

العنوان:	اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها
المصدر:	المجلة العربية للتربية - تونس
المؤلف الرئيسي:	الشريوفي، عيسى
المجلد/العدد:	مج 18, ع 2
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1998
الشهر:	ديسمبر
الصفحات:	42 - 64
رقم MD:	21802
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, EduSearch
مواضيع:	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، اللغة العربية، ثنائية اللغة، تدريس اللغة العربية، اكتساب اللغة، طرق التدريس، المهارات اللغوية، المهارات التدريسية، الاتصال اللغوي، النحو، النحويون، تدريس النحو، التعلم، الوسائل التعليمية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/21802

اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها

إعداد : د. عيسى الشريوفي

1 — أهمية الدراسة وأهدافها

تثير مسألة القواعد وتدريسها العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية خاصة حين تطرح في سياق دور المعرفة الواعية بالقوانين اللغوية في اكتساب اللغة الذي كان وما يزال «واحداً من أكثر المواضيع جدلية في علم اللغة التطبيقي» (Schmidt, 1990). وقد تعرضت مكانة هذا الفرع على مدى تاريخ تعليم اللغة إلى قدر كبير من التذبذب، إذ تراوحت النظرة إلى تدريس القواعد بين العناية المبالغ فيها التي ربما وصلت إلى حد التفرّد كما هو الحال في مذهب القواعد والترجمة، وبين الإهمال والتجاهل شبه المطلق كما حصل عند دعاة المذهب الطبيعي. وبين هذين القطبين نشأت أنماط متفاوتة من وجهات النظر التي قد تلتزم بقدر معين من القواعد لما ترى فيه من إمكانات مساعدة في دفع عملية تعلم اللغة واكتسابها. وقد ظلت مسألة تدريس القواعد، في كل الأحوال تقريباً، سؤالاً مشاكساً وقضية جدلية دائمة السخونة لا تكاد تهدأ حتى تعود إلى الواجهة من جديد. وهذا ما نشهده بوضوح في الوقت الراهن الذي يشهد عودة الاهتمام بموضوع تدريس القواعد بعد التراجع الكبير الذي ناله في السابق نتيجة النقد الشديد الذي استهدف أسلوب القواعد والترجمة⁽¹⁾.

(1) الملاحظ أن هناك عدداً من البحوث والدراسات التجريبية التي تحاول أن تنظر إلى دور تدريس القواعد في مسألة التعلم اللغوي من منظور جديد محاولة إعادة بعض التوازن إلى هذه المسألة. (انظر، على سبيل المثال، Sharwood Smith, 1991; Doughty, 1991).

وبالنظر إلى هذه الخلفية فإنه لا مناص لمناهج تعليم اللغة الثانية من إعادة النظر في منطلقاتها النظرية، وإعادة تقييم أساليبها التطبيقية على نحو يعكس المستجدات الراهنة وما تمخضت عنه المناقشات المختلفة في هذا المجال من مفاهيم. ولعل أول ما ينصرف إليه الذهن في هذا الصدد هو الكيفية التي يمكن أن ينجز بها تدريس هذا الجانب بالشكل الذي يخدم مصلحة الاكتساب. ونحن إذا تناولنا هذه القضية في إطار تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فإننا نجد أنها تكتسب بعض المناحي الإشكالية الإضافية التي تتضافر على تشكيلها عوامل تاريخية، وحضارية، وأخرى نابعة من خصوصية الظرف الذي تعيشه اللغة العربية نفسها.

وسيحاول هذا البحث أن يلقي الضوء على هذا الجانب وكيفية معالجته في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مبرزاً في الوقت ذاته المنطلقات النظرية والتطبيقية التي تتأسس على هديها المادة اللغوية القادرة على بلورة الكيفيات الأكثر ملاءمة لإنجاز تدريس هذا الجانب بالشكل الذي يخدم الاكتساب في المقام الأول.

2 - القواعد واكتساب اللغة

تتركز أهداف تعليم اللغة الثانية، أو الأجنبية، في العمل على إكساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية اللازمة لإنجاز ما يحتاجه من اتصال عبر اللغة المتعلمة. وبالرغم من اتخاذ مسألة الاتصال بشكل عام نقطة ارتكاز عند كثير من مدارس تعليم اللغة الحديثة إلا أن اعتقاد مدرسي اللغة بأهمية تدريس القواعد لم يتزعزع أو يتأثر كثيراً بما شهدته ميدان علم اللغة التطبيقي من مناقشات نظرية مناهضة لهذا الاعتقاد، (انظر : Green and Hecht, 1992). ولكن ما هو دور القواعد في تعليم اللغة الثانية؟

يوجد هناك رأيان متضادان في هذا الصدد. فهناك أولاً اتجاه ينظر إلى تدريس القواعد على أنه عديم الجدوى جملة وتفصيلاً، ويأتي على رأس الداعين إلى هذا الرأي كراشن الذي جاء بعدة فرضيات لدعم هذا الاتجاه، والتي من أبرزها تلك التي تفرق بين الاكتساب والتعلم وتنظر إلى الأول على أنه عفوي وتلقائي كالذي يحدث في اكتساب اللغة الأم، بينما تصف الثاني بأنه عملية واعية ومقصودة. وينحاز كراشن واتباعه بالطبع إلى جانب الاكتساب، وينظرون إلى تدريس القوانين النظرية (القواعد) على أنه يعاكس الاكتساب العفوي، ويعوق الطلاقة لما يتطلبه من تدخلات ذهنية واعية (انظر :

(Krashen, 1981, 1985). وقد تبني سَلْيَقَر (Seliger, 1983) موقفاً مشابهاً إذ اعتبر تعلم اللغة في جوهره عملية لا واعية.

لقد كان لهذه الأفكار أصداء واسعة في أوساط المعنيين باللغة وتدريسها، ووجد من يتعصب لها إلى حد القول بأن اللغات يمكن أن تُتَعَلَّم ولكنها لا يمكن أن تُدرَّس (انظر : Green and Hecht, 1992). وعلى الرغم مما تعرضت له مقولات كراشن من نقد من قبل كثير من الباحثين الذين يجدون فيها بعض الغموض والتضارب (انظر : Sorace, 1985; Hulstijn and Hulstijn, 1984; McLaughlin, 1987)، إلا أن ذلك لم يمهّد الجدل الدائر حول دور تدريس القواعد وجدواه فما زال ذلك بعيداً عن الإثبات النهائي أو النفي الحاسم.

ولعل أقدم تشخيص للعلاقة السلبية بين معرفة القواعد وتعلم اللغة هو ذلك الذي جاء في مقدمة ابن خلدون حيث يرى :

«أن صناعة العربية (علم النحو) إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة (اللغة) ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل. ولذلك نجد كثيراً من جهازية النحاة، والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن».

(المقدمة ص : 560).

لكن الاتجاه المناهض لتدريس القواعد، الذي بدأت بوابره منذ أوائل هذا القرن متمثلة في التحول من مذهب ترجمة القواعد التحليلية (Analytic-Grammar Translation Approach) إلى المنهج المباشر القائم على الاستخدام (Use-Oriented Direct Method) (انظر : Larsen- 1991 : 281)، أو التحول إلى مناهج تركز على الاتصال وتسقط تدريس القواعد بالكلية (انظر : Fotos, 1994 : 323)، بدأ يأخذ وجهة أخرى، ويعيد النظر في موقع القواعد في مناهج تعلم اللغة الثانية. ولعل المتابع لما يستجد من دراسات حول هذه القضية يلمس بوضوح بوابر عودة الاهتمام بالقواعد والمعرفة الواعية بالقوانين اللغوية، وإن كان بصورة تختلف نوعاً ما عن الصورة القديمة؛ فالاهتمام الراهن لا يذهب إلى الاعتقاد بأن

تدريس القواعد مرادف للتعلم اللغوي كما قد يُظن ولكنه يحدد هذه الأهمية في سلم عملية الاكتساب بطريقة تراتبية سببية بحيث ينظر إلى الوعي بالقوانين اللغوية من جهة دوره في التهيئة لعملية الاكتساب والتمهيد لها.

وفي هذا الاتجاه نجد من يؤكد (Long, 1983, 1988) أن تدريس القواعد لا يعارض الطلاقة الاتصالية كما يدعي كراشن. كما يقرر إليس أيضا (Ellis, 1992 : 232)، الذي يعد من أكثر المدافعين عن تدريس القواعد في تعليم اللغة الثانية، وجود دور إيجابي لتدريس القواعد «وإن كان ليس بنفس الصورة التي يراها عادة مدرسو اللغة».

والذي نميل إليه ونسعى إلى إقامة الدراسة الراهنة على أساسه هو أن هناك بعض الآثار الإيجابية التي يمكن أن تترتب على تدريس القواعد إذا ما تم هذا التدريس ضمن بعض الأطر الاحتياطية الضرورية لإبعاده عن مزالق الترف الذهني الخالص وإعادة ارتباطه بحاجات الدارسين ووظائف اللغة الطبيعية. وتتمثل هذه الآثار في دوره المساعد والممهّد للاكتساب، أما تدريس القوانين اللغوية على علاقتها دون تقنين أو تنظيم فلا أعتقد أنه سيأتي بالفائدة المرجوة، إذ ليس هناك أي سند نظري أو تجريبي لهذا الزعم. يشير شميدت (Schmidt, 1990 : 129) أنه لا يوجد من بين النظريات الحديثة ما يبرز الدراسة الواعية للقواعد «كشرط ضروري أو كاف لتعلم اللغة».

إن المرحلة الراهنة التي يعيشها علم اللغة التطبيقي هي مرحلة تتجه إلى التجميع المستنير والاستفادة من الخبرات والمستجدات العلمية والنظرية في تدريس اللغة وليس الوقوف عند نقطة واحدة أو الالتزام المتطرف بمنهج معين قد لا يحكي إلا جزءا يسيرا من قصة التعلم. ولهذا فهناك إمكانية للاستفادة من كافة الاتجاهات التي لها مساس باللغة وتعلمها، أما العودة إلى نقطة البداية أو إلى نقاط تم تجاوزها هو أمر غير وارد، وما يحدث بخصوص مسألة القواعد هو في معظمه بلورة لمفاهيم مستحدثة مبنية على استيعاب التجارب السابقة والراهنة والتحاور معها من منطلقات جديدة. ولا شك أن هناك الكثير من التعيينات اللازمة والضرورية فيما يتعلق بنوع القواعد والقوانين اللغوية المدروسة والكيفية التي يتم بها التدريس مما يعد أساسيا لتدريس القواعد وجعلها عنصرا فعالا في تحقيق الاكتساب الناجح على المدى الطويل والقصير على حد سواء، وهو ما سنقوم بمناقشته في الأجزاء التالية.

3 — أساسيات عامة

من المؤكد أن النموذج المثالي لاكتساب اللغة هو ذلك الذي يتمثل في اكتساب الطفل للغة الأم. ومع أن بعض طرق تعليم اللغة الثانية تحاول أن تستثمر هذه الحقيقة باستخلاص بعض العناصر المؤثرة في الاكتساب ومحاولة استزراعها في تعليم اللغة الثانية، إلا أنها — وخاصة في تعليم البالغين — لا يمكن أن تعيد صورة ذلك التعلم بحرفيته. فهناك موانع تطويرية وذهنية ونفسية واجتماعية، وعملية أيضا تحول دون التماثل الكامل بين النوعين. ولهذا فإن مذاهب تعليم اللغة الثانية لن تستطيع — مهما حاولت — إعادة إنتاج اكتساب لغوي يحاكي اكتساب اللغة الأولى في كل مناحيه، وبما فيه من عفوية وتلقائية ودافعية طبيعية. وليس أمامها إلا أن تحاول قدر الإمكان التخفيف من حدة الاصطناع التي كثيرا ما تسود بيئات تعلم اللغة الثانية، واستثمار الوقت في أنشطة تساعد على بلورة الاستراتيجيات الفعالة في التعلم، وتحفيز الدارس لاستخدام اللغة وبالتالي معرفتها من الداخل.

إذن فتعلم اللغة الثانية لا بد وأن يكون — إلى حد كبير — عملية يغلب عليها الوعي والتخطيط ومحاولة إيجاد الوسائل التي من شأنها أن تسهل وتنظم ذلك التعلم وتساعد على تقليص الوقت اللازم للتعلم ودفعه في الطريق الصحيح.

ومن المرجح — كما أشرنا من قبل — أن تدريس القواعد بشكل عام أمر مطلوب، وأن هناك مصالح عملية تشجع على تثبيت هذه المادة في برامج تعليم اللغة. ويأتي هذا من قبيل النظرة إليه كعامل مساعد، وليس على أنه مقصود لذاته، فهو ليس أكثر من بوابة يلج منها الدارس إلى عالم اللغة الجديدة، ويحاول بواسطتها أن يفرض بعض التنظيم على ما يبدو له من فوضى وتشابك لا أول له ولا آخر.

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو : متى يكون تدريس القواعد فعلا بهذا المعنى؟ ومن هنا سنركز في الأجزاء التالية على وضع بعض المعايير التي نعتقد بضرورة مراعاتها لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفائدة من تدريس القواعد، وجعله أكثر فاعلية في عملية الاكتساب. ويمكن تلخيص النقاط المركزية في هذا الصدد على النحو التالي :

- 1 — القيام بجمع شامل ومنظم للتركييب والصيغ والتعابير المختلفة وذلك بهدف وضع تصور أولي للمادة اللغوية يمكن على ضوئه توزيع المادة على المستويات المختلفة، وإعطاء صيغة التدرج المناسب الذي يتقدم الطالب على أساسه في مسيرة التعلم.
- 2 — العناية في صياغة القوانين اللغوية بعامة بالجانب التعليمي وما يقتضيه من تبسيط ووضوح لازمين، والبعد عن التحليلات اللغوية الصرفية التي — على الرغم من أهميتها لعالم اللغة — قد تكون قليلة الأثر في مجال التعلم.
- 3 — توزيع القوانين اللغوية المنتخبة من حيث الكيفية التي تدرس بها على فئتين بحيث يتم تدريس الفئة الأولى، والتي تحتاج إلى قدر أكبر من العناية السياقية وتتسم بشيء من الصعوبة والتعقيد النسبي، بطريقة التدريس الصريح للقواعد (Explicit Teaching)، بينما تدرس الفئة الثانية، والتي لا تحتاج إلى سياقات مطولة أو تعقيد مكثف، بالطريقة الوظيفية.
- 4 — التركيز في اختيار المادة اللغوية — بالإضافة إلى العناصر الأخرى — على استنطاق أخطاء الدارسين وتحليلها للاستفادة مما توحى به من إشكالات لغوية. وكثيرا ما يفيد هذا الإجراء في كشف النقاب عن مسائل لغوية قد لا يكون من السهل إدراكها أو التنبؤ بأهميتها بمعزل عن تلك الأخطاء، كما سنشاهد فيما بعد.

3-1 — الجمع والانتقاء

تتلخص هذه الخطوة الأولية في هاتين العمليتين : الجمع والانتقاء. وتهبى العملية الأولى لنا إمكانية النظر المتبصر في القوانين المتنوعة التي تخزنها اللغة دون تحيز أو إغفال قد ينتج عنه اختلال في التوازن في المنهج يحول دون تحقيق الهدف المطلوب أو يؤخر إنجازه.

وتتضمن هذه العملية القيام بمسح شامل لتركييب اللغة لكي تتضح صورة الهيكل العام لها. وهي بهذا تمهد لما يلحق بها من عمليات الانتخاب والفرز للمادة اللغوية والتوزيع على المستويات المختلفة بحسب أساسيتها في الاستخدام والبناء اللغوي، وبحسب ملاءمتها لحاجات الدارسين وقدراتهم. وتنبع أهمية هذه النظرة الشمولية التي ينبغي أن تشكل حجر الأساس في إعداد وتأليف مادة القواعد من ضرورة بناء أرضية

متماسكة ينطلق منها الدارس لاختراق مجاهل اللغة الجديدة، وعدم حصره في زاوية ضيقة من التراكيب التي لا تساعده على الالتفاف والمناورة عند إنشاء محاولاته الاتصالية⁽²⁾.

إضافة إلى هذا فإن الاستقصاء المدروس للتراكيب الأساسية سيفيد في تخلص مادة القواعد من الوقوع في أسر التصنيفات الجاهزة التي لا تعتمد بالضرورة على نظرة وثيقة الصلة بأهداف التدريس. ولعله من المهم أن تعتمد هذه الخطوة التمهيدية على ما يمكن أن تقدمه الدراسات الإحصائية والنظرية من توجيهات بهدف التحديد الدقيق للأنماط التركيبية والتعبيرية المختلفة والأكثر شيوعا وملاءمة. ولا شك أن هذا الاجراء سيعطي مصداقية موضوعية نحن في أمس الحاجة إليها، ويضع حدا للاختيار والانتقاء العشوائي وغير المقنن للموضوعات النحوية. فمن المهم جدا أن يكون هناك استقرار دقيق للغة من واقع الاستخدام الفعلي، وأن يتم هذا الاستقرار بشكل مستقل جديد في التوجه والمعالجة⁽³⁾.

ولا شك أن العربية بحاجة إلى قاعدة معلومات تقوم على خدمة كل مناحي تعليم العربية. ومن الضروري أن يصحب أعمال التجميع جهد لغوي متخصص لتقييم المادة المجموعة من ناحية وللعمل على سد الثغرات الناجمة عن غياب النشاط الشفاهي الفصيح. ولا أعتقد أن الاعتماد المطلق على موضوعات النحو التقليدية يقدم كل ما يحتاجه تعليم العربية لغير الناطقين بها إذ إنه على الرغم من توغل النحو في معالجة الناحية

(2) تصور مثلا أننا اكتفينا بتدريس الطالب المبتدئ صيغ الفعل الرئيسية وقصرنا أمثلة المضارع على النمط «ينهب علي في الصباح الباكر» و«يحب خالد أباه» دون الأنماط الأخرى من مثل «أريد أن أشتري بعض الكتب» و«جئت كي أتعلم» فلاحتمال الغالب هو أن الصورة الأخيرة ستكون عرضة للاجتهادات القاصرة من قبل المتعلم حين يحتاج إلى استخدامها. ومع أن التعرف على صيغ واستخدامات الأفعال الأولية مهم في التمييز بينها من الناحية النحوية، إلا أن التعرف على التراكيب الأخرى المرتبطة بها على نفس القدر من الأهمية من الناحية الاتصالية. فالبدائية المتوازنة لا بد وأن تأخذ في الحسبان الجمع بين الحاجات اللغوية والاتصالية في نفس الوقت ولا تقتصر على أحدهما.

(3) وليس أدل على أهمية العناية بهذا الحصر الأولي وجعله الأساس الذي تقام عليه التصورات اللغوية بعامة من تلك الجهود الجماعية المضنية التي تبذلها بعض مراكز تعليم اللغة المتقدمة، والتي من أبرزها المشروع الذي يعرف بـ (COBUILD) (اختصارا لاسم المشروع الكامل : Collins : Birmingham University International Language Database) والذي يشرف عليه قسم اللغة الانجليزية وأدائها في جامعة برمنجهام، ويرمي إلى جمع كم هائل من المادة اللغوية المستخدمة من شتى المصادر المكتوبة والمنطوقة، مستعينا في ذلك بالإمكانات الفائقة للحساب الآلي. وللإطلاع على بعض المعلومات عن هذا المشروع وعلاقته بإعداد المواد اللغوية يمكن الرجوع إلى (Carter and Mc Carthy, 1988; Owen, 1993).

الإعرابية التي تنهض عليها موضوعاته المختلفة فإنه لا يضع بين يدي المدرس كل ما يحتاجه من موضوعات قد تتطلب إبرازاً معيناً أو تركيزاً خاصاً.

ونأتي الآن إلى الشق الثاني من هذه الخطوة، وهو الانتقال. ونقصد به أن يكون هناك انتخاب مقنن لبعض التراكيب وما يرتبط بها من قوانين وذلك لتحديد محتويات منهج القواعد بالنسبة إلى المراحل والمستويات المختلفة. وتقوم أهمية هذا الانتقال على عدة اعتبارات : منها أننا لا نستطيع أن ندرس كل ما يمكن تصنيفه على أنه قاعدة لغوية، لا من الناحية الكمية ولا من الناحية النوعية. فالاجتهاد في الحصر الكمي للقوانين النحوية دون تدقيق لن يأتي بالفائدة المرجوة، ولن يكون بالضرورة منسجماً مع دور القواعد كما حددناه من قبل والذي ينحصر في مساندة الاكتساب وتهئية الأرضية المناسبة لتشكيله. ومن أبرز الأسباب التي تدعو إلى التشكك في هذا الإجراء (أي مجرد الحصر الكمي) أنه قد لا يكون بالضرورة منسجماً مع حاجات الدارسين التي قد تستدعي التركيز على فئة معينة من القواعد وتستغني عن أخرى. أضف إلى ذلك عامل الوقت حيث تظل التغطية التامة لكل القضايا اللغوية المعروفة والمحتملة أمراً عسير المنال في برامج تحاول أن تلتزم بوقت محدد وتستثمره بطريقة اقتصادية بالنسبة إلى الدارس والمدرس.

هذه مجموعة من المبررات الأولية التي تدعو إلى فرض شيء من الانتقائية على المادة اللغوية المعدة للتدريس. وهناك اعتبارات أخرى أهم تتعلق بطبيعة التعلم اللغوي وخصوصيته. ويمكننا في هذا الصدد أن نميز، وبشيء من التعميم، بين ناحيتين جوهريتين في هذا التعلم، تتمثل أولاهما في النظام البنائي (الرأسي) الذي تقوم عليه اللغة (ويشمل الكيفية التي تتركب بها الجمل المختلفة، بالإضافة إلى القوانين الصرفية والصوتية والدالية)، بينما تتعلق الأخرى بالجانب الكمي (ويدخل فيه المفردات وبعض التعبيرات الاصطلاحية (idioms) وما جرى مجراها من تنويعات أسلوبية مما قد لا يقع مباشرة تحت سيطرة ذلك النظام البنائي).

فإذا أخذنا أولاً جانب النظام البنائي، فإننا نجد أنه ليس هناك ما يثبت أن التعلم هنا يسير في خط أفقي بحيث تنحصر معرفة الإنسان في حدود ما وصل إليه وتقتصر عما لم يصل إليه بعد. فلو أخذنا متعلم اللغة الأولى كمثال، فإننا نجده لا ينتظر حتى يتعرض لكل ما تزخر به اللغة من إمكانيات لكي يبدأ تعامله مع اللغة أو لكي نحكم على معرفته اللغوية، ولكنه ومن خلال عينات معينة من اللغة ينطلق في رحلة ابتكارية مدهشة

ويمارس انتاجا لغويا غير محدود من حيث المحتوى اللفظي وإن كان محدودا من حيث الأسس البنائية التي يقوم عليها. ويعني هذا أن الناتج اللغوي هو في حقيقته انعكاس للمعرفة الداخلية الفطرية بالقوانين التي تقوم عليها اللغة، والتي — على الرغم من محدوديتها — قادرة على انتاج عدد غير محدود من التراكيب.

وتتعلق هذه النقطة في الدراسات الحديثة بما يسمى بالمشكلة المنطقية للاكتساب (The Logical Problem of Language Acquisition) والتي يمكن صياغتها على النحو التالي : كيف يكون بمقدورنا أن نعرف الكثير انطلاقا من دلائل محدودة؟ (انظر : Chomsky, 1981, 1986). فنحن كمحدثين بلغتنا الأم بإمكاننا أن نحكم على الكثير من التراكيب الخاطئة ونخرجها من دائرة القبول دون أن نعرف مباشرة أن تلك التراكيب بالذات خاطئة، ونستخدم في الوقت ذاته تعابير لغوية جديدة لم يسبق لنا إنتاجها أو سماعها من قبل ومع ذلك لا نتشكك في صحتها. من أين جاءت كل تلك المعرفة؟ لا بد وأن في اللغة قدرة ذاتية على تشكيل معرفة أساسية وعموميات لغوية (Universals) ينطلق منها الاكتساب اللغوي بحيث لا يعتمد على التعلم المباشر الحرفي لكل تعبير أو كل قانون على حدة، وبحيث لا يكون التعلم قطعة قطعة أو جزءاً جزءاً كما قد يتبادر إلى الذهن.

وإذا انتقلنا إلى الناحية الأخرى المتعلقة بالجانب الكمي، فإننا نجد أيضا أن المعرفة اللغوية تختلف عن سائر أنماط المعرفة الأخرى. صحيح أن المتعلمين قد يتفاوتون من حيث الثروة المفرداتية والقدرة على التعامل مع الأنماط الاصطلاحية من التعبير والتنوعات الأسلوبية بحسب خبراتهم وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وكذلك خلفياتهم النفسية والثقافية والاجتماعية، إلا أن ذلك لا يؤثر مباشرة وبشكل حاسم في حكمنا على معرفتهم (الداخلية) باللفة. وما ذلك إلا لأن التعلم اللغوي، كما يؤكد ريتشاردز (Richards, 1974 : 69)، يعد من الخبرات الفريدة التي لا تشبه مثيلاتها من أصناف التعلم الأخرى؛ فلو قارنا بين تعلم لغة ما وبين تعلم حروف الهجاء مثلا، فإننا في حالة تعلم حروف الهجاء لا نقول بأن التعلم قد أخذ مكانه ما لم يتم تعلمها كلها، ولكننا لا نستطيع أن نفرض الأمر نفسه في حالة تعلم اللغة، إذ إن هذه العملية لا تتطلب معرفة كل ما تحويه اللغة لكي يقال بأننا نعرف اللغة.

ومن هذا المنطلق فإن على المنهج اللغوي أن يقوم على خطة توجه المادة المقدمة كما وكيفاً وتناسب مع مستوى الدارس وما يحققه من كفاية لغوية. ولا ينبغي أن تؤخذ

الملاحظات المطروحة هنا على أنها دعوة إلى الغض من شأن التدريس المكثف للغة نظاما ومادة، أو مدعاة إلى تصميم مناهج لغوية هشة وفقيرة، ولكنها تدعو في المقام الأول إلى الفحص المتبصر للمادة اللغوية والانتقاء المنهجي وبالتالي التحرر من الحشر العشوائي للقوانين دون أساس نظري أو عملي، مما قد لا يتلاءم بالضرورة مع أصول التعلم وطبيعته.

3-2 — نوع القواعد

حينما نتحدث عن القواعد فنحن نقصد بشيء من التجاوز مجموعة القوانين المنظمة للغة بكافة عناصرها النحوية والصرفية والصوتية والدالية. فليس الأمر مقتصرًا على الإعراب إذ هو لا يمثل إلا جزءًا فقط من الظاهرة اللغوية الواسعة والمعقدة.

وإذا أخذنا الهدف من دراسة القواعد بعامة على أنه مساعدة الاكتساب، والذي يعني بدوره تحقيق كفاية لغوية تمكن المتعلم من السيطرة على المهارات المختلفة (الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة) والتفاعل مع الآخرين بنجاح من خلال اللغة المتعلمة⁽⁴⁾، فإننا هنا نتساءل عن نوع القواعد ذات العلاقة في هذا الصدد. فالمطلوب ليس أي نوع من القواعد، بل القواعد التي يمكن أن يعمل تدريسها على مساندة الاكتساب وتمكينه، ومن ثم تحقيق الأهداف المبدئية للتعلم اللغوي.

وفي هذا الإطار نود التأكيد منذ البداية على تفريق هام بين نوعين من القواعد كثيرا ما يقود الخلط بينهما إلى نتائج معاكسة. فهناك قواعد تعليمية (Pedagogical Grammar) وقواعد علمية أو تحليلية (Scientific (or analytical) Grammar)، (انظر : 18، Titone, 1987 : 238-239). وفي حين أن القواعد التعليمية مصممة أساسا لتكون قابلة للتدريس ومتضمنة لأوجه عديدة من التبسيط بغرض تسهيل عملية التعلم، نجد أن القواعد العلمية أو التحليلية تقوم على التحليل المنطقي المقنن للبناء اللغوي بصرف النظر عن النواحي التعليمية وما تقتضيه من تبسيط وتدرج. ولعل جانبًا كبيرًا من الإشكالات الواسعة التي اقترنت بالقواعد وتعليمها يعود إلى عدم وضوح طبيعة كل نوع في الأذهان بالشكل الذي يمكن من إيجاد القواعد الأكثر ملاءمة للتعليم.

وتعد مسألة إيجاد القواعد التعليمية الجيدة من الإشكالات الكبيرة في تعليم اللغة العربية سواء لأهلها أو لغير الناطقين بها؛ فلا تزال هناك ندرة شديدة في الأعمال

(4) قارن ما جاء في عبده (1979).

الأصلية التي تخدم الجانب التعليمي وتطابق مواصفات القواعد التعليمية. كما لا يزال هناك أيضاً الكثير من كتب قواعد اللغة التي تعتمد اعتماداً مباشراً على موضوعات النحو المتداولة وتخلو من أي تجديد أو استقلالية تملئها طبيعة تعليم اللغة الثانية، ومفاهيمه.

3-3 — طريقة التدريس

نستطيع أن نقول بشيء من التعميم بأن هناك طريقتين ممكنتين لتدريس القواعد : التدريس الصريح أو النصي للقواعد (Explicit Teaching) والتدريس الضمني (Implicit Teaching). ويتضمن النوع الأول عرض القوانين التي تقوم عليها التراكيب، بينما يخلو الثاني، والذي يمكن أن يسمى بالوظيفي، من العرض المباشر لأي قوانين ويكتفي بمعالجة النماذج الممثلة لتلك القوانين والتدرب عليها حيث تتموضع القوانين اللغوية هنا في الخلفية التي تنطلق منها المادة اللغوية ولا تبرز مطلقاً إلى الواجهة.

ولعل أشيع أنماط التدريس بواسطة الطريقة الأولى هو ذلك الأسلوب المتوارث الذي يظهر فيه المدرس في مقدمة الفصل (Teacher-fronted Grammar Instruction) ويقوم بأنشطة محددة تتمحور حول قانون لغوي إما بادئاً منه أو منتهياً إليه (استقراءياً أو استنباطياً). ومع عودة الاهتمام بتدريس القواعد، كما أشرنا من قبل، ظهرت بعض التنويعات والإضافات التي تحاول استثمار المفاهيم الجديدة، وخاصة الاتصالية، في مجال تعليم اللغة. ويمكن تلخيص أبرز ملامح هذه التطورات في جانبين :

(1) التركيز على المعنى (وذلك بالعمل على جذب انتباه المتعلم للتركيب الهدف من خلال سياقات قادرة على إبراز المعنى وتمثيله تمثيلاً صادقاً (Meaning-Focused Teaching))⁽⁵⁾.

(5) ومن النوع الأول نجد دراسة داوتي (Doughty, 1991) حيث عقدت مقارنة بين مجموعة تدرس بالطريقة التقليدية مع قراءة نصوص تتضمن التراكيب المستهدفة، ومجموعة أخرى تعتمد على نصوص مقروءة مع التركيز على المعنى وشرح العبارات الإشكالية بأخرى مبسطة، وكذلك إبراز التراكيب المستهدفة بخطوط بارزة. وقد كشفت الدراسة عند قياس التحصيل أن كلاً من المجموعتين قد حقق تقدماً واضحاً في التراكيب المدروسة بالمقارنة مع مجموعة ضابطة. وفي هذا دلالة كافية على أن التدريس التقليدي ليس الأسلوب الوحيد لتدريس القواعد وإنما هناك أساليب أخرى بوسعها أن تؤدي الغرض بنفس الكفاية. والأهم من هذا في نظري هو أن هذه الدراسة أظهرت تفوق الفريق الذي تلقى تدريساً معتمداً على المعنى في استرجاع محتوى النصوص المقررة. وتشير فوتوز (Fotos, 1994) إلى أن ما توصل إليه داوتي من نتائج يؤيد إلى حد بعيد ما توصل إليه فانباتن من قبل (Van Patten, 1990) من أن المتعلمين يصعب عليهم التعامل الواعي مع الشكل والمعنى في آن واحد.

(2) التركيز على الاتصال (بمعنى أن تكون القوانين اللغوية نفسها موضوعاً أو مشكلة يقوم الدارسون بالتفاعل والتحاور مع بعضهم البعض لحلها، -Consciousness Raising Tasks)⁽⁶⁾.

وبالنظر إلى ما سبق من إشارات فإن التصور الذي نطرحه هنا هو أن يتضمن منهج القواعد كلا الاتجاهين (الصريح والضمني) إذ لكل منهما مجاله الذي ربما كان فيه أجدى من الآخر. وعلى منهج القواعد أن يعكس هذه المعطيات ويأخذها في الحسبان وذلك للحصول على أكبر قدر من التكامل في عملية الإعداد. ويتم التدريس الصريح للقواعد بإحدى الطرق المتنوعة التي تتناول القوانين اللغوية مباشرة، بينما يعالج الجانب الآخر (الضمني) بطريقة وظيفية لا تتضمن معالجة مباشرة للقواعد بل تكتفي بعرض النماذج الحاوية للقضية اللغوية المراد تدريسها بطريقة تكشف عن خصائصها اللغوية دون الدخول في تقرير مباشر حول تلك الخصائص.

3-3-1 — أهمية التدريس الوظيفي

يفرق عبده (1979) بين القواعد الوظيفية والقواعد غير الوظيفية بأن «كل ما لا يُحتاج إليه لإتقان اللغة فهماً وإفهاماً وصحة لفظ ليس وظيفياً»⁽⁷⁾. ونحن وإن كنا قد ناقشنا من قبل المبررات الموضوعية لتبني تدريس القواعد بعامة، إلا أن إدراج الأسلوب الوظيفي وفحوى هذا الأسلوب قد يثير نوعاً من التساؤل. وعليه نقول بأن هذا الإدراج يتم بناءً على أمرين: أولهما يأتي من قبل ما نلاحظه من انجراف بعض المناهج المتأثرة بالموضوعات التقليدية وراء بعض المسائل النحوية التي قد لا تحتاج من المتعلم إلى معرفة

(6) ومن أبرز الدراسات في هذا الاتجاه دراسة فوتوز وإليس (Fotos and Ellis, 1992) حيث اقترحا أسلوباً لتدريس القواعد يتطلب من الدارس أن يشترك بنفسه في حل المشكلات اللغوية (Task-Based Approach) إذ تقدم المشكلة القواعدية للدارسين لكي يقوموا بحلها من خلال التفاعل مع بعضهم البعض حيث يهيئ لهم هذا الإجراء، علاوة على ملاحظة التركيب المشكل، الانخراط في استخدام معنوي للغة المدروسة. وتقرر فوتوز (انظر: 26-325 :Fotos, 1994) أن هذا الأسلوب يختلف عن الأساليب الأخرى المشابهة في أنه يتخذ التركيب المدروس نفسه موضوعاً للمشكلة، وأيضاً من وجهة كونه «لا يهدف إلى خلق القدرة المباشرة على استخدام التركيب الهدف ولكنه يعمل عوضاً عن ذلك على لفت انتباه الدارس إلى السمات اللغوية ورفع مستوى وعيه بها من أجل تسهيل ملاحظتها عند مواجهتها لاحقاً في المدخلات الاتصالية».

(7) نظر: عبدة (1979)، الفصل الخامس لمزيد من التفاصيل.

نظرية كبيرة لاكتسابها؛ ويأتي ثانيهما من جهة ما نعتقد من أن هناك قدرًا من اللغة وتركيبتها يمكن اكتسابه بشكل مثمر تلقائيا بعيدا عن التفصيل النحوي الخالص. فإذا عرفنا أن المتكلم الأصلي أو أي متكلم يجيد لغة من اللغات، يستطيع أن ينتج جملاً منسجمة مع قوانين تلك اللغة دون أن يعرف بالضرورة الصياغة العلمية لتلك القوانين فهذا لا بد وأن يلفت انتباهنا إلى أن الدراسة النظرية لتلك القوانين ليست بالضرورة هي ما يحتاجه المتعلم للوصول إلى الإنتاج السليم.

وإذا نظرنا إلى النقطة الراهنة من زاوية علم النفس ونظرياته فإننا سنجد تأكيدات إضافية لعلاقة ما يسمى بالتعليم الوظيفي بالاكتساب. وهنا نجد أن البحوث النفسية في مسألة الوعي (Consciousness) وعلاقتها بتعلم اللغة الثانية تتمحور حول ثلاثة أسئلة هي (انظر : Schmidt, 1990) : (1) هل الملاحظة الواعية ضرورية للتعلم؟، (2) وهل من الضروري أن يركز المتعلم انتباهه بشكل واع ليحقق التعلم؟، (3) وهل ما يقوم به المتعلم من فرضيات بناءً على ما يتعرض له من مدخلات هو نتاج الوعي والفهم أو نتاج عملية تجريدية لا واعية؟

يؤكد شميدت (Schmidt) أنه لا يوجد في النظريات الحديثة ما يشير إلى أن الدراسة الواعية للقوانين اللغوية شرط ضروري أو كاف لتعلم اللغة. ولكنه في الوقت نفسه يرى أن تعلم اللغة لا يمكن أن يكون بتمامه عملية غير واعية. ولهذا فهو يتمسك بضرورة الانتباه (Paying Attention) ويعزو له دوراً مساعداً في تحويل المدخلات إلى جرعة مكتسبة. وإذا أخذنا التدريس الوظيفي على أنه يتضمن عرض النماذج اللغوية بأسلوب يبرز سماتها التركيبية، وأن المهام (Tasks) التعليمية تستدعي تركيز الانتباه على تلك السمات التي يقصد منها أن تكون مادة للتعلم، فإنه حينئذ يتوافق مع النظرة النفسية للتعلم والتي تتطلب الانتباه وتعدده شرطاً ضرورياً في مؤازرة الاكتساب وتحقيقه. وهو بهذا المعنى يدخل أيضاً في إطار التعلم العرضي الذي يقره شميدت (Schmidt) ويعده ناتجاً عن الإجراءات التعليمية التي تتطلب تركيز الانتباه والملاحظة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما هي الأسس التي يتم على ضوئها توزيع المادة اللغوية بين النواحي الوظيفية وغير الوظيفية؟ والحق أنه لا توجد إجابة حاسمة بهذا الخصوص. فعلى المدرّس أو من يتصدى لوضع المادة اللغوية أن يعتمد إلى حد بعيد على

خبرته العملية والنظرية. وستطرح هنا بعض المعايير الأولية والعامة التي يمكن أن يهتدى بها في هذا المضمار، والتي يمكن أن تُدرج تحت مفهومي درجة الصعوبة، وحاجات الدارسين.

3-2-3 — درجة الصعوبة

من المعروف أن القوانين اللغوية لا تتساوى في صعوبتها أو سهولتها. وليس المقصود هنا الصعوبة التحليلية أو تلك المتعلقة بصياغة القوانين اللغوية من الناحية النظرية، ولكن المقصود ما يتصل بالنقطة اللغوية المدروسة في ضوء علاقتها بالمتعلم ومدى تمكنه منها. وعلى هذا الأساس يمكن التفريق بين نقاط أو قوانين لغوية سهلة يمكن أن يتمثلها الدارس بمجرد التعرض لبعض النماذج المثلة لها، وأخرى أكثر صعوبة قد تقتضي لاستيعابها قدرا كبيرا من التركيز والموازنة والتدريب.

ولا شك أن عوامل الصعوبة والسهولة متعددة ومتنوعة تتراوح بين العوامل السياقية والعوامل اللغوية الصرفة وغيرها من عوامل التمثّل (Processing) وعوامل النقل اللغوي (Transfer). وليس من هدفنا هنا الخوض في تفاصيل العناصر المشكّلة للصعوبة أو السهولة، ولكننا نهدف إلى التأكيد على أهمية الالتفات إلى هذه الناحية عند إعداد المادة اللغوية إذا ما أريد لها أن تكون فعالة في صقل مهارات دارس اللغة من جهة ما توفره له من تأمل متأنّ ومتعمق في التراكيب الإشكالية، ومن فرص تدريبية باتجاه السيطرة عليها واكتسابها. ولا شك أن انتقاء القواعد على هذا الأساس (أساس الصعوبة النسبية من وجهة نظر الأداء والاستيعاب من قبل المتعلم) سيعمل على تخليص المنهج من مأزق التحليل لتراكيب لا تمثل عائقا فعليا للدارس، علاوة على ربط ما يقدم من قواعد بضروريات التعلم اللغوي وحاجات الدارسين الفعلية. ولكي يتحقق هذا الأمر فلا بد من تخطيط مسبق يعمل على فرز القوانين اللغوية على هذا الأساس ويضع لها التدرج المناسب. ومن المهم التنبيه هنا إلى أنه ليس هناك من مقياس نهائي وناجز لتحديد درجة الصعوبة بالمعنى المطروح، ولكن هناك جملة من العناصر التي يمكن الاسترشاد بها في هذا الصدد والتي تحتاج دائما إلى أن تكون مدعومة بخبرات وتجارب من يقوم بمثل هذه المهام، خاصة مع غياب التأليف المتخصص في هذه النواحي.

وعند إلقاء نظرة عامة على ما يمكن اعتباره قواعد لغوية سنجد أن هناك قواعد يمكن تطبيقها بطريقة آلية وبشكل مباشر دون صعوبات تذكر. وتعد مثل هذه القوانين — كما يرى قرين وهيك (Green and Hecht, 1992) — أسهل نسبياً لكونها لا تحتاج عادة إلى تعقيد نظري موسع أو تمثيل بسياقات مطولة. ويمكن التمثيل لهذا النوع ببعض التراكيب الوصفية في العربية، فجملة كالتي في (1) أسفل يمكن للمتعلم أن يحاكيها، ويؤلف على شاكلتها عددا كبيرا من الجمل الأخرى وذلك بمجرد استبدال مكونات المركب الوصفي (الصفة والموصوف).

(1) أ — هذا (رجل طويل)

ب — هذا (كتاب مفيد)

ج — هذا (بيت كبير)

كما يمكن التحول من المذكر إلى المؤنث، وصنع أمثلة ملائمة بنفس الآلية مع مراعاة شروط المطابقة بين مركب الوصفي وذلك دون عناء كبير على الأقل فيما يخص مسألة ترتيب الكلمات. واعتقد أنه من السهل على المتعلم أن يستنبط تلقائياً من خلال الأمثلة المناسبة العديد من الحقائق والافتراضات النحوية التي ينطلق منها إلى معالجة تراكيب مشابهة دون الحاجة إلى تفصيلات نظرية قد تكون من قبيل تحصيل الحاصل.

ويمكن أن نعد من هذا القبيل أيضاً الصيغ الصرفية المتمايضة مثل الضمائر في الحالات المختلفة وما شاكل ذلك من الصيغ الدالة على الجنس والعدد (قائم/ قائمة، رجل/ رجال، بنت/ بنات)، أو القوانين التي تشير إلى كلمات محددة (مثل كل وبعض، وكلا وكلتا)، وما شابه ذلك.

وهذا على عكس القوانين التجريبية، خاصة تلك التي تتطلب تحديداً مطولاً وسياقات محددة قد لا يفي الموقف التعليمي عادة بتمثيلها تمثيلاً دقيقاً وصادقاً. ويمكن التمثيل لهذه الناحية ببعض الأزمان الفعلية مثل الماضي البعيد والماضي المستمر.

(3) أ — حينما وصل أخي إلى البيت كنت قد انتهيت من قراءة هذا الكتاب.

ب — كنت أشاهد أحد البرامج عندما اتصلت بي.

فالصيغة الموجودة في المثال الأول (كان + قد + الماضي) ليست عادية مقارنة بالصيغ البسيطة الأخرى التي لا تتطلب أكثر من تحويل البنية الصرفية للفعل، ولكنها صيغة تجميعية تستخدم في سياقات محددة للدلالة على حدث انتهى في الزمن الماضي قبل حدث آخر في الماضي أيضا. والصعوبة هنا لا تكمن في مجرد تجميع هذه العناصر على نحو معين، ولكنها وبشكل أكبر تكمن في إفهام الدارس المعنى الذي تُستخدم له مما قد لا يتيسر إلا من خلال سياقات تمثيلية مطولة لربط هذا التشكيل بمعناه ومقارنته بالمعاني الأخرى. ومثل هذا يمكن أن يقال بالنسبة إلى المثال الثاني حيث تأتي (كان + الماضي) للدلالة على استمرار الفعل في الزمن الماضي.

وقد تتضافر العوامل اللغوية ومتطلبات الفهم السياقي في تشكيل مظاهر الصعوبة، كما هو الحال فيما يسمى بالتراكيب البؤرية (Focus Constructions)، مثل :

(4) أ — محمداً قابلتُ (وليس خالداً)

ب — أزيذاً رأيتُ (أم علياً)

فمن الناحية اللغوية نجد هذا النوع من التراكيب يحتوي على تحويل (Transformation) يتم بموجبه تقديم أحد عناصر الجملة (المفعول هنا) إلى ما قبل الفعل مما يعطي نتيجة مخالفة للترتيب المألوف الذي تُؤدَّى به الجمل الحيادية البسيطة من مثل : «قابلتُ محمداً» أو «هل رأيتُ زيذاً». وبسبب هذا الفارق بين الجمل البسيطة والجمل الناشئة عن إجراءات تحويلية من هذا النوع نعتقد بأن الأخير يتطلب عناية نحوية من نوع خاص⁽⁸⁾. ولكن الصعوبة في مثل هذه التراكيب ليست محصورة فقط في إشكالاتها النظرية وما يسببه

(8) قد يختلف أثر التحويلات في تشكيل الصعوبة من لغة إلى أخرى وربما من تركيب إلى تركيب داخل اللغة الواحدة. ويمكن التمثيل للحالة الأولى بتحويلات الاستفهام في العربية والانجليزية. ففي حين لا يتطلب الأمر في العربية أكثر من الوعي بضرورة تحويل أداة الاستفهام (من/ ماذا/ متى إلخ) مطلقاً إلى أول الجملة، يتطلب الأمر في الانجليزية أحياناً بالإضافة إلى هذا الإجراء التحويلي إجراء آخر يتم بمقتضاه تحويل الفعل المساعد (Auxiliary) إلى أول الجملة أيضاً. ولعله بسبب هذا التعقيد التحويلي تبدو التراكيب الاستفهامية الانجليزية أكثر صعوبة في التعلم منها في العربية، وبالتالي أكثر حاجة إلى معالجة نحوية توضح للدارس الخطوات، والمكونات الضرورية لصياغة وتشكيل جمل استفهامية صحيحة. أما الحالة الثانية فيمكن التمثيل لها بمقارنة التراكيب البؤرية وجمل الاستفهام في العربية من مثل : «ماذا قرأ علي؟ إذ إنهما ليسا على قدر واحد من الصعوبة.

التحويل من تغيير لبنيان الجملة المألوفة، ولكنها ناشئة أيضا عن خصوصيتها السياقية؛ فهناك حاجة ماسة عند تقديم مثل هذه التراكيب إلى إبراز السياقات التي تستخدم فيها لكي تُفهم على وجهها الصحيح. فالجملة البوريّة «زيداً رأيت» لا تساوي تماما الجملة العادية البسيطة «رأيت زيدا» مساواة تامة. فالجملة الأولى تركز على الاسم المتقدم وكأنها تقارنه بمقارنة تضادية باسم آخر، «زيداً رأيت وليس علياً»، بينما لا تحتل الجملة العادية مثل هذه المقارنة. ولعل من أبرز أخطاء المنهج الذي يعتمد على الإعراب والتشكلات الظاهرية ويغفل السياقات الخطابية أنه لا يُوصل المتعلم إلى المعرفة الدقيقة التي تمكنه من التفريق بين المواطن المختلفة التي يصلح لها كل تركيب من هذه التراكيب. فالمتعلم قد يعرف أن «زيداً» الذي يحتل صدر الجملة «مفعول به مقدم» ولكنه لا يعرف، وهو الأهم، أن هذا التقديم يختص بإبراز المعنى التركيبي الذي ذكرناه⁽⁹⁾.

إذن فهناك أهمية بالغة لجعل متطلبات السياق من ضمن العناصر المشكلة للصعوبة وعدم الاعتماد المطلق على الشأن اللغوي وحده، فالسياق هو الذي يعطي للتركيب خصوصيته ومعناه الاتصالي، ومن المرجح أن الاكتساب الفعلي للتراكيب أو غيرها من الأشكال اللغوية (كالمفردات وما أشبهها) لا يأخذ شكله النهائي ما لم يتم تحديد المعنى في ذهن المتعلم تحديدا صافيا بعيدا عن الغموض والتشويش⁽¹⁰⁾.

3-3-3 - أخطاء الدارسين

يمكن الاعتماد على أخطاء الدارسين في تزويدنا بمعلومات جمة عن الطلاب أنفسهم وعن النواقص التي يعاني منها المقرر الدراسي أو أسلوب التدريس. والأصل هو أن لهذه الأخطاء دلالات واسعة وتفسيرات متعددة مما لا يقع بالضرورة تحت سيطرة المدرس

(9) ويمكن أن يُردّ الخطأ الشائع في هذا النوع من التراكيب والذي يُنتج مقولات من مثل «أخالد ذهب أم بقي»، ففي مثل هذا النوع من الأمثلة يوجد تعارض واضح بين المقارنة المنصرح بها (بين الأفعال هنا) والمقارنة الملازمة لهذا النوع من التراكيب والتي تكون عادة بين الاسم المتقدم وبين شخص آخر قد يذكر تحديدا بعد (أم)، كأن يقال مثلا: (أخالد ذهب أم علي)، أو يفهم ضمنا من خلال السياق، (انظر: عبده، 1979).

(10) هناك، كما يقترح قرين وهخت (Green and Hecht, 1992) حاجة ماسة لإنشاء شيء من التوازن بين الوقت الذي يبذل في تعلم القوانين اللغوية الصرفة وبين الوقت الذي يصرف للاستخدامات الاتصالية وهو ما يمكن تحقيقه من خلال التمييز بين القوانين السهلة والقوانين الصعبة في التعلم.

مباشرة ولكن هذا لا يمنع من أن لها دلالتها على بعض النواحي الجديرة بالعناية والتركيز من قبل المعلمين وواضعي المناهج التعليمية. وأعتقد أن الأخطاء حين تشيع بنسبة لافتة للنظر فلا بد أن يكون هذا حافزا على تكثيف العناية بالمنهج وبأسلوب التدريس بطريقة تساعد على تحجيم الخطأ أو ربما إزالته. فهناك أخطاء — بما فيها أخطاء النقل من اللغة الأم — يمكن التقليل منها بالتدريب المكثف أو بوضع مرجعية قواعدية واضحة وميسرة يعود إليها الطالب لتصحيح إنتاجه اللغوي.

وإذا أخذنا تعلم اللغة على أنه يتقدم من خلال فرضيات معينة يصوغها المتعلم لنفسه ويقوم بتجريبها، إذن فلا بد أن تكون أخطاء الدارس عاكسة لتصوراته وحدود معرفته اللغوية. ومع أن ظاهرة الخطأ تعتبر مرحلة إلا أن عدم توافر المدخلات (input) الملائمة، أو التصحيح المناسب كثيرا ما يؤدي إلى إثقال لغة المتعلم البينية (Interlanguage) بالأخطاء وإبقائها حيث هي زمنا أطول. ومن هنا فقد يكون التقديم الجيد الذي يأخذ في الحسبان مثل هذه القضايا، ويعمل على التمييز الحاسم بين الصيغ التي تكون مظنة للاختلاط، ويعطي الفرص الكافية للتدريب وترسيخ الصور المنسجمة مع طبيعة اللغة، قادرا على بناء أرضية أكثر صلابة ليطور منها الدارس قدراته اللغوية.

ولعل من أسباب أهمية دراسة الأخطاء أنها تتيح لنا الفرصة للتركيز على حاجات الدارسين العملية مما قد لا يتيسر من خلال الاجتهادات الأخرى. وهي بهذا قد تتطلب منا النظر أبعد من حدود كتب القواعد الراهنة، واجتلاب نقاط لغوية جديدة إلى دائرة العناية والاهتمام بالإضافة إلى استنباط وسائل أفضل لعرض المادة اللغوية وتدريسها. وليس أدل على ذلك مما يشاهده المعلمون من انحرافات في الأداء لا يكفي في علاجها ما هو موجود في كتب القواعد، والتي منها على سبيل المثال لا الحصر مشكلة حروف الجر والتي تبدو من أكثر المواضيع عرضة للاستخدامات الخاطئة من قبل شريحة واسعة من متعلمي العربية⁽¹¹⁾. ولو تأملنا القاعدة الشائعة التي تتناول هذه الجزئية اللغوية في كتب القواعد التقليدية لوجدناها تركز على عمل حروف الجر، وهذا ليس هو المشكلة، إذ المشكلة، كما تكشف عنها أخطاء الدارسين، تكمن بالدرجة الأولى في معاني حروف الجر ومناسبتها للمواقع التي تستخدم فيها، وليس في عملها الإعرابي. وعليه فالأمر يستدعي

(11) انظر: الأخطاء اللغوية التحريرية، تأليف مجموعة من المدرسين، جامعة أم القرى. 1404.

إعادة النظر في تلك الظاهرة ومحاولة علاجها من زوايا أخرى بحيث يضم المنهج أجزاء خاصة مصممة لعلاج هذه الفئة من الأخطاء⁽¹²⁾.

وللتمثيل لهذه النواحي سنتناول فيما يلي بعض الأخطاء الشائعة عند متعلمي العربية من غير الناطقين بها للتعرف على ما يمكن أن توحى به من مسائل لغوية. ومن هذه الأخطاء ما نجده في النمط (اسم + صفة) حيث تسقط المطابقة وذلك غالبا بتجريد الاسم الموصوف من أداة التعريف في حين تثبتها في الصفة كما في الأمثلة التالية : (انظر : الأخطاء اللغوية التحريرية 1404).

(5) أ — * لو نظرنا إلى بلاد الإسلامية.

ب — * ويتعلم لغة العربية.

ج — * يوجد حجر الأسود.

هذه الظاهرة تدعونا أولا إلى وضع جمل تمثل الوجه الصحيح الذي تؤدي به هذه التراكيب، مع وضع قاعدة مختصرة ومبسطة تشخص الهيكل العام للتراكيب الوصفية مثل :

(6) أ — (أداة تعريف + اسم) + (أداة تعريف + صفة)

ب — (إسم «مجرد») + (صفة «مجردة»)

إضافة إلى هذا، أعتقد أنه من المهم مقارنة هذا التركيب ببعض التراكيب الأخرى التي قد تبدو لمتعلم العربية مشابهة، وعرضها بطريقة تبرز أوجه التمايز. وأول ما يرد في هذا المجال بالنسبة إلى العربية تركيب الإضافة. فقد يكون سبب الخطأ هو من تأثير تداخل تركيب اللغة العربية نفسها حيث يقوم المتعلم بنقل صورة تركيب الإضافة ويعممها على التراكيب الوصفية. ويختلف تركيب الإضافة من الناحية الشكلية في أنه يقوم في أكثر صورته على النمط الممثل في (7) أسفل وذلك بتنكير الركن الأول وتعريف الثاني كما في أمثلة المجموعة (8).

(12) لا يعني هذا بالضرورة أن يكون هناك تقعيد نحوي بالمعنى المعهود، بل قد يجرى أحيانا أن يقوم الباحث أو المدرس أو من يتصدى لوضع المادة اللغوية بجمع السياقات الكافية لتمثيل وإبراز السمات الدلالية التي يختص بها كل حرف من الحروف.

(7) تركيب الإضافة : (اسم «نكرة») + (اسم «معرفة»)(13).

(8) أ — لو نظرنا إلى بلاد الإسلام

ب — هذه هي لغة العرب

ج — قام المهندس بوضع حجر الأساس

د — جاء طلاب الصف الثالث

وربما اشترك في هذه الظاهرة عجز الدارس عن تحديد السمات الشكلية للفصائل النحوية (Grammatical Categories) سواء من الناحية الوظيفية أو الصياغية الصرفية، فيحسن حينئذ إيجاد وسائل تتجه إلى هذه النقطة مباشرة لتمكين الدارس من الفهم الواضح للسمات الصرفية الفارقة بين الاسم والصفة. فكلمات مثل «العربية» و«الإسلامية» و«الذهبي» مثلا هي صفات بالرغم من وجود أداة التعريف، ويقابلها من الأسماء «العرب» و«الإسلام» و«الذهب» على الترتيب.

كما تدخل هنا أيضا مشكلة التعريف والتنكير، والمطابقة في هذه النواحي التي تعد شرطا نحويا جوهريا في تأليف التراكيب الوصفية. وقضية التعريف والتنكير بدورها تتطلب بعض التحديدات الدلالية لما لها من ارتباطات منطقية بالبعد المفاهيمي وتصورات المتكلمين عن ماهية المعرفة والنكرة ودرجات التحديد المتمثلة في كل. وعلى كلا المستويين (النحوي والدلالي) لا نجد في كتب القواعد الراهنة ما يعين على ضبط هذه النواحي وتقنينها التقنين المنطقي الواضح مما يستدعي جهودا إضافية تأخذ على عاتقها تحليل الأخطاء وخلفياتها اللغوية ومن ثم اقتراح صيغة الطرح الملائم التي تساعد على تلافيها.

4 — خاتمة

ناقشنا في الصفات السابقة مسألة تدريس القواعد في سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع التركيز على قضيتين جوهريتين هما : الهدف من تدريس القواعد، والسبل الضرورية لتحقيق ذلك الهدف. وقد رأينا في هذا الإطار أن أهمية تدريس القواعد لا تأتي من كونها نهاية قصوى أو سبيلا وحيدا لتعليم اللغة كما كان عليه الاعتقاد السائد

(13) لا تعكس هذه الصورة أمثلة الإضافة التي يكون فيها المضاف إليه نكرة كما في «هذا قول فيلسوف». وهذا النمط فيه شيء من الندرة مقارنة بالنمط السابق الممثل في (7) ولهذا فهو أكثر ملاءمة للطرح في المستويات المتقدمة لما يتطلبه من عناية كبيرة ودقة في العرض والتناول لكي يمتاز سياقاً ودلالة عن كل ما قد يتداخل معه من التراكيب الأخرى.

في بدايات تعليم اللغة، وإنما تقوم على دورها المساعد في الاكتساب من حيث استغلالها كمدخل للفهم أو استخدامها كمرجع ينطلق منه الدارس في مراحل التدريب والمران. وانطلاقاً من هذه الرؤية غير المتحيزة لمسألة القواعد يبرز سؤال رئيسي حول الكيفية التي يمكن بها توظيف القواعد التوظيف الأمثل في تدريس اللغة الثانية. وقد رأينا في هذا الصدد أن هناك عدداً من الأعمال النظرية والتطبيقية التي ينبغي إنجازها أو إعادة صياغتها في سبيل تحقيق ما ننشده من تعليم القواعد واللغة بوجه عام. فهناك حاجة ماسة وأكيدة لتجميع المسائل اللغوية بعامة تجميعاً أولياً وبلورتها على نحو يسترشد بالمفاهيم الحديثة، وخبرات المشتغلين بعلم اللغة وتعليمها، وبحاجات الدارسين كما تتبدى من خلال الصعوبات التي عادة ما يواجهونها عند تعليم اللغة، ولا يقف عند حدود النحو التقليدي فقط. وترتبط بهذه الخطوة خطوات أخرى تستهدف تحديد المادة ذات العلاقة بتعلم اللغة وتحديد الأسلوب الملائم لعرضها وتقديمها للدارسين.

وهكذا فإن المدار الرئيسي الذي تقوم عليه هذه الدراسة يتلخص في ضرورة معرفة ماذا ندرس، ولماذا ندرس؟ وهذا يملي علينا أن نكون أكثر تدقيقاً وتحفظاً إزاء ما تطرحه المعالجات اللغوية الصرفة من معطيات إذ ليس كل ما يأتي من هذا القبيل يحمل نفعا مباشراً في تعليم اللغة ومن ثم صالحاً للتوظيف في هذا المجال. فهناك فرق بين التعليم بهدف تأسيس معرفة علمية متخصصة والتعليم بغرض تشكيل مهارات الأداء اللغوي. إن تعليم اللغة يسعى إلى إنشاء مهارات وليس تقديم معلومات، ولهذا فإن قيمة المعلومة اللغوية تقاس — من وجهة نظر التعلم اللغوي — بمدى إسهامها في تنمية المهارات المستهدفة وتشكيلها.

ثم إن اللغة — أي لغة — تقوم على شبكة هائلة من النظم والقوانين التي تعمل على تماسك بنائها في مستوياتها المختلفة وهذا الزخم التصوري لا يمكن أن يكون بكامله على نفس القدر من ضرورة الإبراز في مناهج تعليم اللغة. فهناك مسائل لغوية كثيرة يمكن اكتسابها تلقائياً ومن خلال التعرض المباشر للغة (كما هو الشأن — على سبيل المثال — في القوانين الصوتية كالنبر والتنغيم والمائلة وما إلى ذلك) دون الحاجة إلى تفصيلات أو تحليلات نحوية متعمقة. وهنا تبرز أهمية اختيار القواعد المثلى للتدريس والتي تحتاج إلى أمور عديدة من أهمها القيام بدراسات تأخذ في الحسبان الحقائق السابقة، وتستغل كل ما يمكن استغلاله من مصادر، بما في ذلك معايير الصعوبة بمفهومها السياقي واللغوي وأخطاء الدارسين، من أجل بناء منهج لغوي متكامل.

المراجع :

- ابن خلدون، (1968). مقدمة ابن خلدون. بيروت : دار القلم.
- عبد، داود (1979). نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا. الكويت : مؤسسة دار العلوم.
- الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى. إعداد لجنة من المؤلفين. (1404)
- Brown, H.D. (1989). **Principle of Language Learning and Teaching**. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Carter, R. and M. McCarthy (eds) (1988). **Vocabulary and Language Teaching**. London: Longman.
- Chomsky, N. (1981). **Lectures on Government and Binding**. Foris, Dordrecht.
- Chomsky, N. (1986). **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use**. New York: Praeger.
- Doughty, C. (1991). "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization". **Studies in Second Language Acquisition**, 13:431-469.
- Ellis, R. (1990). **Instucted Second Language Acquisition: Learning in the Classroom**. Cambridge, MA: Basil Blackwell;
- Ellis, R. (1992). **Second Language Acquisition and Language Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, LTD.
- Fotos, S. (1993). "Consciousness-raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction". **Applied Linguistics**, 14/4, 385-407.
- Fotos, S. (1994). "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". **TESOL Quarterly**, 28/2:323-351.
- Fotos, S. and R. Ellis (1992). "Communicating about grammar: A task-based approach". **TESOL Quarterly**, 25:605-628.
- Green, P. and Hecht, K. (1992). "Implicit and explicit grammar: an empirical study". **Applied Longuistics**, 13/2,168-184.
- Hulstijn, J.H. and W. Hulstijn (1984). "Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge". **Language Learning**, 34/1:23-43.
- Krashen, S. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (1991). "Teaching grammar". In M. Celce-Murcia, ed, **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Second edition. New York: Newbury House Publishers.
- Long, M.H. (1983). "Does second language instruction make a difference? A review of research". **TESOL Quarterly**, 17:359-382.

- Long, M.H. (1988). "Instructed interlanguage development". In Leslie M. Beede, ed, **Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives**. New York: Newbury House Publishers.
- McLaughlin, B. (1987). **Theories of Second Language Learning**. London: Edward Arnold.
- Owen, C. (1993). "Corpus-based grammar and the Heineken effect: lexico-grammatical description for language learners". **Applied Linguistics**, 14/2:167-187.
- Richards, J. (1974). "Word lists: problems and prospects". **RELC Journal**. Vol.V/2, 69-84.
- Schmidt, R.W. (1990). "The role of consciousness in second language learning". **Applied linguistics**, 11/2, 129-158.
- Seliger, H.W. (1983). "Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition". In Selinger and Long, **Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Sharwood Smith, M. (1991). "Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learners". **Second Language Research**, 7,118-132.
- Sorace, A. (1985). "Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments". **Applied Linguistics**, 6/3:239-254.
- Titone, R. (1987). "Psychological aspects of pedagogical grammar in foreign language teaching". In J. Lantolf and A. Labarca (eds) **Research in Second Language Learning. Focus on the Classroom**, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Van Patten, B. (1990). "Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness". **Studies in Second Language Acquisition**, 12:287-301.