزمن الماضي، فيستجيب الطلاب، ويقولون بصوت واحد: قرأَ محمدٌ الدرسَ أمسِ، ثم يعزز المعلم هذه الاستجابة الصحيحة، بالإعادة، وقد يسمعها الطلاب من شريط مسجل.

ج-يتأكد المعلم من أن الطلاب قد حفظوا النمط وهضموه من خلال التجاوب والتحويل، بطريقة تلقائية سريعة، وقد يسأل المعلم طلابه عن السمات التي تجمع هذه الأنماط التي تدربوا عليها.

د-يتم التدريب على هذا النمط في أنواع أخرى من تدريبات الأنماط، كتدريبات التبديل، وتدريبات الربط، وتدريبات التوسعة، وقد يلجأ المعلم إلى تدريبات أخرى، كملء الفراغات، وتكوين الجمل وغيرها، بصورة فردية أو بصورة جماعية.

٧-ينتقل المعلم إلى نمط آخر من التدريب، يسمى لعب الأدوار Role-Play، وهو سلسلة من الأنشطة السريعة التي يقوم بها الطلاب؛ بهدف تثبيت النمط الذي تعلموه، ويتم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ-يقرأ أحد الطلاب جملة، مثل: يحضرُ محمدٌ إلى المدرسة

ب-يلتفت إلى زميله في المقعد المجاور، فيقول له: أمسِ

ج-يجيب زميله، فيقول: حضرَ محمدٌ إلى المدرسةِ أمسِ

د-ينتقل الدور بهذه الطريقة من طالب إلى آخر حتى آخر طالب في الصف.

٨-في نهاية الحصة يعطي المعلم طلابه واجباً منزلياً، أو عملاً يؤدونه في مختبر اللغة في وقت آخر، كسماع أشرطة مرتبطة مادتها بنصوص الكتاب ومبنية على النمط المقدم لهم في الدرس. وقد ينحصر الواجب في سماع كلمات معينة وردت في الدرس، يحتاج الطلاب إلى سماعها مرات عديدة، مع التدرب على نطقها نطقاً سليماً، أو كتابتها.

نشير هنا إلى أن المعلم يبقى طوال الحصة حريصاً على الصحة اللغوية، مراقباً لأداء الطلاب، ومتنبهاً لأخطائهم. فإذا سمع خطأ من طالب، في أثناء الترديد الجماعي أو الفردي، في نطق صوت أو كلمة أو عبارة، أشار بيده إلى المجموعة التي ينتمي إليها هذا الطالب أن تعيد القراءة مرة أو مرتين أو ثلاث مرات. وإذا أخطأ الطالب في أثناء الأنشطة

الفردية، طلب المعلم من طالب آخر أن يصحح خطـــأه، ثم يعـــود إلى الطالب الأول ويطلب منه تكرار النطق السليم[1].

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة، انطلاقاً من نظرة هذه الطريقـــة لطبيعة اللغة ووظيفتها في الاتصال.

٢-الاهتمام بثقافة اللغة الهدف بمفهومها الشامل، والحرص على تقـــديم نماذج منها في مواقف الحياة العادية، من خلال الصـــور والأفـــلام والأشرطة السمعية.

٣-تعلم اللغة الهدف من غير ترجمة إلى اللغـــة الأم أو اســـتعانة بلغـــة وسيطة، كما هو متبع في هذه الطريقة، أمر جيد ومطلوب؛ لأنـــه يدفع المتعلم نحو الجد، والاعتماد على النفس، بدلاً من الاعتماد على الترجمة، والاستعانة بالمعاجم ثنائية اللغة، وغير ذلك من الأســـاليب التي قد تؤدي إلى الانتكاس والعودة إلى اللغة الأم.

٤-التفكير باللغة الهدف هو الهدف الأسمى لهذه الطريقة، وهذا هـــدف نبيل، وقد وضعت عدة وسائل لتحقيقـــه؛ كـــالحديث الشـــفهي،

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 63.

والابتعاد عن الترجمة، والاستعانة بتقنيات التعليم؛ كالصور والأفلام وأشرطة التسجيل.

٥-تقديم قواعد اللغة بطريقة غير مباشرة أمر مطلوب، إذا أحسن اختيار الصيغ الصرفية والأبواب والوظائف النحوية، ولم يبالغ في التدريب عليها بأساليب آلية.

٦-الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات الأربع، استماع فكلام فقراءة فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التي يكتسب الطفل بها لغته الأم، وهي فكرة جيدة، ما لم يبالغ في الاعتماد عليها.

٧-حرص أصحاب هذه الطريقة على تثبيت العادات الحسنة واستبعاد العادات السيئة، من خلال التعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة وإغفال الاستجابات الخاطئة.

٨-التدرج في تقديم المواد والعناصر اللغوية، يعد خطوة جيدة، ما لم يتحول إلى تكلف وتصنع.

٩-التأكيد على أهمية التدريبات في استيعاب اللغة، وتثبيت كثير من المهارات، فضلاً عن أن تنوعها يزيل ما يعتري المتعلمين من ملل، وبخاصة تلك التدريبات غير الآلية.

١٠-بعض أنشطة هذه الطريقة تعوِّد المتعلم على الاستماع الجيد وسلامة النطق، وقد تشجعه على الانطلاق في ممارسة اللغة.

١١-قد تساعد الطريقة على إشباع حاجات المتعلمين النفسية، وتقوي دوافعهم إلى استعمال اللغة الهدف؛ إذ يستطيع المتعلم في وقت قصير أن يعرف نفسه بالآخرين، ويتعرف عليهم، ويجيب عن أسئلتهم، إذا أحسن اختيار المواقف التعليمية التي تمثل واقع اللغة الهدف؛ ما يؤدي إلى ثقة الدارس بنفسه، ويدفعه إلى مزيد من التعلم.

١٢-معظم أهداف هذه الطريقة وأنشطتها مفهومة لدى المعلمين؛ ما يسهل عليهم تنفيذ خطواتها وأنشطتها، وتقويم أداء الطلاب.

ب- العيوب:

١-التأكيد على الجانب السمعي الشفهي، الذي قامت عليه هذه الطريقة، ليس جديداً في الميدان؛ فقد نادت به أكثر من طريقة من الطرائق السابقة لهذه الطريقة، و لم تفلح واحدة منها في تحقيق الهدف الأسمى من تعليم اللغة، وهو تحقيق الاتصال الناجح.

٢-الفصل التام بين مهارات اللغة، كما هو الحال في هذه الطريقة، غالباً ما يضيع الفرص على بعض الطلاب، وبخاصة الطلاب المهتمون بالقراءة والكتابة لأغراض دينية أو أكاديمية، أي أن هذه الطريقة لا تلبي الحاجات الخاصة لبعض المتعلمين.

٣-تخصيص فترة طويلة من البرنامج للاستماع فقط، وتأخير القراءة والكتابة، قد يؤثراً سلباً على فهم الطلاب لما يسمعون. فمن الملاحظ

أن كثيراً من الطلاب لا يفهمون الكلمة ما لم يروا شكلها مكتوباً في أثناء سماعها، وقد يضطرون إلى كتابة بعض ما يسمعون من كلمات وعبارات بطرائق خاطئة؛ فتثبت هذه الأخطاء وتستمر معهم، ويصعب تصحيحها فيما بعد.

٤-بناء على ما ورد في الفقرة السابقة؛ فإن هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وهذا ينطبق على معظم أنشطة الطريقة المفروضة على المعلم، فضلاً عن المتعلمين، وبخاصة المحاكاة والترديد وبعض الحركات، التي لا تناسب الأذكياء ولا الكبار في السن أو في العلم أو في المنزلة الاجتماعية. وهذا يقودنا إلى القول بأن هذه الطريقة قد تصلح للأطفال، بيد أنها لا تصلح للكبار الذين يجدون صعوبة في متابعة الأنشطة والذين غالباً ما يحرصون على فهم القواعد من خلال التفكير والتحليل، ولا يعتمدون على التكرار والحفظ والمحاكاة والتقليد.

٥-اعتماد هذه الطريقة على نتائج التحليل التقابلي في إعداد الخطط والمناهج، واختيار المواد التعليمية وتقديمها، وتنفيذ الأنشطة والإجراءات... قلل من أهميتها. فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن كثيراً من الأخطاء التي توقع مؤيدو التحليل التقابلي أن يقع فيها

المتعلمون، بسبب اختلاف لغاتهم عن اللغة الأم؛ لم تحدث بالفعل، وأن المتعلمين وقعوا في أخطاء لم تكن متوقعة في الأصل[1].

٦-معظم الأنشطة في هذه الطريقة، وبخاصة تدريبات الأنماط، غير واضحة الهدف لدى كثير من الطلاب، وربما يمضي الطالب فترة طويلة في التكرار والحفظ والتدرب على أنماط اللغة ولا يصل إلى فهم القاعدة التي تحكم هذا النمط، وقد تتحول جميع الأنشطة إلى حركات آلية، لا تفيد المتعلم ولا تكسبه شيئاً من اللغة.

٧-تعتمد هذه الطريقة على الثقة المطلقة بسلامة المبادئ التي قامت عليها، وصحة الخطوات التي تسير عليها، أي الاعتقاد الجازم بأن تعليم اللغة بهذه الطريقة يقود إلى التعلم الناجح. وقد أدى هذا الاعتقاد إلى إهمال وظيفة المتعلم في هذه العملية التعليمية، وأن عليه تنفيذ ما رسم له، تحت إشراف معلمه، والغفلة عن العيوب، وتجاهل المشكلات التي تحصل في أثناء عملية التعلم أو بعدها.

٨-معظم الأنشطة التي تدعو إليها هذه الطريقة أنشطة صفية محدودة داخل حجرة الدرس، ومرتبطة بمواقف محددة، ومرتبة بطريقة معينة، كما أنها مفروضة على المتعلمين؛ ما يحول دون الاستفادة منها في استعمال اللغة في الحياة اليومية العامة بطريقة عفوية.

---

[1] Schachter, J. "An Error in Error Analysis." Language Learning, Vol. 24 No. 2, PP. 205-214.

٩-بنيت النصوص في هذه الطريقة على المواقف اللغوية، التي هي عبارة عن مواقف اتصالية تحدث في مجتمع اللغة الهدف، كالحجز للسفر، والبيع والشراء، والبحث عن السكن، والحج والعمرة، وفي مكتب البريد، وفي المطعم، التي يفترض أن المتعلم الأجنبي يتعرض لها في أثناء الاتصال أو الإقامة في بلد اللغة. بيد أن كثيراً من هذه المواقف قدم للمتعلمين بأساليب مصنوعة لا تمثل الواقع، وقد لوحظ أن المتعلمين لا يستفيدون منها في الحديث مع الناطقين باللغة[1].

١٠-يتطلب التدريس بهذه الطريقة معلمين ذوي كفاية عالية في اللغة الهدف، وربما لا يصل إلى هذه الكفاية سوى الناطقين باللغة، وهذا مطلب عسير المنال في كثير من الحالات، كما أنها تحتاج إلى معلمين قادرين على التعامل مع تقنيات التعليم وإنتاجها واستعمالها بأساليب صحيحة.

١١-هذه الطريقة تلقي العبء الأكبر على عاتق المعلم؛ لكثرة أنشطتها وتدريباتها، ولو أراد المعلم القيام بجميع الأعباء الموكلة إليه كما هو مقرر في هذه الطريقة؛ فلن يستمر طويلاً في مهنته، وقد يسبب عنك وملالاً لطلابه.

---

[1] هذه الظاهرة ملحوظة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصورة واضحة؛ بسبب اختلاف مستويات اللغة العربية ما بين فصحى وفصيحة ولهجات.

١٢-المبالغة في التدريبات، وبخاصة تدريبات الأنماط، غالباً ما تؤدي إلى نتائج عكسية، حيث يحدث لدى المعلم ما يعرف بالتعميم الخاطئ لكثير من قواعد اللغة الهدف وأنماطها[١].

١٣-بما أن القواعد تدرس بطريقة غير مباشرة، أي من خلال الأنماط، وبما أن الكلمات ينبغي أن تخضع لقوانين التدرج والشيوع؛ فإن العبارات والتراكيب التي ترد في النصوص يغلب عليها التكلف والتعسف[٢].

١٤-استبعاد الترجمة، أو الاستعانة بأي لغة وسيطة في حجرة الدرس، يتطلب من المعلم جهداً شاقاً في الشرح ومهارة عالية في التمثيل والرسم، وقد يضيع وقت المحاضرة في شرح كلمات معدودة، يمكن أن تفهم بسهولة من خلال الترجمة التي حرَّمتها هذه الطريقة.

١٥-نظراً لاهتمام هذه الطريقة بتقديم الأنماط الثقافية من خلال المواقف العادية لمجتمع اللغة الهدف؛ فإنها لم تستطع تقديم الثقافة بصورة لائقة كما يريدها الناطقون باللغة الهدف[٣]. ففي كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثلاً، لوحظ وجود مظاهر ثقافية لا يرضى عنها

---

[١] طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ١٣٥.

[٢] المرجع السابق.

[٣] المرجع السابق.

الناطقون باللغة، ولا يرون تقديمها مثـــالاً لثقافتـــهم، وإن كـــانت موجودة في بيئاتهم.

لقد سيطرت هذه الطريقة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية فـــترة طويلة، امتدت إلى نهاية العقد السابع من القرن العشرين، ولاقت خـــلال هذه الفترة رواجاً منقطع النظير، وقبولاً لدى المعلمين، الذين لم يجـــدوا مشكلة في فهم فلسفتها وأهدافها، ولم يواجـــهوا صعوبـــات في تنفيـــذ خطواتها وأنشطتها. وقد بلغ الإعجاب بهذه الطريقة ذروتـــه في نهايـــة الستينيات من القرن العشرين، حتى أطلق عليها الطريقة العلمية لتعليـــم اللغات The Scientific Method[1].

وقد ظهرت آثار هذه الطريقة في إعداد الخطط والمناهج وتـــأليف الكتب وأساليب التقويم وبرامج تدريب المعلمين. واعتقـــد كثـــير مـــن المعلمين والخبراء والمتخصصين أن نتائج تعليم اللغة بهذه الطريقة ســـوف تحقق الأهداف المرسومة، وانتظروا هذه النتائج فترة من الزمن، بيـــد أن النتائج جاءت مخيبة للآمال. ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى هـــذا الفشل قلة الاهتمام بشعور المتعلمين وحاجاتهم وأهدافهم من تعلم اللغـة؛ فلم يستجيبوا لأنشطة هذه الطريقة برغبة صادقة؛ ما حول كثيراً من هذه الأنشطة إلى حركات آلية.

---

[1] العصيلي، النظريات اللغوية النفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٥٨.

نتيجة لذلك شعر المتخصصون والمعلمون بالشك في صلاحية هـذه الطريقة لتعليم اللغات الأجنبية، ثم أعادوا النظـر في المبـادئ اللغويـة والنفسية والتربوية التي قامت عليها.

ومن المعروف أنه في نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، ظـهرت اتجاهات وآراء معرفية عقلانية، أخذت تندد بالاتجاهات والآراء السلوكية البنيوية، وتنادي بمنهج جديد لدراسة اللغة وتفسير السلوك اللغوي لـدى الإنسان. ففي عام ١٩٥٧م بدأ اللغوي الأمريكي نوم تشومسكي Noam Chomsky، هجومه على المناهج البنيوية في النظرة إلى اللغة وأسـاليب تحليلها، والمناهج السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة، وخص سـكنر بهذا الهجوم، ثم أعلن نظريته الفطرية البديلة للنظرية السلوكية في اكتساب اللغة[1]، التي غيرت كثيراً من المفاهيم السائدة في اكتسـاب اللغـة الأم وتعلمها وتعليمها.

ثم انتقلت هذه الآراء الفطرية إلى ميدان تعليم اللغـات الأجنبيـة، وتبناها كثير من اللغويين التربويين؛ فبدأ الشك يدب إلى الطريقة السمعية الشفهية نفسها، وأثيرت أسئلة كثيرة حول سلامة أهدافـها، وفـائدة أنشطتها، وقدرتها على تحقيق الأهداف السامية لتعليم اللغة، وبخاصة بنـاء

---

[1] Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957, P. 34.

الكفاية اللغوية السليمة، ذلك المصطلح الـــذي زادت أهميتـــه في تلـــك الفترة[1].

وفي نهاية السبعينيات من القرن العشرين، ظهرت للعيان كثير مـــن عيوب الطريقة السمعية الشفهية، واقتنع الناس بعدم جدواهـــا؛ فبـــدأت تختفي من الميدان في تعليم اللغات الأجنبية في الدول الغربية. بيد أن هـــذه الطريقة لا تزال تحكم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخـــرى ومناهجها ومقرراتها؛ لأن معظم مناهج تعليم اللغة العربيـــة ومقرراتهـــا الأولى وضعت على أساس من هذه الطريقة، ولم يشـــأ أو لم يســـتطع القائمون على برامج تعليم اللغة العربية ومعاهدها تغيير هـــذا الواقـــع؛ لأسباب كثيرة لا لزوم للتفصيل فيها في هذا المقام[2].

---

[1] المرجع السابق.

[2] لمزيد من الاطلاع يمكن الرجوع إلى الفصل الثالث من كتابنا: النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية.

المذهب المعرفي

The Cognitive Approach

النشأة

من المعروف أن الاتجاهات السلوكية في علم النفس كانت مسيطرة على ميادين التعلم والتعليم منذ أوائل القرن العشرين حتى نهاية العقد السادس منه، وهي فترة تربو على نصف قرن.

وقد اتفقت آراء السلوكيين من علماء النفس مع آراء البنيويين من اللغويين في النظرة إلى طبيعة اللغة وأساليب اكتسابها، وتبلور - نتيجة لهذا الاتفاق - اتجاه نفسي لغوي عرف بالاتجاه السلوكي البنيوي.

وفي بداية الخمسينيات طبقت نتائج هذا الاتجاه في برامج تعليم اللغات الأجنبية، فيما عرف بالمدخل السمعي الشفهي، ممثلاً في الطريقة السمعية الشفهية[1].

وكانت الاتجاهات المعرفية في علم النفس قد بدأت تظهر في وقت مبكر من القرن العشرين، بيد أنها لم تسيطر على ميادين التعلم والتعليم إلا في النصف الثاني منه، وبخاصة عندما أصدر أوزوبل Ausubel كتاباً في علم النفس التربوي عام ١٩٦٨م عنوانه: Educational Psychology: Cognitive View؛ حيث كان المصدر الأساس في هذه النظرية، وتطبيقها في ميادين التعلم والتعليم. يرى أوزوبل في هذا الكتاب أن التعلم ينبغي

---

[1] المرجع السابق، ص ٥٠-٥٨.

أن يكون ذا معنى حقيقي عميق لدى المتعلم؛ مرتبطاً بتكوينه وفكـــره، وجزءاً مهماً من شخصيته، وأن يكون عوناً له على فهم الحياة والعالم من حوله. يعتقد أوزوبل أن هذا النوع من التعلم لـــن يتـــم مـــا لم تقـــدم المعلومات للمتعلم مترابطة متناسقة؛ بحيث تتصـــل معلوماتـــه الجديـــدة بمعلوماته السابقة.

وعندما أعلن نوم تشومسكي ثورته على البنيوية والسلوكية عـــام ١٩٥٧م، وأفصح عن آرائه المعرفية الفطرية في النظرة إلى طبيعـــة اللغـــة وأساليب اكتسابها، كان ذلك إيذاناً بانتهاء الاتجاهات السلوكية البنيويـــة في الدراسات اللغوية النفسية، لتحل محلها الاتجاهات المعرفية الفطرية[1].

غير أن آراء تشومسكي المعرفية لم تكن جديدة في ميـــدان علـــم النفس، لكن الجديد فيها هو تفسير السلوك اللغـــوي تفســـيراً معرفيـــاً عقلانياً، مما يؤكد أن تشومسكي ليس لغوياً مهتماً بوصف اللغة وصفـــاً شكلياً، وإنما هو لغوي نفسي يرى أن دراسة اللغة لدى الإنســـان مـــن الناحية النفسية المعرفية، وكيف تكتسب وما العمليات العقلية التي تتم في أثناء ذلك؛ أهم من دراسة بنية اللغة الشكلية الظاهرة.

كان تشومسكي في بداية ثورته مهتماً باكتساب الطفل لغتـــه الأم وحسب، بيد أن أتباعه من المعرفيين الفطريين حاولوا تطبيق هذا الاتجـــاه

---

[1] المرجع السابق، ص ٦٩-٧٣.

في تفسير اكتساب اللغة الثانية، ثم حولوه إلى مذهب لغوي تطبيقي عرف بالمذهب المعرفي في تعليم اللغات[1].

وقد أطلق على هذا المذهب عدة مصطلحات، منها: النظرية المعرفية، والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية، ونظرية الفهم وحل الرموز اللغوية، والمداخل المعرفية، والمدخل المعرفي لتعلم اللغات، والطريقة المعرفية، والطرائق المعرفية، وغير ذلك. غير أن هذه المصطلحات تدل على أمر واحد هو أن ما نتحدث عنه ليس طريقة بالمعنى التقليدي المعروف لدى السلوكيين، وإنما هو مذهب أو مدخل من مداخل تعليم اللغات الأجنبية، يمكن أن يندرج تحته عدد من الطرائق، وأن يطبق في صور مختلفة من الأساليب والإجراءات والأنشطة[2].

أهداف المذهب وملامحه:

١-الاهتمام ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، بحيث تقترب من كفاية الناطقين باللغة الهدف، وأن تكون نابعة من رغبة المتعلم لا مفروضة عليه، وأن تغلب جوانبها على جوانب الأداء[3].

---

[1] المرجع السابق، ص ٩٦-٩٨.

[2] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 65, 66.

[3] يقصد بالكفاية اللغوية في تلك المرحلة الكفاية النحوية Grammatical Competence، التي نادى بها التوليديون التحويليون، وانتقدها لغويون آخرون أمثال هايمز وهاليدي وودوصن وغيرهم.

٢-الوسيلة المثلى لبناء هذه الكفاية لدى المتعلم هي السيطرة على قواعد اللغة الهدف في الأصوات والنحو والصرف...بأساليب عقلية معرفية ابتكارية؛ ليتمكن من توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، وأن يكون قادراً على التصرف في مواقف لغوية اتصالية لم يمر بها من قبل[١].

٣-إشعار المتعلمين بأهمية القواعد في اكتساب اللغة، والتأكيد على أنها نظام دقيق مقنن وليست أشكالاً وقوالب سطحية يمكن حفظها واسترجاعها في مواقف مشابهة[٢].

٤-تنمية القدرات الذهنية لدى الطلاب في مجال تعلم اللغة، من خلال التدريب على أسس الإنتاج، وقواعد الاستقراء والاستنتاج، ومجالات التطبيق، ومبادئ التعميم...[٣].

٥-جعل التعلم ذا معنى لدى الطالب، وهذا يتطلب منه التركيز على جانب المعنى والتأكد من فهمه له، وربطه بخبراته ومعارفه السابقة؛ قبل ترديد التراكيب وحفظها، بل قبل حفظ القواعد نظرياً، كما يتطلب معرفة المتعلم أهداف الأنشطة التي يمارسها.

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 66, 67.

[٢] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٥٧-٥٨.

[٣] طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ١٤١.

٦-على المعلم أن يبدأ مع طلابه من المعلوم لديهم عن قواعد اللغة وقوانينها العامة، وقواعد اللغة الهدف وعناصرها بصفة خاصة، قبل أن يقدم لهم المعلومة الجديدة.

٧-على المتعلم أن يلم بالفكرة الرئيسة للمادة العلمية أو النص، ويخمن الجوانب المجهولة فيها من كلمات وعبارات؛ بناء على معلوماته السابقة، وعلى المعلم أن يدرب طلابه ويساعدهم على التقدم في هذا الأسلوب.

٨-الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، وبخاصة في المهارات الأربع؛ لأن كل إنسان لديه قدرة خاصة في تعلم مهارات معينة دون غيرها[1].

٩-لا يقتصر هذا المذهب على أنماط محددة أو أساليب معينة للتدريس، بل يعطى المعلم حرية اختيار الأساليب والإجراءات وتنظيمها، حسب ما يقتضيه الموقف، وما يراه مناسباً لطلابه، مراعياً ما بينهم من فروق فردية[2].

١٠-هذا المذهب لا يحرم الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين أو أي لغة وسيطة، ما دام أنها تساهم في فهم الطلاب للدرس فهماً معرفياً[3].

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 66, 67.

[2] Ibid. PP. 58, 59.

[3] طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ١٤٠.

١١-الحوارات والتدريبات بأنواعها ليست جزءاً مهماً في هذا المذهب، وإنما يلجأ إليها المعلم عند الحاجة[١].

١٢-تصويب الأخطاء اللغوية جزء مهم من النشاط اللغوي داخل الفصل؛ إذ يطلب من المتعلم أن يستعمل اللغة الهدف بمجرد معرفته بقواعدها، وأن يكون استعماله لها دقيقاً؛ ما يجعل الخطأ أمراً لا مفر منه، وحينئذ لا بد من تصويبه حتى لا يرسخ في ذهن المتعلم[٢].

١٣-يمر تعليم اللغة في ضوء هذا المذهب بخط واحد؛ يبدأ بالفهم الواعي، ودراسة التراكيب مجردة، وينتهي بالممارسة، وتعد المواد التعليمية وفق هذه الخطوات، متبعة المنهج الاستنباطي أو الاستنتاجي أو القياسي[٣].

النظرية والمدخل

عرفنا من قبل أن ما نتحدث عنه هنا لا يعد طريقة تدريس، وإنما هو مذهب أو مدخل أو مجموعة من المداخل التي تنطلق من النظرية المعرفية العقلانية، وما انبثق عنها من نظريات فطرية وتوليدية تحويلية، تلك التي يرى أصحابها أن اللغة ليست بنى شكلية وقوالب سطحية، وإنما

---

[١] المرجع السابق، ص ١٤١.

[٢] المرجع السابق، ص ١٤١.

[٣] المرجع السابق، ص ١٤٢.

هي نظام معقد من القواعد الكامنة في عقل الإنسان منذ الـــولادة. وأن دراسة اللغة ينبغي ألا تقتصر على قواعدها وأشكالها الظاهرة، بل تتعـدى ذلك إلى قواعدها العميقة، والبحث عن أســـاليب اكتســابها ونموهـــا والعمليات العقلية التي تتحكم في ذلك.

وفي مجال اكتساب اللغة، ينطلق هذا المدخل من نظرة عقلية فطرية؛ يرى أصحابها أن اكتساب اللغة فطرة إنسانية، وأن أي إنسان يولـــد، أو يتربى في بيئة معينة، يكتسب لغتها بيسر وسهولة، ويعـــرف قواعدهـــا وقوانينها معرفة تمكنه من قبول الصيغ والتراكيب الصحيحـــة ورفـــض الصيغ والتراكيب الخاطئة، ولو لم يتعلم هذه القوانين في المدارس بطريقـــة منظمة.

أما تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، في ضوء هذا المذهب، فينطلق من الفرضية الفطرية Innateness Hypothesis في اكتساب اللغة الثانية، التي هي إحدى النظريات العقلية المعرفية الفطرية، التي يرى أصحابها أن تعلـــم اللغة الثانية فطرة إنسانية، تعتمد على الجوانب العقلية المعرفية التي تميز بهـــا الإنسان عن غيره من المخلوقات؛ لذا يجب أن يبتعد تعلم اللغـــة الثانيـــة وتعليمها عن الممارسات الشكلية الآلية[1].

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 66.

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

يتبين مما سبق أن تعليم اللغة في ضوء هذا المذهب يعتمد على الجانب المعرفي العقلي، ويهتم بتقديم قواعد اللغة الهدف بطريقة منظمة في المناهج والمقررات وفي حجرة الدرس، كما يهتم بتكوين عادات معرفية تساعد على تعلم اللغة وفقاً لهذه الأساليب. وهذا يعني أن جميع عناصر العملية التعليمية من معلمين ومتعلمين ومواد تعليمية تحتل مكانة مهمة في هذا المذهب؛ بيد أن أهمها المواد التعليمية، ممثلة في قواعد اللغة، يليها المعلم فالمتعلم.

في حجرة الدرس

يصعب على الباحث أن يقدم درساً أنموذجياً واحداً لمدخل أو مجموعة من المداخل، كما هو الحال هنا، بيد أننا سوف نقدم مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمثل في مجموعها أنموذجاً لدرس في تعليم اللغة العربية وفقاً لهذا المدخل، على النحو التالي:

١-يُعِدُّ المعلم درساً في موضوع النعت في اللغة العربية، بوصفه موضوعاً نحوياً مهماً، وشائع الاستعمال، وغالباً ما يكون ضمن موضوعات الكتاب المقرر.

٢-يدخل الفصل فيسلم على الطلاب، وفي يده ورق شفاف، كتب عليه مجموعة من جمل النعت التي تصف السمات الشخصية للإنسان

بصيغ متنوعة، كاسم الفاعل على وزن فاعل وفَعِيل ومفاعل، واسم المفعول على وزن مفعول وفَعِيل وهكذا، نحو: محمد قائم، وعلي بليغ، وسالم مقاتل، وهكذا في بقية الصيغ.

٣-يقرأ المعلم كل جملة ثلاث مرات، مع ربطها بصورتها من خلال الإشارة إليها في أثناء عرضها.

٤-يبدأ بشرح قاعدة استعمال كل صيغة، وقد يكون الشرح باللغة الأم، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، ثم يكون باللغة العربية أو بهما معاً فيما بعد.

٥-ينتقل المعلم إلى التدريبات الأولية للتأكد من فهم طلابه لقواعد الدرس، فيطلب منهم وصف بعض المواقف والصور، أو وصف أنفسهم وزملائهم، بعد أن يمدهم بكلمات مرادفة للكلمات المقدمة في جمل الدرس، وقد يطلب منهم استعمال كلمات جديدة ووضعها في جمل مفيدة. وقد يقسم طلابه إلى مجموعات، كل مجموعة تعطى عدداً من الكلمات وتكلف بتكوين جمل تصف مواقف أو صوراً أو شخصيات معينة، ثم يكتب رئيس كل مجموعة ما أنتجته مجموعته على السبورة.

٦-يخصص الجزء الأخير من الدرس للأنشطة التطبيقية الموسعة؛ فيقسم طلابه مرة أخرى إلى ثلاث مجموعات، تعطى كل مجموعة بطاقة محادثة، تحتوي بطاقتان منها على خمسة أسئلة مكتوبة باللغة الأم أو

بلغة وسيطة، باستعمال الكلمات التي مرت معهم في النـــص أو في التدريبات السابقة، وتحتوي البطاقة الثالثة علـــى الأســئلة الــتي في البطاقتين الأولى والثانية مكتوبة باللغة العربية. تحـــاول المجموعتـــان اللتان تحملان الأسئلة المكتوبة باللغة الأم ترجمتها إلى اللغة الهـــدف واستعمالها في محادثات قصيرة، وفي الوقت نفسه تقوم المجموعة الثالثة بمراقبة حديثهم للتأكد من صحته وموافقته للنصوص التي بين أيديهم في البطاقة الثالثة.

٧-يشترك طلاب الفصل في محادثات ثنائيـــة باســتعمال الكلمـــات والعبارات التي مرت معهم في الدرس والتدريبات الســـابقة، وقـــد يطلب من الطلاب تلخيص هذه المحادثات ووضعها في نص أو حوار أو قصة قصيرة.

تقويم المذهب

أ- المزايا:

١-الاهتمام بالكفاية اللغوية؛ حيث يمضي معظم الدرس في التـــدرب على القواعد والكلمات الجديدة واستعمالها في سياقات ومحادثـــات وأنشطة يغلب عليها الابتكار والإبداع، لا التقليد والتكرار، وبخاصة في نهاية البرنامج[1].

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 68, 69.

٢-الاهتمام بالصحة اللغوية والملحوظة المستمرة وتصويب الأخطاء في جميع المهارات خلافاً لبعض الطرائق التي تهتم بمهارة واحدة أو مهارتين حداً أقصى، كما رأينا في طريقة القواعد والترجمة والطريقة السمعية الشفهية؛ ما يؤكد على ممارسة اللغة ممارسة واعية، ويقلل من الوقوع في الأخطاء[١].

٣-على الرغم مما أخذ على تصويب الأخطاء، فإنه يقي من التحجر اللغوي لدى المتعلم، وهو ثبوت الخطأ وتحجره لدى المتعلم حتى يصبح جزءاً من سلوكه اللغوي.

٤-التأكيد على التعلم الواعي، أي كون التعلم ذا معنى مفهوم بالنسبة للدارسين، من خلال الفهم الكامل لما يقدم لهم في الفصل وللأنشطة التي يقومون بها[٢].

٥-منح الطلاب فرصة المشاركة من خلال إدارة الحوارات والأنشطة اللغوية، وهذا مما يساعد على بناء الكفاية اللغوية.

٦-توظيف نتائج الدراسات اللغوية النفسية الحديثة توظيفاً جيداً في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وإعادة التوازن بين بعض أنماط تعلم اللغة[٣].

---

[١] طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ١٤٢.

[2] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 68, 69.

[٣] طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ١٤٣.

ب- العيوب:

١-تلتزم الطرائق التابعة لهذا المذهب بالمنهج التقليدي في تعليم اللغة؛ حيث تبدأ بالقواعد ثم تنتقل إلى الأمثلة والنصوص، وهذا المنهج يقربها من طريقة القواعد والترجمة ويبعدها عن الأساليب الطبيعية المباشرة[1].

٢-إهدار الوقت والجهد في شرح القواعد وتفصيلاتها الدقيقة التي لا يفهمها كثير من المتعلمين؛ ما يعني أن تعلم اللغة وفقاً لهذا المذهب يتطلب سنوات عدة.

٣-استعمال اللغة الأم في الفصل، الذي يبيحه هذا المذهب، يعد انتكاسة في تعلم اللغة؛ لأنه غالباً ما يؤدي إلى تدخل لغة المتعلم في اكتساب اللغة الهدف؛ ما يزيد من أخطاء المتعلم.

٤-تصويب الأخطاء في أثناء الوقوع فيها، وفقاً لهذا المذهب، مخالف للمبادئ النفسية التربوية في تعليم اللغات الأجنبية؛ فقد يضعف الدوافع والرغبات لدى المتعلم، ويعيقه عن الانطلاق في استعمال اللغة، وربما يزيد من أخطائه.

٥-المبالغة في الجوانب النظرية لتعلم اللغة، ومحاولة السيطرة الواعية على أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية الدلالية، المتبع في هذا

---

[1] المرجع السابق، ص ١٤٣، ١٤٤.

المذهب، يجعل مهمة المعلم صعبة؛ حيث يتطلب منه الإلمـــام التـــام بجميع أنظمة اللغة الهدف مع القدرة على شرحها بلغة الطلاب[1].

٦-اهتمام هذا المذهب بالجوانب العقلية المعرفية في تعليم اللغة قد يؤدي إلى إهمال المهارات اللغوية الأخرى، وبخاصة مهارات الاتصال.

٧-يرى بعض المختصين أن النظرية المعرفية ليست نظرية متكاملة، وأنـه لا توجد طريقة معرفية متكاملة لتدريس اللغات الأجنبيـــة، وليـــس لدى معلم اللغة منهج ولا خطوات واضحة يسير عليها في عمليـــات التحضير والتدريس والتقويم[2].

---

[1] المرجع السابق، ص ١٤٤

[2] هذا رأي الباحثة الأمريكية ويلجا رفرز، كما نقله عنها أستاذنا الدكتور رشدي طعيمة في المرجع السابق، ص ١٤٣. والحق أن النظرية المعرفية نظرية متكاملـــة وكذلك المدخل المعرفي، أما الطريقة المعرفية فتختلف من تطبيق لآخـــر، وقـــد ذكرنا أنه لا توجد طريقة واحدة تمثل هذه النظرية.

الاستجابة الجسدية الكاملة

The Total Physical Response (TPR)

النشأة

لم يكن الاهتمام بالحركات الجسدية في تدريس اللغات الأجنبية وليد هذا العصر، فقد نادى به غوان Gouin في القرن التاسع عشر الميلادي[1]. وفي أوائل القرن العشرين لاحظ كل من هارولد بالمر ودورثي بالمر Harold E. and Dorothee Plalmer أن الاستجابات الجسدية للمثيرات اللفظية لدى الأطفال من أكثر الأساليب وأيسرها في اكتساب اللغة الأم، وبخاصة في المراحل المبكرة.

وفي عام ١٩٢٩م أصدر هارولد بالمر وودورثي بالمر كتابهما المعروف English Through Actions[2]، ضمنا فيه فكرة مؤداها أن قدرة المتعلم على تنفيذ أوامر المعلم شرط أساس لاكتساب اللغة الثانية، وأن أقصر طريق لتعلم اللغة الثانية لدى البالغين هو اتباع أساليب الأطفال في التعامل مع والديهم. وقد عرف هذا الاقتراح فيما بعد بمدخل تدريبات الأوامر The Imperative Drill Approach.

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٦٧.

[2] هذه هي الطبعة الأولى من الكتاب، تلتها طبعة أخرى عام ١٩٥٩م، أما الطبعة المتداولة الآن فهي طبعة عام ١٩٧٠م.

وبعد ربع قرن من الزمان، أي في عام ١٩٥٠م، قام كل من تـــان جوان Tan Gwan وروبرت كاوثير Robert Gauthier بإدخال أسـلوب في تعليم اللغات الأجنبية في كندا عرف بمدخل تان جاو The Tan Gau Approach، وهو مدخل مبني على مدخل تدريبات الأوامـــر الســـابق ذكره.

ومنذ بداية الخمسينيات حتى نهاية الستينيات من القرن العشرين بدأ تجريب هذا الأسلوب في تعليم الأطفال الأمريكيين عدداً مـــن اللغـــات الأجنبية، وبخاصة اليابانية والروسية والألمانية والفرنسية والأسبانية، وقـــد صور عدد من الأفلام التعليمية والعلمية، وأجريت عليها مجموعـــة مـــن الدراسات، نشر معظمها في الستينيات من القرن العشـــرين. ثم توالـــت الدراسات والتجارب التطبيقية لمعرفة أثر هذا الأسلوب في تدريس اللغـــة الأجنبية للبالغين[1].

وفي أوائل السبعينيات دعا جيمس آشر James Asher، أستاذ علم النفس في جامعة سان خوزيه الحكوميـــة San Jose State University بولاية كاليفورنيا الأمريكية، إلى تطبيق هذه المبادئ في تعليـــم اللغـــات الأجنبية. وقد استند آشر في دعوته إلى تعليم اللغة الأجنبية بهذه الطريقـــة إلى قوانين النمو اللغوي في علم النفـــس، كقـــانون الأثـــر، وقـــانون

[1] Asher, J., Jo Kusudo, and Rita de la Torre. "Learning a Second Language through Commands: The Second Field Test." In: John W. Jr. Oller, and P. Richard-Amato (Eds.) Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers, 1983, PP. 59-71.

الاستيعاب، وقوانين الذاكرة، وغيرها من القوانين والمبادئ التي تـــرى أن أثر التعلم يبقى في الذاكرة مدة أطول إذا ارتبط بالنظام العصبي الحركـــي للمتعلم، بالإضافة إلى ما لا حظه هو وغيره من علماء النفـــس مـــن أن معظم الكلام الموجه إلى الأطفال يتكون مـــن الأوامـــر الـــتي تتطلـــب استجابات جسدية قبل مرحلة الاســـتجابات اللفظيـــة، وأن مـــهارات الاستيعاب تنمو من خلا هذه الاستجابات المحببة للأطفال[1].

وعلى الرغم من أن هذه القوانين النفسية كانت تفسر سلوك الطفل ونموه اللغوي، فقد طبقها آشر في مجال تعليم اللغـــة الثانيـــة للبـــالغين؛ لاعتقاده أن تعلم اللغة الثانية لدى البالغين لا يختلف عن تعلم اللغـــة الأم لدى الأطفال. لقد عرفت هذه الطريقة بالاستجابة الجســـدية الكاملـــة (TPR) ونسبت إلى جيمس آشر منذ السبعينيات من القـــرن العشـــرين، على الرغم من أن آشر لم يكن لغوياً ولا متخصصاً في ميـــدان تعليـــم اللغات الأجنبية.

أهداف الطريقة وملامحها:

١-الاعتقاد بأن البالغ يمكن أن يتعلم اللغة الثانية بالأســـلوب الـــذي يكتسب به الطفل لغته الأم.

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٦٦.

٢-الاعتماد على الاستجابات الجسدية للأوامر اللفظية في تعليم اللغة للبالغين.

٣-الاعتقاد بأن ربط الفهم بالحركة أسرع في التعلم وأبلغ أثراً من الكلام والقراءة.

٤-الفصل التام بين المهارات اللغوية؛ بحيث تسبق مهاراتُ الاستيعاب مهاراتِ الإنتاج، وأن يُقدَّم فهمُ المسموع على فهم المقروء[1].

٥-التأكيد على أهمية الاستيعاب في تعلم اللغة، أخذاً برأي من يرى أن اللغة المُتَحَدَّثة Spoken Language ينبغي أن تسبق لغة الحديث Speaking Language.

٦-إزالة التوتر لدى المتعلم شرط أساس لفهم اللغة الهدف والانطلاق في تعلمها.

٧-الوصول بالمتعلم إلى درجة عالية من الكفاية اللغوية في الجوانب الشفهية.

٨-الإيمان بمبدأ انتقال أثر التدريب من مهارة إلى أخرى، وبخاصة من فهم المسموع إلى الكلام.

٩-الاهتمام بالمعنى وتقديمه على الشكل والصيغة.

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 72, 73.

١٠-ينبغي ألا يرغم المتعلم على الحديث قبل أن يكون قـــادراً عليـــه ومستعداً له؛ اعتقاداً بأن الكلام يمكن أداؤه بشكل تدريجي طبعـــي فيما بعد[1].

النظرية والمدخل

أشرنا من قبل إلى أن آشر لم يكن لغوياً ولا منتمياً إلى مدرســـة أو اتجاه لغوي معروف؛ لهذا يلاحظ غلبة الآراء التقليدية في هذه الطريقـــة، وبخاصة النظرة إلى القواعد، وتشبيه اكتساب اللغة الثانية باكتساب اللغـة الأم، ونحو ذلك. بيد أن آراء آشر حول المهارات اللغوية، والحركـــات الجسمية، وأساليب التدريب، والتفريق بين الأشياء المحسوسة والمفـــاهيم المجردة؛ توحي بأنه استفاد من آراء المدرسة البنيوية في تفســـير الســـلوك اللغوي لدى الأطفال والكبار.

وفي مجال تعلم اللغة وتعليمها يلاحظ أن آشر استفاد من النظريـات النفسية فيما يتعلق بالمثير والاستجابة، والذاكرة والاستيعاب، وانتقال أثـر التدريب من مهارة إلى أخرى، وهي آراء لا تختلف كثيراً عـــن تفســـير السلوكيين لاكتساب اللغة، بالإضافة إلى قضايا أخرى تقليدية؛ كتخفيف

[1] Ibid.

التوتر، والاعتماد على الأعمال الحركية في اكتساب اللغة، والاعتقاد بأن مركز اللغة لدى الإنسان في الجانب الأيمن من الدماغ[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

للمعلم الكلمة الأولى واليد الطولى في هذه الطريقة؛ فهو مؤلف المسرحية ومخرجها ومقدمها؛ حيث يقوم بإعداد المواد اللغوية وترتيبها وإعطاء الأوامر اللفظية التي تتطلب استجابات جسدية. ولا بد أن يقوم بهذه المهمات وينفذها بدقة، وأن يلاحظ سلوك الطلاب، ويميز بين الأخطاء التي ينبغي تصويبها في الحال والتي يمكن تأجيلها، وهو بذلك يقوم بدور الوالدين أو المربين في التعامل مع الأطفال الصغار.

ب- وظائف المتعلم

يتضح مما سبق أن المتعلم ليس له دور يذكر في عملية التدريس وفقاً لهذه الطريقة، وما عليه إلا تنفيذ الأوامر، بعد الانتباه الجيد والاستماع الواعي. بيد أن للمتعلمين مهمة غير مباشرة في عملية التدريس؛ حيث إن مستوياتهم ورغباتهم وأهدافهم من التعلم تؤثر في اختيار العناصر اللغوية المقدمة وتحديد مستوياتها؛ لأن معظم برامج تعليم اللغات التي يقدمها

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٦٧-١٧٤.

آشر وأتباعه برامج تجارية قصيرة، تعد وتقدم للسياح ورجال الأعمـــال والدبلوماسيين.

ج- وظائف المواد التعليمية

نظراً لاعتماد هذه الطريقة على الأوامر التي يصدرها المعلم لطلابـه، فيستجيبون لها بحركات جسدية شبه آلية؛ فمن الطبعي ألا يوجد مقـــرر دراسي واحد، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، غير أن مفردات هذه الأوامر وعباراتها يعدها المعلم بنفسه حسب مستويات الطلاب وحاجاتهم وأهدافهم. وقد يحتاج المعلم إلى بعض المـــواد المســـاعدة؛ كالوســـائل والأشياء الحقيقية والصور والتعليق عليها ونحو ذلك[1].

في حجرة الدرس

مما يميز هذه الطريقة عن غيرها من الطرائق أنها مجموعة من الأنشطة والحركات المتشابهة التي تؤدّى داخل الفصل في المراحل الأولى من التعلم، وليست طريقة فلسفية معقدة، بيد أن هذه الأنشطة يمكن تقســـيمها إلى ثلاثة أقسام أو مراحل، وسوف نقدم مثالاً أو أنموذجاً لكل مرحلة علـــى النحو التالي:

الأولى: مرحلة التدريب على الاستماع، التي يسير الدرس فيها وفقـــاً للخطوات التالية:

---

[1] المرجع السابق، ص ١٧٧-١٨٠.

١-يدخل المعلم الصف، فيسلم على الطلاب باللغة الهدف، ويطلب منهم أن يتحلقوا حوله، فيفعلون ذلك وهم صامتون.

٢-يطلب منهم أن ينظروا إلى حركات جسمه المقرونة بأوامره ويقلدونها بدقة، من هذه الحركات: امشِ، قف، اعتدل، اتجه إلى اليمين، افتح الباب، أغلق النافذة، اجلس، افتح الكتاب...

٣-يوجه لهم أوامر مشابهة للأوامر التي كان يوجهها لنفسه، من دون أن يتحرك، ويطلب منهم الاستجابة لهذه الأوامر بسرعة ودقة. يكرر هذه الأنشطة ولا يتعداها إلى نشاط آخر حتى يتأكد من إتقان طلابه لها وفهمهم لأوامره.

٤-يقوم بتوسيع الجمل الأولى، مثل امش إلى الباب، امش إلى الطاولة، قف عند النافذة، ثم يضيف إليها كلمات مرادفة يعرفها الطلاب[1].

الثانية: مرحلة الإنتاج، التي تبدأ بعد مرور عشر ساعات من التدريب على الاستماع والاستجابة، وتسير على النحو التالي:

١-يطلب المعلم من طلابه أن يوجهوا إليه بعض الأوامر باللغة الهدف، ويستجيب لهم، فيتحرك مثلما كانوا يفعلون في المرحلة الأولى.

٢-بعدما ينجح الطلاب في أداء هذا الدور، يطلب المعلم منهم أن يقدموا مقترحات وأساليب معينة، أو يقدموا نكتة أو فكاهة أو

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 73, 74.

يؤلفوا مسرحية يفضل أن تقترن بمشكلة معينة، يتدربون من خلالها على إصدار الأوامر اللفظية، بالإضافة إلى فهمها وتنفيذها.

٣-يختتم المعلم هذه المرحلة بوضع الطلاب في مشكلة أو مأزق يختلقه فجأة، كإشعال حريق وهمي في الفصل، يتطلب من بعضهم إصدار أوامر معينة لزملائهم، نحو: افتح الباب، اكسر الزجاج، اخرج بسرعة، افتح الطريق، اترك أغراضك، غادر المكان ...، يتبعها استجابات جسدية لهذه الأوامر في الحال. يلاحظ المعلم هذه الأنشطة من أوامر واستجابات، أو يصورها على شريط فيديو[1].

الثالثة: مرحلة القراءة والكتابة

لم يُضَمِّن آشر طريقته هذه نشاطاً في مهارتي القراءة والكتابة؛ لأن معظم أنشطة هذه الطريقة تقدم في المراحل الأولى من التعلم، أي في مرحلة الاستماع والفهم وجزء من مرحلة الإنتاج، وهو الكلام الشفهي، بيد أنه أشار إلى خاجة المعلم إلى كتابة الأوامر وبعض الكلمات والمصطلحات على السبورة أو إعدادها في ورق مقوى وإلصاقها عليها. وهذه العملية تستغرق بضع دقائق للكتابة أو التعليق وشرح بعض المصطلحات والخطوات. وقد يحتاج الطلاب إلى كتابة هذه العبارات والمصطلحات والأوامر في كراساتهم باللغة الهدف فقط؛ إذ لا حاجة إلى

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 74.

استعمال اللغة الأم أو لغة وسيطة؛ لأن سماعها واستعمالها والاستجابة لها حركياً، كل ذلك كفيل بحفظها وفهم معناها[1].

ثمة أنموذج آخر لتقديم دروس في تعليم اللغة الأجنبية بهذه الطريقة، قدمها آشر نفسه في بعض كتاباته؛ حيث وصف فيها خطوات التدريس في أربعة دروس أنموذجية. خصص الدرس الأول لإثارة حوافز الطلاب، وتعريفهم بخطوات الدرس في كل حصة، مع بعض الأمثلة التوضيحية. وخصص الدرس الثاني لمراجعة الدرس الأول وإعطاء بعض الأوامر التي تحوي كلمات وعبارات جديدة وقصيرة، وهكذا في الدرس الثالث، أما الدرس الرابع فجميع كلماته وعباراته جديدة وموسعة[2]. لكننا اكتفينا هنا بذكر المراحل الثلاث السابقة عن تلك الدروس؛ لاعتقادنا أن الأولى أشمل من الثانية.

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-الاستفادة من هذه الطريقة في تدريس المبتدئين ممن ليس لديهم خلفية تذكر عن اللغة الهدف، وكذلك في الدورات القصيرة التي تعقد لمتعلمي اللغة العربية خارج مواطنها.

---

[1] Ibid.

[2] Asher, J. "The Total Physical Response Approach." In: Robert W. Blair, ed.: Innovative Approaches to Language Teaching, Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers, 1982, PP. 54-66.

٢-الاهتمام بفهم المعنى فهماً حقيقياً من خـــلال ربطـــه بالحركـــات الجسمية.

٣-معظم أنشطة الطريقة تساعد على إزالة الخجل عن الطلاب، وتكسر حاجز اللغة الأجنبية، وتقوي الدوافع لدى المتعلمـــين، وبخاصـــة في الأسابيع الأولى من البرنامج.

٤-هذه الطريقة مفيدة لمتعلمي اللغة لأغراض خاصة ممن ليس لديـــهم وقت طويل لدراسة اللغة، كالسياح والدبلوماسيين ورجال الأعمال.

٥-علاج بعض الحالات التي يصعب فيها فـــهم المعـــنى أو القـــاعدة النحوية؛ حيث يلجأ المعلم إلى إصدار الأوامر لبعض الطلاب النابهين فيستجيبون له بحركة جسمية توضح معنى الكلمة أو تشرح النمـــط النحوي بطريقة غير مباشرة[1].

ب- العيوب:

١-هذه الطريقة لا تصلح لجميع المراحل، فلا يستفيد منها المتعلم بعـــد المرحلة المبتدئة، ولا بد أن تقترن بطريقة أخرى من طرائق التدريـــس أو تكملها، مما يعني أنها وحدها لا تبني الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

٢-لا تصلح هذه الطريقة لتعليم المفاهيم المجـــردة وبعـــض الكلمـــات المحسوسة، علماً بأن الكلمات المحسوسة في اللغة محدودة.

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 74.

٣-يصعب - في ضوء هذه الطريقة - شرح كثير من الموضوعات النحوية والصرفية؛ حيث يصعب تعليم الفعل الماضي، كما يصعب الحديث عن أشخاص أو أشياء تتطلب استعمال ضمائر وموصولات مختلفة من مثنى وجمع وحضور وغيبة وغير ذلك.

٤-معظم المواقف في هذه الطريقة مصنوعة، وربما لا يستفيد منها المتعلم في مواقف اتصالية أخرى.

٥-هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لأنها تعتمد على الأوامر الموجهة إلى الجميع سواء بصورة جماعية أم بصورة فردية في البداية، وتتطلب منهم الاستجابات السريعة لهذه الأوامر، ومن لم يشارك من الطلاب، لأي سبب من الأسباب، فسوف يتخلف عن الركب، وربما يخسر البرنامج.

٦-اهتمام الطريقة بالجانب الشفهي، الذي غالباً ما يعده المعلم ويقدمه، مع فقدان المنهج والكتاب المقرر، يجعل مهمة المعلم شاقة، بل يصعب عليه تقويم طلابه في جوانب كثيرة من اللغة، وبخاصة القراءة والكتابة والقواعد[1].

ومهما يكن من أمر هذه الطريقة، فقد استفاد منها عدد كبير من متعلمي اللغات الأجنبية لأغراض خاصة وسريعة، لكنها فوائد محدودة ومؤقتة؛ لأن هذه الطريقة ليست في الواقع سوى مجموعة من الأنشطة

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 75.

المتفرقة التي لا تستند إلى نظرية أو مذهب واضح في علم اللغة أو في علم النفس. ولا غرابة في ذلك؛ لأن آشر، الذي وضع كثيراً من أنشطتها وإجراءاتها في الوقت الحاضر، ليس لديه خلفية لغوية ولا خبرة كافية في تعليم اللغات.

على الرغم من ذلك فإنه يمكن الاستفادة من بعض أنشطتها في طرائق أخرى، وفي مراحل معينة وحالات خاصة، كما سوف نرى فيما بعد إن شاء الله.

المذهب الاتصالي/التواصلي

The Communicative Approach

النشأة

لم يكن تعلم اللغة وتعليمها لأغراض الاتصال وليد هذا العصر، فقبل ألف عام عرّف ابن جني اللغة بأنها: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[1]، أي أنها وسيلة اتصال وتفاهم.

وفي بلاد الغرب بدأت الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي منذ القرن السابع عشر الميلادي؛ فقد ذكر جون لوك John Lock أن الناس يتعلمون اللغة من أجل التعامل مع المجتمع وتحقيق الاتصال[2]. بل إن المصطلحات والمفاهيم التي كانت شائعة في القرن التاسع عشر الميلادي؛ كالتعلم الطبعي، والتعلم المباشر، والمحادثة، والأساليب الأصلية أو الحقيقية لتعليم اللغة، تعد صوراً من صور الدعوة إلى هذا المذهب.

ومن الباحثين من يرى أن نقد ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield لأساليب تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا في الأربعينيات

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج١، ط٢، بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، ج١، (دت)، ص ٣٣.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، بحث قدم إلى ندوة الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المنعقدة في الشارقة، ١٤١٨هـ، ص ١٢.

من القرن العشرين كان دعوة صريحة إلى تعليم اللغة بشكل اتصالي بالمفهوم السلوكي البنيوي[1].

بيد أن تعليم اللغة عن طريق المواقف، الذي عرف في الأربعينيات من القرن العشرين وسيطر على ميدان تعليم اللغات الأجنبية منذ ذلك الوقت حتى نهاية الستينيات، يعد أساس هذا المذهب[2].

وعندما أعلن تشومسكي ثورته على الأفكار السلوكية والبنيوية عام ١٩٥٧م، وهاجم السلوكيين البنيويين؛ بسبب نظرتهم إلى اللغة نظرة شكلية سطحية، ودعا – في مقابل ذلك – إلى دراسة اللغة دراسة عقلية معرفية وظيفية، تهتم بالكفاية اللغوية ولا تقتصر على الأداء السطحي- تبين أن تعليم اللغة عن طريق المواقف لا يحقق الأهداف الاتصالية للغة.

---

[1] المرجع السابق، ص ١٣.

[2] تعليم اللغة عن طريق المواقف أسلوب تقدم من خلاله أنماط اللغة الهدف في صورة مواقف اجتماعية اتصالية، يُتوقع أن يمر بها المتعلم في حياته اليومية، وبخاصة في بيئة اللغة؛ في الجامعة، وفي السوق، وفي المطار، وفي مكتب الجوازات، وفي المطعم ... وتبنى الكتب المقررة على هذه المواقف التي تصاغ عادة في شكل حوارات، تقدم من خلالها مفردات اللغة وعباراتها وتراكيبها. وقد اعتمد على هذا المبدأ طرائق أخرى سبقت المذهب الاتصالي، أهمها الطريقة السمعية الشفهية، غير أن المواقف اللغوية التي كانت تقدم من خلال الطريقة السمعية الشفهية لم تؤت ثمارها المرجوة؛ لأن معظمها كانت مصنوعة، وكانت حواراتها موجهة توجيهاً نحوياً.

وعلى الرغم من أن تشومسكي لم يهتم بالناحية التعليمية في بداية ثورته، فإن اللغويين التطبيقيين استفادوا من آرائه وآراء أخرى في علم نفس النمو، وبخاصة في مجال النمو اللغوي، فاهتموا ببناء الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغات الأجنبية[1].

غير أن لغويين آخرين رأوا أن الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي وأتباعه ما هي في الحقيقة سوى كفاية نحوية Grammatical Competence مقصورة على معرفة القواعد؛ لهذا نادى كثير منهم[2] بما أسموه: الكفاية الاتصالية Communicative Competence، وهذه الكفاية تشمل المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، بالإضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها النحوية والصرفية والصوتية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً[3].

---

[1] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٩٨

[2] أمثال هايمز Hymes وهاليداي Halliday وودوصن Widdoson.

[3] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٢٤، ١٢٥، ١٣٦، ١٣٧.

في ضوء هذه المفاهيم، وبناء على الحاجة إلى الاتصال بين الأمم والشعوب؛ ظهرت الحاجة إلى إعداد برامج لتعليم اللغات تبنى على أساس اتصالي شامل؛ يقوم على فهم المعنى، ومعرفة القواعد اللغوية والأساليب التداولية التي تحكمه، ثم توليد عدد غير محدود من التراكيب الصحيحة لغوياً المقبولة اجتماعياً، وعدم الاعتماد على حوارات محفوظة لمواقف مصنوعة.

وقد تبين أن الطرائق السابقة، كالطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفهية، وتعليم اللغة عن طريق المواقف وغيرها- لا تفي بهذه المطالب. لهذا ظهر المذهب الاتصالي الذي يرى أن اللغة للاتصال، وأن الهدف من تعليمها هو تحقيق هذا الهدف وبناء الكفاية الاتصالية لدى متعلم اللغة، في ضوء المفهوم الذي قدمه هايمز لهذه الكفاية عام ١٩٧٢م[1].

ملامح المذهب وأهدافه:

١-الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، الذي لا يقتصر على الاتصال الشفهي والتفاهم المحدود بين متحدث وسامع، وإنما هو وسيلة للتفاهم بين الأفراد والأمم والشعوب،

[1] المرجع السابق، ص ١٣٤.

ووسيلة لنقل المعرفة من أمة إلى أخرى، ومن جيل إلى جيل داخل الأمة الواحدة[1].

٢-الهدف من تعليم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم، أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية...، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية[2].

٣-أن تعلم اللغة الأجنبية ليس سلوكاً شكلياً آلياً، يبنى من خلال التقليد والحفظ، ويعتمد على المثير والاستجابة أو الثواب والعقاب، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط.

---

[1] Yalden, J. The Communicative Syllabus: Evaluation, Design, and Implementation. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987, PP. 101-153.

[2] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١١٦.

٤-بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً بناء على ما تعلمه من قواعد، والابتعاد به عن الرتابة وحفظ الحوارات وتقليد الأنماط[1].

٥-الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها للدارسين بأساليب مباشرة أحياناً وغير مباشرة أحياناً أخرى.

٦-الاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية وإن كانت متعثرة أو خاطئة[2].

٧-الاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي.

٨-الاعتماد على الوظائف اللغوية في الحياة، وربطها بأهداف المنهج، بدلاً من تقديم قواعد اللغة بطريقة متدرجة تدريجاً شكلياً، كما كان يحدث في الطريقة السمعية الشفهية.

٩-حاجة الدارسين الاتصالية، وخلفياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية، هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار محتوى المواد اللغوية وتنظيمه وتقديمه. فالمتعلم هو أساس العملية التعليمية؛ لهذا ينبغي أن تبنى المناهج والخطط والمقررات وفق حاجاته ورغباته وأهدافه، وأن

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٢٥.

[2] براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص ٢٦١.

تكون المواقف اللغوية والأنشطة المصاحبة لها مما يرغبه المتعلم ويستطيع المشاركة فيه، من غير إغفال للأهداف العامة للبرنامج[1].

١٠-تقدم اللغة الهدف بطريقة دائرية لا خطية؛ فتستغل جميع القنوات المتاحة والأنشطة المفيدة، ولا يقيد المتعلم بالسير على خط مستقيم واحد. وهذا يعني عدم التقيد بنمط واحد لتدريس اللغة الهدف، بل البحث عن أي وسيلة تؤدي إلى الفهم الحقيقي والاستعمال السليم لها، ولو أدى ذلك إلى الخروج عن المنهج المحدد أو الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين[2].

١١-أن التعلم مسألة تفاوض وتفاعل بين أطراف المنهج وعناصره؛ بين معلم ومتعلم، وبين متعلم ومتعلم آخر، وبين متعلم وكتاب[3].

١٢-الاهتمام بالمهارات الأربع وتنميتها في وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية.

---

[1] العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١١٦.

[2] المرجع السابق، ص ١٠٩.

[3] Yalden. The Communicative Syllabus. Op. Cit., PP. 101-153.

١٣-الاهتمام بالأنشطة الصفية، وتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة اتصالية شبيهة بالبيئة الطبيعية العامة للغة الهدف، وتوجيه الدارسين إلى الاستفادة من الأنشطة خارج الفصل.

١٤-الاهتمام بالوسائل التعليمية؛ السمعية والبصرية، مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة، والتأكد من ضرورتها للمادة المقررة وعلاقتها بها.

١٥-تعليم اللغة عن طريق المواقف اللغوية الحقيقية بأسلوب طبعي حي يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلا علميا دقيقا والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية المصنوعة المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفهية[1].

١٦-الاهتمام بالتعلم التعاوني Cooperative Learning، من خلال تقسيم الطلاب في حجرة الدرس إلى مجموعات تتنافس فيما بينها في حل مشكلة أو مناقشة قضية[2].

النظرية والمدخل

يكاد اللغويون التطبيقيون يجمعون على أن تعليم اللغة لأغراض اتصالية مدخل أو مذهب وليس طريقة. فقد نقل جاك رتشاردز وزميله

---

[1] المرجع السابق، ص ١١٦، ١١٧.

[2] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت: عالم المعرفة، ١٣٩٨هـ، ص ١٨٨، ١٨٩.

ثيودور روجرز الإجماع على أن تعليم اللغة الاتصالي مذهب شامل وليس طريقة، وهذا الشمول — في نظرهما - يجعل هذا المذهب مختلفا عن سائر المذاهب في طريقة التدريس وإجراءاتها وموادها التعليمية[1].

بل إن من اللغويين التطبيقيين من يرى أن تعليم اللغة لأغراض اتصالية ليس مذهبا واحدا وإنما هو مجموعة من المذاهب الاتصالية Communicative Approaches، التي تجمعت بمرور الزمن من عدد من مذاهب التدريس وطرائقه حتى وصلت إلى الشكل الذي هي عليه الآن[2].

ومنهم من ينفي عنه صفة المذهب، ويطلق عليه مصطلح: الطرائق الاتصالية Communicative Methods، ومنهم من لا يعده مذهبا ولا طريقة بل يعده خليطا من أساليب التدريس وإجراءاته التي تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستعمال التلقائي الإبداعي للغة[3].

ويرى أستاذنا الدكتور رشدي طعيمة أن الأولى إطلاق مصطلح المدخل الاتصالي على هذا الأسلوب، معللا ذلك بأنه لم يتبلور في شكل

---

[1] المرجع السابق، ص ١٢٧.

[2] Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986, PP. 111- 113.

[3] طعيمة، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، مرجع سابق، ص ١٧.

طريقة محددة، فضلا عن أنه يشتمل على مبادئ عامة ومنطلقات توجه أسلوب العمل في أكثر من طريقة[1].

ونحن نتفق مع الدكتور طعيمة فيما ذهب إليه، مع الاحتفاظ بمصطلح (مذهب) الذي لا يختلف عن مصطلح (مدخل)، علما بأن هذا لا ينفي إيماننا بأن هذا المذهب مجموعة من الطرائق.

وهذا المذهب، الذي استفاد من نظريات شتى وآراء مختلفة، ينطلق من نظرية لغوية ونفسية في آن واحد، هي النظرية المعرفية العقلانية التي أعلنها تشومسكي عام ١٩٥٧م، ودعا إلى الأخذ بها في دراسة اللغة، ونبذ الآراء السلوكية البنيوية التي تنظر إلى اللغة نظرة شكلية، والتي اهتم فيها ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم Competence. بيد أن هذا المذهب لم يتوقف عند آراء تشومسكي الأولى، وبخاصة مفهوم الكفاية اللغوية، بل تجاوزها إلى الآراء التي نادى بها هايمز وهاليداي وودوصن وغيرهم من اللغويين الذين دعوا إلى الكفاية الاتصالية وعدم الاقتصار على الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي والتي تعد في نظرهم كفاية قاصرة على المعرفة بالجوانب النحوية.

وقد تأثر هؤلاء بآراء كل من عالم الأنثروبولوجيا برونسلاو مالينوسكي Bronislaw Malinowski (١٨٨٤-١٩٤٢م) واللغوي

---

[1] المرجع السابق، ص ١٧.

البريطاني المعروف جون فيرث John Firth (١٨٩٠-١٩٦٠م) اللذين كانا يؤكدان ضرورة دراسة اللغة في إطارها الاجتماعي الثقافي الشامل[١].

وهذه الكفاية الاتصالية مفهوم واسع يشمل عددا من الوظائف اللغوية التي صنفها هاليدي في سبع، هي: الوظيفية الأدائية، والوظيفة التنظيمية، والوظيفة التفاعلية، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية، والوظيفة التخيلية، والوظيفة التمثيلية[٢].

بناء على ذلك، فإن اكتساب اللغة الأجنبية وتعلمها يعني بناء كفاية اتصالية بالمفهوم الشامل والمعنى الحقيقي للاتصال، وأن تعليمها يعني البحث عن أي وسيلة متاحة تؤدي إلى بناء هذه الكفاية لدى المتعلم، وعدم التقيد بطريقة واحدة أو نمط محدد من أنماط التدريس.

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

للمعلم وظائف مهمة في تعليم اللغة وفقا لهذا المذهب؛ حيث يبحث عن حاجات المتعلمين إلى الاتصال باللغة الهدف، ثم يحللها ويحولها إلى مواقف اتصالية تلبي هذه الحاجات، ثم يهيئ الجو المناسب لممارستها

---

[١] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٣٢، ١٣٣.

[٢] المرجع السابق، ص ١٣٦، ١٣٧.

داخل حجرة الدرس. وعندما يبدأ الدرس يقسم الطلاب إلى مجموعات، ويوزع الأنشطة بينهم، ثم يقوم بدور الموجه والمرشد، ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، ويشاركهم مشاركة حقيقية.

كما يوجه المعلم طلابه إلى القنوات الاتصالية المفيدة والمتاحة لهم في بيئتهم، كالإذاعة والتلفاز والرسائل الهاتفية المسجلة والاستفسار عن الطريق، ويرشدهم إلى استعمالها استعملا سليما يتفق مع ثقافة اللغة الهدف.

ب- وظائف المتعلم

للمتعلم وظائف لا تقل عن وظائف المعلم؛ لأن المتعلم محور العملية التعليمية وفقا لهذا المذهب. فالمواقف الاتصالية التي يختارها المعلم ويعد موادها ينبغي أن تكون نابعة من حاجات المتعلم ومحققة لأهدافه الاتصالية. كما أن المتعلم يشارك في الحوارات الاتصالية داخل الفصل ويمارسها في البيئة العامة.

ج- وظائف المواد التعليمية

وظائف المواد التعليمية - وفقا لهذا المذهب - ثانوية ومحدودة؛ فمن الأفضل ألا تفرض مفرداتها على المتعلم، وأن تكون مساعدة ومكملة لعملية الاتصال، لا موجهة لها[1].

[1] المرجع السابق، ص ١٤٦-١٥٤.

ونشير هنا إلى أن محتوى المواد اللغوية وفقا لهذا المذهب غالبا مـــا تكون مواد تعليمية حقيقية Authentic Materials، غير مصنوعة، ويمكن أن تقدم من خلال الصور القصصية، والألعاب اللغوية، وتبـــادل الأدوار والتمثيل[1].

في حجرة الدرس

تبين مما سبق أن تعليم اللغة لتحقيق الاتصال ليس طريقة معينة تطبق فيها أنشطة محددة، وإنما هو مجموعة من الطرائق التي أطلق عليها مصطلح (مذهب)، وهذا المذهب يمكن أن يطبق بأساليب مختلفة وأنشطة متباينـة، تتفق على تحقيق الهدف العام، وهو الاتصال أو بناء الكفاية الاتصالية.

لهذا فإننا سوف نتحدث — بإيجاز – عن الأنشطة الاتصاليـــة الـــتي يستطيع المعلم أن يوجدها ويشرف عليها داخل حجرة الدرس، وهـــذه الأنشطة كثيرة متنوعة، بيد أن وليام لتلوود William Littlewood قسمها في كتابه: Communicative Language Teaching (تعليم اللغة اتصاليا) قســمين رئيســين: أنشــطة الاتصـــال الوظيفيـــة Functional Communication Activities، وأنشطة الاتصال الاجتماعيـــة Social

[1] Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986, PP. 135-138.

Communication Activities؛ وتحت كل قسم مجموعة من الأنشـــطة، ولكل نشاط عدد من الأمثلة[1]، نقدمها موجزة في الأسطر التالية:

القسم الأول: أنشطة الاتصال الوظيفية، وتعني نجاح المتحدث في توصيل المعنى الذي في ذهنه إلى السامع، من خلال توظيف مـــا تعلمـــه مـــن معلومات لغوية في حل مشكلة من المشكلات أو التصرف في موقف مـن المواقف. والهدف من هذه الأنشطة تدريب المتعلم على استعمال اللغـــة استعملا وظيفيا، وبناء القدرة على توصيل المعاني، بصرف النظـــر عـــن الصحة اللغوية. ويقوم المعلم بتدريب طلابه في الفصل على هذا النمـــط من الأنشطة الاتصالية من خلال موقف أو مشكلة يتطلب حلها استعمال اللغة بسرعة، من غير تفكير في البناء الشكلي والصحة اللغوية. وقد قسم لتل وود هذه الأنشطة إلى أربع حالات أو صور:

الأولى: التبادل المحدود للمعلومات بين الطلاب أو المجموعات. وفيـــها يقسم المعلم طلابه إلى مجموعتين، يكون لدى المجموعة الأولى معلومـــات معينة لا تعرفها المجموعة الثانية، وعلى المجموعة الثانية السعي إلى اكتشافها بمساعدة محدودة من المجموعة الأولى، تتمثل في إجابات مختصرة جدا عـــن استفسارات المجموعة الثانية، باستعمال مفاتيح محددة؛ كالإجابة بنعم، أو لا، أو تقريبا... وهذه العملية يمكن أن تتم بين طالبين مثلما تتـــم بـــين مجموعتين. وأمثلة هذه الأنشطة كثيرة، منها: تعرف الصور، واكتشـــاف

---

[1] Littlewood. W. The Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, PP. 22-64.

الثنائيات المتشابهة أو المتماثلة، واكتشاف الأماكن، واكتشاف المعلومات المحذوفة أو المفقودة، واكتشاف السمات أو العلامات المحذوفة، واكتشاف الأسرار، وغير ذلك. والنشاط التالي في تعرف الصور يوضح هذا النوع من الأنشطة: يحضر المعلم ست صور متشابهة لغرفة جلوس تحتوي على أثاث معين، كل صورة منها تختلف قليلا عن غيرها في عدد الكراسي أو عدد الستائر مثلا، أو لونها أو مكانها أو مكان المذياع أو التلفاز ... يسلم جميع هذه الصور لمحمد، ويسلم زميله عليا صورة واحدة منها فقط، ويطلب من محمد أن يتعرف الصورة التي يمسك بها زميله علي. ويتم ذلك من خلال عدد من الأسئلة التي يوجهها محمد إلى علي باستعمال مفردات تصاغ بطرائق مختلفة، نحو: كم عدد الكراسي؟ أين تقع الطاولة؟ ما لون الستارة؟ هل التلفاز قرب النافذة؟ هل المذياع فوق الطاولة؟ ويجيب عنها علي إجابات محددة: نعم، لا، تقريبا... ومن ميزات هذه الطريقة أنها تصلح لجميع المستويات؛ لخصوبة المعلومات التي يمكن أن يتبادلها الطلاب؛ ففي المراحل المبتدئة يكتفى بوصف قصير محدود، ثم يوسع في المرحلة المتوسطة، ويزاد عليه في المرحلة المتقدمة وهكذا.

الثانية: التبادل غير المحدود للمعلومات بين الطلاب. وهذه الحالة شبيهة بالحالة الأولى من حيث استعمال الصور والوسائل المعينة، مع توسع في التفاعل بين الطلاب، وتبادل المعلومات في أثناء الحوار، بحيث لا يقتصر

النشاط على الوصف الشكلي والإجابات المختصرة، بل يتعداه إلى أنماط من الاتصال الحقيقي الوظيفي من خلال الشرح والوصف، والتعزيز، وإعادة الصيغ، والاستفسار، وتبادل المعلومات ونحو ذلك. وأمثلة هذا النشاط كثيرة منها: وصف الصور والنماذج، واكتشاف الفروق بين الصور والأشياء ووصفها، واتباع وصف الطرق والشوارع على الخرائط، ونحو ذلك. ففي اتباع الوصف على الخريطة مثلا، يحضر المعلم نسختين لخريطة المدينة، يسلمها لاثنين من الطلاب: سالم وخالد، يعرف أحدهما، سالم مثلا، كيف يصل إلى مبنى المكتبة، في حين يحتاج زميله خالد إلى وصف الطريق لكي يصل إلى هذا المبنى، وحينئذ يصف سالم لخالد أقرب الطرق للوصول إلى المبنى، ويتم خلال ذلك حوار وتفاعل حي وتبادل كامل للمعلومات، تستعمل فيها كلمات وصيغ وتراكيب كثيرة ومتنوعة.

الثالثة: تبادل المعلومات بين الطلاب ومعالجتها. وهذه الحالة تستخدم فيها الصور كسابقتيها، غير أنها تختلف عنهما من حيث العمق في الشكل والمعنى، ومن أمثلة هذا النشاط: بناء سلسلة قصصية من خلال الصور المتتابعة، والبحث عن المعلومات اللازمة لحل مشكلة، ونحو ذلك.

الرابعة: معالجة المعلومات. وفيها يضع المعلم طلابه في مشكلة ويطلب منهم حلها بأسلوب يستلزم جمع معلومات معينة وترتيبها ومعالجتها، مما يتطلب التفاعل الكامل بين الطلاب، وتبادل المعلومات، والاستفسار عن

بعض الأمور... ومن أمثلة ذلك أن يطلب المعلم من طلابه أن يستعدوا للحج في حافلة، بحيث لا يحمل الحاج معه من الأغراض الخاصة أكثر من اثني عشر كيلو غرام، ثم يقدم لهم قائمة من الفرش والملابس والحقائب... ويختار كل واحد منها ما يتفق مع هذا الشرط، ثم يقسم الطلاب إلى خمس مجموعات، تناقش كل مجموعة ما تحتاجه من أغراض، بحيث لا تكرر الأغراض المشتركة، كأواني الطبخ والشرب والوضوء مثلا. ويمكن أن تكرر هذه العملية عندما يقدم المعلم لطلابه قبيل العودة قائمة من الهدايا مقرونة بأسعارها وأوزانها وأحجامها، ويخبرهم بأن لكل حاج الحق في شراء عدد محدود من الهدايا ليعود بها إلى أهله وأصدقائه، بحيث لا يتجاوز ما يدفعه الواحد منهم مائة ريال، ولا يزيد الوزن على عشرة أرطال، وبحجم لا يزيد على متر مكعب.

القسم الثاني: أنشطة الاتصال الاجتماعية، وهي الأنشطة التي لا يقتصر دورها على النجاح في توصيل المعنى إلى الآخرين، وإنما يتعداه إلى توصيل هذا المعنى من خلال سياق سليم لغويا ومقبول اجتماعيا. ولا شك في أن هذا النمط من الأنشطة داخل الفصل ليس بالأمر اليسير؛ لأنه يتطلب إحضار أنواع مختلفة من الأنشطة، التي تمثل الحياة الحقيقية لمجتمع اللغة الهدف، إلى حجرة الدرس، كما يتطلب دقة في اختيار السياق اللغوي المناسب للمقام الاجتماعي. بيد أن لتل وود قدم أربع صور لهذه الأنشطة، هي:

الأولى: استعمال اللغة الهدف في إدارة الفصل بشكل طبعي غير مصنوع ولا متكلف؛ حيث يتحدث المعلم مع طلابه باللغة الهدف، ويتفاعل معهم، ويطلب منهم القيام بحركات وأنشطة، ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، كما لو كان في مكان عام خارج جدران الفصل.

الثانية: استعمال اللغة الهدف وسيلة للتدريس؛ حيث يقدم المعلم لطلابه اللغة من خلال محتوى مقرر من المقررات، كمقرر الحديث، أو مقرر التفسير، أو مقرر السيرة النبوية في تعليم اللغة العربية مثلا. وهذا النمط من الاتصال يقدم مرة أو مرتين كل أسبوع حتى لا يمل الطلاب، وقد يكون المنهج العام للبرنامج، كما في البرامج التي تقدم فيها اللغة الهدف من خلال المحتوى، كما في الولايات المتحدة وكندا.

الثالثة: المحادثة أو جلسات النقاش، وهي جلسات مناقشة يجتمع فيها طلاب الفصل في مجموعات يكون المعلم عضوا في واحدة منها، ويشلوك في المناقشة مشاركة حقيقية وطبعية، فلا يوجه النقاش ولا يفرض رأيه على أحد، وقد يقدم لهم بعض المواد اللغوية أو يقترح عليهم بعض الموضوعات الاجتماعية.

الرابعة: مناقشة مشكلات الدراسة والقضايا الأكاديمية التي تهم الطلاب، وفيها يخصص المعلم كل جلسة لحل مشكلة أو مناقشة قضية من القضايا الدراسية التي تهم الطلاب في البرنامج أو في الجامعة، كأن يتحدث

الطلاب عن تدني مستوياتهم في مقرر من المقررات، ويبحثون عن الحلول المناسبة لذلك، أو يناقشون قضية قبولهم في كليات الجامعة أو غير ذلك.

وقريب من هذه الحالات والصور التمثيل والقيام بالأدوار Simulation and Role-playing، بالإضافة إلى أنشطة أخرى، كأنشطة الاستماع الموجهة والهادفة إلى إكساب الطالب مهارات تواصلية اجتماعية، وغير ذلك مما تحدث عنه لتل وود بالتفصيل[1].

تقويم المذهب

أ- المزايا

لا شك في أن تعليم اللغة لأغراض الاتصال هو الهدف الأسمى الذي يسعى كثير من المذاهب والطرائق إلى تحقيقه؛ لهذا فإن مزايا هذا المذهب كثيرة، يصعب حصرها، غير أننا سوف نشير إلى أهمها في النقاط التالية:

١-المذهب الاتصالي ثمرة جهود وتجارب تربو على مائة عام، بدأت منذ أواخر القرن التاسع عشر الميلادي واتضحت معالمها في أواخر القرن العشرين، وهي فترة نشأة علوم اللغة وازدهارها، كما أنها فترة ظهرت فيها مذاهب وطرائق لتعليم اللغات الأجنبية، ثم اختفت

---

[1] Littlewood. The Communicative Language Teaching. Op. Cit., PP. 49-75.

وبقي هذا المذهب صامدا، وهذا دليل واضح على سلامة المبدأ الذي قام عليه.

٢-استفاد هذا المذهب من عدد من النظريات والاتجاهات والمذاهب التي ظهرت في القرن العشرين، لا في علم اللغة وعلم النفس وحسب، بل في علوم شتى؛ كعلم الاجتماع، وعلم دراسة الأجناس البشرية، والتربية، وعلم المعلومات، وعلوم الاتصال الحديثة. فقد جمع بين الاتجاهات السلوكية والمعرفية، واستفاد مما قدمه علماء الأجناس البشرية والثقافات.

٣-يتميز هذا المذهب بالشمول من نواح عدة؛ فهو قائم على تعليم اللغة اتصاليا بالمفهوم الشامل للاتصال الذي لا يقتصر على الاتصال الشفهي، وشامل لجميع المهارات وتقديمها في آن واحد، ومهتم ببناء الكفاية الاتصالية بمستوياتها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، ومهتم بالمعنى والشكل في آن واحد.

٤-في ضوء ما تقدم، فإن تعليم اللغة - وفقا لهذا المذهب - يسمح للمعلم بالاستفادة من مذاهب وطرائق شتى لتحقيق الاتصال؛ فقد يستفيد من المذهب المعرفي في بناء الكفاية اللغوية، وقد يستفيد من الطريقة السمعية الشفهية في الجانب الاتصالي الشفهي، كما يستفيد

من الاستجابة الجسدية الكاملة في الأنشطة الحركية، ومن أسلوب تبادل الأدوار في تنويع الأنشطة.

٥-تعلم اللغة وفقا لهذا المذهب من الأمور المحببة للطلاب الأجانب؛ لأنه يسعى إلى تحقيق رغباتهم وأهدافهم من تعلم اللغة الأجنبية، وبخاصة تحقيق الاتصال، ولتنوع الأنشطة داخل الفصل وخارجه، وهي أنشطة مرنة تسمح لجميع الطلاب بالاشتراك فيها.

٦-التوازن بين وظيفة كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية، فكل منها له أهمية خاصة في نجاح العملية التعليمية، بالإضافة إلى التوازن بين أنشطة الاتصال الوظيفية وأنشطة الاتصال الاجتماعية.

٧-معظم الأنشطة والأساليب المقدمة في الفصل - وفقا لهذا المذهب - صالحة لجميع المستويات اللغوية: المبتدئ والمتوسط والمتقدم، إذا قدمت بطريقة متدرجة، كما رأينا في المجموعة الأولى والثانية من أنشطة الاتصال الوظيفية، وبخاصة تعرف الصور، وتعرف الأماكن، واكتشاف المعلومات المفقودة، واكتشاف السمات المحذوفة، وغير ذلك مما يمكن أن يقدم بأساليب متدرجة.

٨-كثرة الأنشطة وتنوعها في هذا المذهب تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يختار كل متعلم ما يناسب مستواه اللغوي ويتفق مع قدراته ويحقق رغباته، كما أنها تمنح المعلم مجالا واسعا للاختيار.

٩-تدرس اللغة وفقا لهذا المذهب بأساليب وإجراءات فريدة، لا تتوافر في كثير من طرائق التدريس؛ فتصويب الأخطاء، والتغذية الراجعة، والتعزيز، وغيرها، تقدم في هذا المذهب بأساليب تراعى فيها الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

ب- العيوب:

١-سعة هذا المذهب وتعدد تطبيقاته وكثرة أنشطته توحي بأنه مجموعة آراء متفرقة؛ وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأنه خليط من الطرائق، أو أنه مجموعة من الطرائق في أحسن الأحوال[١]. ولا شك في أن تعدد الآراء واختلاف العلماء حول حقيقة هذا المذهب، وأساليب تطبيقه في تعليم اللغة، وربما يضعف الثقة فيه، وقد يضعف الثقة في حقيقة تعليم اللغة لأغراض الاتصال.

٢-يلاحظ أن مفهوم الاتصال لدى الغالبية من الناس يقتصر على الجانب الشفهي من اللغة؛ لهذا يصعب على كثير من المعلمين تصور الاتصال بمفهومه الشامل للمهارات الأربع؛ الأمر الذي يؤدي إلى قصور في تطبيق هذا المذهب.

٣-ليس في هذا المدخل ترتيب واضح للمهارات اللغوية، ولا ترتيب ثابت يجب الالتزام به، وإنما يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي

---

[١] طعيمة، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، مرجع سابق، ص ١٦، ١٧.

يتدرب عليها الطلاب، وهذا قد يؤدي إلى غياب بعض الجوانب المهمة من مهارات اللغة، إذا لم يتنبه إليها المعلم.

٤-الالتزام بمبادئ هذا المذهب في تعليم اللغة قد يلغي كثيرا من أدوار المعلم، ويفقده كثيرا من الجوانب القيادية التي تعود عليها؛ كالسيطرة على الفصل، وتوجيه الطلاب، وتقويم أدائهم، وتصويب الأخطاء في أثناء حدوثها؛ وذلك مما يؤدى إلى نفور بعض المعلمين منه أو انحرافهم عن مبادئه[1].

٥-صعوبة تطبيق كثير من أساليب هذا المذهب وأنشطته؛ لأنها تتطلب مهارات عالية وجهودا شاقة في إعداد الدروس، واختيار المواد التعليمية أو إعدادها، وتحديد المواقف اللغوية، وغير ذلك مما لا يتقنه إلا القليل من المعلمين.

٦-يغلب على بعض أنشطة هذا المذهب ومواقفه التصنع والتكلف، وبخاصة أنشطة الاتصال الوظيفية؛ كتعرف الصور، واكتشاف المعلومات المفقودة، ونحو ذلك من الأنشطة التي نادرا ما تحدث في المواقف الطبعية للحياة العامة[2].

---

[1] Littlewood. The Communicative Language Teaching. Op. Cit., P. 91.

[2] Ibid. P. 39.

٧-تدريس اللغة وفقا لهذا المذهب لا يحقق أهداف بعض المتعلمين من تعلم اللغة، وبخاصة من يرغبون مواصلة دراساتهم في الجامعات والمراكز الأكاديمية، بمن فيهم متعلمو اللغة العربية لأغراض دينية.

المذهب الطبيعي

The Natural Approach

النشأة

ينسب هذا المذهب، في شكله الحالي، إلى تراسي تيرل Tracy Terrell، أستاذ اللغة الأسبانية في جامعة كاليفورنيا الأمريكية، نتيجة محاولاته في السبعينيات من القرن العشرين وضع تصور لتعليم اللغة على أساس من المبادئ الطبيعية التي حددها الباحثون في ميدان الدراسات المتعلقة باكتساب اللغة الثانية.

ففي عام ١٩٧٧م اقترح تيرل أسلوبا لتعليم اللغة، سماه المذهب الطبيعي أو المدخل الطبيعي، بناء على تجاربه في تعليم اللغتين الإسبانية والهولندية للأطفال الناطقين باللغة الإنجليزية، ثم طبق هذا الأسلوب في فصول تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، وبخاصة اللغتان الفرنسية والألمانية، في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية[1].

وقد استفاد تيرل في بناء مذهبه هذا من عدد من المذاهب والآراء التي قدمها اللغويون التطبيقيون في مجال اكتساب اللغة الثانية وتعلمها وتعليمها؛ فقد استفاد كثيرا من آراء ستيفن كراشن Steven Krashen، صاحب أنموذج المراقب Monitor Model أو نظرية المراقب Monitor

---

[1] Terrel, T. "The Natural Approach to Language Teaching." In: John W. Jr. Oller, and P. Richard-Amato (Eds.) Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers, 1983, PP. 267, 68.

Theory. كما استفاد من الطرائق الاتصالية؛ كالاستجابة الجسدية الكاملة TPR لآشر Asher، والطريقة الإيحائية Suggestopedia للوزانوف Lozanov، وتعلم اللغة الإرشادي Counseling Learning Method أو تعلم لغة الجماعة Community Language Learning لكيران Curran، والطريقة الصامتة The Silent Way لغاتينو Gattegno[1].

بيد أن النظرية التي تعد أساس هذا المذهب هي نظرية المراقب لستيفن كراشن، وبخاصة فرضية الدخل اللغوي Input Hypothesis، بدليل أن تيرل قد ضم جهوده إلى جهود كراشن، وأعلنا عنها في شكل مبادئ وتطبيقات لهذا المذهب في كتاب أصدراه عام ١٩٨٣م بعنوان: The Natural Approach[2].

لقد أدى اعتماد المذهب الطبيعي على آراء كراشن في اكتساب اللغة الثانية إلى دعوة بعض الباحثين إلى نسبة هذا المذهب إلى كراشن بدلا من تيرل.

وأيا ما كان الأمر، فقد ربط كراشن وتيرل بين هذا المذهب والمذاهب السابقة له، التي أطلق عليها عدة أسماء مختلفة، منها: المذهب الطبيعي، والمذهب الجديد، والمذهب المباشر، والمذهب الإصلاحي،

---

[1] Ibid. P. 267.

[2] Krashen, S. and T. Terrell. The Natural Approach. San Francisco: Alemany, 1983, P. 83.

والمذهب التحليلي، والمذهب التقليدي، وجميعها تنادي باستعمال اللغة في مواقف اتصالية طبعية دون الاعتماد على القواعد النظرية أو اللجـــوء إلى لغة الدارس الأم.

نشير هنا إلى أن هذا المذهب الذي نتحدث عنه يختلف عن الطريقـة الطبيعية التي تحدثنا عنها في بداية هذا الفصل، والتي يعود التفكير فيها إلى أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، ثم تطور عنها ما يعـــرف بالطريقـة المباشرة.

ملامح المذهب وأهدافه:

١-ينطلق المذهب الطبيعي من نظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانيـة، وبخاصة فرضية الدخل اللغوي، وفرضية المصفي الانفعالي، وتقـــديم الاكتساب على التعلم[١]. فالدخل اللغوي المفهوم أساس اكتســـاب اللغة، وبخاصة كلام المعلم باللغة الهدف؛ لهذا ينبغي أن يكون كلامه واضحا، متدرجا من حيث الطول والصعوبة والتعقيـــد... ففـي المراحل الأولى ينبغي أن يرفع المعلم صوته ويخرج الأصـــوات مـن مخارجها بوضوح تام، ويطيل الوقفات بـين الكلمـات والجمـل، ويوضح المعاني عن طريق الشرح والتكرار وإعادة الصياغة ورســـم الصور والاستعانة بحركات اليدين ونظرات العينين وقسمات الوجـه

---

[١] تقوم نظرية كراشن على خمس فرضيات، سوف نذكرها فيما بعد إن شاء الله.

ونحو ذلك، وعليه أن يبتعد قدر الإمكان عن استعمال المختصرات، وحروف الجر الموهمة أو قليلة الاستعمال. ويفضل أن يلجأ المعلم إلى ما يعرف باستراتيجيات الحديث التي تعين على التواصل؛ كطرح سؤال يمكن الإجابة عنه بنعم أو لا، واستعمال عبارات مثل: أليس كذلك؟ لم تحضر أمس! هل كنت مريضا؟ ونحو ذلك. ثم يتدرج في الطول والصعوبة والتعقيد[1].

٢-يتميز هذا المذهب عن كثير من المذاهب بأنه لا يقتصر على طريقة معينة أو نشاط محدود، بل يستفيد مما تقدمه المذاهب والطرائق الأخرى من أساليب وإجراءات وأنشطة؛ فقد اعتمد على نظرية كراشن في الاهتمام باكتساب اللغة من خلال الدخل اللغوي المفهوم، وتخفيف التوتر، و أخذ من طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة أسلوبها في فهم المسموع في المراحل المبتدئة، كما استفاد من طرائق أخرى في مراحل مختلفة من التعلم؛ كالطريقة الإيحائية، والطريقة الصامتة، وتعليم اللغة الإرشادي[2].

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., PP. 76, 77.

[2] Terrel. The Natural Approach. Op. Cit., P. 267.

٣-يجب إبلاغ الدارسين منذ البداية بما يمكن تحقيقه من أهداف في فترة معينة، وما يتوقعونه من مستوى لغوي في كل مرحلة من المراحل؛ حتى يكونوا على بينة من الأمر[١].

٤-ينبغي أن توجه جميع الأنشطة داخل الفصل إلى تخفيف التوتر لدى الطلاب؛ ليمر الكلام المسموع عبر المصفي الانفعالي The Affective Filter بيسر وسهولة، فيتحول الكلام المسموع إلى دخل لغوي مفهوم، ويتحول الدخل المفهوم إلى رصيد لغوي مكتسب[٢].

٥-المفردات هي مفتاح الفهم وإنتاج الكلام وأساس اكتساب اللغة؛ وهي – في نظر تيرل – أهم من معرفة القواعد، بل يجب تحاشي الحديث عن القواعد داخل الفصل، وإذا احتاج طالب ما إلى شرح قاعدة من القواعد فمن الأفضل الانفراد به خارج الفصل[٣].

٦-الوصول بالمتعلم إلى المستوى المتوسط، وبناء الحد الأدنى من القدرة الاتصالية لديه، التي يستطيع من خلالها فهم كلام المعلم ومتابعة ما يدور في الفصل من نقاش وحوار؛ لضمان الاستمرار في التعلم والتدرب على استعمال اللغة الهدف والتفاهم بها مع الناس بدرجة

---

[١] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٦٠.

[2] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 76.

[3] Ibid. P. 77.

مقبولة، وهذا يتطلب الاهتمام بالمعنى بدلا من البنية، والتركيز على الطلاقة اللغوية بدلا من الصحة الشكلية[1].

٧-يفضل أن يكون الحديث باللغة الهدف وحدها، لكن يمكن للطالب في البداية أن يسأل أو يرد على سؤال المعلم باللغة الأم أو بلغة وسيطة؛ تشجيعا له على فهم المسموع، وتوسيع قدراته، وتنويع الموضوعات التي يمكن أن يفهمها[2].

٨-تنويع الأنشطة الصفية الشفهية التي تثير رغبة المتعلم في الاتصال باللغة الهدف، وتزيد من دخله اللغوي، وتشجعه على استعمال اللغة خارج الصف. وعلى المعلم مراعاة الفروق الفردية بين طلابه عند اختيار الأنشطة، ويفضل أن يقرر لذوي الاحتياجات الخاصة منهم أنشطة معينة؛ لتحسين مستوياتهم في بعض المهارات[3].

٩-تصحيح الخطأ في أثناء كلام الدارس قليل الفائدة، وربما أحدث نتائج عكسية؛ حيث يمنع الطالب من المشاركة في الأنشطة الاتصالية، ويسبب له الملل، ويضعف من دوافعه، ويؤثر على اتجاهاته وميوله، وقد يزيد من نسبة الأخطاء في كلامه؛ لذا ينبغي تحاشيه حتى لو اعتقد المعلم ضرورته أو أهميته في اكتساب اللغة، ويمكن تنبيه

---

[1] Ibid. P. 75.

[2] Ibid.

[3] Ibid. P. 76.

الطلاب إلى بعض الأخطاء بطريقة غير مباشرة في أوقات متفرقة، ويفضل أن يقتصر تصحيح الأخطاء على المهارات الكتابية[1].

١٠-ينبغي أن يسبق الفهم الإنتاج، أي أن فهم المسموع مقدم على الكلام، والقراءة يجب أن تسبق الكتابة بمراحل؛ لهذا ينبغي أن تسير الأنشطة الاتصالية وفق ثلاث خطوات على النحو التالي:

الأولى: فهم المسموع، ويتم التأكد منه من خلال بعض الأنشطة؛ كالاستجابات الحركية الجسمية لبعض الأوامر، والإجابات الحركية عن بعض الأسئلة، نحو: ما اسمك؟ من أين أنت؟ أيكم ينوي الدراسة في كلية الشريعة؟ حيث يجاب عن هذه الأسئلة برفع اليد وهز الرأس ونحو ذلك.

الثانية: الكلام المبكر المحدود، الذي يقتصر على كلام قصير مقيد؛ كالإجابة بنعم أو لا، واستعمال كلمة أو كلمتين أو عبارة قصيرة...

الثالثة: الكلام الحر الموسع، وهو المرحلة الطبعية لظهور الكلام من خلال بعض الأنشطة؛ كالألعاب اللغوية، وأنشطة المحتوى، والأنشطة الاجتماعية، وجمع المعلومات وحل المشكلات[2].

---

[1] Ibid.

[2] Terrell. The Natural Approach. Op. Cit., PP. 268-282.

١١-نظرا لأن المذهب الطبيعي مذهب اتصالي شفهي، يهتم بـللمرحلتين المبتدئة والمتوسطة؛ فإنه يرى الإقلال من القراءة قـــدر الإمكـــان، وتأخير الكتابة حتى يكون المتعلم قادرا عليها، بل إن هذا المذهب لا يشجع على الكتابة المعتمدة على القواعد[1].

١٢-يرى تيرل أنه لا معنى لتقويم أداء المتعلمين من خلال الاختبـــارات الكتابية، وإن كانت موضوعية؛ لأن الجوانب الشـــفهية يصعـــب قياسها كتابيا، بل إنه يرى صعوبة تقويم المعلم لأداء طلابه شـــفهيا؛ لهذا يرى أن أفضل وسيلة لحل هذه المشـــكلة هـــي تســـجيل أداء الطلاب الشفهي في مختبر اللغة، ثم تحليله وتقويمه[2].

النظرية والمدخل

لم يبن تيرل وكراشن مذهبهما على نظرية لغوية معينة، ولم يـــهتما بهذا الجانب، بل إنهما انتقدا بعض الطرائق السابقة، وبخاصـــة الطريقـــة السمعية الشفهية؛ لاعتمادها على الأنماط اللغوية الشـــكلية الـــتي تمثـــل القواعد النحوية والصرفية، وكذلك المذاهب المعرفية التي ترى أن اللغـــة قدرات عقلية معرفية.

بيد أن تيرل وكراشن ينظران إلى اللغة على أنها وسيلة اتصـــال، وأن الاتصال هو الوظيفة الأساسية للغة، لكن عملية الاتصال هذه تمر بمراحـــل

---

[1] Ibid. P. 170.

[2] Ibid. P. 171.

متدرجة. وبهذا يتبين أن هذا المذهب لم يتخلص من المفاهيم اللغوية النظرية التي نادى بالابتعاد عنها؛ كالتدرج في النمو اللغوي المأخوذ من الاتجاهات المعرفية التي تهتم بالكفاية النحوية، والاعتقاد بأن اللغة هي المعجم، وأن القواعد هي التي تحدد كيف يستعمل المعجم لإنتاج الرسائل اللغوية[1].

وفي مجال التعلم والتعليم، ينطلق هذا المذهب من تعليم اللغة لأغراض الاتصال وما انبثق عنه من طرائق، معتمدا - بالدرجة الأولى - على نظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية، كما ذكرنا من قبل، وهذه النظرية تقوم على خمس فرضيات أساسية، هي:

الأولى: فرضية التفريق بين عمليتي اكتساب اللغة وتعلمها The Acquisition/Learning Hypothesis؛ فالاكتساب أسلوب عفوي غير مباشر، يشبه اكتساب الطفل لغته الأم؛ يتم من خلال استيعاب اللغة واستعمالها في الاتصال اليومي في بيئة طبعية. أما التعلم فهو عملية شعورية موجهة توجيها منهجيا منظما في كتب مقررة، يتعلم الطالب من خلالها قواعد اللغة وصيغها ومفرداتها، وهذه العملية - في نظر كراشن - لا علاقة لها بعملية

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٥١، ٢٥٢.

الاكتساب، فالتعلم لا يؤدي إلى الاكتساب، كما أن الاكتساب لا يحدث نتيجة التعلم.

الثانية: فرضية التدرج الطبعي في اكتساب اللغة The Natural Order Hypothesis، ويقصد بها أن اكتساب مورفيمات اللغة وصيغها الصرفية وتراكيبها النحوية يتم وفق تدرج طبعي فطري لدى المتعلم، وأن هذا التدرج فطري مغروس في عقل كل إنسان منذ الولادة، مهما كانت لغته الأم أو خلفيته الثقافية، فلا يؤثر فيه التعلم، ولا يغير من مساره.

الثالثة: فرضية المراقب أو المراقبة The Monitor Hypothesis، فإذا كان التعلم غير مفيد في اكتساب اللغة – كما يرى كراشن – فإن له وظيفة أخرى هي مراقبة المتعلم نفسه في أثناء الكلام حتى لا يقع في الخطأ، وتصويب الخطأ بعد الوقوع فيه، وذلك وفق ثلاثة شروط، هي: توافر الوقت، والاهتمام بالشكل أو الصيغة، ومعرفة القواعد.

الرابعة: فرضية الدخل اللغوي The Input Hypothesis، وتعني ضرورة تعرض الدارس إلى دخل لغوي مفهوم، يكون في مستوى الدرس أو يزيد عليه قليلا، ويكون ذا علاقة بالموضوع والسياق اللغوي، وغير مبني على القواعد المفروضة.

الخامسة: فرضية المصفي الانفعالي The Affective Filter Hypothesis، وهو جهاز نفسي وهمي يقصد به خضوع الدخل اللغوي للحالة النفسية لدى المتعلم؛ كالتوتر، والدافعية نحو التعلم، ومستوى الثقة بالنفس. فهذه العوامل تتحكم في اتساع هذا المصفي وانقباضه أو انغلاقه في أثناء تلقي الدخل. ولكي ينفتح هذا الجهاز ويسمح بمرور الدخل اللغوي بسهولة؛ ينبغي تخفيف التوتر لدى المتعلم، وتقديم دخل تتوافر فيه الشروط المشار إليها في الفرضية الرابعة[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

لمعلم اللغة الأجنبية، وفقا لهذا المذهب، ثلاث وظائف رئيسة، هي:

الأولى: أنه المصدر الأساس للدخل اللغوي المسموع، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، وعليه حينئذ أن يقدم لهم دخلا مفهوما، تتوافر فيه الشروط التي أشرنا إليها في الفرضية الرابعة من فرضيات كراشن.

---

[1] Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Prentice-Hall International, 1987. See Also: Krashen, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.

الثانية: خلق جو طبعي في حجرة الدرس، شبيه بالجو الطبعي في البيئة العامة لمجتمع اللغة الهدف، يسمح فيه للمتعلم بممارسة الأنشطة التي يطمئن إليها ويتقنها، بعيدا عن الخوف والتوتر والقلق، من غير تصحيح لأخطائه أو مطالبته بالصحة اللغوية.

الثالثة: مع مراعاة ما ورد في الوظيفة الثانية، ينبغي للمعلم أن يختار من الأنشطة والمحتويات اللغوية ما يراه مناسبا لطلابه، ومحققا لأهدافهم، وأن يبلغهم بخطة البرنامج وسياسته فيها بوضوح تام، وما يمكن أن يحققه لهم من أهداف.

ب- وظائف المتعلم

يتبين مما سبق أن للمتعلم في ضوء هذا المذهب، وظائف لا تقل في أهميتها عن وظائف المعلم؛ فهو الذي يتحكم في كمية الدخل اللغوي ونوعه ومستواه، ثم قبوله أو رفضه. وهو القادر على تفسير هذا الدخل وفهمه، ثم تحويله إلى حاصل لغوي، يتحول إلى لغة طبعية مكتسبة. كما أن الأنشطة اللغوية، التي يختارها المعلم، ينبغي أن تتفق مع رغبات المتعلم وميوله، وتحقق أهدافه. وقد ذكر رتشاردز وروجرز أن للمتعلمين، وفقا لهذا المذهب، أربع وظائف رئيسة، هي:

الأولى: تقديم معلومات عن احتياجاتهم وأهدافهم؛ ليتمكن المعلم من اختيار الموضوعات والأنشطة المناسبة لهم، المحققة لأهدافهم.

الثانية: أن يمارسوا أنشطة تضمن لهم دخلا مفـــــهوما، وأن يبتكـــروا أساليب جديدة ومفيدة لضبط هذا الدخل.

الثالثة: أن يقرروا متى يبدؤون إنتاج الكلام ومتى يرتقون به.

الرابعة: أن يقرروا، بالتعاون مع المعلم، كمية التمارين النحوية والزمـــن المخصص لها[1].

ج- وظائف المواد التعليمية

ينبغي أن تكون المواد التعليمية مرتبطة بواقع الطلاب ومســـتوياتهم والمواقف التعليمية، وأن تكون موجهة نحو الهدف الاتصالي. بناء علـــى ذلك؛ لا توجد كتب مقررة لتعليم اللغة، وفقا لهذا المذهب، وإن وجدت فلا يلزم بها الطلاب، وعلى المعلم أن يختار من موادها ما يحقق الأهداف؛ كالصور، والرسائل الاتصاليـــة، والأشـــياء الحقيقيـــة، والمجســـمات، والإعلانات والخرائط[2].

في حجرة الدرس

تعليم اللغة الثانية، وفقا لهذا المذهب، مقصور على المستوى المبتـــدئ وجزء من المستوى المتوسط، أي إن مهمة المذهب الطبيعي رفع كفايـــة المتعلم الاتصالية ليصل إلى المستوى المتوسط وحسب.

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٦٥-٢٦٧.

[2] المرجع السابق، ص ٢٦٨، ٢٦٩.

وقد مر بنا أن تنويع الأنشطة الصفية وتكثيفها هي الوسيلة التي انتهجها أصحاب المذهب الطبيعي لتحقيق هذا الهدف. وقد اشترط تيرل وكراشن أن تختار الأنشطة مما يساعد على تخفيف التوتر لدى المتعلمين، وأن تكون محببة إليهم، متفقة مع اتجاهاتهم، ومحققة لرغباتهم وأهدافهم. وقد قسمت هذه الأنشطة إلى ثلاثة أنواع، كل نوع منها يمثل مرحلة من مراحل التعلم، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: أنشطة الفهم. وفيها يستمع الدارسون إلى كلام المعلم، أو إلى مواد مسجلة على شريط باللغة الهدف، بهدف التدرب على الفهم من غير حاجة إلى الكلام. وينبغي أن تكون المواد المسموعة تزيد قليلا على مستوى المتعلمين؛ بحيث يمكن فهم معناها العام، وتخمين المعاني الغامضة من خلال السياق، أو بمساعدة المعلم بالإشارة والحركة والصورة والوسيلة التعليمية... ومن الأساليب التي يستخدمها تيرل في هذه المرحلة وصف سمات الطلاب في الفصل وملامحهم وألوانهم وملابسهم. وقد يطلب من الموصوف أن يقف أمام زملائه فيوصف بأنه شاب طويل لا قصير، ذو شعر أسود مجعد، يرتدي ملابس بيضاء، له ذقن وشارب، يستعمل نظارة سوداء كبيرة. وتستمر هذه المرحلة أسبوعا أو أسبوعين لا يطالب المتعلمون خلالها بالكلام، وقد تصل إلى شهر إذا كان الطلاب من الأطفال[1].

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 77.

المرحلة الثانية: الكلام المبكر. وفيها يبدأ المتعلم في إنتاج الكلام المحدود، إذا توافر له عدد كاف من المفردات في اللغة الهدف، خمسمائة كلمة في اللغة الإنجليزية، أو ألف كلمة في اللغة العربية. ويفضل أن يبدأ المعلم مع الطالب ببعض الأسئلة القصيرة، التي تتطلب الإجابة عنها كلمات مفردة، مثل: نعم/لا، أو طرح خيارين يختار الطالب أحدهما، كأن يقول المعلم للطالب المتأخر عن الحضور أول الحصة: هل كنت نائما أم مريضا؟ فيختار إحداهما، وقد يطرح المعلم على الطالب سؤالا حذف منه كلمة واحدة، ينبغي على الطالب إكمالها، نحو: كنت أدرس في ... (المكتبة)، أجلس على ... (الكرسي)، أقرأ القرآن في ... (المصحف)، أصلي الصلاة في ... (المسجد) وهكذا. ويفضل ألا يتعدى المعلم هذه المرحلة حتى يدرب طلابه على إنتاج عبارات سهلة قصيرة، مكونة من كلمة أو كلمتين أو ثلاث كلمات[1]. تستغرق هذه المرحلة مدة أطول قليلا من المدة المقررة في المرحلة الأولى.

المرحلة الثالثة: الكلام الطبعي. بعد أن يتدرب المتعلمون على إنتاج العبارات القصيرة السهلة، في مرحلة الكلام المبكر، يشجع المعلم طلابه على الكلام بشكل عفوي، من غير اهتمام بالشكل أو الصحة اللغوية، مع الابتعاد عن تصويب الأخطاء. يتم هذا من خلال الألعاب اللغوية،

[1] Ibid. PP. 77, 78.

وحل المشكلات، وغير ذلك من الأنشطة التي تشجع الطـــلاب علـــى الحديث بكلمات وعبارات وجمل قصيرة سهلة[1].

يتبين مما سبق أن المدخل الطبيعي في تعليم اللغة ليس له طريقة معينة ولا أسلوب محدد، وليس له درس أو دروس أنموذجية يمكن أن يلتزم بهـا المعلم، وإنما هو مجموعة من الأنشطة الاتصالية والألعاب اللغويـــة الـــتي يعتقد المعلم أنها ملائمة لمستوى طلابه، محققـــة لأهدافـــهم ورغبـــاتهم، ومراعية لما بينهم من فروق فردية.

تقويم المذهب:

أ- المزايا:

١-مراعاة التدرج الطبعي في اكتساب اللغة، والاهتمام بالدخل اللغـوي المفهوم، وتخفيف التوتر النفسي لدى المتعلم لتقبل هذا الدخل، وتلك أمور تساعده على تكوين حاصل لغوي يتحـــول إلى لغـــة طبعيـــة مكتسبة، إذا ما أحسن استخدامه.

٢-الاهتمام ببناء الكفاية الاتصالية منذ المراحل الأولى من التعلـــم، وإن كانت هذه الكفاية لا تتعدى المستوى المتوسط.

---

[1] Ibid. P. 78.

٣-إطلاع الطلاب على أهداف البرنامج، وما يتوقعونه منه، وما يمكن أن يصلوا إليه من مستوى في اللغة الهدف، وهذا مما يوفر لهم الوقت والجهد، ويقيهم شر الإحباط.

٤-ترتيب مراحل التدريس؛ من فهم المسموع، إلى الكلام المبكر المحدود، إلى الكلام الموسع، وهذا يتيح للمعلم تنظيم الدخل اللغوي، كما يتيح للمتعلم استيعابه.

٥-تنويع الأنشطة التي تشجع على فهم المسموع والكلام باللغة الهدف، ويعتقد أن هذا يساعد على كسر الحاجز النفسي بين المتعلم واللغة الهدف، كما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٦-مراعاة رغبات الطلاب وأهدافهم عند اختيار الأنشطة، ومنح كل طالب الحرية في اختيار الأنشطة التي تناسبه، وهذا مما يساعد على الإبداع اللغوي، ويشجع على التقدم في التعلم وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة الهدف وثقافتها.

٧-محاولة تقديم اللغة في سياقات طبعية من خلال الأنشطة التي تحول الفصل إلى جو شبيه بالجو العام في بيئة اللغة الهدف[1].

٨-الاستفادة من الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تقدمها المذاهب والطرائق الأخرى، وبخاصة المذهب الاتصالي والاستجابة الجسدية

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 78.

الكاملة، وتلك ميزة جيدة، إذا لم تتعارض فيما بينها أو تتعارض مع أهداف الدارسين.

٩-تحاشي تصويب الأخطاء الشفهية في أثناء الوقوع فيها يعد ميزة من ميزات هذا المذهب، ما لم تكن أخطاء فادحة أو متكررة بشكل قد يقود إلى التحجر اللغوي.

ب- العيوب:

١-اعتمد المذهب الطبيعي اعتمادا شبه كلي على نظرية كراشن، تلك النظرية التي انتقدها كثير من اللغويين التطبيقيين في بعض جوانبها وفرضياتها، وبخاصة فرضية الفصل التام بين عمليتي الاكتساب والتعلم وفرضية المراقبة[1].

٢-يرى أصحاب هذا المذهب أن تعلم اللغة الثانية لدى البالغين سلوك يوازي اكتساب اللغة الأم لدى الأطفال، وتلك مقارنة غير عادلة؛ لاختلاف المجموعتين في الخلفيات اللغوية والعوامل النفسية والاجتماعية[2].

٣-هذا المذهب خصص للمرحلة الشفهية للمستوى المبتدئ وجزء يسير من المستوى المتوسط، ولا يتعدى ذلك إلى المستوى المتقدم، كما أنه

---

[1] Ellis. R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1986, 264, 265.

[2] Ibid. PP. 46-68.

لا يغطي مهارتي القراءة والكتابة؛ فهذا المذهب إذن لا يعد مذهبا متكاملا؛ لأنه لا يسعى إلى بناء كفاية شاملة.

٤-الاهتمام بالطلاقة وإغفال الصحة اللغوية، وتحاشي تدريس القواعد، وفقا لهذا المذهب، غالبا ما ينتج عنه مستوى لغوي خداج أو أعرج، مليء بالأخطاء في النطق والقواعد والأساليب، وقد تؤدي هذه العوامل إلى ضعف الحوافز المعنوية لدى كثير من الطلاب المتفوقين.

٥-عدم تصويب الأخطاء في أثناء وقوع الدارس فيها، قد يؤدي إلى عدم الاكتراث بها، وقد يؤدي إلى كثرتها كثرة تقود إلى تحجرها. وتلك ظاهرة خطيرة، تعارض كثيرا من أساسيات تعلم اللغات وتعليمها؛ إذ من المعروف أن البالغين من متعلمي اللغات الأجنبية غالبا ما يسعون إلى تصويب أخطائهم، ولعل هذا مما حمل كثيرا من اللغويين التطبيقيين على التردد في اعتناق هذا المذهب.

٦-الاستمرار في تدريس اللغة بهذه الصورة، والاقتصار على الجوانب الشفهية فيها، قد يستغرق مدة طويلة، وربما لا يتقن المتعلم كثيرا من عناصر اللغة، وبخاصة الجوانب الكتابية والقواعد النحوية والصرفية، بالإضافة إلى مفردات القراءة.

٧-اعتماد هذا المذهب على الجوانب الشفهية ربما يحول دون أداء المتعلمين بصورة علمية دقيقة؛ لصعوبة تحديد الكفاية الشفهية من

ناحية، وصعوبة تقويمها من خلال الاختبارات الكتابية من ناحيـــــة أخرى.

تعلم لغة الجماعة

Community Language Learning

النشأة

تعلم لغة الجماعة Community-Language Learning (CLL) طريقة طورها تشارلز كيران Charles A. Curran، أستاذ علم النفس الإرشادي في جامعة لويولا Loyola University، بمدينة شيكاغو الأمريكية، بعد دراسات وتجارب في تعليم اللغات الأجنبية، بدأها منذ عام ١٩٦٠م، وقدمها في عدد من المؤتمرات والندوات العلمية، ونشر نتائجها في عدد من المجلات المتخصصة في التربية وعلم النفس وتعليم اللغات الأجنبية، بيد أن معالمها لم تتضح إلا بعد عام ١٩٧٦م[1].

وهذه الطريقة تختلف في نشأتها ومرجعيتها عن طرائق التدريس التي تحدثنا عنها حتى الآن؛ فقد قامت على أساس من الدراسات النفسية، وارتبطت بمجال الإرشاد النفسي، وبخاصة نظرية الذات في الشخصية عند كارل روجرز Carl Rogers (١٩٠٢-) المعروفة بـ: Roger's Self Theory of Personality، التي ظهرت بعيد الحرب العالمية الثانية، التي تتلخص في ترك المريض يتحدث إلى المرشد النفسي عن مشكلاته بحرية تامة؛ ليتيسر له فهم نفسه، ويحاول المرشد في أثناء ذلك التقاط بعض

---

[1] Curran, C. "Counseling Learning." In: John Oller et al., Methods that Work. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers, 1983, P. 146, 147.

الكلمات والجمل من المريض ويكررها بصوت مرتفع؛ لينبهه إلى أهميتها من غير تدخل فيها ولا تفسير لها، بل يترك المريض يفهم نفسه ويعالج مشكلاته.

ويزعم روجرز أن إرشاد المعلم غير المباشر يعين الفرد على اكتشاف مشاعره الحقيقية، ويؤكد احترامه لنفسه وإيجابياته وقيمه[1].

ولعل ارتباط هذه الطريقة بالإرشاد النفسي لدى روجرز كان سببا في تسميتها بطريقة تعلم اللغة الإرشادي Counseling-Language Learning Method[2]، والواقع أنها ليست طريقة إرشادية، وإنما هي تطبيق لبعض الأساليب الإرشادية في تعليم اللغات الأجنبية.

لم يكن كيران لغويا ولا متخصصا في فرع من فروع علم اللغة، لكنه لاحظ أن الصعوبات التي يعاني منها الأجانب ومتعلمو اللغات الأجنبية، ناشئة عن مشكلات نفسية واجتماعية، قد يكون سببها صعوبة تعبير المتعلم عما في نفسه. فرأى أن حل هذه المشكلات يكمن في بناء علاقة حميمة بين المعلم، بوصفه مرشدا أو طبيبا نفسيا، والمتعلم، بوصفه مريضا أو عميلا يتردد على عيادة الطبيب النفسي (المعلم). يحاول المعلم

---

[1] عبد المنعم الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط٤، القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٤م، ص ٧٤٣، ٧٤٤.

[2] Curran. Counseling Learning. Op. Cit., P. 146.

فهم مشكلات المتعلم أولا، ثم تقديم النصح والمشورة له، تمهيدا لحل مشكلاته بالطريقة التي يتعامل بها المرشد النفسي مع مرضاه في عيادته.

وقد استعار كيران في طريقته هذه كثيرا من المصطلحات الدينية النصرانية، كالتجسيد incarnation والتخليص redemption والتعميد والتطهير baptism والتنصير وبث الروح rebirth والبعث resurrection، وغير ذلك من المصطلحات الشائعة لدى المنصرين ورجال الكنيسة، التي تظهر تلمسهم لحاجات الناس وحل مشكلاتهم، تمهيدا لتنصيرهم[1].

لقد قامت هذه الطريقة منذ نشأتها على مذهب فلسفي إنساني تربوي، عرف بالمذهب أو المدخل الإنساني The Humanistic Approach، وطبق في ميادين التعلم والتعليم بوجه عام. ويرى أصحاب هذا المذهب أن فهم مشكلات المتعلمين والعمل على حلها، وتلمس حاجاتهم ورغباتهم وأهدافهم، ومساعدتهم في الحصول عليها؛ يساعد على تحقيق التعلم السليم. وفي أوائل السبعينيات من القرن العشرين طبق كيران هذا المذهب في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، من خلال إتاحة الفرصة للطلاب الأجانب ليتحدثوا عما في أنفسهم، ويعبروا عن مشاعرهم، ويتبادلوا ما لديهم من آراء وأفكار.

---

[1] Ibid.

يرى كيران أن هذا الأمر لا يتم إلا من خلال جماعة تشعر بهـــذه الحاجات وتحس بهذه المشاعر، وهذه الجماعة يمكن أن يمثلها الطـلاب في حجرة الدرس، بعد تقسيمهم إلى جماعات صغيرة تشبه جماعـــة لغويـة متعاونة، يشارك فيها المعلم بنفسه وشعوره بطريقة إيجابية فعالة.

على الرغم مما قدمه كيران في هذه الطريقة من مبادئ وأســـاليب ونماذج تطبيقية، فإن كثيرا منها أصبح تقليديا؛ حيث طورت نماذجـــه، وأحدثت نماذج جديدة، وبخاصة تلك التي قدمها زميلـــه لا فـــورج La Forge في الثمانينيات من القرن العشرين.

أهداف الطريقة وملامحها:

١-تستند هذه الطريقة إلى المذهب الإنساني الذي يدعـــو إلى تقديـــر الدارس بوصفه إنسانا، ومراعاة شعوره ورغباته وأهدافه، واحـــترام لغته الأم وثقافته، واعتبار هذه الأمور عناصر أساســـية في العمليـــة التعليمية.

٢-يعتقد أن فكرة هذه الطريقة مستمدة من الأساليب التنصيريـــة، وأن كيران نفسه معجب بهذه الأســـاليب؛ بدليـــل اســـتعماله بعـــض المصطلحات والأساليب الدينية[1].

---

[1] Oller, J. "Counseling Learning." Editor's Introduction, In: John Oller et al., Methods that Work. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers, 1983, P. 146.

٣-الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة، وتخفيف التوتر لدى الدارسين، وزرع الطمأنينة في قلوبهم والثقة في نفوسهم، ومنحهم فرصا للتعبير عن شعورهم؛ تمهيدا لحل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، وغير ذلك مما يعتقد أنه يشجع على التعلم، ويدفع الطلاب إلى استعمال اللغة الهدف[1].

٤-لا يزيد عدد الطلاب في الفصل على خمسة عشر طالبا، يقسمون إلى مجموعات لا تتعدى الواحدة منها خمسة طلاب، وكل مجموعة تمثل جماعة من جماعات اللغة الهدف، يجلس أفرادها على شكل حلقة، والمعلم يراقبهم عن بعد، فيقوم بوظيفة الخبير المرشد، مجيبا عن أسئلتهم واستفساراتهم، ومساعدا لهم في نطق الكلمات والعبارات، وترجمتها من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ويفضل ألا يتدخل في شؤونهم ما لم تدع الحاجة إلى ذلك.

٥-لا يوجد منهج معد مسبقا، ولا كتاب مقرر، وإنما يستمع المعلم إلى طلابه، ويتلمس حاجاتهم، ويتعرف على دوافعهم ورغباتهم وأهدافهم، ثم يختار لهم مادة لغوية تناسبهم[2].

٦-تجمع هذه الطريقة بين مجموعة من الأنشطة؛ بعضها محدد في خطوات الطريقة، وبعضها من ابتكار المعلم، من ذلك تقسيم الفصل

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 79.

[2] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٣١.

إلى مجموعات صغيرة، وإفساح المجال للمحادثات الحرة، واستماع المعلم إلى كل طالب باللغة الأم سرا ثم ترجمة كلامه إلى اللغة الهدف، وتسجيل هذه المكالمات وجمعها وتحليلها، وكتابة بعض العبارات والجمل[1].

٧-تسير هذه الطريقة وفق خمس مراحل، تشبه مراحل النمو اللغوي لدى الطفل في اكتساب لغته الأم، وهذه المراحل هي:

الأولى: المرحلة الاتكالية، وهي مرحلة الاستعانة الكاملة بالمعلم؛ حيث يقدم كل طالب ما يرغب في التعبير عنه بلغته الأم إلى المعلم بصوت مرتفع، ثم يقترب المعلم من الطالب ويهمس في إذنه بما يقابله باللغة الهدف، ثم يردد الطالب كلام المعلم باللغة الهدف بصوت مرتفع، ويسجل ذلك كله على جهاز تسجيل يفضل أن تكون لا قطته في يد المعلم أو في جيب الطالب. تكرر هذه العملية مع كل طالب يرغب في المشاركة، وتجمع المواد اللغوية المسجلة؛ لتكون مادة للتحليل والتدريب.

الثانية: مرحلة تأكيد الذات أو التعزيز الذاتي، وفيها يحاول الدارسون أن يعبروا عما يريدون بأنفسهم من غير تدخل مباشر من المعلم.

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٣٨.

الثالثة: مرحلة الولادة، وفيها يزداد اعتماد الدارسين على أنفسهم، ويتأكد استقلالهم عن المعلم؛ حيث يتحدثون باللغة الهدف من غير حاجة إلى تدخل المعلم ومساعدته في الترجمة، ما لم يطلب منه ذلك.

الرابعة: مرحلة المراهقة، وفيها يكون الطالب أكثر اطمئنانا وثقة بنفسه من ذي قبل؛ حيث يتقبل تصويب الأخطاء من معلمه أو زملائه، وقد يطلب ذلك بنفسه.

الخامسة: مرحلة الاستقلال التام، وفيها يتم التفاعل بين الدارس ومعلمه أو معلميه من ناحية، وبينه وبين زملائه من ناحية أخرى، ويندمج بهم ويتحدث معهم بطلاقة؛ فيشعر بالراحة التامة، وتزداد ثقته بنفسه، ويتقبل النقد بصدر رحب، ويأخذ بالاقتراحات والنصائح؛ وذلك مما يشجعه على الانطلاق في اللغة الهدف دراسة وتواصلا[1].

لقد جمعت هذه الطريقة مجموعة الأفكار المتعلقة بالمتطلبات النفسية للتعلم الناجح في كلمة SARD المكونة من خمسة أحرف، كل حرف منها يرمز إلى شرط من شروط اكتساب اللغة وتمكنه من استعمالها خارج حجرة الصف لأغراض اتصالية. فالحرف الأول (S) يرمز لكلمة Security، التي تعني الأمان الذي يعد شرطا لانخراط المتعلم في خبرة تعلم ناجحة. والحرف الثاني (A) يرمز لكلمتي: Attention التي تعني الانتباه و

[1] Curran. Counseling Learning. Op. Cit., 155.

Aggression التي تعني العداء؛ لأن فقدان الانتباه مؤشر على عدم مشاركة الدارس في عملية التعلم، كما أن العداء مؤشر لتأكيد الذات لدى الطفل يظهر من خلاله قدراته وتمكنه من الشيء الذي تعلمه. أما الحرف (R) فيرمز لكمتي: Retention التي تعني الحفظ أو التذكر و Reflection التي تعني التأمل؛ فالحفظ دليل على مشاركة المتعلم في عملية التعلم، والتأمل شعور داخلي ومؤشر على آثار التعلم لدى المتعلم[1].

النظرية والمذهب

لم تقم هذه الطريقة — في بداية نشأتها – على أساس لغوي، ولم تعتمد على نظرية لغوية، ولا غرابة في ذلك؛ لأن كيران نفسه لم يكن لغويا ولا مهتما بالدراسات اللغوية النظرية، غير أنها انطلقت من الدراسات النفسية، وارتبطت بمجال الإرشاد النفسي، وبخاصة نظرية الذات في الشخصية عند كارل روجرز Carl Rogers المعروفة بـ: Roger's Self Theory of Personality، كما ذكرنا من قبل.

لكن لا فورج La Forge، أحد تلاميذ كيران الذين طوروا هذه الطريقة، أدخل عليها بعض المفاهيم اللغوية، وهي في معظمها مفاهيم تقليدية؛ كضرورة فهم المتعلمين للنظام الصوتي للغة الهدف، وتحديد

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٢٧، ٢٢٨.

معانيها الأساسية، كما تحدث عن الأنماط الأساسية لأصوات اللغة ونحوها[1].

بيد أن ما هو أهم من ذلك اهتمام لافورج باللغة بوصفها عملية اجتماعية شاملة، وتأكيده أن هذا المفهوم يختلف عما سماه المفهوم التقليدي للعملية الاتصالية، ذلك المفهوم المبني على نظرية المعلومات، المقصور على العناصر التقليدية الثلاثة: مرسل ورسالة ومستقبل. لقد رفض لا فورج هذا المفهوم القاصر للاتصال، واستبدل به نظرية العملية الاجتماعية للغة، التي تشمل ست عمليات، هي:

١-عملية الإنسان الكامل.

٢-العملية التربوية التعليمية.

٣-العملية الإنسانية التفاعلية، أو العلاقة بين الأشخاص.

٤-العملية التنموية.

٥-العملية الاتصالية.

٦-العملية الثقافية[2].

وفي مجال تعلم اللغة وتعليمها حاول كيران تطبيق أساليب الإرشاد النفسي، انطلاقا من المذهب الإنساني في التعلم والتعليم، رافضا النظريتين؛ السلوكية والمعرفية، معللا ذلك بأنهما يهملان الجوانب

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٢١، ٢٢٢.

[2] المرجع السابق، ص ٢٢٢، ٢٢٣.

الإنسانية في التعلم. إذ يرى كيران أن تعلم اللغـــة، في ضـــوء نظريتـــه الاجتماعية، عملية تحاورية، تقوم على خلق علاقات اجتماعية ناجحـــة بين المتعلم والمعلم وكذلك بين المتعلم والمتعلم، ينبغي أن تتوافر فيها أربعة شروط، هي: الأمان، والانتباه مع تجنب العداء، والحفظ مـــع التـــأمل، والتمييز. ويؤكد كيران أن توافر هذه الشروط أساس لاكتساب اللغـــة وشرط لتمكنه من استعمالها لأغراض اتصالية خارج حجرة الدرس[1].

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

وظيفة المعلم الأساسية هي الإرشاد النفسي؛ حيث يعقد مع عملائه الطلاب علاقة حميمة، ثم يستمع إليهم بلغة المرشد المخلص، ويســـاعدهم في فهم مشكلاتهم من خلال ترتيبها وتحليلها، ثم يوجههم إلى حلها، وقد يساعدهم في ذلك.

تتحدد وظائف المعلم من خلال مراحل النمو الخمس لدى المتعلـم، التي ذكرناها من قبل، التي تبدأ بالاعتمـــاد الكـــامل علـــى المعلـــم، ثم الاستقلال الجزئي، وتنتهي بالاستقلال الكلي. ولن يؤدي المعلم وظيفتـــه الأساسية بنجاح ما لم يفتح قلبه لطلابه ويكسب ودهم، ولن يتوافر لـــه ذلك ما لم يوفر لهم البيئة الآمنة التي تشـــعرهم بالحريـــة وتدفعـــهم إلى

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٢٧_٢٢٩.

الإفصاح عما في أنفسهم من مشكلات وحاجات ورغبات، مع الحذر من المبالغة في الأمان والحرية المطلقة التي قد تؤدي إلى الفوضى وعدم الاهتمام بالدرس. وتلك مهمات صعبة؛ تتطلب دقة في الملاحظة، ومراعاة لتفاوت الطلاب في الخلفيات اللغوية والثقافية والفروق الفردية، كما تتطلب دقة في التفريق بين كل مرحلة وأخرى من مراحل النمو الخمس.

بالإضافة إلى ذلك، يقوم المعلم بوظائف أخرى مكملة للوظيفة الأساس؛ كتقسيم الطلاب إلى مجموعات، ومراقبة كلامهم عن بعد، وترجمة كلامهم من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم[1].

ب- وظائف المتعلم

إذا كان تعلم اللغة بهذه الطريقة يعتمد على التعاون الكامل بين المعلم المرشد ومريديه من الطلاب، وبين الطالب وزملائه من داخل مجموعته أو من خارجها؛ فإن وظائف المتعلمين مرتبطة بوظيفة المعلم. من هذه الوظائف: التعاون والصدق مع المعلم والزملاء، والمساهمة في توفير الأمان والحرية داخل الفصل، والاستماع الواعي لما يدور في الفصل من حوار وإرشاد، والسمع والطاعة للمعلم ورئيس المجموعة، وفهم

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٣٥-٢٣٨.

المشكلات والبحث عن الحلول المناسبة لها، وتعلم أساليب الحوار والاستشارة.

وقد يقوم المتعلم بوظيفة المعلم في إدارة مجموعته ومساعدتهم في الترجمة وحل المشكلات ذات العلاقة باللغة الهدف وثقافتها. وإذا كان المعلم مسؤولا عن طلابه في مراحل النمو الخمس، التي ذكرناها قبل قليل، فإن على المتعلم مراقبة نفسه في هذه المراحل ومحاولة تطويرها مرحليا، تمهيدا للاعتماد على نفسه[1].

ج- وظائف المواد التعليمية

إن تعلم اللغة بهذه الطريقة يعني عدم الالتزام بكتاب مقرر؛ لأن عمليات الاستشارة والإرشاد تختلف حسب الظروف والأحوال، واختلاف الطلاب، وتباين مشكلاتهم ورغباتهم وأهدافهم. بيد أن ما تتوصل إليه الجماعة من مواد مسجلة ينبغي أن يستعان بها في التحليل والتطبيق، وقد تجمع في صورة موضوعات قرائية أو كتابية. وغالبا ما يستعين المعلم بوسائل تعليمية؛ كالسبورة، وجهاز العارض فوق الرأس، واللوحات والصور، وجهاز التسجيل.

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٣٢-٢٣٤.

في حجرة الدرس

إذا كان تدريس اللغة، وفقاً لهذه الطريقة، لا يعتمد على منهج معد ولا كتاب مقرر، وإنما يخضع لمشكلات الطلاب وحاجاتهم وأهدافهم؛ فمن الطبعي أن تختلف الأساليب والإجراءات من درس لآخر. وقد فرق بعض الباحثين بين الأساليب التقليدية التي قدمها كيران والأساليب التي ابتكرها أتباعه وتلاميذه، أمثال لا فورج وإيرل ستيفيك Earl Stevick وغيرهما[1]، وسوف نقدم في الأسطر التالية نموذجاً مما قدمه إيرل ستيفيك:

١-يتحلق الطلاب، كعادتهم في بداية كل حصة، على مرأى ومسمع من المعلم المرشد الذي لا يتدخل في شؤونهم، بل يتركهم يتشاورون فيما بينهم، ويختارون موضوعاً من الموضوعات التي تهمهم.

٢-يمضي الطلاب فترة صمت مدتها ثلاث دقائق؛ للتفكير في قضية أو مشكلة تكون موضوع الدرس، ثم ينبري أحدهم فيطرح مشكلة حصلت له، وهي الصداع الذي أصابه في يوم من الأيام؛ بسبب اختلاف البيئة الجديدة عن بيئته التي قدم منها من حيث الطقس ونوع الطعام والسكن...، وتلك مشكلة عامة تحدث لمعظم الطلاب الأجانب بعد قدومهم إلى بلد اللغة الهدف. ثم يتابع الطالب

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 80.

سرد قصته؛ فيذكر أنه استعمل علاجاً مهدئاً سبب له غثياناً وفقداناً للشهية؛ لأنه لم يتعود على استعماله في بلده.

٣-ينبرى طالب آخر فيثير مشكلة أخرى، أهم من هذه المشكلة، بيد أنها مرتبطة بها ارتباطاً مباشراً، وهي ضحايا الأدوية المسمومة، وبخاصة المسكنات التي تباع من غير وصفة طبية، ثم يتبنى الجميع هذه المشكلة لتصبح موضوع الحوار.

٤-يبدأ الطلاب في مناقشة هذه المشكلة، والمعلم جالس معهم، يكتب ملحوظاته بصمت، لا يشاركهم في حديثهم، إلا في تقديم بعض الكلمات والتعبيرات المهمة عند الحاجة إليها وبناء على طلبهم، وقد يكررها إذا صعب عليهم فهمها أو استعمالها، أو شعر أنها من النوع الذي لا يفهمه الأجانب أو لا ينطقونه إلا بصعوبة. يلاحظ المعلم أن طلابه يتفاوتون في الطلاقة والصحة، لكن يفهم بعضهم بعضاً، كما يلاحظ ما يقع فيه الطلاب من أخطاء، غير أنه لا يقاطعهم، ولا يُصوِّب أخطاءهم، ما لم تكن أخطاء فادحة تغير المعنى.

٥-يلخص المعلم ما دار في الحوار، ويجيب عن أسئلتهم التي يرى أن الإجابة عنها مهمة ومفيدة في هذه المرحلة، وبخاصة بعض التعبيرات والأساليب التي يحتاجها الطلاب ليعبروا عن موقف من المواقف.

٦-يكتب المعلم على السبورة قائمة من الكلمات والعبارات والجمل التي مرت في الحوار، من واقع ملحوظاته التي دونها في كراسة

الملحوظات، ولا بد أن تشمل هذه القائمة جميع عبارات الطلاب المشاركين في الحوار، ولو بكلمة أو عبارة واحدة لكل طالب على الأقل. ثم يبدي ملحوظاته على الكلمات والعبارات والجمل، وقد يصوب بعض الأخطاء بطريقة غير مباشرة، أو يحلل مكونات بعض الكلمات من سوابق وصدور ولواحق، وقد يبين بعض القواعد الصوتية والصرفية والنحوية التي تحكمها، إذا لزم الأمر.

٧-اعتماداً على ما دونه المعلم، وما دار من نقاش وتعليق على حوار المجموعة؛ يراجع الطلاب هذه المواد، ويناقشون معانيها واستعمالاتها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

٨-من واقع ملحوظات المعلم وملخصات الطلاب، وما تدربوا على استعماله من عبارات وجمل في هذا الدرس والدروس السابقة؛ يوزع المعلم طلابه في مجموعات صغيرة، تضم كل واحدة منها ثلاثة دارسين، ثم تقوم كل مجموعة بصياغة بعض الأسئلة والإجابة عنها، والمعلم ينتقل من مجموعة إلى أخرى؛ يراقب أعمالهم، ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم[1].

[1] Ibid. PP. 80, 81.

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-الاهتمام بالجوانب الإنسانية، والانطلاق منها في تعليم اللغة؛ لأن الأجانب، الذين يشكلون غالبية متعلمي اللغات، أحوج فئات المتعلمين إلى مراعاة هذه الجوانب.

٢-الاهتمام بالمتعلم ومراعاة لغته الأم وخلفيته الثقافية؛ وذلك مما يساعد على تكوين ميول واتجاهات إيجابية لديه نحو اللغة الهدف وثقافة الناطقين بها.

٣-تعد هذه الطريقة أكثر الطرائق، التي تحدثنا عنها حتى الآن، اهتماماً بمشكلات الطلاب وحاجاتهم وأهدافهم؛ ما حمل بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأنها تساعد على بناء الكفاية اللغوية منذ المراحل الأولى.

٤-العلاقة الحميمة بين المعلم المرشد وعملائه الطلاب، تلك العلاقة التي يحتاج إليها متعلمو اللغات الأجنبية من الأجانب، وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم، حين يكون المعلم المصدر الوحيد والقناة الأولى لمعرفة المجتمع وأساليب التعامل مع الناطقين باللغة الهدف.

٥-الحرية التي تمنحها هذه الطريقة للطلاب في اختيار الموضوعات، وبدء الحديث، والمشاركة فيه، وعدم تدخل المعلم في ذلك؛ ما

يساعد على تخفيف التوتر وتحاشي الحساسيات والإحراج، ويرغب الطلاب في المشاركة.

٦-تقديم الطلاقة اللغوية على الصحة النحوية، وتحاشي تصويب الأخطاء، من العوامل التي تدفع المتعلم إلى مزيد من استعمال اللغة الهدف؛ ما يزيد من الدخل اللغوي المفهوم، الذي يتحول إلى حاصل يسهل تحوله إلى لغة طبعية مكتسبة.

٧-الاهتمام بالتعلم التعاوني، وبث روح الجماعة في حجرة الصف؛ ما يزيد من نشاط المتعلمين، ويشجعهم على التفاعل مع المعلم والزملاء المتعلمين، ويدفعهم إلى مزيد من الإبداع.

٨-مساعدة المعلم طلابه في التوصل إلى قواعد اللغة بأنفسهم، من خلال كلامهم وأنشطتهم، لا من خلال نصوص مفروضة عليهم؛ ما يساعد على استعمال مفردات اللغة وعباراتها في تراكيب لغوية مقبولة ومفهومة.

٩-تعليم اللغة بهذه الطريقة يقلل من تكاليف البرنامج؛ إذ لا حاجة إلى إعداد مناهج ومقررات أو تأليف كتب مدرسية، تتطلب مزيداً من الوقت والجهد والمال.

ب- العيوب:

١-لا تعتمد هذه الطريقة على منهج منظم ولا كتاب مقـــرر، وإنمـــا تعتمد على رغبات الطلاب الأجانب الذين يجـــهلون كثـــيرا مـــن جوانب اللغة الهدف وثقافتها؛ ما يعرض المحتوى للنقص والخلـــل في الجوانب اللغوية والثقافية، وربما لا يتعلم الطلاب شيئا مفيـــدا، إذا لم يتدخل المعلم في توجيههم نحو الأفضل[1].

٢-هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لأنهـــا تهتـــم بالجوانب الإنسانية في المهارات الشفهية، وتهمل الجوانب الأكاديميـــة والمهارات الكتابية التي تشكل جانبا مهما من اهتمامات الطـــلاب الأجانب وأهدافهم.

٣-ارتباط هذه الطريقة بالإرشاد النفسي منهج غـــير مـــألوف لـــدى متعلمي اللغات الأجنبية، وقد يجد المتعلم الأجنبي صعوبـــة في فـــهم وظيفته داخل مجموعته.

٤-تعليم اللغة وفقا لهذه الطريقة يحتاج إلى معلمين ذوي قدرات خاصـة في التعامل مع الطلاب، وخلفية كافية في الإرشاد النفســـي، وقـــد يتطلب الأمر عقد دورات خاصة لهم، وهذا يشكل عبئـــا جديـــدا يضاف إلى التأهيل السابق في النواحي اللغوية التطبيقية.

---

[1] Ibid.

٥-يشك كثير من المتخصصين في نجاح فلسفة الإرشاد النفسي في تعليم اللغات الأجنبية؛ لأسباب كثيرة، منها: عدم وضوح المنهج والهدف، وصعوبة التحقق من الكفاية اللغوية؛ لصعوبة تقويم أداء المتعلمين بشكل دقيق[١].

٦-تحاشي تصويب الأخطاء، الذي يعد من مزايا هذه الطريقة، قد يؤدي إلى استساغة الطلاب لهذه الأخطاء، وربما يقود إلى تحجرها.

٧-تعلم اللغة بهذه الطريقة تعلم ناقص؛ حيث يتخرج الطالب من البرنامج ببعض المفاهيم الثقافية العامة، وبعض التراكيب اللغوية المستعملة في الاتصال الشفهي باللغة الهدف، لكن حصيلته في المفردات والنحو والصرف غير كافية، فضلا عن ضعفه في القراءة والكتابة.

٨-اعتماد هذه الطريقة في بدايتها على المفاهيم والأساليب الدينية التنصيرية، التي أشرنا إليها من قبل، يقلل من الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

---

[١] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٤٤.

الطريقة الصامتة

The Silent Way

النشأة

كان كالب غاتينو Caleb Gattegno تربويا مهتما ببرامج تعليم الأطفال، اشتهر باستخدامه العصي الخشبية الملونة في تعليم مبادئ القراءة والرياضيات للأطفال، تلك الطريقة التي ابتكرها قبله جورج كويزنير George Cuisenaire في تدريس الرياضيات.

كما اشتهر بسلسلته التعليمية المعروفة بـ: Words in Colors الكلمات في ألوان، وهي طريقة لتعليم مبادئ القراءة يرمز فيها للأصوات بألوان معينة. وقد جمع غاتينو هذه المواد ونشرها من خلال مؤسسة يديرها بنفسه في نيويورك، تدعى Educational Solutions, Inc.[1].

أعجب غاتينو بنتائج هذه الطريقة، فبدأ تطبيقها في تعليم اللغات الأجنبية منذ بداية الستينيات من القرن العشرين، ثم أعلنها عام ١٩٦٣م في كتاب عنوانه: Teaching Foreign Language in Schools the Silent Way. ثم أجرى عليها بعض التطوير والتعديل؛ بناء على ملحوظاته على سلوك المتعلمين، وأعدها في شكل دروس في تعليم اللغات الأجنبية، نشرها من خلال مؤسسته Educational Solutions, Inc.، ثم أعيد نشرها كاملة ومجزأة في عدد من المجلات والكتب

---

[1] المرجع السابق، ص ١٨٨.

المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، تحت عناوين مختلفة؛ فقد نشرها مرة بعنوان: The Silent Way، ومرة بعنوان: Much Language and Little Vocabulary، ومرة أخرى بعنوان: Perception[1].

أطلق غاتينو على عمله هذا: الطريقة الصامتة The Silent Way، وخصصها لتعليم اللغة الهدف لغة أجنبية Foreign Language، ويقصد بها تعليم اللغة خارج بيئتها الأصلية، وبخاصة تعليم اللغات الألمانية والفرنسية والإسبانية في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقابل تعليمها لغة ثانية Second Language، أي حينما تدرس في بيئتها الأصلية؛ حتى إنه أطلق عليها مصطلح The Silent Way of Teaching Foreign Languages[2]، ومصطلح Teaching Foreign Languages: the Silent Way[3]، وكلاهما يعني الطريقة الصامتة لتعليم اللغة الأجنبية.

سميت هذه الطريقة بالطريقة الصامتة؛ لاعتمادها على المبدأ القائل بأنه ينبغي لمعلم اللغة أن يكون صامتا معظم الوقت، وأن يشجع الدارسين على النطق والكلام باللغة الهدف قدر الإمكان، مستعينا في

---

[1] من هذه الكتب مثلا كتاب: Methods that Work، وكتاب: Innovative Approaches to Language Teaching، اللذين اقتبسنا منهما في حديثنا عن طرائق التدريس في هذا الفصل.

[2] Cattegno, C. "The Silent Way." In: John Oller and Patricia Richard-Amato, Eds., Methods that Work, Op. Cit., P. 72.

[3] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 81.

ذلك بالوسائل المعينة من عصي وألوان ورسوم وحركات وغير ذلك مما يتيح للدارسين فرصا للتفكير والاكتشاف والربط، بدلا من التلقين والترديد والحفظ[1].

أهداف الطريقة وملامحها:

١-هذه الطريقة مخصصة – في الأصل - لتعليم اللغات الأجنبية، أي أنها موجهة لتعليم اللغات خارج مواطنها الأصلية؛ كالألمانية والفرنسية والإسبانية في الولايات المتحدة الأمريكية، والإنجليزية والفرنسية في الصين، والعربية والفارسية والسواحلية في بريطانيا؛ حينما لا تتاح الفرص الكافية لاستعمال المتعلمين اللغة الهدف خارج جدران الفصل، ومن هنا جاءت تسميتها بالطريقة الصامتة لتعليم اللغات الأجنبية[2].

٢-تعلم اللغة الأجنبية عملية تختلف اختلافا بينا عن اكتساب الطفل لغته الأم، ولا مجال للمقارنة بين الحالتين؛ لأن الثانية عملية مصنوعة والأولى سلوك طبعي؛ لهذا ينبغي التعامل مع الحالتين على هذا الأساس[3]. ومن الواضح أن هذا المبدأ يتفق مع مبادئ تعلم اللغة

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٨٨، ١٨٩.

[2] Gattegno. The Silent Way. Op. Cit., P. 72.

[3] Ibid. PP. 72, 73.

الأجنبية، الذي قامت عليه هذه الطريقة، أكثر مما يتفق مع مبـــادئ تعلم اللغة الثانية.

٣-معظم أنشطة هذه الطريقة موجهة إلى بناء المرحلة السمعية الشـفهية في المستوى المبتدئ من تعلم اللغة، ويمكن الاستفادة منها في مـهارتي القراءة والكتابة بشكل محدود[١].

٤-تهدف هذه الطريقة إلى إكساب الطلاب طلاقة عامة في اللغة الهدف قريبة من طلاقة الناطقين بها، وطلاقة خاصة بنطق الأصوات نطقـــا سليما يقترب من نطق أهل اللغة، وتدريب المتعلمين على ذلك مـــن خلال تنبيههم إلى تنوع الأصوات واختلافها عن الصوت الأنموذجي المتمثل في صوت المعلم، تمهيدا لبناء معرفة سليمة بالنحو.

٥-يتوقع غاتينو وأتباعه أن تحقق طريقتهم هـــذه المطـــالب التاليـــة في المراحل الأولى من التعلم:

أ-الإجابة الصحيحة بيسر وسهولة عن أسئلة تدور حول حياة المتعلـم وبلده وأحداثه اليومية.

ب-التحدث بلكنة جيدة مفهومة.

ج-القدرة على وصف المناظر والصور شفهيا أو كتابيا.

د-الإجابة عن أسئلة عامة تدور حول ثقافة الناطقين باللغة.

هـــ-الأداء المناسب في الهجاء والنحو والصرف والقراءة والكتابة.

---

[١] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٩٩.

و-تقديم مفردات اللغة واستعمالاتها من خلال الوسائل المنصوص عليها في هذه الطريقة وعدم الخروج عليها، وهي العصي والألوان والرسوم والأوامر والحركات[1].

٦-يتضح من عنوان هذه الطريقة أن على المعلم أن يبقى صامتا معظم الوقت، مع استمالة المتعلمين لبدء الحديث، وإعطائهم فرصا للكلام قدر الإمكان[2]، على أن يستوعب المتعلم العنصر اللغوي ذهنيا، من خلال التجربة الحسية والممارسة العملية، قبل أن ينتجه حديثا مسموعا أو نصا مكتوبا.

٧-الاعتماد على مبدأ: كثير من اللغة وقليل من الكلمات Much Language and Little Vocabulary، أي استعمال اللغة في الفهم والكلام استعمالا سياقيا مفهوما من خلال كلمات محدودة العدد مع التوسع في استعمالاتها تدريجيا، وعدم إغراق المتعلمين بسيل من الكلمات غير المفهومة[3].

---

[1] المرجع السابق، ص ١٩٨.

[2] Gattegno. The Silent Way. Op. Cit., P. 72.

[3] خصص كاتينو موضوعا في الفصل الخاص به من كتاب: Methods that Work، أطلق عليه هذه العبارة: Much Language and Little Vocabulary، بل إنه نشر بحثا بهذا العنوان في الفصل الرابع من كتاب: Innovative Approaches to Language Teaching.

٨-الاهتمام بالكلمات الشائعة الاستعمال، مثل: خذ، أعط، ضع، انظر، ونحو ذلك من الكلمات التي يمكن استعمالها استعمالا طبعيا في حجرة الدرس باستخدام الوسائل المحددة، وكذلك الكلمات الوظيفية؛ كالضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والظروف، وحروف الجر.

١٠-التدرج في تقديم مهارات اللغة وعناصرها ووظائفها؛ حيث يقدم الفهم على الكلام، ويقدم من الكلمات والعبارات والتراكيب ما هو سهل النطق شائع الاستعمال على ما سواه، كما يراعى التدرج في الصحة اللغوية، وسرعة الحديث، ونحو ذلك.

١١-تدريب المتعلمين على استعمال اللغة في مواقف اجتماعية في السوق والمطعم والفندق والمطار...، وتدريبهم على وصف الأماكن والصور والمواقف ونحوها، وفق الأساليب والأنشطة المحددة[1].

١٢-تعلم اللغة يصبح أيسر إذا تم من خلال التعامل الحسي، المتمثل في استعمال الوسائل الحسية والمعينات التعليمية البصرية، كالعصي الملونة والحركات والاستجابات لبعض الأوامر، التي تخلق صورا ذهنية تعمل وسائط ربط تعين الطالب على التعلم والتذكر، أي أن هذه الطريقة توجه الخبرة الحسية لتحقيق الأهداف المعرفية.

---

[1] Gattegno. The Silent Way. Op. Cit., PP. 75-86.

١٣-الاهتمام بالمتعلم بوصفه العنصر الأهـــم في العمليـــة التعليميـــة، وتوجيهه نحو الإبداع والاكتشاف وحل المشكلات؛ لأن ذلك يعـين على زيادة القدرة الذهنية، وتنظيم المعلومات في الذاكرة، ويحقـــق أعلى مستويات التعلم، وهو التعلم المعرفي[١]؛ وهذا ما يفسر اهتمـــام هذه الطريقة بالتعلم وتقديمه على التعليم.

١٤-تهتم هذه الطريقة بالنواحي العقلية المعرفية في تعلم اللغة وتعليمـها، وتؤكد على ما يعرف بتعليم المتعلم طريقة التعلم، بدلا من التلقـــين المباشر، وترى أن الصمت أفضل وسيلة للتعلم؛ لأن المتعلم الصـلمت يركز على الهدف المطلوب منه تحقيقه ويبحث عن أنجح الأســـاليب لتحقيقه، وتزداد أهمية الصمت إذا كان بديلا عن التكـــرار الـــذي يستهلك الوقت ويشتت الذهن[٢].

١٦-تحقيقا للمبدأ السابق؛ فإن غاتينو وأصحابه يرون أن تجنب المعلـــم للتكرار يجبر المتعلم على الانتباه والتركيز، وأن معانـــاة الطـــالب في صناعة عبارة سليمة ذات معنى باللغة الإنجليزية تتطلب إعمال قدراته العقلية التحليلية؛ ما يؤدي إلى فهم حقيقي لها، ويعود المتعلم علـــى اتباع هذا المنهج في تعلم اللغة[٣].

---

[1] Ibid.

[٢] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٩٩.

[٣] المرجع السابق.

١٧-يوصي أصحاب هذه الطريقة المتعلم بالابتعاد عن التقليد والتكرار والحفظ، ويحذرون المعلم من التلقين وكثرة الكلام وتصويب الأخطاء[١].

النظرية والمدخل

لم يكن غاتينو لغويا ولا مهتما بالنظريات اللغوية، بل إنه كان ينظر إلى علاقة النظرية اللغوية بتعليم اللغات نظرة شك وريبة؛ حيث يشعر بأن الدراسات اللغوية مجال ضيق لا يحقق إلا جزءا يسيرا من الهدف المنشود من تعلم اللغة.

على الرغم من ذلك، فإن غاتينو ينظر إلى اللغة نظرة خاصة؛ فهي في نظره عامل بديل عن الخبرة، وهذه الخبرة هي الشيء الذي يمنح اللغة المعنى، كما يؤكد أهمية فهم ما أسماه بروح اللغة، وهي الطريقة التي تتألف بها اللغة من مكوناتها الصوتية؛ القطعية وفوق القطعية، التي تتحد لتعطي اللغة نظامها الصوتي وموسيقاها الفريدين اللذين يميزانها عن اللغات الأخرى[٢].

وقد لاحظ رتشاردز وزميله روجرز أن التسلسل الذي تقدم به المواد التعليمية في حجرة الصف يوحي بأن هذه الطريقة تتبع مذهبا بنيويا

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 82.

[٢] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٩٢.

لنظام اللغة المدروسة؛ لذلك ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الأصوات المرتبطة ارتباطا اعتباطيا بمعان معينة، ومنظمة بطريقة نحوية في هيئة جمل تتكون من وحدات ذات معنى، وتفصل اللغة عن سياقها الاجتماعي، وتدرس من خلال مواقف مصنوعة، يعبر عنها بالعيدان/العصي والألوان.

يستدل رتشاردز وروجرز على ذلك بأن الدروس المقدمة تتبع ترتيبا يعتمد على درجة صعوبة البنية النحوية والمفردات الجديدة، ويهتم بالمعنى بدلا من القيمة الاتصالية؛ حيث تكون الجملة هي الوحدة الأساس للتدريس، وتقسم البنية إلى عناصرها الأولية، ثم يقدم للطالب في كل مرة عنصر واحد أو نمط واحد، ويتعلم الدارسون قواعد اللغة الهدف بطريقة استقرائية[1].

بالإضافة إلى ذلك، تهتم هذه الطريقة بالمفردات في تعلم اللغة؛ حيث يتم اختيارها بطريقة خاصة. وقد ميز غاتينو في طريقته هذه بين فئات من المفردات؛ كالمفردات شبه الزائدة، وهي المفردات الشائعة في الاستعمالات العامة، والمفردات الزائدة، وهي المفردات المستعملة في مجالات معينة، والمفردات الوظيفية.

أما فيما يتعلق بنظرية التعلم، فيلاحظ أن غاتينو استفاد كثيرا من معرفته بعمليات تعلم الطفل لغته الأم في النواحي العقلية المعرفية؛ كالملحوظة، والمحاولة والخطأ، والتجربة المقصودة، وتأخير الحكم على

---

[1] المرجع السابق، ص ١٩٢، ١٩٣.

الأشياء حتى يتم التأكد منها، وأوصى بالاستفادة من ذلك في تدريس اللغات الأجنبية للبالغين[1].

بيد أن غاتينو أكد مرة أخرى أن تعلم اللغة الثانية يختلف اختلافا جذريا عن اكتساب الطفل لغته الأم، وحذر من الأخذ بالآراء والمذاهب الطبعية والمباشرة في تعليم اللغات الأجنبية. ودعا في مقابل ذلك إلى الأخذ بالمنهج المصنوع Artificial Approach، الذي اقترحه لتعليم اللغات الأجنبية؛ معللا ذلك بأن التعلم الناجح يتطلب الوعي الكامل بأساليب التعلم ومراحله، وتحديد الأهداف والتأكد من قدرة المتعلم على تحقيقها، ثم الالتزام بذلك وتنفيذه. وهذه المبادئ تختلف عما تنادي به المذاهب الطبعية والمباشرة في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها[2].

ومن الواضح أن هذه الطريقة تجمع بين الآراء العقلية المعرفية والخبرات المحسوسة في تعلم اللغة؛ فقد نادى صاحبها بالربط الذهني بين الأشياء المحسوسة وتذكرها، والاستفادة من ذلك في حفظ الكلمات والمواقف اللغوية، وممارسة اللغة بطريقة مرحلية متدرجة[3].

---

[1] Omaggio. Teaching Language in Context. Op. Cit., P. 82.

[2] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ١٩٤، ١٩٥.

[3] فصلنا الحديث عن هذا الجانب في ملامح الطريقة.

وظائف كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية

أ- وظائف المعلم

حدد ستيفك، أحد أنصار غاتينو، ثلاث مهام رئيسة لمعلم اللغة الأجنبية وفقا لهذه الطريقة، هي: التدريس، والاختبار، وإفساح الطريق أمام المتعلم للتعلم، وهذه المهام تختلف في هذه الطريقة عنها في الطرائق الأخرى التي أطلق عليها غاتينو ممارسات التدريس العادي.

فالتدريس في ضوء هذه الطريقة يعني تقديم عنصر لغوي مرة واحدة، عادة ما يتم بيان معناه للطلاب من خلال معينات ووسائل غير لفظية، ويحرص المعلم في أثناء ذلك على الصمت وكبح جماح نفسه نحو الكلام. يلي ذلك الاختبار الذي يتم من خلال استنطاق المتعلم وتشكيل استجابته، وهو أمر ينبغي تنفيذه أيضا بصمت قدر الإمكان. ثم يفسح المعلم الطريق لطلابه للحوار، ويراقبهم عن بعد، ملتزما الصمت[1].

ولا شك في أن المعلم مسؤول عن إعداد الدرس، وتحديد أهدافه، وترتيب عناصره وخطواته ومراحله، وما يلزم لذلك من مفردات وأنماط لغوية ووسائل تعليمية معينة، ثم تنفيذ خطة الدرس بدقة تامة. وعلى المعلم أن يعي وظيفته في حجرة الدرس، فيخلق بيئة تعليمية؛ تشجع الطلاب على المشاركة وتدفعهم إلى التفكير والإبداع، وأن يراقب

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٠٥، ٢٠٦.

حديثه؛ فلا يصوب الأخطاء، ولا يتكلم إلا لضرورة، ويستنطق طلابه وهو صامت.

لذلك ينبغي للمعلم أن يكون خلاقا خفيف الحركة، كالممثل الصامت، وكالمسرحي الشامل؛ يكتب النص، وينتقي ما يعينه من أثاث ومواد لإخراج مسرحيته، ويهيئ الجو النفسي المناسب للمسرحية، ويقدم نماذج للتمثيل، ويعين الممثلين، ويراقب أداءهم[1].

ب- وظائف المتعلم

يدخل المتعلم في بداية البرنامج حجرة الصف وهو لا يعرف شيئا يذكر عما سيقدم له وما سوف يقوم به، ثم يبدأ في إدراك وظيفته تدريجيا. يقول غاتينو في هذا الصدد:

«إن خبرات الدارس الأولى شعور عشوائي أو شبه عشوائي بمجال النشاط المطلوب منه، حتى يجد أساسا أو أسسا يعتمد عليها، بعد ذلك يبدأ في تحليل منظم للمادة المطلوب منه تعلمها، من خلال المحاولة والخطأ، ثم ينتقل إلى التجريب بالتدريب على المواضيع الفرعية للمادة التي تعلمها حتى يتحقق له إتقانها.»[2]

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٠٧.

[2] المرجع السابق، ٢٠٣.

وبعد مرور عدد من الدروس يتوقع من الدارسين أن ينموا ما لديهم من كلمات وعبارات، تمهيدا للاستقلال وممارسة الحرية، وتحمل المسؤولية في التحليل واستنتاج المعنى من الموقف أو السياق اللغوي، مستفيدين مما تعلموه من كلمات محدودة باللغة الهدف، ومستغلين خلفياتهم في لغاتهم الأصلية. ومما يساعد على تحمل هذه المسؤولية، ويشجع على ممارستها بنجاح، تجنب المعلم أساليب الشرح والتلقين، وتحاشي تصويب الأخطاء، وإعطاء المتعلمين فرصا للتأمل وفهم المعنى، واستنتاج القواعد التي يشعرون بالحاجة إليها.

يتوقع من المتعلمين أيضا أن يتفاعلوا مع بعضهم، ويتشاورا فيما بينهم، ويتبادلوا الرأي في التحليل والاستنتاج؛ لذلك يجب عليهم أن يتعلموا العمل بروح تعاونية لا تنافسية؛ فيرشد بعضهم بعضا ويصحح بعضهم أخطاء بعض، دون حاجة إلى المعلم.

ولكي يكون المتعلمون أعضاء منتجين في مجموعة التعلم التي ينتمون إليها، ينبغي أن يقوموا بوظائف متنوعة؛ فقد يقوم المتعلم مرة بدور الطالب، ومرة أخرى بدور المعلم، وقد يقوم مرة بدور العضو المستمع، ومرة أخرى بدور المرشد أو رئيس المجموعة، وهكذا.[1]

[1] المرجع السابق، ص ٢٠٣، ٢٠٤.

ج- وظائف المواد التعليمية

تتكون المواد التعليمية وفقا لهذه الطريقة من وسائل معينة، تتمثل في عصي أو عيدان ملونة، ولوحات حائطية للمفردات وطريقة النطق بهـــا مرمزة بالألوان، بالإضافة إلى مؤشر وتمارين للكتابة أو القراءة. تســتخدم هذه الأدوات لتوضيح العلاقة بين الصوت والمعنى في اللغة الهدف، وتعــد المواد اللغوية بطريقة يمكن التصرف فيها بحرية، بصورة فردية أو جماعيــة، من قبل المعلم والمتعلم.

وقد خصصت لوحات النطق المعروفة بلوحات فيدل Fidel، لنــطق الأصوات؛ حيث يرمز لكل صوت بلون خاص يمثل طريقة نطقه، وغالبــا ما يبدأ المتعلم في التدرب على استعمال هذه اللوحات في نطق أصـــوات لغته الأم؛ ليتعلم طريقة الربط بين الصوت واللون.

كما خصصت عيدان كويزينير Cuisenaire لربـــط الكلمـــات والأبنية اللغوية بمعانيها في اللغة الهدف؛ تجنبا للترجمة من اللغة الأم. وقــد تستخدم هذه العيدان للدلالة على الألوان، ومقارنة الأحجـــام، وتمثيــل الأشخاص، ورسم خرائط المنازل والطرق، ونحو ذلك.

أما المواد التعليمية الأخرى فتشمل بعض الكتب والأوراق للتدريب على مهارتي القراءة والكتابة، بالإضافة إلى كتـــب أخـــرى، وأشـــرطة تسجيل عادية، وأشرطة فيديو، وأفلام، ومعينات بصريـــة حقيقيــة أو

مصورة. وتدرس القراءة والكتابة للطلاب من البداية، ويعطى الطـــلاب واجبات ثانوية يؤدونها خارج الفصل، حسب مستوياتهم وقدراتهم[1].

في حجرة الدرس

قدم غاتينو وأصحابه من مؤيدي الطريقة الصامتة وصفا دقيقا لمـــا يجري في فصول تعليم اللغة الأجنبية وفقا لهذه الطريقة، غير أن المقام هنـــا لا يتسع لإيرادها مفصلة[2]؛ لهذا نكتفي بدرس عرضه إيرل ســـــتيفك في كتابه: Teaching Languages: A Way and Ways، وقدمه في شـــكل تدريب عملي توضيحي لتعليم اللغات الأجنبية بهذه الطريقة، وأورد فيـــه عددا من الأمثلة التوضيحية مع التعليق عليها، وســـوف نعـــرض هـــذا الأنموذج في النقاط التالية:

١-يدخل المعلم الفصل، ثم يشير إلى ستة من الطلاب ليجلسوا حـــول طاولة في مقدمة الفصل.

٢-يفتح حقيبة يدوية، ويخرج منها مجموعة من العصـــي المختلفـــة في الألوان والأحجام، ثم ينثرها على الطاولة.

---

[1] المرجع السابق، ص ٢٠٧- ٢١٠.

[2] لمزيد من الاطلاع يمكن الرجوع إلى: Gattegno. The Silent Way, in John Oller et al. Methods that Work. Op cit., PP. 73-88.

ويمكن الرجوع أيضا إلى كتاب: مذاهب وطرائق في تعليم اللغـــات لرتشـــاردز وثيودرز، ص ٢١١-٢١٤.

٣-يتناول عددا من هذه العصي، فينظر إليها، ثم يختار أطولها ويعيد البقية إلى الطاولة.

٤-يشير إلى الطلاب أن ينتبهوا إلى حركاته ويستمعوا إليه صامتين، ثم ينطق هو بكلمة (عصا).

٥-ينتظر الجميع صامتين بضع ثوان، ثم يطلب المعلم من الطلاب الستة أن يرددوا كلمة عصا بصوت جماعي، ثم يعيد العصا إلى الطاولة.

٦-يأخذ المعلم العصا بيده مرة أخرى مشيرا إلى الطالب الأول من جهة اليمين أن ينطق كلمة عصا، ويكرر هذه العملية مع الطلاب الستة واحدا تلو الآخر.

٧-يصغي المعلم إلى الطلاب في أثناء الترديد، فإذا لاحظ نقصا أو خطأ في نطق أحدهم لهذه الكلمة أشار إليه بيده (وهو صامت) أن يعيد النطق مرة أخرى، فإن لم يستطع هذا التفت المعلم إلى طالب ماهر في النطق وأشار بيده أن يعيده بصوت مسموع.

٨-يجمع المعلم جميع العصي بيده ويضعها أمام أحد الطلاب، ويشير إليه أن يأخذ واحدا منها وينطق كلمة عصا في أثناء ذلك. فإذا نطق الطالب هذه الكلمة نطقا سليما انتقل إلى طالب ثان وكرر معه العملية السابقة، ثم ينتقل إلى طالب ثالث ورابع حتى ينتهي الطلاب الستة، ويتأكد المعلم أن جميع الطلاب قد عرفوا أن هذا الشيء، أو

الجسم الذي يمسكه الطلاب بأيديهم، يسمى باللغة الهدف (عصـــا) بصرف النظر عن الحجم واللون.

٩-بعد إتقان الطلاب لكلمة عصا؛ نطقا ومعنى، ينتقل المعلم بهـــم إلى مهمة أخرى هي معرفة الأرقام ونطقها؛ مبتدئا بواحد واثنين وثلاثة. وفي هذه المهمة، يضع المعلم على الطاولة عصا واحدة، ويضـــع في موضع آخر منها عصوين، ويضع في مكان ثالث منها ثلاث عصـي، ثم يشير إلى كل مجموعة منها ويعدها بصوت مسموع؛ فيبدأ بـالأول ويقول: واحد وهو يشير إليه، ثم ينتقل إلى الاثنين فيشير إليهما وهـو يقول: اثنان، ثم ينتقل إلى الثلاثة فيشير إليها ويقول: ثلاثة. وقد يعـد كل مجموعة منها؛ فيقول في المجموعة الثانية: واحد، اثنان، ويقول في المجموعة الثالثة: واحد، اثنان، ثلاثة. يؤدي المعلم هـــذه الحركـــات ليشعر الطلاب بأن ما يقوم به في هذه المرحلة هو تعليم الأرقام نطقا ومعنى.

١٠-يشير المعلم إلى طلابه أن ينصتوا ويستمعوا إليه وهو يردد كلمات: واحد، اثنان، ثلاثة، ثم كلمات: عصا، عصوان، ثلاث عصي. وبهذا يتعلم الطلاب كلمة عصا، نطقا ومعنى، وكذلك تثنيتها وجمعـــها، بالإضافة إلى الأعداد: واحد، اثنان، ثلاثة.

١١-يتعرف الطلاب في أثناء ذلك على الكلمات الدالة على الأفعـــال والحركات داخل الفصل، نحو: خذ وضع وعد... وهي كلمـــات

شائعة الاستعمال، تتكرر في كل درس من دروس تعليم اللغة بهـــذه الطريقة[1].

١٢-يستمر التدريس بهذه الطريق، التي هي في الحقيقة تدريس فاختبـــار ثم انتقال إلى مهمة أخرى، وتلك وظيفة المعلم التي حددها ستيفيك، وأشرنا إليها في وظائف المعلم.

تقويم الطريقة

أ- المزايا:

١-اهتم أصحاب هذه الطريقة بتعليم اللغة الأجنبيـــة في غـــير بيئتـــها الأصلية، واعترفوا منذ البداية بأن تعلم اللغة الأجنبية عملية مصنوعـة لا سلوك طبعي. وهذه لفتة لم يتنبه إليها كثير ممن كتبوا عن طرائـــق التدريس، أو لم يعترفوا بها، بل إن كثيرا منهم لم يفرقوا - في التطبيق - بين تعليم اللغة الأجنبية وتعليم اللغة الثانية، رغم الفروق الواضحة بينهما في المناهج والمواد اللغوية والأساليب والإجراءات، بالإضافـــة إلى طبيعة الدخل اللغوي.

٢-وضوح الأهداف لدى معلم اللغة وفقا لهـــذه الطريقـــة، ومعرفـــة الخطوات التي سوف يقوم بها منذ دخوله الفصل حتى يخرج منه؛ مـــا

---

[1] Stevick, E. Teaching Languages: A Way and Ways. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980, PP. 66-71.

يساعده على تقويم الطلاب والتأكد من تحقق الأهـــداف في كـــل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.

٣-السعي إلى بناء عادات تعليمية سليمة لدى المتعلم الأجنبي منذ بداية البرنامج؛ كالانتباه ودقة الملحوظة، والتفكير والتحليل والإبداع وحل المشكلات، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وتنظيم السلوك ومراقبته، والابتعاد عن التكرار والحفظ.

٤-الاهتمام بالجوانب الوظيفية في اللغة، المتمثلة في الاستجابة لأوامـــر المعلم، وكذلك الاهتمام بالكلمات الوظيفية والكلمات الشـــائعة واستعمالها داخل حجرة الدرس؛ حيث تعد المصدر الوحيد لتلقـــي الدخل اللغوي واستعماله، خلافا لتعلم اللغة لغة ثانيـــة في بيئتـــها الأصلية.

٥-السعي إلى بناء مهارات لغوية سليمة منذ البداية، من خلال الاهتمام بالمهارات السمعية الشفهية بأساليب متدرجة تعطي للمفردات معـنى حقيقيا مفهوما؛ ما يؤدي إلى بناء كفاية لغوية اتصالية سليمة.

٦-التأكيد على بقاء المعلم صامتا معظم الوقت قدر الإمكان؛ ما يفسح المجال للمتعلمين لممارسة اللغة، والتأكيد على صمت المتعلمين مـــا لم يكونوا مستعدين للحديث؛ ما يخفف من أخطائهم، ويحميهم مـــن التحجر اللغوي، ويعينهم على التأمل والتفكير وفهم المعـــنى فـــهما حقيقيا.

٧-الاهتمام بالتعلم التعاوني، وحث المتعلم على المشاركة في الأنشطة والتفاعل مع المعلم ومع الزملاء، وتشجيعه على الابتكار والإبداع.

٨-الاهتمام بالوسائل التعليمية المعينة، كالعصي والألوان والأحجام والأعداد، واستغلالها بطريقة مفيدة، وهي وسائل سهلة التحضير، قليلة التكاليف.

٩-جمعت الطريقة بين جوانب إيجابية كثيرة؛ فقد جمعت بين الجوانب الحسية، المتمثلة في المعينات البصرية، والجوانب العقلية المعرفية، المتمثلة في التأمل والتفكير وحل المشكلات ...؛ ما يخلق صورا ذهنية تعمل وسائط ربط تعين الطالب على التعلم والتذكر، كما جمعت بين الاهتمام بالصحة في الأداء، المتمثلة في إتقان الأصوات، وبناء الكفاية اللغوية، بالإضافة إلى فهم المعنى.

ب- العيوب:

١-إن إقرار أصحاب هذه الطريقة بأن تعلم اللغة الأجنبية عملية مصنوعة قد حملهم على التكلف في اختيار المواد اللغوية وتقديمها للمتعلمين، وحرمانهم من المواد اللغوية الحقيقية والمواقف الطبعية، فضلا عن حرمانهم من الدخل اللغوي الذي يعد المادة الأساس لاكتساب اللغة.

٢-أغفلت الطريقة ثقافة اللغة الهدف وأساليب التعامل مع أصحابها، وقد يفاجأ المتعلم بعد انتهائه من البرنامج بأنه لم يتعلم شيئا يذكر عندما يمر بموقف لا يستطع أن يتحدث فيه مع ناطق باللغة الهدف.

٣-هذه الطريقة تصلح لتعليم فئات خاصة من الطلاب لغات معينة؛ كالمبتدئين الذين يتعلمون لغات أجنبية لا تستعمل في مجال من المجالات، ولا تتوافر فرص لسماعها أو استعمالها؛ كالإسبانية والبرتغالية في دول الخليج العربية، والبنغالية في أفريقيا، ولغة الهاوسا في باكستان أو الصين. بيد أن هذه الطريقة لا تصلح للمراحل المتوسطة والمتقدمة، ومن غير المناسب استعمالها في تعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين الذين يشكلون أغلبية في بلادهم، بل إنها لا تناسب تعليم اللغة الإنجليزية في كثير من دول العالم؛ لأن سماع اللغة الإنجليزية وممارستها أمر ميسور في عصرنا الحاضر.

٤-يلاحظ أن هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يفترض أن الطلاب لا يعرفون شيئا عن الكلمات الجديدة قبل تقديمها، كما يفترض أنهم سوف يفهمون ما يقدم لهم ويستجيبون له بدرجة واحدة، وهذا واضح في تماثل الأدوار المطلوبة منهم، بل إن صمت المعلم معظم الوقت لا يناسب بعض المتعلمين الذين يحتاجون إلى مزيد من الدخل اللغوي السليم الذي لا يسمع — في الغالب - إلا من المعلم نفسه.

٥-نظرا لضخامة المعجم العربي فإن مبدأ استعمال اللغة بقليل من الكلمات، الذي اعتمدت عليه هذه الطريقة، لا يناسب متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في كثير من الحالات، وقد ينتهي المتعلم من البرنامج وليس لديه حصيلة تذكر من مفردات اللغة العربية.

٦-هذه الطريقة لا تحقق أهداف متعلمي اللغة العربية لأغراض دينية أو أكاديمية؛ حيث حصرت اللغة في كلمات محدودة لا تتعدى العصي والألوان وجزءا من الأعداد، بالإضافة إلى عدد محدود من الكلمات المحسوسة الشائعة الاستعمال في المدرسة والشارع، وبعض المعاني التجريدية المفهومة من الحركات الجسمية.

٧-يصعب تحقيق كثير من الأهداف التي رسمت لتعليم اللغة بهذه الطريقة، والتي توقعها غاتينو وأصحابه؛ كطلاقة المتعلم في الكلام، وقدرته على وصف الأحداث والصور والمناظر، والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه بيسر وسهولة.

خاتمـــــــــــة

هذه هي أبرز الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبيـــــة، وهناك طرائق أخرى لم نوردها في هذا الكتاب، أو لم نفردها بحديـــــث خاص بها، كطريقة تبادل الأدوار Role Play Method وطريقة الحـــوار والطريقة الاستنباطية والطريقة الاستقرائية...؛ إما لأنها لم تكتمل بعد، أو لأنها ليست طرائق في نظر كثير من اللغويين التطبيقيين، وإنما هي أنشـــطة وأساليب يمكن أن تستخدم في أي طريقة من طرائق التدريس التي تحدثنـــا عنها.

وقد تكون الطريقة، التي لم نتحدث عنها، جزءا من طريقة أخـــرى أو مرحلة من مراحلها، وقد تحدثنا عنها في ثنايا الطريقة الأم التي احتوتها؛ كالطريقة النفسية Psychological Method، والطريقة الصوتية Phonetic Method؛ فكل منهما مرحلة من مراحل الطريقة المباشرة ومكون مـــــن مكوناتها، وقريب منهما الطريقـــة الســـمعية البصريـــة Audio-visual Method، أو الطريقة التركيبية العامـــة Structural Global Method، والطريقة الشفهية المكثفة Intensive-oral Scientific Method؛ فكـــــل منهما جزء من الطريقة السمعية الشفهية أو مرحلة من مراحلها[1].

---

[1] Stern. Fundamental Concepts of Language Teaching. Op. Cit., PP. 753-476.

وقد أهملنا بعض الطرائق التي لا تناسب متعلمي اللغة العربية؛ كالطريقة الإيحائية Suggestopedia؛ لاعتمادها على أنشطة غريبة عن ثقافة اللغة العربية ورسالتها؛ كالتنويم، والإيقاع الموسيقي، والتعليم السلطوي[1]، بالإضافة إلى بعض الطرائق التي لا تتعدى المستويات الأولى من المرحلة الشفهية.

أما المذاهب فقد تحدثنا عن بعضها وأهملنا بعضها الآخر، أو أشرنا إليها في مواضع متفرقة و لم نفردها بموضوع خاص بها؛ لأسباب تختلف قليلا عن الأسباب التي ذكرناها في الطرائق؛ فقد أفردنا المذاهب الخاصة المشابهة للطرائق بموضوعات خاصة بها؛ كالمذهب الاتصالي، والمذهب الطبيعي، والمذهب المعرفي، وتركنا المذاهب العامة الشبيهة بالنظريات؛ كالمذهب السمعي الشفهي، والمذهب الوظيفي؛ فلم نفردها بموضوعات خاصة بها، بل تحدثنا عنها في ثنايا الحديث عن الطرائق المرتبطة بها، كما تركنا مذاهب أخرى لا ترتبط بطريقة معينة؛ كالمذهب الإنساني، والمذهب التقني، والمذهب التحليلي وغير التحليلي[2].

وأيا ما كان الأمر، فإن المذاهب والطرائق والأساليب، التي تحدثنا عنها بالتفصيل أو أشرنا إليها إشارات عابرة، كافية لمعلم اللغة العربية

---

[1] لمزيد من المعلومات عن هذه الطريقة يمكن الرجوع إلى: رتشاردز وروجرز، مرجع سابق، ص ٢٧٥-٢٩٨.

[2] طعيمة، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ١١٥-١١٨.

للناطقين بغيرها، إذا أحسن استغلالها واستفاد منها؛ فجمع بين محاسنها، وتجنب مساوءها؛ حسب الظروف والمواقف، ومستوى المتعلمين، وتوافر الوقت والمواد اللغوية.

إن النظرة العامة لهذه الطرائق قد توحي بأنها متناقضة في الأسس والأهداف والأساليب والإجراءات. فالمذهب الطبيعي وتعليم اللغة الاتصالي وتعلم اللغة الإرشادي — مثلا — تبدو في الظاهر مختلفة عن كل من الاستجابة الجسدية الكاملة والطريقة السمعية الشفهية والطريقة الصامتة؛ لاهتمام المجموعة الأولى برغبات المتعلمين وأهدافهم، واعتماد المجموعة الثانية على توجيه المعلم. وقد يدعو هذا التناقض الظاهر إلى الاعتقاد بصعوبة الجمع بين هذه الطرائق، ومن ثم قلة الاستفادة منها.

وإذا عرفنا أنه لا توجد طريقة واحدة صالحة لتعليم اللغات الأجنبية في كل زمان ومكان، لجميع الطلاب باختلاف أعمارهم ومستوياتهم وخلفياتهم اللغوية والثقافية، فكيف يمكن الاستفادة من هذه الطرائق المختلفة في الأسس والأساليب والأهداف في تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية؟

يمكن الاستفادة من هذه الطرائق من خلال الجمع بين كثير منها، واستغلال نشاط من أنشطة طريقة ما في تدريس مهارة أو جزء من مهارة في مرحلة من المراحل أو مستوى من المستويات؛ فكل طريقة تخدم أهدافا

محددة، وتصلح لتعليم مهارة من مهارات اللغة في مرحلة من المراحل أو مستوى من المستويات، وفق منهج معين.

إن بعض هذه الطرائق يمكن أن يطبق وحده، وبعضها لا يصلح إلا مقرونا بطرائق أخرى؛ فالاستجابة الجسدية الكاملة، ومثلها الطريقة الصامتة، تصلح لتعليم اللغة الأجنبية خارج موطنها الأصلي للمبتدئين في الأسابيع الأولى من البرنامج، ثم تتبع بطرائق أخرى من الطرائق المنبثقة من المذهب الاتصالي والمذهب المعرفي. وربما يستفاد من بعض أنشطة الطريقة السمعية الشفهية في تدريس الأصوات، وفي تعليم اللغة لأغراض الاتصالى أيضا، كما يستفاد من المذهب الطبيعي والطريقة المباشرة في تعليم اللغة الأجنبية للأطفال إذا توافر الوقت الكافي والمعلم الكفء. بل إن طريقة القواعد والترجمة، التي تعد أسوأ هذه الطرائق، يمكن أن يستفاد منها في برامج تعليم اللغة للمثقفين والكبار، وفي الدورات اللغوية القصيرة، وفي برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وقد يلجأ إليها عندما لا يتوافر المعلم الكفء. بالإضافة إلى ذلك، ثمة طرائق تخدم أهدافا محددة؛ كطريقة القراءة مثلا.

ولقد أطلق بعض الباحثين على هذا المنهج: الطريقة التوليفيـــة، أو الطريقة الانتقائية[1]، أو الطريقة المختارة[2]، وهي تسميات غير دقيقة؛ لأنهـا لا تعتمد على التوليف والانتقاء وحسب، وإنما تعتمد على انتقاء الأنشطة والأساليب وتطويعها للمناسبة والحاجة والموقف اللغوي. ولعل تسـميتها بطريقة الحاجة أو الموقف أو الطريقة المناسبة أفضل من تسميتها بالطريقـة التوليفية أو الطريقة الانتقائية، والله أعلم.

---

[1] رتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سـابق، ص ٣٠٨، وانظر: الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخـــرى، مرجـع سـابق، ص ١٠٧.

[2] العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص ٥٩.

المراجـــــــع

(أ) المراجع العربية

براون، دوجلاس. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. البيان والتبيين، ط٤، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة: مطبعة الخانجي، ١٣٩٥هـ.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص. ط٢، تحقيق محمد علي النجار، بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، ج١، (دت).

حسان، تمام. الأصول: دراسة ابيستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي. الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٤٠١هـ.

الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٤، القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٤هـ.

خرما، نايف. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: عالم المعرفة، ١٣٩٨هـ.

رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور. مذاهب وطرائق في تعليم اللغات. ترجمة محمود إسماعيل صيني، وعبد الرحمن عبد العزيز العبدان، وعمر الصديق عبد الله. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ.

الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن. طبقات النحويين واللغويين. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٧٣هـ.

صيني، محمود إسماعيل؛ والأمين، محمد إسحاق. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ.

طعيمة، رشدي أحمد. المدخل الاتصالي في تعليم اللغة: بحث قدم إلى ندوة الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المنعقدة في الشارقة، ١٤١٨هـ.

طعيمة، رشدي أحمد. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسسكو) ١٤١٠هـ.

عبد الموجود، محمد عزت. «محاضرات في تعليم اللغة العربية.» ألقيت على طلاب الدراسات العليا في قسم تأهيل معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية في الرياض، عام ١٤٠٤هـ.

عبد الموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي أحمد ومدكور، علي أحمد. طرق تدريس اللغة العربية والعلوم الدينية. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨١م.

العربي، صلاح عبد المجيد. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية، ١٤٢٠هـ.

الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله-طرق تدريسه. مكة المكرمة: جامعة م القرى، ١٤٠٥هـ.

(ب) المراجع الإنجليزية

Asher, J.; Jo Kusudo; and Rita de la Torre. "Learning a Second Language through Commands: The Second Field Test." In J. Oller, and P. Richard-Amato (eds.). Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: Newbury House, 1983.

Asher, J. "The Total Physical Response Approach." In R. Blair (ed.). Innovative Approaches to Language Teaching. Cambridge, Mass.: Newbury House, 1982.

Bloomfield, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.

Brown, D. Principles of Language Teaching and Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1987.

Cattegno, C. "The Silent Way." In J. Oller and Patricia Richard-Amato (eds.). Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: New Bury House, 1983.

Charles, F. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.

Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

Coleman, A. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Reported Prepared for the Modern Language Study. New York: Macmillan Company, 1929.

Curran, C. "Counseling Learning." In J. Oller and Patricia Richard-Amato (eds.). Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: New Bury House, 1983.

Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Ellis. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1987

Krashen, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Prentice-Hall International, 1987.

Krashen, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.

Krashen, S., and Terrell, T. The Natural Approach. San Francisco: Alemany, 1983.

Lado, R. Teaching English Across Cultures. New York: McGraw-Hill, 1988.

Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Littlewood, W. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Littlewood, W. Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Lyons, J. Language and Linguistics: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Oller, J. "Counseling Learning: Introdoction." In J. Oller and Patricia Richard-Amato (eds.). Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: New Bury House, 1983.

Omaggio, A. Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

Richards, J. and Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge university Press, 1986.

Richards, J.; Platt, J.; and Platt, H. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex, England: Longman, 1992.

Schachter, J. "An Error in Error Analysis." Language Learning, Vol. 24 No. 2: 205-214.

Skinner, B. F. Verbal Behavior. New York: Appleton Century Crafts, 1957.

Steinberg, D. An Introduction to Psycholinguistics. New York: Longman, 1993

Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Stevick, E. Teaching Languages: A Way and Ways. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.

Terrel, T. "The Natural Approach to Language Teaching." In J. Oller and Patricia Richard-Amato (eds.). Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers. Cambridge, Mass.: New Bury House, 1983.

Yalden, J. The Communicative Syllabus: Evaluation, Design, and Implementation. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.

مصطلحات الكتاب

(أ) عربي-إنجليزي

الأخطاء اللغوية Language Errors: مخالفة أداء المتعلم نظام اللغة الهدف بشكل متكرر ومنتظم ومحدد في مراحل معينة. والأخطاء اللغوية بهذا التعريف جزء من اللغة المرحلية للمتعلم، وتختلف عن الهفوات أو الزلات التي يقع فيها المتعلم بطريقة عشوائية أو نادرة.

الأداء اللغوي Language Performance: الاستعمال الفعلي للغة فهما وإنتاجا في المهارات الشفهية والكتابية. وعادة ما يفرق بين الأداء والكفاية اللغوية Language Competence التي تعني: المعرفة الضمنية بقواعد اللغة وقوانينها. ويرى تشومسكي، أبرز من دعا إلى التفريق بينهما، أن الأداء ينبغي أن يعكس الكفاية، رغم أنه ينحرف عنها أحيانا؛ لأسباب عارضة، كالمرض والتعب وزلة اللسان والقلم.

الإرشاد النفسي Counseling: أسلوب اعتمد عليه تشارلز كيران Charles A. Curran في طريقته: تعلم لغة الجماعة Community-Language Learning (CLL)، ونادى بتطبيقه في تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث يرى أن الصعوبات التي يعاني منها متعلمو اللغات الأجنبية ناشئة عن مشكلات نفسية واجتماعية، ربما يكون سببها صعوبة تعبير المتعلم عما في نفسه. فرأى أن حل هذه المشكلات يكمن في بناء علاقة حميمة

بين المعلم، بوصفه مرشدا أو طبيبا نفسيا، والمتعلم بوصفه مريضا أو عميلا يتردد على عيادة الطبيب النفسي (المعلم)، فيحاول المعلم فهم مشكلات المتعلم، ثم تقديم المشورة له، تمهيدا لحل مشكلاته بالطريقة التي يتعامل بها المرشد النفسي مع مرضاه في عيادته.

إعداد المواد التعليمية Language Material Development: المواد التعليمية مصطلح شامل، يعني المواد اللغوية التي تقدم لمتعلمي اللغة، سواء أكانت مسموعة أم مقروءة؛ كالكتب بأنواعها، والصحف والمجلات، والأشرطة والأفلام، ويدخل في ذلك الخطط والمناهج. وإعداد هذه المواد وتنظيمها من أهم وظائف معلم اللغة.

الألعاب اللغوية Language Games: هي الألعاب التي تستخدم وسائل لتيسير تعلم اللغة الهدف وتعليمها، سواء أكانت أنشطة ترفيهية أم وسائل تعليمية، في داخل الفصل وخارجه. وهي أنواع كثيرة، منها: ألعاب المهارات اللغوية، وألعاب الاتصال، والألعاب الجماعية...، وتستخدم فيها الأشياء الحقيقية والصور والمكعبات والألغاز والمتاهات والمسابقات ونحوها.

الإنتاج Performance: مصطلح لغوي تطبيقي، يقصد به: المهارة أو المهارات الإيجابية التي يصدرها المتعلم، كالكلام والكتابة، ويقابله الفهم أو الاستقبال، الذي يعد مهارة سلبية.

الأنثروبولوجيا Anthropology: علم دراسة الإنسان وثقافته وعاداتـه، وهو أحد العلوم المرتبطة بعلم اللغة الحديث والرافدة له منذ عهد ليونـارد بلومفيلد وإدوارد سابير في منتصف القرن العشرين.

الأنماط اللغوية Linguistic Patterns: الأنماط جمع نمط، وهو أنمـوذج واحد من نماذج البناء اللغوي، يمكن أن يرد على غراره ما لا يحصى مـن الجمل أو العبارات. فالمبتدأ والخبر نمط لغوي، يرد منه آلاف الجمل مثـل: الكتاب ضخم – الشمس مشـرقة – محمـد مجتـهد...، و المضـاف والمضاف إليه نمط لغوي، يرد منه آلاف العبارات، مثل: كتاب المعلـم – غرفة المترل – بيت الوزير...، والفعل والفاعل نمط لغوي، يرد منه آلاف الجمل، مثل: خرج الولد – نجح الطالب – سافر الحاج... وهكذا.

الاتجاه السـلوكي البنيـوي Behavioral-Structural Approach: مذهب لغوي نفسي ظهر في النصف الأول من القرن العشرين، عندمـا اتحدت آراء اللغويين البنيويين، أمثال ليونارد لومفيلد، مع آراء السلوكيين من علماء النفس، أمثال جون واطسون وباروس سكينر، في النظـرة إلى طبيعة اللغة ومنهج دراستها وتحليلـها وأسـاليب اكتسـابها وتعلمـها وتعليمها.

اختبارات اللغة Language Tests: هي اختبارات المـهارات اللغويـة لدى متعلم اللغة، التي تقيس كفايته في اللغة الهدف أو في مـهارة مـن مهاراتها، أو تقيس ما حصله من معلومات لغوية في برنامج معين. وهـي

أنواع كثيرة منها: الاختبارات الموضوعية، واختبارات المقال، واختبارات الاستعداد اللغوي، واختبارات السرعة، واختبارات التصنيف... .

الازدواجية اللغوية Diglossia: وجود أكثر من مستويين للغة في مجتمع واحد؛ مستوى رسمي أو فصيح، ومستوى أو مستويات شعبية دارجة غير رسمية أو غير فصيحة. وخير ما يمثل هذه الظاهرة حال اللغة العربية الفصحى بجوار عدد من اللهجات العربية في الوطن العربي في العصر الحاضر. وقد يكون الازدواج اللغوي بين لغتين مختلفتين تستعملان في بيئة واحدة؛ كحال الفرنسية والإنجليزية في أجزاء من كندا، وحال الفرنسية والألمانية في سويسرا. وربما تعددت اللغات في البلد الواحد كما في الهند.

الاستجابة Response: (انظر مادة: المثير)

استراتيجيات الاتصال Communication Strategies: الأساليب التي يلجأ إليها متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ للتغلب على مشكلات الحديث التي تواجهه في توصيل رسالته إلى السامع؛ كأن يصعب عليه ذكر الكلمة المناسبة للسياق، أو يصعب عليه بناء الجملة بناء سليما؛ فيلجأ حينئذ إلى استعمال الإشارات والحركات الجسمية، أو يصف الشيء الذي يتحدث عنه بصفات دون ذكر اسمه. ومنها أيضا التخطيط للكلام، والتبسيط والاختصار، وتحاشي العبارات الصعبة... ونحو ذلك.

استراتيجيات التعلم Learning Strategies: الأساليب التي يتبعها متعلم اللغة الأجنبية أو الثانية في تعلم اللغة واستعمالها، وغالبا ما تختلف

باختلاف المتعلمين، وتنوع مستوياتهم اللغويـــة، وخلفيـــاتهم التعليميـــة والثقافية، ولغاتهم الأم. وهي أنواع كثيرة، منها: حفظ الكلمات المهمـــة، والاهتمام بالقواعد، والتحليل، والاستنتاج، والقياس، والتطبيق، والحديث مع الناطقين باللغة، وسؤالهم عن الاستعمال الصحيح، وكثرة القـــراءة، والترجمة من اللغة الأم وإليها، وتأجيل الحديث باللغة الهدف...

الاكتساب التعليمي للغة الثانيـــة Instructed second Language Acquisition: اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية من خلال تعلمـــها في برامج رسمية منظمة في فصول دراسية؛ تعتمد علـــى خطـــط ومنـــاهج ومقررات وكتب، ويقوم بتدريسها معلمون متخصصون. ويقابل هـــذا الأسلوب اكتساب اللغة الهدف بطريقة غير تعليمية؛ من خلال الإقامـــة الطويلة في بلد اللغة والاختلاط بالناطقين بها، أو الاستماع المكثـــف إلى البرامج الإعلامية بهذه اللغة.

اكتساب اللغة Language Acquisition: السيطرة على اللغة الهـــدف والتمكن من مهاراتها بطريقة تشبه قدرة الناطق بها، وعادة مـــا يفـــرق اللغويون بين هذا المصطلح ومصطلح تعلم اللغـــة Language Learning الذي يعني تعلم اللغة الهدف بطريقة مدرسية منظمة تعتمد على المنـــاهج المنظمة والكتب المقررة والمعلمين.

انتقال أثر التدريب Transfer of Training: أحد أسباب وقوع متعلم اللغة في الخطأ، ويقصد به تأثر المتعلم بتدرب على نمط لغوي سابق؛ مـــا

يحمله على نقله إلى نمط آخر، ويحدث هذا نتيجة الإفراط في التدرب على النمط السابق. مثال ذلك أن يقلب المتعلم صوت الهمزة عينا لفرط التدرب على النطق الصحيح للعين في اللغة العربية. ولهذا المصطلح معنى آخر ورد في طريقتي القراءة والاستجابة الجسدية الكاملة TPR، ويقصد به: انتقال أثر التدريب في مهارة معينة إلى مهارة أو مهارات أخرى. فإتقان مهارة القراءة يضمن — في نظر أصحاب طريقة القراءة — إتقان المهارات الأخرى كفهم المسموع والكلام والكتابة. وفهم المسموع يؤدي إلى الكلام في نظر آشر، صاحب الاستجابة الجسدية الكاملة.

تبادل الأدوار/لعب الأدوار Role-play/plying: نشاط من أنشطة التدريس في بعض الطرائق الحديثة، يمارسها الطلاب في فصول تعليم اللغات الأجنبية في شكل تمثيل لموقف من مواقف الحياة؛ كأن يقوم أحد الطلاب بوظيفة أمين مكتبة ويقوم طالب آخر بوظيفة زائر للمكتبة، ويدور بينهما حوار تمثيلي يشبه الحوار الحقيقي الذي يحدث عادة في مثل هذا الموقف.

التحجر Fossilization: ويقصد به التحجر اللغوي، وهو ثبوت الخطأ اللغوي لدى متعلم اللغة الأجنبية في مرحلة من مراحل تعلمها حتى يصبح الخطأ سلوكا ثابتا لدى المتعلم بحيث يصعب عليه تعديله أو تصحيحه أو التحول عنه. ويتحجر الخطأ لدى المتعلم إذا لم ينبه إليه في بداية تعلمه اللغة الهدف، ويكون مؤقتا وثابتا، كما يكون جزئيا وكليا. ومن أمثلة

التحجر اللغوي أن يتعود متعلم العربية مثلا على نطق الحاء العربية هاء أو العين همزة، أو يعدي فعلا لازما، أو يستعمل حرف جر في غير موضعه.

تحليل الأخطاء Error Analysis: منهج في البحث في الأخطاء اللغوية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ووصفها وتحليلها، بهدف تحسين العملية التعليمية. وهو أحد ميادين علم اللغة التطبيقي، وقد عرف منذ منتصف القرن العشرين، وارتبط أو الأمر بالتقابل اللغوي/التحليل التقابلي Contrastive Analysis، ثم استقل عنه بعد أن تطورت بعض مناهجه.

التداخل/التدخل اللغوي Language Interference: أحد أسباب وقوع متعلم اللغة في الخطأ، ويقصد به نقل المتعلم أنظمة لغته الأم وقواعدها إلى اللغة الثانية في الكلام أو الكتابة، نقلا سلبيا يعيق عملية تعلم اللغة الثانية؛ كأن يقدم متعلم العربية الناطق بالإنجليزية الصفة على الموصوف أو المضاف إليه على المضاف متأثرا بنظام لغته الأم. وقد بالغ اللغويون التطبيقيون في الخمسينيات من القرن العشرين في اعتماد هذا السبب في تفسير أخطاء المتعلمين المرحلية.

التدرج الطبيعي في اكتساب اللغة Natural Order of Language Acquisition: مذهب من مذاهب اكتساب اللغة؛ الأم والثانية، يرى أصحابه أن متعلمي اللغة يسيرون في اكتسابها وفق تدرج طبعي ثابت، بصرف النظر عن لغاتهم الأم وخلفياتهم الثقافية أو التعليمية، وأن المواد التعليمية المقدمة لهم في برامج تعليم اللغة لا تغير كثيرا من مسار هذا

التدرج الذي يعتقد أنه فطرة مركوزة في دماغ الإنسان منذ الولادة (انظر مادة: النظرية الفطرية).

التدرج/التدريج Gradation/Grading/Sequencing: أسلوب من أساليب إعداد المواد التعليمية في برامج تعليم اللغات الأجنبية، يعني تقديم المعلومات والعناصر اللغوية، من أصوات وكلمات وصيغ صرفية وتراكيب نحوية ودلالات، للمتعلمين في مراحل متدرجة؛ تتدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الشائع إلى الأقل شيوعا، في شكل تتابعي؛ يبنى بعضه على بعض.

التدريب الشكلي/الآلي Mechanical Training: تدريب المتعلم على الأشكال والأنماط اللغوية الظاهرة تدريبا شكليا وآليا، يعتمد على التكرار والحفظ والتقليد، دون نظر إلى فهم النمط وتحليله من الناحية العقلية المعرفية.

التدريس المباشر (للقواعد) Direct Teaching: تدريس القواعد اللغوية للمتعلمين بطريقة مباشرة؛ سواء شرحت لهم القاعدة أولا ثم قدمت لهم أمثلة أو نصوص تمثلها، أم قدمت لهم نصوص ثم استنبطت منها القاعدة وشرحت شرحا مباشرا. وهذا الأسلوب متبع في طريقة القواعد والترجمة.

التدريس غير المباشر(للقواعد) Indirect Teaching: تقديم القاعدة أو القواعد في حوارات أو نصوص مقروءة من غير شرح لها ولا إشارة

إليها، بل يكتفى ببناء الحوار أو النص المقروء كله على النمط أو الأنماط التي تمثل القاعدة المراد تعليمها، ثم تدريب الطلاب عليها في التمرينات للتأكد من قدرتهم على استعمال النمط النحوي بطريقة سليمة.

التراكيب اللغوية Linguistic Structures: مصطلح لغوي حديث يقصد به مجموعة من العناصر اللغوية التي تربطها علاقات عضوية. والتركيب اللغوي يشمل الجملة وغير الجملة؛ فيكون جملة مفيدة، نحو: باب الغرفة مفتوح، ويكون عبارة غير مفيدة، نحو: باب الغرفة.

الترجمة الداخلية Internal Translation: صياغة المتعلم المعنى بلغته الأم سرا ثم ترجمته إلى اللغة الهدف التي يتحدث بها، وهو من الأساليب التي يوصى المتعلمون بالابتعاد عنها.

تصويب الأخطاء/تصحيح الأخطاء Error Corrections: تصحيح الأخطاء اللغوية لمتعلمي اللغة الأجنبية لأهداف تدريسية. وثمة جدل واسع حول فائدته في العملية التعليمية. وربما يلجأ إليه الباحثون في تحليل الأخطاء، بيد أنه لا يعد مرحلة من مراحله.

التطبيق الناقص للقاعدة Incomplete Application of Roles: سبب من أسباب وقوع متعلم اللغة الأجنبية في الخطأ؛ حيث يتعلم قاعدة ما في اللغة الهدف ثم يطبقها تطبيقا ناقصا، كأن يستعمل متعلم العربية جمع الكثرة مكان جمع القلة، أو يستعمل الياء والنون لجمع المذكر السالم في حالات الرفع والنصب والجر. وعادة ما يحدث هذا النوع من الخطأ

عندما يضطر المتعلم إلى استعمال اللغة الهدف في وقت مبكر قبل أن يتقنها.

التعزيز Reinforcement: أحد العناصر الثلاثة في تعليم اللغة الأجنبية وفقاً للمذهب السلوكي، الذي تمثله الطريقة السمعية الشفهية، والتي يعتقد مؤيدوها أن تعلم النمط اللغوي يعتمد على المثير والاستجابة ثم التعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة لتثبيتها والتعزيز السلبي للإجابات الخاطئة لاستبعادها.

التعلم الذاتي Self Learning: تعلم الإنسان لغة من اللغات بنفسه من غير حاجة إلى معلم ولا التحاق بمعهد أو مدرسة. ويعتقد أن بعض الطرائق التقليدية، كطريقة القواعد والترجمة مثلاً، يمكن أن تفيد هذا النوع من المتعلمين، وربما ساعد الحاسوب في ذلك من خلال التعلم المبرمج.

تعلم اللغة Language Learning: (انظر مادة: اكتساب اللغة)

تعليم اللغات الأجنبية Foreign Language Education: أبرز ميادين علم اللغة التطبيقي؛ يهتم بتعليم اللغات الأجنبية والثانية، ويندرج تحته عدد من التخصصات الفرعية؛ كإعداد المواد اللغوية، وطرائق التدريس، واختبارات اللغة، وتقنيات التعليم، ومناهج البحث في اكتساب اللغة وتعلمها.

تعليم اللغة من خلال المحتوى Language Content-Based Instruction: منهج في تعليم اللغات الأجنبية، تقدم فيه اللغة الهدف للأجانب من خلال محتوى نصوص طبعية غير مصنوعة في مرحلة مبكرة، أي قبل تمكنهم من مهاراتها، ويهتم بتنمية مهارات الطلاب في المقررات الأساسية في المدرسة أو الجامعة أكثر من اهتمامه باللغة نفسها. ولهذا المنهج عدة تطبيقات، أبرزها برنامج الدمج Immersion Program، وهو إدماج الناطق بغير لغة التدريس في برامج تعليمية أعدت مقرراتها للناطقين بها في الثانوية أو الجامعة، من غير شرح مباشر للغة بطريقة منفصلة عن المحتوى المقدم.

التغذية الراجعة/التجاوب Feedback: التعزيز الذي يتلقاه معلم اللغة من طلابه مباشرة؛ للتأكد من متابعتهم لفكرته وفهمهم لها. وهي مصطلح عام وشائع الاستعمال في ميادين مختلفة، كالتربية والاتصال والإعلام والسياسة.

التفاعل داخل الفصل Class Interaction: تجاوب الطلاب مع بعضهم، وتجاوبهم مع معلمهم في داخل الفصل. وغالباً ما تقاس درجة التفاعل الإيجابي في فصول تعليم اللغة الثانية بقدر ما يقلل المعلم من كلامه ويفسح المجال لطلابه ليتحدثوا معه ومع بعضهم.

التنغيم Intonation: رفع الصوت أو إطالته أو تقصيره للتفريق بين أنواع مختلفة من التركيب؛ للتعبير عن المعاني المختلفة؛ كالاستفهام والنفي

والتقرير، والدلالة على انتهاء الجملة، والتعبير عن الدهشة أو التهكم أو الرضا أو الغضب. وتختلف اللغات في استعمال التنغيم للتعبير عن هذه الأغراض. فالعربية مثلاً تلجأ إلى رفع النغمة في الاستفهام وخفضها في التقرير.

الثنائيات الصغرى Minimal Pairs: كلمتان متطابقتان في جميع مكوناتهما الصوتية إلا في صوت واحد يفرق بين معنييهما، سواء أكان الصوت صامتاً كما في: سيف وصيف، أم صائتاً كما في: مَطَر ومَطَار. ويستفاد من هذا التقابل في تعليم الأصوات المتماثلة أو المتشابهة في المخرج مع اختلاف في بعض الصفات الأخرى، والتنبيه على أن اختلاف الصوت في مثل هذه الحالات وظيفي يغير المعنى، ويعرف هذا بالتدريب على الثنائيات الصغرى Minimal Pair Drills.

الثنائية اللغوية Bilingualism: إتقان الإنسان لغتين بدرجة متقاربة؛ فهماً وتحدثاً وقراءة وكتابة، وتحدث هذه الحالة لدى الصغار والكبار، لكنها تتم بشكل أوضح لدى الأطفال الذين يتلقون اللغة الثانية في وقت مبكر من طفولتهم، أو ينشؤون في بيئة أجنبية يتلقون فيها اللغة الثانية بالإضافة إلى لغة الوالدين في المترل، وربما تحدث في البيئات التي تتمتع بلغتين رسميتين في آن واحد؛ كالفرنسية والألمانية في سويسرا، والفرنسية والإنجليزية في مقاطعات من كندا.

الجوانب الإنسانية Human Aspects: مبدأ اعتمدت عليه بعض طرائق تدريس اللغات الأجنبية؛ كالطريقة الطبيعية التي تهتم بالفرد وتراعي طبيعته الإنسانية، وتكون بديلة عن الطرائق التي تعتمد على النظرات الفلسفية المنطقية وتقوم على الترجمة، وكذلك طريقة تعلم لغة الجماعة التي ترى أن مراعاة الجوانب الإنسانية لدى المتعلم وفهم مشكلاته وحلها أفضل وسيلة لتعليم اللغة الهدف.

الدَّخل اللغوي Language Input: يفرق ستيفن كراشن وغيره من اللغويين التطبيقيين، بين مصطلحي الدخل اللغوي Language Input والحاصل اللغوي Language Intake. فالدخل اللغوي هو كل ما يتلقاه متعلم اللغة من معلومات لغوية مسموعة أو مكتوبة، سواء فهمه أم لم يفهمه. أما الحاصل اللغوي فهو الدخل اللغوي الذي يفهمه المتعلم ويستفيد منه في تعلم اللغة واكتسابها، وقد وصفه كراشن بأنه الدخل الذي يكون مفهوماً لدى المتعلم، ومناسباً لمستواه اللغوي، أو يزيد عنه قليلاً؛ ليضيف معلومات لغوية إلى رصيده اللغوي.

دواخل Infixes: الحروف الزائدة التي تكون في داخل الكلمة فتغير معناها أو وظيفتها؛ كالأصوات التي تدخل المشتقات العربية في الأفعال والأسماء، ومنها الألف التي تعبر عن صيغة الفاعل فيفرق فيها بين كلمتي: كَتَبَ وكاتِب، ونحو ذلك.

الدورات اللغوية Language Courses: البرامج التي تقام لمجموعة من متعلمي اللغة الأجنبية في فترة أو فترات محددة، وغالباً ما تكون قصيرة المدة، وذات أهداف محددة. من ذلك مثلاً الدورات اللغوية التي تقام لتعليم اللغات للدعاة أو للدبلوماسيين أو لرجال الأعمال أو للسياح أو لرجال الأمن أو الاستخبارات. ويفضل في هذه الدورات استعمال طرائق معينة في هذه الدورات؛ كالاستجابة الجسدية الكاملة للسياح، وبعض تطبيقات المذهب الاتصالي للدبلوماسيين.

سوابق Prefixes: الحروف الزائدة التي تكون في أول الكلمة فتغير معناها أو وظيفتها؛ كتاء المضارعة في: تذهب، ويائها في: يجلس، ونونها في: نقرأ، وهمزة التعدية في: أبلغ وأسمع ونحو ذلك.

الشيوع Frequency: عدد المرات التي ترد فيها الكلمة أو التركيب أو الصيغة الصرفية أو الوظيفة النحوية في نص أو مجموعة من النصوص المدروسة. والشيوع أحد المعايير المهمة التي ينبغي الأخذ بها عند وضع النصوص في الكتاب المقرر في برنامج تعليم اللغة الأجنبية. فالكلمات الأكثر شيوعاً غالباً ما تكون سهلة ومهمة في فهم اللغة واستعمالها. وينصح مؤلفو كتب اللغة الأجنبية بأن يبدؤوا بالكلمات والعبارات والتراكيب الأكثر شيوعاً، ثم الشائعة، فالأقل شيوعاً في الاستعمال العام أو في مجال معين. وقد وضع المختصون بالمناهج معايير لاعتبار الكلمة شائعة؛ كأن ترد في نص أو كتاب سبع مرات فأكثر مثلاً.

الصحة اللغوية Language Accuracy: سلوك لغوي يقصد به اهتمام المعلم أو المتعلم بصحة استعمال التركيب أو الجملة من الناحية النحوية. ويفرق المختصون بتعليم اللغات الأجنبية بين هذا المصطلح ومصطلح آخر أو سلوك آخر هو: الطلاقة اللغوية Language Fluency الذي يعني اهتمام المعلم أو المتعلم باستعمال اللغة بشكل عفوي أكثر من اهتمامه بصحة هذا الاستعمال. وقد لوحظ أن بعض المذاهب وطرائق التدريس، كالطريقة السمعية الشفهية، تهتم بالصحة اللغوية أكثر من اهتمامها بالطلاقة اللغوية، في حين تهتم طرائق أخرى، كالطريقة الاتصالية مثلا، بالطلاقة اللغوية أكثر من اهتمامها بالصحة اللغوية.

الطرائق التقليدية Traditional Methods: مصطلح يطلق على بعض الطرائق القديمة التي لا تستند على نظريات ومذاهب في علم اللغة أو علم النفس، وإنما توارثها الناس وتعودوا على استعمالها، وخير ما يمثل هذه الطرائق طريقة النحو والترجمة. بيد أن بعض الطرائق التي كانت تعد حديثة أصبحت الآن تقليدية.

الطرائق الحديثة Modern Methods: الطرائق التي نشأت حديثا، واعتمدت على أسس من النظريات الحديثة في علم اللغة وعلم النفس، منها الطرائق المنبثقة من المذهب الاتصالي، والمذهب المعرفي الحديث، والمذهب السمعي الشفهي، على الرغم من أن الأخير يعد الآن مذهبا تقليديا قديما.

الطريقة العلمية The Scientific Method: لقب أطلق على الطريقة السمعية الشفهية إبان عصرها الذهبي؛ لاعتقاد أصحابها أنها الطريقة الوحيدة التي قامت على أسس علمية في تعليم اللغات الأجنبية، مقارنة بطرائق أخرى سابقة وأخرى معاصرة.

الطلاقة اللغوية Language Fluency: (انظر مصطلح الصحة اللغوية)

العادات السلوكية Behavioral Habits: هي الأنماط السلوكية التي ينشأ عليها الإنسان ويمارسها في حياته اليومية بطريقة عفوية دون تكلف؛ كالمشي واللعب والكلام بلغته الأم، ويدخل في ذلك السباحة وقيادة السيارة والكتابة على الآلة الكاتبة أو الحاسوب. ويرى اللغويون التطبيقيون المؤيدون للاتجاه السلوكي البنيوي أن اللغة عادة سلوكية، وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب العادات السلوكية الأخرى التي أشرنا إليها. وقد تمثلت هذه النظرة في تطبيقات المذهب السمعي الشفهي الذي انبثقت منه الطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغات الأجنبية.

فرضية المراقب The Monitor Hypothesis: فرضية تمثل إحدى الدعائم الخمس لنظرية ستيفن كراشن في اكتساب اللغة الثانية، التي فرق فيها بين عمليتي اكتساب اللغة الثانية وتعلمها. ويقصد بهذه الفرضية مراقبة المتعلم حديثه في أثناء الكلام؛ حتى لا يقع في الخطأ، وتصويب الخطأ بعد الوقوع فيه، وذلك وفق شروط ثلاثة، هي: توافر الوقت، والاهتمام بالشكل أو الصيغة، ومعرفة القواعد. ورأى أن المراقبة تحدث

عندما يتعلم المتعلم اللغة الهدف بطريقة تقليدية عن طريق المعلمين والكتب المدرسية، ولا يكتسبها بشكل عفوي طبعي.

الفروق الفردية Individual Differences: الفروق بين متعلمي اللغة في الجوانب الشخصية، والعقلية المعرفية، والثقافية والاجتماعية، والخلفيات اللغوية، وغيرها مما يعتقد أنها أحد الأسباب في اختلاف المتعلمين وتفاوتهم في النجاح والفشل في تعلم اللغة الهدف واكتسابها. ومن أهم الفروق الفردية بين متعلمي اللغات الأجنبية اختلافهم في: السن والذكاء والذاكرة والاستعداد اللغوي واللغة الأم والثنائية اللغوية ومستوى التعليم...

الفهم/الاستيعاب Comprehension: مصطلح يشمل مهارتين من المهارات اللغوية الأربع المعروفة، وهما: فهم المسموع، والقراءة. وتمثلان المهارات الاستقبالية السلبية في مقابل المهارات الإنتاجية الإيجابية التي تمثلها مهارتا الكلام والكتابة. ومن المعروف أن الفهم أو الاستيعاب أيسر من الإنتاج، أي أن متعلم اللغة يفهم أضعاف ما ينتج، وأن رصيده من كلمات الفهم يعادل أضعاف رصيده من كلمات الإنتاج.

قانون الأثر The Low of Effect: أحد القوانين الخمسة التي وضعها اللغوي التطبيقي روبرت لادو في المدخل السمعي الشفهي، وهي على التوالي: قانون التجاور، وقانون التدريب، وقانون التكثيف، وقانون الاستيعاب، وقانون الأثر. فقانون الأثر يعني أن الاستجابة عندما يقترن

بها أو يعقبها رضى نفسي تتعزز، أما الاستجابة التي لا تلقى تشجيعا ولا رضى نفسيا تتلاشى تدريجيا حتى لا يبقى لها أثر.

قانون الاستيعاب The Low of Assimilation: قانون يرى أن أي مثير شرطي تعقبه استجابة معينة يحدث مرة أخرى مع الاستجابة نفسها إذا ما أثير مرة أخرى.

قانون التجاور/التلامس The Low of Contingency: قانون يرى أن حدوث تجربتين في وقت واحد ينتج عنه أن حدوث تجربة واحدة يستدعي التجربة الأخرى.

قانون التدريب The Low of Exercise: قانون يشبه قانون التكثيف، ويعني أن تكرار الإجابات والتدرب عليها تقود المتعلم إلى الأفضل وتبقى في الذاكرة مدة أطول.

قانون التكثيف The Low of Intensity: قانون يرى أن الأشياء أو العناصر التي يتم التدرب عليها بصورة مكثفة تبقى في الذهن مدة طويلة.

القوالب الجاهزة/العبارات المأثورة Formulae/Formulaic Expressions: العبارات والجمل والتراكيب المتداولة في لغة من اللغات، التي تعبر عن معنى واحد دون تحليل لمكوناتها. وغالبا ما تشيع هذه العبارات في أساليب التحية والمجاملة والوداع والدعاء ونحو ذلك؛ ولهذا يوصي بعض اللغويين التطبيقيين باستغلالها وسيلة لتعليم اللغة الهدف.

القياس Analogy: مصطلح يشيع استعماله في بعض طرائق التدريس التي تعتمد على تدريبات الأنماط، وبخاصة الطريقة السمعية الشفهية، التي يعتقد أصحابها أن تدريبات الأنماط تعين المتعلم على القياس؛ بحيث يستطيع صنع جمل وعبارات جديدة قياسا على الأنماط التي حفظها وتدرب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، ويستطيع ملأها بالمحتويات التي تناسبها.

الكتاب الأساس The Basic Textbook: هو الكتاب المقرر في المهارات الأساس في برنامج لتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية. ويقابل الكتاب الأساس كتب أخرى مصاحبة؛ ككتاب التدريبات، وكتب القراءة الحرة وكتاب المعلم، بالإضافة إلى بعض المقررات الأخرى؛ كالقواعد، والأدب، والحديث، والفقه، والسيرة، وغيرها مما تتطلبه بعض البرامج.

كتاب الطالب The Student's Book: الكتاب الأساس، أو أي كتاب يحوي الموضوعات المقررة على الطالب في الفصل، ويقابله كتاب المعلم.

كتاب المعلم The Teacher's Book: كتاب مصاحب للكتاب الأساس أو لمجموعة من الكتب المقررة في برنامج معين، يحوي مجموعة من الإرشادات والتوجيهات التي تعين المعلم في تدريس مادته وحل تدريباتها.

كتاب/كتب التدريبات Exercise Book(s): الكتاب أو الكتب المصاحبة للكتاب الأساس أو الكتب المقررة التي تحتوي على تدريبات

على الموضوعات والنصوص الواردة في كتاب الطالب، وعادة ما يخصص كتاب لكل مقرر.

الكفاية اللغوية Linguistic Competence: (انظر مادة: الأداء اللغوي)

الكلام المبكر Early Speech: الكلام الذي ينتجه متعلم اللغة الأجنبية في مرحلة مبكرة من التعلم قبل أن يكون مستعدا له. ويعتقد أن محاولة المتعلم الكلام باللغة الهدف، أو حمله على ذلك، في هذه المرحلة يضر بلغته في المستقبل؛ حيث يقع في الأخطاء، وقد يقبلها منه السامعون، فلا يرى ضرورة لتصويبها وتعديلها، وربما تصبح جزءا من لغته. ويرى بعض اللغويين أن الكلام المبكر من أهم أسباب التحجر اللغوي Fossilization.

الكلام المفتوح/غير المقيد Open/Unguided/Uncontroled Speech: (انظر: الكلام الموجه/المقيد)

الكلام الموجه/المقيد Guided/Controlled Speech: الكلام الذي ينتجه المتعلم بتوجيه من المعلم أو معد الاختبار أو الباحث؛ كملء الفراغات، واستعمال أدوات محددة، كأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وحروف الجر، وبعض الأفعال في أزمنة معينة. ويفرق بين هذا الكلام والكلام الحر أو الموسع، أي غير الموجه من قبل الباحث أو المعلم وغير المقيد باستعمال أدوات أو أفعال محددة.

الكلمات المجردة/التجريدية Abstract words: الكلمات ذات المفاهيم الذهنية التجريدية؛ كالصدق والكذب والحب والكره والجمال والنفاق والإيمان والكفر، ونحو ذلك مما لا يرى ولا يدل على أشياء محسوسة. ويقابل هذا النوع من الكلمات ما يعرف بالكلمات المحسوسة Concrete Words، وهي التي تدل على أشياء عينية محسوسة؛ كالرجل والمرأة والحصان والجمل والكرة والعصفور والشجرة والطائرة. ويوصي المختصون بتعليم اللغات الأجنبية بالتقليل من الكلمات المجردة في المراحل المبتدئة والتدرج في تقديمها حسب درجاتها في التجريد، والاعتماد على الكلمات المحسوسة.

كلمات المحتوى Content Words: (انظر مادة: الكلمات والألفاظ الوظيفية)

الكلمات المحسوسة Concrete Words: (انظر مادة: الكلمات المجردة)

الكلمات/الألفاظ الوظيفية Function Words: الألفاظ التي لا تدل على معنى بذاتها، بل تفتقر إلى كلمات معجمية؛ كحروف الجر، وحروف العطف، وأدوات الاستفهام والنفي... وسميت وظيفية لأن وظيفتها في الكلام التعبير عن العلاقات النحوية والربط بين عناصر الجملة. وهي محدودة العدد في أي لغة من اللغات. ويقابلها كلمات المحتوى Content Words أو الكلمات المعجمية، وهي ما عدا الكلمات

الوظيفية من الكلمات المعجمية التي تدل على معنى بذاتهـــا، كالأسمـــاء والصفات والأفعال، سواء أدلت على معان تجريدية أم محسوسة.

اللغات الحية Living Languages: اللغات التي يســـتعملها النـــاس في حياتهم اليومية؛ في الكلام والكتابة والتعلم والتعليم، كالعربية والإنجليزيـــة والفرنسية والأسبانية والفارسية والأردية... ويقابلها اللغات الميتة Dead Languages التي لا يتحدث بها أحد من الناس في الحياة العامة، كاللاتينية والسريانية والمصرية القديمة.

اللغات الهندية الأمريكية Indo-American Languages: لغات الهنـود الحمر في أمريكا، وهي غير اللغات الهندية الأوربيـــــة Indo-European Languages التي تفرعت عنها اللغات الآرية والجرمانيـــــة واللاتينيـــة واليونانية، التي هي أصل اللغات الأوربية المعاصرة.

اللغة الإبداعية/إبداعية اللغة Creative Language: مصطلح اســتعمله اللغويون المعرفيون المؤيدون للاتجاه الفطري في اكتساب اللغة، ويقصدون به: قدرة الإنسان الناطق بلغة معينة على فهم ما لا يحصى من العنـــاصر والتراكيب في لغته، وإنتاجها والحكم على ما يسمعه منها مـــن حيـــث الصحة والخطأ، ولو لم يسمعها أو يتدرب على استعمالها من قبل. وقـــد انتقلت هذه النظرة الإبداعية للغة إلى بعض الطرائق الحديثة في تدريـــس اللغات الأجنبية.

اللغة الأجنبية Foreign Language: يفرق اللغويون بين عدد من المصطلحات التي تصف اللغة؛ كاللغة الأم، واللغة الرسمية، واللغة القومية، واللغة الأولى، واللغة الأجنبية، واللغة الثانية... وتختلف دلالات هذه المصطلحات بحسب الميدان أو النظرة إلى اللغة المقصودة. وسوف نوضح -في هذه الفقرة والفقرات التالية لها - المقصود بهذه المصطلحات وفقا لما نراه في ضوء علم اللغة التطبيقي وبخاصة اكتساب اللغة. فاللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلمها الأجنبي في غير موطنها الأصلي، كالعربية يتعلمها البريطاني أو الهندي في بريطانيا والإنجليزية يتعلمها السعودي أو المصري في المملكة العربية السعودية أو في مصر مثلا.

اللغة الأم Mother Tongue: وتسمى أحيانا باللغة الأولى First Language، وهي اللغة التي يكتسبها الطفل في بيئته الأولى من والديه أو من مربيه أو من غيرهم من المحيطين به بشكل عفوي. وهذه اللغة لا تورث من الآباء والأجداد، ولا ترتبط بأصل الطفل وعرقه أو نسبه؛ فاللغة العربية مثلا هي اللغة الأم واللغة الأولى للطفل الذي يولد في بلد عربي، ويتربى فيه، ويكتسب لغته العربية، وإن كان من أصل غير عربي.

اللغة الأولى First Language: هي اللغة الأم، التي تحدثنا عنها في الفقرة السابقة، من حيث الاكتساب. وربما أطلقت على اللغة الرسمية Official Language لبلد أو أمة؛ كاللغة العربية التي تعد اللغة الأولى أي

الرسمية في البلاد العربية، وإن لم تكن اللغة الأم للأقليات في بعض الأقطار العربية؛ كالأكراد في العراق، والبربر في شمال أفريقيا.

اللغة البدائية Primitive Language: اللغة التي يتحدثها شعب بدائي، وغالبا ما تكون محكية لا مكتوبة، ولا ترتبط بثقافة علمية أو أدبية.

لغة التعليم/التدريس Language of Instruction: لغة التدريس، أي اللغة التي تدرس بها المقررات، كالإنجليزية لغة للتدريس في كليات الطب والهندسة في جامعات المملكة العربية السعودية ومصر مثلا، والفرنسية لغة لتدريس معظم التخصصات في جامعات المغرب وتونس والجزائر.

اللغة الثانية Second Language: اللغة التي يتعلمها الأجنبي في بلدها الأصلي، بعد أن يكتسب لغته الأم؛ كالناطق بالعربية يتعلم اللغة الإنجليزية في بريطانيا أو أمريكا، والناطق باللغة الإنجليزية يتعلم اللغة العربية في السعودية أو في مصر أو في العراق. وربما أطلقت اللغة الثانية على أي لغة يتعلمها الإنسان بعد لغته الأم، سواء تعلمها في بيئتها أم في خارج بيئتها، وحينئذ تتفق مع اللغة الأجنبية، غير أن التفريق بينهما مهم من حيث الاكتساب وطريقة التعلم والتعليم. وقد تطلق اللغة الثانية على اللغة شبه الرسمية في الدولة؛ كاللغة الفرنسية في بعض الدول الأفريقية، واللغة الإنجليزية في نيجيريا والهند مثلا.

اللغة الرسمية Official Language: اللغة المعتمدة في الدوائر الرسمية في بلد أو مجموعة من البلدان، وإن لم تكن لغة أم لجميع السكان. فالعربية

مثلا هي اللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية، والإنجليزية هـــي اللغـــة الرسمية في بريطانيا وأمريكا واستراليا. وتعتمد بعض الدول أكثر من لغـــة رسمية واحدة؛ كالهند التي تعد فيها اللغة الهندية واللغة الإنجليزية وبعـــض اللغات المحلية لغات رسمية.

اللغة الهدف Target Language: اللغة التي يتعلمها الطالب والتي هـــي موضوع الحديث؛ فالعربية في هذا الكتاب مثلا هـــي اللغـــة الهـــدف، والإنجليزية في برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية هي اللغة الهـــدف في ذلـــك البرنامج، وهكذا.

اللغة الوسيطة Medium Language: اللغة التي يتقنها كل من معلـــم اللغة الهدف والمتعلمين، سواء أكانت لغة أم لهم أو لبعضهم أم لم تكـــن كذلك، وهي وسيلة للترجمة والتفاهم بين المعلم وطلابه، وبين الطـــلاب أحيانا، في بعض المواقف اللغوية في الفصل. فالإنجليزية مثـــلا يمكـــن أن تكون لغة وسيطة لمتعلمي اللغة العربية في أثيوبيا أو الهند أو ماليزيا مثـــلا، والأردية يمكن أن تكون لغة وسيطة لمتعلمي الإنجليزية في الهند، وربما يلجأ إليها المعلم في الترجمة داخل الفصل.

اللغة لأغراض خاصة Language for Special/Specific Purposes (LSP): أي تعليم اللغة لأغراض خاصة، وهي برامج لغوية تعليمية محدودة المستوى والهدف، تعد لنوع خاص من المتعلمين؛ كالأطباء والمهندســـين والدبلوماسيين ورجال الأعمال وموظفي الطيران ومـــن في حكمـــهم،

وتحدد موادها وعناصرها اللغوية في ضوء حاجات المتعلمين وأهدافهم. ويندرج تحت هذا المصطلح مصطلحات فرعية، مثل: (تعليم) اللغة لأغراض أكاديمية Language for Academic Purposes، و(تعليم) اللغة لأغراض علمية وتقنية Language for Science and Technology. وتشتهر اللغة الإنجليزية بهذا النوع من البرامج، بل إن هذا المصطلح نشأ في اللغة الإنجليزية؛ فيقال مثلا: الإنجليزية لأغراض خاصة English for Special/Specific Purposes (ESP). ويقابل هذا المصطلح مصطلح: اللغة لأغراض عامة Language for General Purposes (LGP)، وهي الأغراض التي تصلح لغالبية المتعلمين.

اللغويات البنيوية/البنائية Structural Linguistics: منهج في الدراسات اللغوية، يعتمد على آراء المدرسة البنيوية الوصفية في دراسة اللغات وتحليلها. ظهر هذا المنهج في أوربا في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، ثم انتشر في أمريكا وروسيا وجهات أخرى من العالم، وكان أقطابه دي سوسير ودانيال جونز وجون فيرث وليونارد بلومفيلد وغيرهم. ويسعى هذا المنهج إلى دراسة اللغة وتحليلها من خلال بنيتها على أي مستوى من مستويات التحليل، ويؤكد على أن العلاقة بين العناصر المختلفة في كل نظام هو جوهر ذلك النظام.

لواحق Suffixes: الأصوات التي تضاف إلى نهاية الكلمة الأصلية؛ فتغير معناها أو وظيفتها؛ كالألف والنون، أو الياء والنون، للدلالة على المثنى في

اللغة العربية، نحو: ولدان وولدين، وكذلك الواو والنون، أو الياء والنون، للدلالة على جمع المذكر السالم، نحو: مسلمون ومسلمين.

المبالغة في التعميم Overgeneralization: أي تعميم القاعدة، وهو أحد أسباب وقوع المتعلم في الخطأ؛ حيث يتعلم قاعدة ما في اللغة الهدف، ثم يعممها خطأ في مواضع لا تنطبق عليها هذه القاعدة. والمبالغة في التعميم شبيهة بالقياس الخاطئ؛ كأن يتعلم قاعدة جمع المذكر السالم، وهي إلحاق الواو والنون في حالة الرفع، والياء والنون في حالتي النصب والجر على المفرد، ثم يطبقها على كلمات لا تجمع جمع مذكر سالما.

المثير والاستجابة Stimulus and Response: مصطلحان ارتبطا ببعضهما في التعلم والتعليم لدى عالم النفس السلوكي باروس سكنر، الذي يرى أن التعلم عملية آلية، عبارة عن مثير واستجابة وتعزيز. فالمثير أداة تؤدي إلى الاستجابة، والاستجابة هي الرد الفعلي للمثير، ثم يعقبها التعزيز الذي شرحناه من قبل. وفي الخمسينيات من القرن العشرين اعتنق اللغويون من أتباع الاتجاه السلوكي البنيوي هذه الفكرة، وظهرت تطبيقاتها في الطريقة السمعية الشفهية. ثم انحسرت من الميدان بعد هجوم نوم تشومسكي عام ١٩٥٧م على البنيوية والبنويين والسلوكية والسلوكيين.

المدخل الإنساني Humanistic Approach: مدخل من مداخل تعليم اللغات الأجنبية، يقوم على المبادئ والقيم الإنسانية، ويدعو إلى فهم

الآخرين، وتقدير شعورهم؛ ويهتم بالمتعلم، وينظر إليه بوصفه إنسانا، وليس آلة تتلقى مثيرات معينة وتستجيب لها بطريقة محددة. وقد ارتبط بهذا المذهب بعض طرائق التدريس؛ كطريقة تعلم لغة الجماعة أو الطريقة الإرشادية، والطريقة الصامتة، والطريقة الإيحائية.

المدخل التحليلي Analytic Syllabus Approach: مذهب في اختيار محتوى المقرر وتنظيمه في برامج تعليم اللغات الأجنبية؛ ينطلق من الكل إلى الجزء، ويعتمد بناؤه على السلوك اللغوي المراد تدريسه؛ من وصف وطلب واستفهام ونهي وتحية ووداع واعتذار، ولا تقدم فيه العناصر اللغوية، من أصوات ومفردات وقواعد صرفية ونحوية، بطريقة منفصلة إلا عند الضرورة.

المدخل التركيبي Synthetic Syllabus Approach: مذهب في اختيار محتوى المقرر وتنظيمه في برامج تعليم اللغات الأجنبية، يقابل المنهج التحليلي السابق ويكمله؛ ينطلق من الجزء إلى الكل، ويعتمد بناؤه على تحليل محتوى اللغة الهدف إلى مكوناته وأجزائه الأساسية، وهي قواعد اللغة ومفرداتها، ثم يقدم كل جزء منه للمتعلم بصورة منفصلة عن الأجزاء الأخرى، وتنحصر مهمة المتعلم حينئذ في تركيب هذه الأجزاء المتفرقة مرة أخرى. ويعتقد أصحاب هذا المنهج أن المتعلم قادر على إعادة تركيب معلومات المحتوى مرة أخرى وإعادتها إلى أصلها كما كانت قبل تحليلها، ثم الاستفادة منها في الاتصال اللغوي.

المدخل التقني Media-Based Approach: مذهب يعتمد على الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية في تعليم اللغات الأجنبية؛ بهدف توصيل المعلومة اللغة، وتحويلها إلى خبرة عملية محسوسة، من غير حاجة إلى ترجمة إلى اللغة الأم أو إلى لغة وسيطة.

المدخل السمعي الشفهي Aural-Oral Approach: مذهب نشأ في الخمسينيات من القرن العشرين؛ نتيجة تطبيق آراء المدرسة السلوكية في علم النفس والبنيوية في علم اللغة- في تعليم اللغات الأجنبية. ينطلق هذا المذهب من عدد من المسلمات حول طبيعة اللغة وأساليب تدريسها، منها: أن الأصل في اللغة الكلام، وأن لكل لغة نظامها الخاص، وأن اللغة عادة سلوكية تكتسب كما تكتسب العادات السلوكية الأخرى، من خلال التقليد والتكرار... وقد انبثق عن هذا المذهب طرائق لتدريس اللغات الأجنبية، أهمها الطريقة السمعية الشفهية.

المدخل المنوع Multiple Approach: تدريس اللغة من خلال عدد من المداخل والمذاهب في تعليم اللغات الأجنبية، أي عدم تقيد الطريقة بمدخل واحد، أو عدم الاعتماد على طريقة واحدة.

المدخل الوظيفي The Notional/Functional Syllabus Approach: منهج في اختيار محتوى المقرر وتنظيمه، يطلق عليه أحيانا: منهج الفكرة أو الأفكار Notion(s). وهو من المناهج الحديثة نسبيا؛ حيث ارتبط بالطرائق والمذاهب الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة

المذهب الاتصالي. يعتمد بناؤه على الوظائف والمعاني الاتصالية للغة التي يحتاجها المتعلم، ثم ينطلق منها إلى التراكيب النحوية التي تنظم هذه الوظائف والمعاني، فينظم محتوى المادة على أساس من هذه الوظائف والمعاني وليس العكس. ويقابله - عادة - المنهج النحوي؛ لأن الأول ينطلق من المعاني والأفكار والوظائف الاتصالية إلى التراكيب، بينما ينطلق الثاني من التراكيب إلى المعاني والأفكار والوظائف.

مدرسة براغ Prague School: مدرسة لغوية بنيوية، أسسها مجموعة من اللغويين أمثال رومان جاكبسون وتربتسكوي في تشيكوسلوفاكيا عام ١٩٢٦م. وقد اتفقت في الأصول النظرية مع مدرسة جنيف التي أسسها دي سوسير، مع الدقة في التحليل، والاهتمام بالجانب الوظيفي للغة، والتفريق بين علم الأصوات Phonetics والفونولوجيا Phonology، والعلاقة بين الأصوات والصيغ النحوية، بالإضافة إلى التوسع في بعض المفاهيم البنيوية.

مستويات التعلم Learning Levels: المراحل التي يمر بها متعلم اللغة الأجنبية، وتقسم عادة إلى ثلاثة مستويات رئيسة، هي: المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم. وقد يقسم بعضها إلى مرحلتين، وبخاصة المبتدئ والمتقدم.

المصفي الانفعالي The Affective Filter: إحدى الفرضيات التي اعتمدت عليها نظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية، وهو جهاز نفسي

(وهمي)، يقصد به خضوع الدخل اللغوي للحالة النفسية لدى المتعلم؛ كالتوتر، والدافعية نحو التعلم، ومستوى الثقة بالنفس. فهذه العوامل تتحكم في اتساع هذا المصفي وانقباضه أو انغلاقه في أثناء تلقي الدخل. ولكي ينفتح هذا الجهاز ويسمح بمرور الدخل اللغوي بسهولة؛ ينبغي تخفيف التوتر لدى المتعلم، وتقديم دخل لغوي مفهوم، يكون في مستوى الدارس أو يزيد عنه قليلا، وذا علاقة بالموضوع والسياق اللغوي، وغير مبني على القواعد المفروضة.

المعلم الأجنبي Foreign Teacher: المعلم الناطق بلغة غير اللغة الهدف، وإن كان ناطقا بلغة المتعلمين؛ كمعلم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية من الناطقين باللغة الأردية أو الإنجليزية أو السواحلية مثلا، ومعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية أو أجنبية من الناطق باللغة العربية.

المنهج المعياري Prescriptive Approach: مصطلح لغوي نظري، يقصد به دراسة اللغة من منطلق معياري محدد سلفا؛ كدراسة قواعد اللغة العربية الفصحى كما وردت في كتب النحو والصرف، ودراسة مفرداتها كما وردت في المعاجم. يقابل هذه المنهج منهج يطلق عليه: المنهج الوصفي Descriptive Approach، ويقصد به وصف اللغة كما هي وكما يتحدثها الناطقون بها في فترة زمنية معينة.

المنهج الموقفي The Situational Syllabus Approach: منهج في اختيار محتوى المقرر وتنظيمه، يطلق عليه أحيانا منهج المواقف

Situational Syllabi، ويقصد به تعليم اللغة من خلال مواقف الحياة التي يعتقد أن المتعلم يواجهها في بيئة اللغة الهدف؛ كالمطار، ومكتب البريد، ومكتب الجوازات، والسوق، والجامعة، ونحو ذلك. وتقدم هذه المواقف في شكل حوارات أو محادثات، تتضمن الأنماط اللغوية المراد تعليمها. وقد عرف هذا المذهب منذ منتصف القرن العشرين، وارتبط بعدد من المذاهب والطرائق التقليدية والحديثة، وبخاصة الطريقة السمعية الشفهية.

المنهج الوصفي Descriptive Approach: (انظر مادة: المنهج المعياري)

المهارات اللغوية Language Skills: المهارات الأساس التي ينبغي أن يهتم بها أي برنامج لتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية، وغالبا ما تقسم إلى أربع مهارات هي: فهم المسموع Listening Comprehension، والكلام Speaking، والقراءة Reading، والكتابة Writing.

المواد الطبيعية Authentic Materials: المواد اللغوية التعليمية (نصوص مسموعة أو مقروءة) التي يتلقاها متعلمو اللغة الأجنبية أو الثانية من مصادر ونصوص طبعية لم تعد لهم خصيصا؛ كالاستماع إلى برامج الإذاعة والتلفاز، وقراءة الصحف والمجلات، والكتب العلمية والثقافية المؤلفة للناطقين باللغة. يقابل هذه المواد ما يعرف بالمواد المصنوعة، وهي كل ما يؤلف لمتعلمي اللغة الهدف خاصة، من نصوص مسموعة

ومكتوبة؛ بحيث يراعى فيها المستوى اللغوي للمتعلم في كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويراعى فيها التدرج والشيوع ونحوهما مما تتطلبه كل مرحلة. ويفضل كثير من المختصين في تعليم اللغات الأجنبية نقل متعلم اللغة تدريجيا من المواد المصنوعة إلى المواد الطبعية.

المواقف اللغوية Language Situations: مواقف الحياة اليومية التي يعتقد واضعو المناهج ومؤلفو الكتب أن متعلم اللغة الهدف يتعرض لها ويحتاج إليها في حياته؛ في المطار، ومكتب الجوازات، ومكتب البريد، والجامعة، وشؤون الطلاب، والسوق والمطعم... وتقدم له هذه المواقف في حوارات ومحادثات، وتضمن فيها الأنماط اللغوية المراد تدريسها. وكان تعليم اللغة من خلال المواقف شائعا في الطريقة السمعية الشفهية، غير أنه انتقد انتقادا شديدا؛ لأن معظم المواقف كانت متكلفة، والحوارات فيها كانت مصنوعة.

النبر Stress/Accent: القوة أو الوضوح الصوتي لفونيم أو مقطع بحيث يسمع أوضح من غيره. وتختلف اللغات في مواضع النبر ووظائفه؛ فاللغة العربية الفصحى يكون النبر فيها عادة على المقطع قبل الأخير، لكنه غير وظيفي؛ أي ليس له دلالة في المعنى ولا وظيفية نحوية. أما اللغات النبرية Stress Languages، كالإنجليزية مثلا، فإن اختلاف النبر في كلماتها غالبا ما يؤدي إلى تغيير المعنى أو الصيغة؛ فقد يغير معنى الكلمة أو ينقلها من صيغة إلى أخرى؛ فكلمة present اسم بمعنى هدية أو حضور إذا كان

النبر على المقطع الأول، وفعل بمعنى يهدي أو يحضر إذا كان النبر على المقطع الثاني. ولا تقتصر وظيفة النبر على المستوى الصرفي بل تتعداه إلى المستوى التركيبي.

النحو الوظيفي Functional Grammar: ويسمى النحو التطبيقي، وهو مصطلح لغوي تطبيقي، يقصد به مجموعة الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية التطبيقية، التي تفيد المتعلم في فهم اللغة الهدف واستعمالها. ويوصي المربون بالاقتصار على النحو الوظيفي في التعليم، وتحاشي تدريس الأبواب الصرفية والنحوية النظرية الفلسفية التي لا تظهر فوائدها في التطبيق.

النظرية البنائية/البنيوية Structural Theory: (انظر مصطلح: اللغويات البنائية/البنيوية)

النظرية التوليدية التحويلية Transformational-Generative Theory: أبرز النظريات اللغوية الحديثة التي تمثل النمط العقلاني المعرفي في دراسة اللغة؛ حيث تنظر إلى اللغة الإنسانية بوصفها سمة عقلية خاصة بالإنسان. وضع هذه النظرية نوم تشومسكي، وأعلنها عام ١٩٥٧م، وهاجم من خلالها النظرية البنيوية الشكلية؛ لاهتمامها بالجوانب الظاهرة من اللغة، وإغفالها الجوانب العميقة. تعتمد هذه النظرية على الفرضية التي تقول: إن لكل جملة في أي لغة تركيبا ظاهرا Surface Structure وتركيبا باطنا Deep Structure، تربط بينهما قواعد تحويلية. ولهذه

النظرية أنماط وقوانين أهمها: القوانين الأساسية، وقوانين المفردات، والقوانين التحويلية، والقوانين المورفيمية الصوتية. وقد واجه اللغويون صعوبات في تطبيقها، وبخاصة في اللغات الأخرى غير اللغة الإنجليزية.

النظرية السلوكية Behavioral Theory: إحدى النظريات النفسية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، والتي تفسر سلوك الإنسان تفسيرا آليا شكليا، شبيها بسلوك الحيوان الذي يتحكم فيه المثير والاستجابة والتعزيز، وتدعو إلى الاقتصار على دراسة السلوك الظاهر للإنسان والابتعاد –قدر الإمكان– عن كل ما لا يقع تحت إدراك الحواس. وقد طبقت هذه النظرية في مجال التعلم والتعليم بوجه عام، ثم انتقلت فيما بعد إلى ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

النظرية المعرفية Cognitive Theory: نظرية نفسية ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين؛ اهتمت بالجوانب العقلية المعرفية لدى الإنسان، وعارضت جوانب كثيرة في النظرية السلوكية، وبخاصة ما يتعلق بتفسير اكتساب اللغة وتعلمها. وقد اعتنق تشومسكي هذه النظرية وبنى عليها كثيرا من آرائه اللغوية الفطرية في اكتساب اللغة الأم، ثم طبقت آراؤه فيما بعد في ميدان اكتساب اللغة الثانية وتعلمها.

النظرية/الفرضية الفطرية Innatist/Innateness Theory/ Hypothesis: إحدى النظريات الحديثة التي تفسر اكتساب اللغة، والتي يؤكد أصحابها أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان، وأنها مغروسة في عقله منذ

الولادة، وتنمو بشكل طبعي، وأن البيئة والخبرة لا تؤثـــر فيـــها تأثـــيرا جوهريا؛ بدليل أن مراحل النمو اللغوي متشابهة لدى الأطفـــال مـــهما اختلفت لغاتهم وبيئاتهم وثقافاتهم. وقد انتقلت هذه الفكـــرة إلى ميـــدان اكتساب اللغة الثانية، وظهرت بعض تطبيقاتها في طرائق التدريس.

(ب) إنجليزي–عربي

Abstract words الكلمات المجردة/التجريدية

Affective Filter Hypothesis فرضية المصفي الانفعالي

Analogy القياس

Analytic Syllabus Approach المدخل التحليلي للمنهج

Anthropology الأنثروبولوجيا

Aural-Oral Approach المدخل السمعي الشفهي

Authentic Materials المواد الطبعية

Basic Textbook الكتاب الأساس

Behavioral Habits العادات السلوكية

Behavioral-Structural Approach الاتجاه السلوكي البنيوي

Behavioral Theory النظرية السلوكية

Bilingualism الثنائية اللغة

Class Interaction التفاعل الصفي

Cognitive Theory النظرية المعرفية

Communication Strategies استراتيجيات الاتصال

Comprehension الفهم/الاستيعاب

Concrete Words الكلمات المحسوسة

Content Words كلمات المحتوى

Counseling الإرشاد النفسي

Creative Language اللغة الإبداعية/إبداعية اللغة

Descriptive Approach المنهج الوصفي

Diglossia الازدواجية اللغوية

Direct Teaching التدريس المباشر (للقواعد)

Early Speech الكلام المبكر

Error Analysis تحليل الأخطاء

Error Corrections تصويب الأخطاء/تصحيح الأخطاء

Exercise Book(s) كتاب/كتب التدريبات

Feedback التغذية الراجعة/التجاوب

First Language اللغة الأولى

Foreign Language اللغة الأجنبية

Foreign Language Education تعليم اللغات الأجنبية

Foreign Teacher المعلم الأجنبي

Formulae/Formulaic Expressions القوالب الجاهزة/العبارات المأثورة

Fossilization التحجر (اللغوي)

Frequency الشيوع

Functional Grammar النحو الوظيفي

Function Words الكلمات/الألفاظ الوظيفية

Gradation/Grading التدرج/التدريج

Grammatical Functions الوظائف النحوية

Guided/Controlled Speech الكلام الموجه/المقيد

Human Aspects الجوانب الإنسانية

Humanistic Approach المدخل الإنساني

Incomplete Application of Roles التطبيق الناقص للقاعدة

Indirect Teaching التدريس غير المباشر(للقواعد)

Individual Differences الفروق الفردية

Indo-American Languages اللغات الهندية الأمريكية

Infixes دواخل

Innatist/Innateness Theory/ Hypothesis النظرية/الفرضية الفطرية

Instructed second Language Acquisition الاكتساب التعليمي للغة الثانية

Internal Translation الترجمة الداخلية

Intonation التنغيم

Language Accuracy الصحة اللغوية

Language Acquisition اكتساب اللغة

Language Content-Based Instruction تعليم اللغة من خلال المحتوى

Language Courses الدورات اللغوية

Language Errors الأخطاء اللغوية

Language Fluency الطلاقة اللغوية

Language for Special/Specific Purposes (LSP) اللغة لأغراض خاصة

Language Games الألعاب اللغوية

Language Input الدخل اللغوي

Language Interference التداخل/التدخل اللغوي

Language Learning تعلم اللغة

Language Materials المواد التعليمية

Language of Instruction لغة التعليم/التدريس

Language Situations المواقف اللغوية

Language Skills المهارات اللغوية

Language Tests اختبارات اللغة

Learning Strategies استراتيجيات التعلم

Learning Levels مستويات التعلم

Linguistic Competence الكفاية اللغوية

Linguistic Patterns الأنماط اللغوية

Linguistic Structures التراكيب اللغوية

Linguistics Performance الأداء اللغوي

Live/Active Languages اللغات الحية

Low of Assimilation قانون الاستيعاب

Low of Contingency قانون التجاور/التلامس

Low of Effect قانون الأثر

Low of Exercise قانون التدريب

Low of Intensity قانون التكثيف

Mechanical Training التدريب الشكلي/الآلي

Media-Based Approach المدخل التقني

Medium Language اللغة الوسيطة

Minimal Pairs الثنائيات الصغرى

Modern Methods الطرائق الحديثة

Monitor Hypothesis فرضية المراقب اللغوي

Morphological Structures الصيغ/الأبنية الصرفية

Mother Tongue اللغة الأم

Multiple Approach المدخل المنوع

Natural Order of Language Acquisition التدرج الطبعي في اكتساب اللغة

Notional/Functional Syllabus Approach المدخل الوظيفي

Official Language اللغة الرسمية

Open/Unguided/uncontroled Speech الكلام الحر/الموسع

Overgeneralization المبالغة في التعميم

Performance الإنتاج

Prague School مدرسة براغ

Prefixes سوابق

Prescriptive Approach المنهج المعياري

Primitive Language اللغة البدائية

Reinforcement التعزيز

Response الاستجابة

Role-play/Role plying تبادل الأدوار/لعب الأدوار

Second Language اللغة الثانية

Self Learning التعلم الذاتي

Scientific Method الطريقة العلمية

Situational Syllabus Approach المنهج الموقفي

Stimulus and Response المثير والاستجابة

Stress/Accent النبر

Structural Linguistics اللغويات البنيوية/البنائية

Structural Theory النظرية البنائية/البنيوية

Student's Book كتاب الطالب

Suffixes لواحق

Synthetic Syllabus Approach المدخل التركيبي

Target Language اللغة الهدف

Traditional Methods الطرائق التقليدية

Transfer of Training انتقال أثر التدريب

Transformational-Generative Theory النظرية التوليدية التحويلية

Teacher's Book كتاب المعلم