Language Art, 9(2): pp. 49-64, 2024, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2024.09 DOR:
فصلنامه هنر زبان، دوره ۹، شماره ۲، سال ۲۰۲۴، از صفحه ۴۹ تا ۶۴

المحادثة وأثرها التواصلي في تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها

الدكتورة ذهبية حمو الحاج[1]
أستاذة التعليم العالي، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

الدكتورة لامية قداش[2]
أستاذة محاضرة –ب، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة بومرداس، الجزائر.

(Received: 6 February 2023; Accepted: 27 September 2023; Published: 31 May 2024)

ملخص
إنّ تعليم اللّغة القائم على المحادثات الشّفوية يقدّم فرصة مميّزة لاكتساب اللّغة وتعلّمها، ممّا يعطي لتعلّم اللّغة قيمة ومعنى لدى المتعلّم، كما أنّ المهارات المكتسبة بها تكون أكثر وضوحا، الأمر الذي يسمح له بتوظيف اللّغة المكتسبة في مواقف متعدّدة. ويبدو من خلال التّجارب أنّ المتعلّم بهذه الطّريقة يكون أكثر إيجابية ومشاركة في الممارسة اللّغوية الرّسمية، إذ يصبح لديه القدرة على التّعبير والكتابة دن عوائق وهو المبتغى في تعلّم اللّغة الثّانية، والذي لا يتمّ إلا بالانغماس في المحيط المتحدّث بتلك اللّغة، فالمتعلّم يوظّف ما يكتسبه من رصيد لغوي من خلال التّواصل باللّغة والتّدريب عليها في بناء تراكيب لغوية جديدة منتجة بشكل عفوي دون تصنّع أو تكلّف، مثلما يحاول توظيف عناصر اللّغة في إحداث تواصل لغوي حقيقي يناسب السّياق الاجتماعي واللّغوي والثّقافي في أثناء الممارسة اللّغوية والتحادثية. يسعى هذا الموضوع إلى تحديد مكانة المحادثة في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، ورصد أهمّ استراتيجية لنجاح طريقة الحوار والتحادث بالإحالة إلى دور التّعبير والمحفوظات، والوقوف عند التّقنيات المتّبعة وطريق ف.جوان نموذجا لذلك، وهذا باقتفاء المنهج الوصفي التّحليلي الذي يسمح بالوقوف عند آلية المحادثة والكشف عن أهمّيتها في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها. ومن النّتائج التي نروم الوصول إليها الاهتمام بالطّريقة التّواصلية في تعليم اللّغة العربية، وتبنّي المحادثة طريقة للتّعليم باعتبار تصميمها وغاياتها التي تقترب من المواقف الحقيقية وتدفع بالمتعلّم إلى الممارسة الفعلية باحترام قواعد اللّغة وتراكيبها، وخلق أساليب أخرى تستهدف ترسيخ اللّغة الثّانية نطقا بشكل خاص.

الكلمات الأساسية: المحادثة، التّواصل، تعليم اللّغة، طريقة التّسلسل، اكتساب اللّغة.

[1]E-mail: hamoulhadj_d@yahoo.fr
[2]E-mail: l.keddache@univ-boumerdes.dz

مقدمة:

إنّ تعليم اللّغة القائم على المحادثات الشّفوية يقدّم فرصة مميّزة لاكتساب اللّغة وتعلّمها، ممّا يعطي لتعلّم اللّغة قيمة ومعنى لدى المتعلّم، كما أنّ المهارات المكتسبة بها تكون أكثر وضوحا، الأمر الذي يسمح له بتوظيف اللّغة المكتسبة في مواقف متعدّدة. ويبدو من خلال التّجارب أنّ المتعلّم بهذه الطّريقة يكون أكثر إيجابية ومشاركة في الممارسة اللّغوية الرّسمية، إذ يصبح لديه القدرة على التّعبير والكتابة دن عوائق وهو المبتغى في تعلّم اللّغة الثّانية، والذي لا يتمّ إلا بالانغماس في المحيط المتحدّث بتلك اللّغة، فالمتعلّم يوظّف ما يكتسبه من رصيد لغوي من خلال التّواصل باللّغة والتّدريب عليها في بناء تراكيب لغوية جديدة منتجة بشكل عفوي دون تصنّع أو تكلّف، مثلما يحاول توظيف عناصر اللّغة في إحداث تواصل لغوي حقيقي يناسب السّياق الاجتماعي واللّغوي والثّقافي أثناء الممارسة اللّغوية والمحادثة.

لقد عادت الكثير من الدّراسات الحديثة إلى أهميّة تعلّم اللّغة تواصليا وضرورة الاستفادة من المحادثات وما يدخل في الأنشطة اللّغوية الموظّفة لذلك، فالمحادثة في تصميمها وغاياتها تقترب من المواقف الحقيقية وتدفع بالمتعلّم إلى الممارسة الفعلية من قواعد اللّغة وتراكيبها، وخلق أساليب أخرى تستهدف ترسيخ اللّغة الثّانية نطقا بشكل خاص، أمّا كتابة فتبقى رهينة تعلّم الحروف والتّمكن من قراءة الجمل البسيطة والمعقّدة والتّسلسل في اكتساب أبنية اللّغة.

انطلاقا من هذا التّصوّر والإشكالية الأساسية المطروحة، ولبناء البحث سنحاول الإجابة عن بعض المسائل المهمّة المرتبطة بالمحادثة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وأهمّ استراتيجيات بناء المحادثة وتنفيذها، وتحديد مكانة التّراكيب النّحوية في المحادثة الصفّية وأثرها في تطوّر أبنية اللّغة وتوظيفها في المواقف اللّغوية الفعلية، ثمّ كيف ينتقل التّعلّم من تعليم النّحو كقواعد إلى تعليمه كوظائف، وتحديد الإضافة المنهجية التي تقدّمها المحادثة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها.

إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها:

سجّلت الدّراسات الحديثة تطوّرا كبيرا في مجال تعليم اللّغات الأجنبية بسبب رغبة الأفراد والجماعات في التّحدّث بعدّة لغات غير اللّغة الأم، وأصبح هذا الموضوع يشغل أذهان كثير من المتعلّمين، لأنّه السبيل الأمثل لاكتساب معارف جديدة وأصيلة من منابعها الأصلية، ونظرا للمكانة التي تحتلها اللّغة العربية في العالم اليوم، ونظرا لما تحمله من مظاهر الإعجاز والثّراء في المفردات والأساليب، أصبح تعلّمها لغير أهلها ملاذ الكثير من الباحثين وفي جميع المجالات، وباعتبار الانغماس في المحيط اللّغوي الطّريقة الأفضل لاكتساب للّغة والتّواصل بها، فقد اصبح التّركيز على المحادثة عاملا مهمّا في هذا المسعى اللّغوي ذي الأبعاد المتعدّدة.

لقد عادت الكثير من الدّراسات الحديثة إلى أهميّة تعلّم اللّغة تواصليا وضرورة الاستفادة من المحادثات وما يدخل في الأنشطة اللّغوية الموظّفة لذلك، فالمحادثة في بنيتها والأغراض التي وجدت من أجلها شبيهة بالممارسات اللّغوية التي تتمّ في المواقف الحقيقية وتدفع المتعلّم إلى توظيف الأبنية والأساليب اللّغوية الملائمة لمواقف محدّدة، وبذلك تكون المحادثة طريقة مثلى غايتها ترسيخ اللّغة الثّانية في شكلها المنطوق بهدف التّواصل بها في الحياة اليومية واتقانها من النّاحية التّعبيرية بشكل خاص، أمّا كتابة فتبقى رهينة تعلّم الحروف والتّمكن من قراءة الجمل البسيطة والمعقّدة.

انطلاقا من هذا التّصوّر والإشكالية الأساسية المطروحة، ولبناء البحث سنحاول الإجابة عن بعض الأسئلة المهمّة من قبيل:

- ماذا نقصد بالمحادثة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما هي أهمّ استراتيجيات بناء المحادثة وتنفيذها؟
- ما هي مكانة التّراكيب النّحوية في المحادثة الصفّية وما هو أثرها في تطوّر أبنية اللّغة وتوظيفها في المواقف اللّغوية الفعلية؟
- كيف ينتقل التّعلّم من تعليم النّحو كقواعد إلى تعليمه كوظائف؟
- ما هي الإضافة المنهجية التي تقدّمها المحادثة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها؟

أهميّة الدّراسة وأهدافها ومسوّغاتها:

أصبح تعليم اللّغات الأجنبية في العصر الحديث من أهمّ المشكلات المطروحة، التي سخّرت لها جميع الدّول عددا معتبرا من الأنماط قصد تمكين الأفراد والجماعات منها، فقد بدأت بإدراج اللّغات الأجنبية في المدارس الحكومية انطلاقا من الطّور الأول من التّدريس إلى الأطوار اللاحقة منه، إلا أنّ الحجم السّاعي المفروض لا يسمح دائما باكتساب هذه اللّغات والتّمكّن منه، وقصد سدّ بعض الثّغرات في هذا الجانب، دعمت الحكومات المدارس الخصوصية للّغات، وبظهور العراقيل الأخرى التي حالت دون التحاق المتعلّمين بهذه المدارس لأسباب مادية في أغلبها، كان التّوجّه نحو المنصّات الالكترونية والمواقع المتخصّصة هدفها تعليم اللّغات الأجنبية للرّاغبين فيها، وبذلك كان موضوعنا منصبّا في هذا الإطار، وكانت وقفتنا عند المحادثة وما تمليه من طرائق واستراتيجيات لتحقيق الأغراض التّواصلية في المواقف الفعلية. ومن بين الأهداف التي يسعى هذا البحث إلى تحقيقها نجد:

- الوقوف عند الإجراءات والآليات التي تحدّد مصطلح المحادثة والتّركيز على تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها.
- إعادة الاعتبار لطريقة الحفظ في المنهاج التّعليمي وتعزيزها بما يدعى بالمحفوظات والتّعبير الشّفوي وربطهما بتعليم اللّغات غير اللّغة الأمّ.
- الاستئناس ببعض التّجارب المفيدة في تعليم اللّغات الأجنبية (تجربة فرانسوا جوان[1]) وتطبيقها في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها.

المنهج المتّبع:

عُرف المنهج عند الباحثين في الدّراسات العلمية الأكاديمية كونه الطّريق المؤدّي إلى كشف الحقيقة، ويتمّ ذلك باعتماد مجموعة من القواعد والقوانين، فالباحث قبل ولوجه إلى أيّ بحث لابد أن يجد الطرائق التي تساعده على الوصول إلى نتائج دقيقة ومحدّدة مسبقا، ويختلف المنهج المتّبع من موضوع إلى آخر تبعا للإشكاليات المعالجة وما تتطلّبه من أدوات وآليات، وبما أنّ بحثنا يعالج موضوع المحادثة وأثرها التّواصلي في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، فإنّ المنهج الذي رأيناه مناسبا هو المنهج الوصفي التّحليلي، الذي ساعدنا على وصف الظّاهرة الإشكالية وتحليل واقعها في المستوى التّعليمي ضمن طرائق التّعليم والبحث في بعض الاقتراحات والنّماذج المجسّدة للظّاهرة للاستئناس بها، وفي الأخير تأتي خاتمة البحث والنتائج المتوصّل إليها.

المحادثة في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها:

تعدّ طريقة تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها تواصليا من بين الطّرائق التّعليمية التي تضع المتعلّم أمام رصيده اللّغوي ومعرفته اللّغوية، فإن ذهب نعوم تشومسكي[1] إلى اكتساب اللّغة عن طريق الكفاية التي تستند

[1] F.Gouin

على النّاحية النّفسية والمعرفية، فإنّ هايمز[2] ينتقده في ذلك ويتوجّه إلى إثارة الجوانب الاجتماعية التي تجاهلها تشومسكي، ومبرّر هايمز في ذلك أنّ حصول الإنسان على الكفاية اللّغوية المجرّدة لا يضمن القدرة على توظيفها في المواقف الفعلية، وبذلك يقترح هايمز ما دعاه بـــ"الكفاءة التّواصلية" التي تعني التّمكن من استعمال اللّغة استعمالا مطابقا للمقامات المختلفة، ونظرا للغرض الواضح والمنتظر من هذه المقاربة، تمّ تبنّيها في تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، وتمّ الانتقال من الكفاية اللّغوية المحضة إلى الكفاية التّواصلية التي تسمح للمتعلّم من التّواصل باللّغة الهدف، والتّركيز على التّواصل واستعمال صيغ تواصلية تتلاءم مع الظّروف والملابسات التّخاطبية المتعدّدة والعناية بما هو اجتماعي في ممارسة اللّغة، فـــ"الأمر الذي يحكم استخدامنا تركيبا لغويا في التّعبير عن وظيفة لغوية ما فهو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التّالية: من يتحدّث، مع من، ومتى وأين، وما هو دور كل من المتحادثين؟" (نايف خرما وعلي حجاج ١٩٩٨، ١٦٩).

تعدّ اللّغة التي يتلقّاها الطفل من محيطه الأسري ذات أهميّة كبيرة أكثر ممّا يتصوّرها أصحاب التّيار الفطري، فلا تتشكّل اللّغة عند الأطفال إلا من خلال كلام الكبار وتفاعلهم معهم، الأمر الذي سيؤدّي إلى ظهور الاتّجاه الحواري أو تحليل الخطاب، فالحوار ينتج عند التّفاعل تقول بيركو جليسون[3] في هذا الصّدد :"على حين يظنّ أنّ مجرّد التّعرض إلى اللّغة كاف لجعل الطّفل يتكلّم، فإنّه من الواضح الآن أنّ التّفاعل هو الأساس في اكتساب اللّغة الأولى أكثر بكثير من التّعرّض، فالأطفال لا يتعلّمون اللّغة من كثرة الاستماع إلى محادثات الآخرين، أو إلى المذياع، وإنّما يكتسبونها حين يتكلّم الآخرون إليهم" (دوجلاس براون ١٩٩٤، ٥٣).

وإن بدا التّحادث نشاطا تلقائيا متداولا بين الكبار بطريقة بسيطة، فإنّه عند الأطفال يتمّ بالاشتراك فيه ولكن ببعض العقبات والعوائق، وبذلك يستوجب مساعدتهم في ذلك بخلق موضوعات تحادثية أساسها المثيرات اللّغوية والاستجابات، فالأطفال لا ينظرون إلى اللّغة بالطّريقة التي ينظر إليها الكبار، لأنّهم مرتبطون أشدّ الارتباط بالحركة والأحداث، ممّا يضبط لديهم تعلّم كيفية المبادرة إلى التّحادث والأعقد من ذلك كيفية الاستجابة لمبادرات الآخرين أي كيفية إنجاح التّبادل بتحمّل مسؤولية الردّ بخاصّة. ونجاح التّبادل بين الطفل ومحيطه يعني في الحقيقة تمكّن الطّفل من الانتقال بين الأغراض الكلامية، والتّمكّن ممّا هو صريح وضمني في الكلام، وبالتّالي يتوصّل العلماء إلى وجود سرّ في قدرة المتعلّم من فهم قواعد التّخاطب وفي فترة وجيزة جدّا من العمر، وهو ما يفضي إلى ما يعرف **بنموّ المعرفة الحوارية**، المجال المساعد على فهم أسرار اكتساب اللّغة الأولى والثّانية والثّالثة...

١- مفهوم التّعليم: ما هو التّعليم؟ كيف يمكن تحديده؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال صعبة جدا، ذلك أنّ مفهوم التّعليم لا يخضع لتعريف ثابت ودقيق، فقد أكّد بعض المفكّرين أمثال "جيلبير موراي[4]" أنّ التّعليم لا يمكن تعريفه شأنه شأن معظم المسائل الحيّة كالشّعر مثلا، (رمزي مفتاح ١٩٦٣، ٧)، غير أنّ ذلك لا يمنع من النّظر في مختلف التّعريفات المقدّمة، لكن هذا كلّه يُشير إلى أنّه من الصّعب والعبث توقّع إجابة دقيقة لا غموض فيها عند التّساؤل عن مفهوم التّعليم، الذي يتّسم بالتّغيّر الدّائم انطلاقا من زوايا النّظر التي يحدّد من خلالها. ولا يذكر أحد ممّن شهدوا بأنفسهم تطوّر التّعليم في إنجلترا في الخمسين سنة الأخيرة تغييرا يكاد يكون كاملا، نظرا لكون التّعليم يتأثّر بظروف المكان والزّمان ويحمل معاني

[1] N.Chomsky
[2] Hymes
[3] Jean Berco-Gleason
[4] Gilbert Moray

مختلفة عند مختلف الأمم بحسب التّجارب والوسائل المسخّرة له، فالتّعليم في نظر جون ستيوارت ميل[1] لا يشمل مراحل الدّراسة المحصور في المدرسة أوفي الجامعة فقط بل يمتدّ إلى أبعد من ذلك، ولذلك يذهب إلى أنّ التّعليم لا يشمل فحسب كلّ ما نصنعه بأنفسنا وكلّ ما يصنعه غيرنا من أجلنا قصد الاقتراب من الكمال في طبيعته البشرية، بل إنّ قوى التّعليم تمتدّ إلى أبعد من ذلك، فالتّعليم بأوسع معانيه يشمل الآثار غير المباشرة في سلوك الفرد وملكاته البشرية وفي تجاربه الحياتية المختلفة.

بذلك فإنّ "ستيوارت ميل" يرى أنّ جوهر التّعليم يتمثّل في الثّقافة التي يقصد بها كلّ جيل أن يزوّد بها الجيل السّابق ويجعله على الأقل أهلا لأن يحتفظ بالمستوى الرّاقي الذي وصل إليه ولأن يرتفع بهذا المستوى إذا استطاع إلى ذلك سبيلا (رمزي مفتاح ١٩٦٣، ٩)، أمّا جون ميلتون[2] فقد ذهب إلى أنّ "التّعليم الكامل الوافي... هو الذي يؤهّل الإنسان لأن يؤدّي ما عليه من المسؤوليات الخاصّة والعامّة في الحرب والسّلم بنزاهة ودقّة وخلق ورضا" (رمزي مفتاح ١٩٦٣، ١٣)، ولهذا نجد أحمد عبده عوض يقول: "وقد أدرك الواعون من العلماء هذه الصّلة الرّوحية العميقة بين اللّغة والنّاطقين بها، فكان ممّا نبّهوا عليه أنّ لغة المرء عادة ما تؤثّر في عقله وخلقه" (أحمد عبده عوض ٢٠٠٠، ١٠). أمّا عن الفيلسوف "مونتان[3]" فيتوجّه إلى القول:" كلّما توغّلت في هذا البحر وأبعدت فيه استكشفت جديدا من الأرض يغشاه الضّباب ويجلّله الغمام حتّى يكلّ بصري عنه ويرتدّ وهو حسير" (أحمد عبده عوض ٢٠٠٠، ١٠)، ذلك أنّ التّعليم بحر واسع من المعارف والمعلومات والاكتشافات فلا نكاد نتعلّم شيئا حتّى نكتشف أنّنا نسينا أشياء كثيرة وكلّ معلومة تخفي وراءها أخرى. كما أنّ أرسطو وجد نفسه وهو واحد من أعظم هؤلاء المفكّرين مشقّة عن البحث في مثل هذه القضايا، حيث قال: "سنبغي ألا تغيب عن أذهاننا طبيعة التّعليم أو الوسائل الصّالحة لتحقيقه ويشهد الوقت الذي نعيش فيه خلافا فعليا، يقول هذا الموضوع، فالنّاس غير مجمعين على الموضوعات التي ينبغي أن يتعلّمها الصّغار، ولا يتّفقون على الغاية المنشودة من تعليمها، أهي الفضيلة المجرّدة أم الحياة الطيّبة؟ والنّاس في شكّ من الاتّجاه السّديد للتّعليم، أيسعى إلى تنمية العقل أم القواعد الأخلاقية؟ فلا يمكن الوصول إلى تحديد معقول لمعنى التّعليم قبل أن نحسم مسألة امتداده الزّمني، متى يبدأ التّعلّم ومتى ينتهي؟ تختلف الأفكار في تحديد هذا الامتداد فهناك موقفان رئيسيان على وجه العموم: أحدهما يذهب إلى أنّ عملية التّعليم تنتهي بانتهاء التّعليم المدرسي والجامعي، والآخر يرى بأنّها عملية تستمر مدى الحياة، وفي أوروبا عامّة وانجلترا خاصّة سادت إلى زمن طويل الفكرة التي ترى أنّ التّعليم إنّما هو نتاج لما يكتسبه الفرد في المدرسة أو في الكليّة. وكان الاعتقاد المألوف طيلة القرن الثّامن عشر ومعظم القرن التّاسع عشر أنّ المدارس الخاصّة والمدارس الثّانوية الأكاديمية تلقّن للطّلبة من التّعليم ما هو ضروري، بينما تقوم المدارس الخيرية وما يشبهها من المدارس الدّينية والأهلية بتزويد أطفال الطبقات بما يناسبهم من التّعليم (أحمد عبده عوض ٢٠٠٠، ١٤)، فالملاحظ اختلاف الآراء حول التّعليم عموما رغم الاتّفاق على كونه يصيب الأخلاق والسّلوك والمعرفة والذّهن ....أمّا تعليم اللّغة العربية سواء لأهلها أو لغير النّاطقين بها فيأخذ بالأهداف ذاتها إلى جانب الاهتمام بما هو مخصوص بها سواء في تراكيبها، أو مفرداتها، أو أبنيتها الصّرفية ... ناهيك عن طرائق ايصالها إلى المتعلّم والتي تختلف باختلاف الوسائل الموظّفة والمجهودات المبذولة، وإثارتنا لطريقة المحادثة ليس إلا محاولة الكشف عن أهميّتها في تعليم العربية لغير النّاطق بها من حيث ما تفرضه من آليات تساعد على ممارسة اللّغة نطقا، وقراءة، وكتابة.

---

[1] John Stuart Mill
[2] Milton
[3] Michel de Montaigne

إنّ التّصوّر الذي يرى أنّ التّعليم عملية تكاد تكون مقصورة على المدارس والجامعات قد تأصّلت جذوره في تقاليدنا، وكان بذلك فنّ التّعليم عند البعض عملا قاصرا على التّدريس رغم أنّه أيضا عملية تعنى بتوصيل المعرفة إلى المتعلّم، كما تعنى بخلق الدّوافع وإيجاد الرّغبة لدى المتعلّم للبحث والتّنقيب والعمل للوصول إلى المعرفة وهذا يحتّم وجود طريقة وأسلوب، كما أنّ بناء الإنسان ... هو في جوهره ذلك التّمكين من ممارسة فعل الحريّة والاختيار أو هو ذروة المقاصد الثّقافية والتّعليمية كما يراها حامد عمّار (محمد علي حافظ ١٩٨٤، ٩٥)، وإذا كان واقع الحياة الاجتماعية العربية المعاصرة بحاجة ماسّة من أي وقت آخر إلى تغيير في المنظومة التّربوية والتّعليمية بوصفها عمادا أساسيا لأيّ استشراف تنموي فعلي، حيث تتحوّل العملية التّعليمية من مجرّد تحصيل كمّ معرفي واختبار للمتعلّم في مدى استذكاره له، إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذّاتي وتوظيف المعلومات في التّطبيق وربطها بالحياة، وبذلك يتحوّل التّعليم من كونه قضيّة استثمار في الإنسان من حيث تمكينه من المعرفة والمعلومات إلى قضية إعداد أجيال مبدعين قادرين على مواجهة مواقف لغوية مختلفة عن طريق الممارسة الفعلية.

والابداع لا يتحقّق بالاستظهار والحفظ المستمر لمفردات اللّغة فحسب، وإنّما بممارسة هذه اللّغة وبخاصّة إذا كانت لغة ثانية أو ثالثة، ... إذ لا جدوى من اكتساب اللّغة دون أن تحقّق للمتعلّم التّواصل مع غيره والاستجابة لهم. ومثل هذا الهدف يتوصّل إليه المتعلّم مثلما سنشهد ذلك مع تجربة جوان[1] عن طريق التّسلسل في اكتساب أبنية اللّغة وتوظيفها، وفي حفظ المفردات واستظهارها والتّرجمة أيضا، ورغم ذلك تبقى طريقة الحفظ والتّعبير الشّفوي من الآليات التي تساعد على إتقان المحادثة، وبالتّالي لا يمكن الاستهانة بالدّور الذي تؤدّيانه عند متعلّم اللّغة الثّانية أو الأجنبية.

٢- تحديد المحادثة والتّعريف بها:

المحادثة جاءت من التّبادل العادي والمألوف بين البشر، وكثيرا ما تُطلق على أقسام المحادثة بأقسام "التّعبير الشّفاهي"، فالمحاثة المؤسّسة على التّبادل بين طرفين على الأقل، يقوم التّعليم عن طريقها بتدريس أبنية الجملة من خلال الحوار، فهي تقدّم للتّلاميذ الوسائل التي يحتاجون إليها للتّمكّن من التّعبير، إلا أنّ هذا التّمكّن لا يأتي دفعة واحدة وإنّما يتدرّج في مستوى المحادثة إلى أن يصل المتعلّم إلى نوع من الاستقلالية اللّسانية التي تنجز في سياقات من المحادثات الفعلية في الواقع، ولكن يبقى السؤال مطروحا فيما يتعلّق بطريقة تجسيد المحادثة داخل القسم التّدريسي.

وفي طرائق التّدريس ينبغي الانتباه إلى درجة اللّغة التي يملكها المتعلّم، أمّا التّقنيات الموظّفة عند المبتدئين فهي التي تشكّل الوسيلة التي يحتاج إليها المتعلّمون للتمكّن من المحادثة، ومثل هذه التّمارين تتمثّل في: الحوار والألعاب اللّغوية، وبعض التّمارين البسيطة التي تساعد على تكوين أبنية بسيطة من الجمل أكثر تنظيما وتوجيها، وبهذه الآليات يمكن للمتعلّمين التّدرّج في تعليم اللّغة الأجنبية واكتسابها، والاستغناء عن بعض التّقنيات المذكورة، وتعويضها بمشاهدة الأفلام أي مشاهدة التّلفزيون التي تبثّ أفلامها وبرامجها باللّغة المستهدف تعلّمها، إضافة إلى المطالعة وقراءة النصّوص.

الفرق بين اكتساب اللّغة الأولى واللّغات الأخرى بعدها:

لقد حظي اكتساب اللّغة الأولى أو اللّغة الأمّ باهتمام كبير من قبل علماء اللّغة والتّربية كما تمّت الاستعانة بطريقة اكتساب اللّغة الأولى لمقاربة اكتساب اللّغة الثّانية والثّالثة.... وإن نجحت عملية اكتساب اللّغة الأولى

[1] Gouin

بيسر فليس الأمر ذاته مع اللّغة الأجنبية التي يجد فيها المتعلّم صعوبات كبيرة، وبذلك ينبغي البحث عن مواطن الاختلاف بين الوضعيتين وكذلك مواطن الاتّفاق لربّما تقدّم الأدوات والإجراءات التي تسمح بالوصول إلى نتائج أفضل، وفي هذا الصّدد ينبغي الابتعاد عن بعض المفاهيم التّقليدية التي تؤسّس لاعتماد طرائق اكتساب اللّغة الأولى في تعليم اللّغة الثّانية ومن بينها:

١-في تعلّم اللّغة يجب اعتماد التّكرار، وهو الأمر الذي ينبغي اتّباعه في تعلّم اللّغة الثّانية.

٢-إنّ تعلّم اللّغة محاكاة في الأساس، فينبغي تقليد الآخرين في كلّ ما يتلفّظون به.

٣-يجب أن نمارس أوّلا الأصوات المفردة، ثمّ الكلمات، ثمّ الجمل، فذلك هو التّرتيب الطّبيعي، وهو الأسلوب الصّحيح لتعلّم لغة ثانية.

٤-الاهتمام بأسبقية الاستماع على الكلام، لأنّ الفهم سابق على الكلام، وهو النّظام الصّحيح في تقديم المهارات في تعلّم اللّغة الثّانية.

٥-الاهتمام بالسّماع والكلام عند الطّفل وعدم إيلاء العناية للقراءة والكتابة لأنّهما مراحل متأخّرة في النّمو اللّغوي مقارنة بالسّماع والكلام.

٦-تعلّم اللّغة الأولى في الصّغر دون الحاجة إلى ترجمة، الأمر ذاته ينبغي أن يطبّق في تعلّم اللّغة الثّانية.

٧-تعلّم اللّغة واكتسابها يتمّ تلقائيا عند الطّفل، فهو يتمكّن منها دون التّعرّف على قواعدها، وبذلك يكون تعليم النّحو غير ضروري لتعلّم اللّغة الثّانية واكتسابها.

من خلال هذه الأفكار والأحكام يبدو أنّ تعلّم اللّغة الأولى خاضع للتّوجّه السّلوكي، فهم يتحدّثون عن الاستظهار، والتّمرّن، والعادة، والمثيرات والاستجابات، وتعزيز المعرفة بالتّكرار، وهو الأمر ذاته المطلوب في تعلّم اللّغة الثّانية حسب رأيهم، ولكن ليس من الصّحيح أن نسقط معايير اكتساب اللّغة الأولى على لغة ثانية وثالثة ... لأنّ الأمر يقتضي فهم واستيعاب أكثر لمّا يتعلّق باللّغة الأولى من حيث تعلّمها وقضاياها والعناصر المختلفة التي تتدخّل في تكوينها عند الطّفل، مثلما ينبغي معرفة ما يتلاءم مع اللّغة الثّانية من محيط لغوي وأدوات لسانية تستنبط من التّحادث والتّفاعل. وفي هذه الحالة ينبغي عدم اسقاط الطّريقة ذاتها على اكتساب لغتين أولى وثانية وثالثة، وهذا ما ستثيره النّظرية التّوليدية التّحويلية لتشومسكي التي تركّز على المؤهّلات الفطرية لاكتساب اللّغة، إضافة إلى ذلك ما يثيره علم النّفس المعرفي الذي يقرّ أنّ طريقة الاستظهار ليست هي المثلى لا في اللّغة الأولى ولا في اللّغة الثّانية، ذلك لأنّه بفضل القدرات المعرفية يمكن للبالغين استنباط القواعد النّحوية، ولأنّ اكتساب اللّغة الأولى بشكل تلقائي يساعد على اكتساب اللّغة الثّانية، وذلك من خلال المحادثة خصوصا، فهي تعدّ أساسية لتمرين اللّسان والذّهن على اللّغة وتوظيفها في مواقف مختلفة. وبذلك يمكن القول أنّ النّظرية التّوليدية التّحويلية قد أسهمت في إبراز هشاشة هذه المعايير القائلة باختلاف اكتساب اللّغة الأولى عن اللّغة الثّانية والتّوجّه نحو وجود للتّشابه بينهما (اكتساب اللّغتين).

وإلى جانب هذه التّصوّرات وانطلاقا من سبعينيات القرن الماضي أدرك المختصّون في تعليم اللّغات الأجنبية مكانة المحادثة في تعليم اللّغة الثّانية. في كثير من الأحيان يتمّ الحكم على مستوى المتعلّم في اللّغة الثّانية أو الأجنبية من خلال قدرته على التّعبير بواسطتها، إضافة إلى المتعة التي يحسّ بها وهو يتحدّث بها بطلاقة وسلاسة إلى جانب لغته الأمّ، وفي الحقيقة الجانب التّحادثي والقدرة على الحديث بلغة أخرى يعدّ محفّزا كبيرا في وقتنا الحالي مع التّبادلات اليومية والعلمية التي يوفّرها التّطوّر التّكنولوجي.

لم تكن المحادثة موظفة في تعليم اللّغة الأجنبية لمدّة طويلة من الزّمن، إذ كان الاهتمام منصبا على تعليم الأدب، والتّعبير الكتابي، والنّحو، والحضارة، والثّقافة، فبدت ضرورة جعلها تخصّصا مستقلا بذاته، ممّا أفضى إلى

تكوين بيداغوجي جديد. ولم تحظ المحادثة بمكانة مهمّة في التّعليم وذلك في سيتينيات القرن الماضي، إذ لم يكن هناك تصوّر لتعلّم اللّغة الثّانية واكتسابها عن طريق المحادثة، إضافة إلى أنّ الحديث بلغة أجنبية أو ثانية كان يستوجب الانتقال إلى بلاد أخرى للتّمرّن عليها، فقد كان الاعتقاد السّائد أنّ التّحدّث عن الحياة اليومية أو عن تجربة شخصية في قاعة الدّرس لا يمتّ بصلة مع التّعليم، ولهذا السّبب كان التّوجّه نحو حفظ قائمة من الكلمات وتكرارها والاعتماد على الذّاكرة، وفي هذا المقام لم يكن الاهتمام إلا بالنّحو الذي يعتقد أنّه مفتاح اكتساب لغة ثانية أو أجنبية مثلما يعتقد الأمر ذاته فيما يتعلّق بتعليم الأدب والثّقافة دون أن يؤخذ بعين الاعتبار الجانب النّفسي للمتعلّم، إذ قد يتعرّض لبعض العقد التي تحول بينه وبين اكتساب اللّغة الثّانية وممارستها.

ونظرا لدرجة النّشاط المطلوب في المحادثة وكذلك الحيويّة، فإنّها لم تحظ بالاهتمام وكانت تعدّ طريقة غير جديّة، واتّخاذها مقاربة لتعليم اللّغة الثّانية يقدّم صورة لعدم الانضباط والصّرامة ولكن في الوقت الرّاهن، فإنّ ممارسة المحادثة في قاعة الدّرس ليس أمرا سلبيا أو تافها، وإنّما يتطلّب قدرات حقيقية لاكتساب اللّغة واهتماما كبيرا بهذا التّكوين البيداغوجي الجديد.

ومن جهة أخرى لابد من الإيمان بالمكانة الحقيقية التي تحتلها المحادثة في تعليم اللّغة الثّانية أو الثّالثة، إذ لها دور أساسي في تعليم كامل، الدّور الذي لا يعوّضه تعليم الأدب، ولا الثّقافة، ولا القواعد /النّحو، لأنّ في مثل هذه الأقسام يمكن الولوج إلى مستوى قريب من الحقيقة والواقع من حيث الظروف التي تكون أكثر طبيعية للتّعليم. ومن هذا المنطلق، تبدو المكانة الهامّة التي تحتلها المحادثة في تعليم اللّغة الثّانية، ولذلك فهي مقترحة في بداية التّعليم رغم اختلاف الباحثين والمتخصّصين في الميدان في الفترة التي ينبغي أن تدرّس فيها وكيفيات تدريسها. ومن الملاحظ رغم نقاط الاختلاف بين تعليم اللّغة الأولى والثّانية أو الثّالثة أنّ بعض المعايير تبقى صالحة في كلتا الوضعيتين نظرا لحاجة المتعلّم إلى آلية الحفظ أو الاستظهار وكذلك التّعبير الشّفوي بما يقدّمه من إمكانات تؤهّل للممارسة الفعلية للّغة وهذا انطلاقا من اكتساب رصيد لغوي كاف لذلك عن طريق الاستماع، والحفظ، والاستظهار.

أهمية المحفوظات وتعليمها لغير النّاطقين بالعربية:

لقد كان الحفظ ولا يزال النّقطة الأساسية التي يرتكز عليها التّعليم خاصّة في المراحل الأولى، إذ أنّ الحفظ في الأخير يؤدي إلى الاستظهار، ويمكن أن نربطه بالتّكرار الذي يساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم على خلاف ما يعتقد بعض الناس من كون الحفظ من مهام الببغاء، متجاهلين أن قطع المحفوظات تختار في أغلب الأحيان من أجود الأدب وأفضله، ولا تتمّ عملية انتقائها عشوائيا، وإنما يتدخّل كلّ من الذوق والحكمة والأخلاق بما تخلّفه في المتعلّم من آثار خُلقية وجمالية ولغوية، يقول سميح أبو مغلي:" قطع المحفوظات تختار عادة من عيون الأدب، وللذّوق دخل كبير في اختيارها، فيها حكمة، ومثل، وأخلاق، وعواطف، فهي تربّي في المتعلّم الذّوق وإدراك الجمال، وتعلّمه الأدب والفضيلة وتنير أفكاره وتثري لغته" (سميح أبو مغلي ١٩٩٧، ٤٩). وبالنظر إلى هذه المقولة يمكن الكشف عمّا تؤديه المحفوظات في حياة المتعلّم العملية والتّعليمية من أهداف، من حيث إكسابه الثّروة اللّغوية والفكرية، وتمكينه من حسن الأداء اللغوي، وإكسابه الذّوق الأدبي، وصقل المهارة اللّغوية. والحديث عن المحفوظات لا يعني أبدا احتكام المتعلّم إلى هذه الظاهرة مطلقا، وإنما تتوجّه الهيئات المعنية إلى اختيار ما يحفظه المتعلّم ممّا لا يحفظه، وفي عملية الاختيار هذه ينبغي مراعاة عدّة معايير مثل العمر، ومستوى الادراك اللّفظي والأسلوبي، وما يجلبه فيها من موضوعات وارتباطها بالواقع الذي يعيشه بشكل خاص، إضافة إلى سهولتها من حيث الحفظ والاستيعاب من خلال الأسلوب المميّز، ولهذا يمكن القول إنّ "الأداء اللّغوي ليس مجرّد أداء ببغاوي يقتصر الأمر فيه على تقليد الآخرين ومحاكاتهم، إنّه أداء يستند إلى فكر معيّن، وإلى عمليات عقلية معيّنة

يقوم الفرد فيها بالتّعميم أحيانا وبالتّخصيص أحيانا أخرى، بمثل ما يفرض على الدّارس من معلومات ومعارف تخصّ اللّغة أو ثقافة النّاطقين بها" (رشدي أحمد طعيمة ٢٠٠٤، ٥).

ورغم تنوّع الأهداف وتعدّدها، نجد بعض الباحثين الذين يولّون أهمية لحفظ النّصوص الأدبية، اعتقادا منهم أن الحفظ يجب أن يكون مشروطا باستيعاب المفاهيم المقدّمة في تلك النصوص، إلى جانب التمكّن من الألفاظ والمفردات والتّراكيب اللّغوية، ويعتبرون المتعلّم متّسما بالببغاوية والتقليدية لأنّه في هذه الحالة سوف يعتمد على تلقي المفردات ويقوم بحفظها واستظهارها دون فهم وإدراك. مع أنّه والكلّ يعلم ذلك أنّ من مقومات ترسيخ المعلومات وأسسها اعتماد الحفظ، فمنذ الأزل والإنسان يحافظ على تراثه وثقافته ولغته عن طريق الحفظ في الذاكرة، وبذلك تظهر أهميّة هاذين العنصرين ودورهما الفاعل في هذه العمليّة. وفي هذا التّوجّه ذاته شهدنا لإصرار العلامة ابن خلدون على الحفظ عند الأطفال قصد تكوين ملكة اللّسان لديهم، فهو الذي يقول في مقدمته: " إن حصول ملكة اللّسان العربي، إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، ويتنزل منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم" (عبد الرحمان ابن خلدون ٢٠٠٤، ٥٩١)، وإن بدا الحفظ مُهمًا إلا أنه من العمليات التي تشقّ على كثير من المتعلمين، إذ ليس لهم القدرة نفسها، فهي تتفاوت بتفاوت استعدادهم، وهناك من يربطها بالعامل النفسي، أو العامل اللغوي، يقول عبد العليم إبراهيم: " ...وقد وُجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس نفسية وأسس لغوية" (عبد العليم إبراهيم ١٩٧٦، ٢٤٦)، وهو الأمر الذي يؤكّد عليه علماء النّفس، إذ أنّ الجانب النّفسي يعدّ عاملا مهمّا في اكتساب اللّغة والتّمكن من المهارات الأدائية في مقامات ومواقف مختلفة.

التّعبير ودوره في اكتساب اللّغة الثّانية:

يعد التّعبير غاية اكتساب اللّغة الأولى، أو الثّانية، أو الثّالثة... وإذا كانت القراءة تزود المتعلّم بالمادة اللّغوية والمعرفية والتثقيفية، فإنّها غير كافية للتّواصل والتّفاعل الذي يقتضي التّعبير عن الأفكار والمعاني، والألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حقّقت الغرض في التّواصل، ثم ينبغي البحث عن تعليم يعد أداة فاعلة في تنمية هذا التوجّه نحو الإبداع اللّغوي في الآن ذاته. إنّ التّعبير من أهمّ أغراض دراسة اللّغة، وإتقان التّعبير غاية يجب على المعلّمين الحرص على تمكين المتعلّمين منها لأن رابطة التّعبير باللغة رابطة قوية (عبد الفتاح حسن البجة ٢٠٠٥، ٤٧-٤٨)، فكل أدب تعبير، وليس كل تعبير أدب، وهذا يعني أن المرء حتى يعبّر عما يجول بخواطره لابد من أن يكون ممتلكا لرصيد لغوي ثري كاف يحصل عليه عن طريق مداومته للقراءة والتّواصل مع غيره ومطالعاته للكتب، وبذلك يكون التّعبير مرتبطا بإفصاح المتعلّم بالحديث والكتابة عن أحاسيسه الداخلية وحاجياته اليومية وكذلك مناقشاته العلمية، كما يعدّ التّعبير الشّفوي تمهيدا للتّعبير الكتابي، والتّحكّم في التّعبير يحقّق عدّة أغراض منها:

١. إثراء الحصيلة اللّغوية من الألفاظ والأساليب التي تساعد المتعلّمين على التّعبير.
٢. القدرة على توظيف الألفاظ توظيفا سليما في مواقف مختلفة.
٣. طلاقة اللّسان وحسن الأداء وإجادة النّطق.
٤. تمرينهم على الحديث مع الاهتمام بالصحة اللّغوية والوضوح.
٥. تمكين المتعلّمين من عرض وجهات نظرهم، والدّفاع عن رأيهم في وضعية العرض والحوار أو الاستفسار والتّعبير عن جميع الحاجيات.

وفي تعليم العربية لغير النّاطق بها لابد من العناية بالتّعبير الشفوي قبل التّعبير الكتابي، لأنّ المنطوق يمثل اللّغة الحية، التي تجبر المتعلّم على التّعامل بها في الحياة اليومية وينمّي قدرته على التّعبير الشّفوي، وبذلك يجب العمل على إكساب المتعلّم اللّغة المنطوقة أي تدريبه على التّعبير بها شفويا في المناقشات والحوارات اليومية

(صالح بلعيد ۲۰۰۰، ۷۹)، ثم الانتقال إلى تعليمه كيفية الاسهام في تمثيل تلك الأصوات على شكل كتابة، التي هي عملية تخطيط الحروف والكلمات، وذلك بالتّركيز على الشكل والصوت في آن واحد، والرّبط بينهما للتّعبير عن المفاهيم والمعاني المختلفة. والتّعبير الكتابي ما هو إلا رموز صوتية يعبّر بها الفرد عما في نفسه والتّعرف عمّا في نفوس الآخرين، فكانت اللّغة المنطوقة هي وسيلته الأولى في هذا الشأن، إلا أنّه من الملاحظ أن هذه الرموز الصوتية لا تؤدي الغرض منها لوحدها، فكان لابد من إيجاد وسيلة أخرى متمّمة للّغة المنطوقة تضمن للمتعلّم الاتصال والتّعبير، فوجد اللّغة المكتوبة والجانب الكتابي من اللّغة يمثل تمثيلا صادقا للجانب المنطوق منها (باني ۱۹۸۱، ۱۵۹)، حيث يتمكّن المتعلّم في التّعبير الكتابي من وصف مشهد، أو التّعبير عن عواطف شخصية باستعمال مختلف الأساليب والأبنية، كما يمكنه تلخيص نص مطوّل أو توسيع فكرة وكتابة رسائل، وفي هذا كلّه يجب أن يراعي المتعلّم العبارات المنظّمة والخالية من الأخطاء اللّغوية، ويحترم قواعد التّنقيط وتحسين الخطّ حتى يفهمه غيره.

ومن هذا المنطلق، وتبعا للهدف المرسوم للتّعليم، فإن المعلّم ملزم بأن يولي اهتماما للنّاحية اللّفظية لدى متعلّمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، لأن الكلمات تؤخذ وهي مشحونة بشحنات معنوية، والكلمات وسيلة لتوضيح المعاني والأفكار وبذلك ينبغي تفكيك مغاليقها، وبالتّالي يمكن إكسابهم قدرة الشّرح والتّذوّق السّليم، وتصبح اللّغة بالنسبة إليهم أداة مرنة وسهلة الاستعمال. وعلى هذا الأساس يمكن إنماء قدرة المتعلّم على القراءة بسرعة، إلى جانب فهمه للمقروء والتّمييز بين ما هو جوهري وعرضي من الأفكار، وتوجيه الأحكام النقدية على المقروء والاستفادة منه في الحياة العملية، يقول علي الجمبلاطي:" أبعاد القراءة هي: صحة القراءة مع السرعة والإلقاء المعبر، وتذوق المقروء، والتمييز بين المعاني الكلية والجزئية والحكم على المقروء، وانتفاع التلاميذ بالمعاني في حياتهم، وفي حل مشكلاتهم، وهذه الأهداف لابد أن يعمل المدرس من أول درس في القراءة من تحقيقها..." (علي الجمبلاطي ۱۹۸۱، ۲۰)، وبذلك تعدّ القراءة والتحكّم فيها من الشّروط الأوّلية التي ينبغي الانتباه إليها في عملية تعليم العربية لغير النّاطقين بها، لأنّها وسيلة للتعرّف على اللّغة وإمكانية إثرائها بالتّواصل والتّفاعل مع الآخرين.

يعدّ التّعبير من المرتكزات الأساسية التي ينبغي أن يتحكّم فيها المتعلّم حتى يقيم علاقة مع معلّمه أولا، وزملائه ثانيا، والكتاب ثالثا، فلابد للمتعلّم أن يجد وسيلة للتّعبير عن حاجياته باللّغة التي تعلّمها، والتّعبير عما فهمه عن طريق القراءة والكتابة، ومن الأهداف التي يتوخاها المعلّم من تدريس مادة التّعبير التي تعتبر نتيجة للتمكّن من المحادثة ما يلي:

١. تمكين المتعلّم من التّعبير السليم وتمكينه من الحديث بلغة عربية سليمة.
٢. التوصل بالمتعلّم إلى الارتجال في الكلام والتصرّف لغويا، وذلك بتوليد الأفكار والتراكيب دون مساعدة الآخرين.
٣. تدريب المتعلّم على قوانين الآداب من حيث احترام الأدوار الكلامية حتى إن اختلفت الآراء والأقاويل.
٤. إلى جانب التّعبير الشّفاهي نجد التّعبير الكتابي الذي يستهدف من تعليمه لغير النّاطق بالعربية:

- القدرة على استخدام الثّروة اللّغوية باللّغة العربية.
- القدرة على تجسيد ما في ذهنه للتّعبير عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه بسهولة ويسر.
- التمكّن من تلخيص المقروء والمسموع بلغته الخاصة.

- الانتقال في اكتساب القدرة التّعبيرية من الوحدة اللّغوية الواحدة والمتمثّلة في الجملة إلى الوحدة الأكبر وهي الفقرة المتضمنة لفكرة واحدة، والوصول إلى نصّ ذي فقرات متعدّدة حاملة لأفكار متناسقة ومتآلفة.
- جعل المتعلّم يتحكّم في كتابته من حيث تنظيمها، وذلك فيما يتعلق بالخطّ وتوظيف علامات الترقيم وتقسيم الموضوع حسب الأفكار التي يحتويها.
- الارتقاء بأسلوب المتعلّم وإنتاجه التّعبيري وسعة الأفق الفكري والابتكار الذهني.
- إجادة الكتابة بالتّدريب عليها والإكثار من هذه العملية حتى ينميّ هذه المهارة (نايف معروف ١٩٨٥، ٢٠٠).

يبدو من العناصر المذكورة أهميّة التّعبير ودوره في إتقان اللّغة، مثلما تبدو أهميّة طريقة التّحادث أو المحادثة في صقل لسان المتعلّم وجعله يتحكّم في اللّغة ويمارسها بكلّ سهولة، فلا يمكن للمتعلّم الولوج إلى المحادثة السّليمة ما لم يكن له التّعبير الملائم للمواقف المختلفة.

التّقنيات المتّبعة لتدريس المحادثة:

إنّ تعليم اللّغة الأجنبية/الثّانية يتطلّب بعض الآليات التي تكون مغايرة لما يتمّ تداوله في تعليم اللّغة الأولى، فالمتعلّم في مستوى المبتدئ بحاجة إلى رصيد لغوي مميّز، وذلك قصد تحضيره للتّعبير الشّفوي، ثمّ الانتقال به إلى محادثة أكبر ثراء وتنظيما وسلامة نحويا ودلاليا حتّى يتمكّن في الأخير من اكتساب مستوى المحادثة الخاص باللّغة الأولى. ولأجل ذلك كثيرا ما نجد طريقة الحوار والتّعرّض للدّرس الأكثر بساطة حواريا، أي ما يتعلّق بالحوارات العادية البسيطة التي تكون قريبة من ذهن المتعلّم وواقعه، لأنّ الأهميّة في هذه المرحلة تتمثّل فباكتساب ما هو كاف من المعارف المعجمية، وكذلك طرائق القول، إذ أنّ الهدف الرئيسي منذ بداية التّعلّم هو التّعبير بلغة الهدف/الأجنبية أو الثّانية.

وفي المراحل الأولى من التّعليم ينبغي على المتعلّمين التّغلّب على الجانب النّفسي، لأنّ التّعبير أمام الزّملاء ليس بالأمر الهيّن، ولذلك على المعلّمين خلق جوّ من الثّقة والتّعاون والمساواة بين المتعلّمين حتّى تتغلّب الرّغبة في الاكتساب على الجوانب النّفسية والاجتماعية الأخرى، وإن كانت المحادثة داخل القسم اصطناعية في البداية، فإنّها ستميل إلى الطبيعية بعد فترة من الزّمن والتّمرّن، واحترام خصوصية كلّ شخصية يسهم في إنجاح عملية التّواصل/التّعليم بالمحادثة، وفي حالة وجود أعضاء ضعفاء غير متمكّنين من المحادثة لسبب أو لآخر، فإنّ الطّريقة ستتوجّه نحو الكتابي قبل الشّفوي، لإنّ المجال اللّساني ينفتح شيئا فشيئا ليصبح على شاكلة سؤال بسيط، أو إجابة بسيطة بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين، وفي هذه الوضعية ينبغي الحرص على عدم جعل المحادثة أو الحوار مدرسيا، وإنّما التّوجّه نحو التّحفيز بواسطة بعض النّشاطات، والألعاب، والتّمارين الإبداعية وباستهداف التّقدّم في تطبيق الجوانب النّحوية.

تدخل المقاربات الاجتماعية الثّقافية في اكتساب اللّغة الأجنبية في إطار ما لخّصته سيكورال[1] في قولها أنّه "عندما يكون مشروع التّواصل هو تعليم أو تعلّم اللّغة، فإنّنا نتحدّث عن هذه اللّغة بالحديث بها في الآن ذاته، ونقدّم تعليقات ميتا تواصلية تشير إلى أنّنا ذوات متحدّثة مهمّتها الأولى حصر المعلومات اللّسانية وإدماجها..." (Cicurel 1998, 271)، فيبدو من القول اهتمام سيكورال بالطريقة المباشرة في تعلّم اللّغة الثّانية، أو ما يدعى بالطريقة دون وسائط أخرى، إذ لا يمكن للمتعلّم اكتساب لغة ثانية أو ثالثة إلا بالحديث بها والتّمرن بواسطة

[1] Cicurel

مفرداتها وتراكيبها البسيطة والمعقّدة، التّوجّه ذاته الذي نجده عند فرانسوا جوان[1] عندما يقترح طريقة التسّلسل في اكتساب التّراكيب البسيطة.

- **فرانسوا جوان وطريقة التّسلسل:**

يبدو أنّ فرانسوا جوان لم يحظ بالشهرة فيما يخصّ اكتشاف منهج لتعليم اللّغة رغم أنّ التّاريخ الحديث لتعليم اللّغات الأجنبية قد بدأ بأفكاره حين كان بصدد تعليم اللّغة اللاتينية، ولن تتم له الشّهرة بسبب شارل برليتز[2] الذي كشف عن الطّريقة المباشرة، يقول دوجلاس براون في هذا الشّأن :"قد توصّل جوان إلى أفكاره خلال رحلة طويلة من التّجارب المؤلمة وذلك حين أقام في مدينة هامبورج لمدّة عام حين قرّر أن يتعلّم الألمانية وهو في منتصف العمر، وبدل أن يختلط بالمواطنين الألمان ويتحدّث معهم انهمك في محاولات لإتقان اللّغة بأن يحفظ عن ظهر قلب كتابا في النّحو الألماني، وجدولا يضمّ ٢٤٨ فعلا شاذا، وقد أنجز ذلك في عشرة أيام، ثمّ هرع إلى الجامعة للاختبار، وكانت النّتيجة خيبةً كاملةً، وكتب: لم أستطع أن أفهم كلمة واحدة". لكنّه لم يفقد شجاعته، وعاد يغلق غرفته على ذاته ويستظهر الجذور الألمانية، وكتاب النّحو، والأفعال الشّاذة، وكانت النّتيجة واحدة، وخلال سنة بأكملها استطاع أن يحفظ كتبا، وأن يترجم كتابات لغوته وشيلر ويستظهر ثلاثين ألف كلمة في معجم ألماني، ومع كلّ ذلك فشل في فهم الألمانية وعاد إلى وطنه خائبا" (دوجلاس براون ١٩٩٤، ٥٥).

من التّجربة التي عاشها جوان، يبدو أنّ اكتساب اللّغة الثّانية لا يتمّ باكتساب المفردات مهما كانت طبيعتها، وإنّما الأمر غير ذلك، إذ أنّه لا يكفي الحفظ والاستظهار وشحن الذّهن بالرّصيد اللّغوي، فالنّجاح يعني التّمكّن من التّواصل مع الآخرين، ولا يتأتى ذلك إلا بالتّحادث والمحادثة التي تتأسّس على الحوار والتّبادل. وانطلاقا من هذا التّصوّر تمكّن جوان من الكشف عن طريقة التّسلسل في تعليم اللّغة أو ما يدعى بطريقة التّعليم المباشر أي دون الاستعانة بالتّرجمة، أو على أساس المفاهيم فقط ودون شرح القواعد اللّغوية. لقد استعان جوان في هذه الطّريقة بتجريب خمسة عشرة جملة وهي: أمشي إلى الباب. أقترب من الباب. أقترب أكثر من الباب. أصل إلى الباب. أقف عند الباب. أمدّ ذراعي. أمسك بالمقبض. أُدير المقبض. أفتح الباب. أسحب الباب. الباب يتحرّك. الباب يدور على المفصلات. الباب يدور ويدور. أفتح الباب واسعا. أترك المقبض. الملاحظ في هذه الجمل تشكّلها من عدد من المفردات، إلى جانب الظّواهر النّحوية التي لم تكن هي الهدف الظّاهري من التّجربة، ورغم صعوبة الدّرس إلا أنّ الجمل كانت بسيطة، سهلة الفهم، قصيرة مختزلة ومرتبطة بالواقع البسيط للمتعلّم، ورغم جدوى هذه الطّريقة إلاّ أنّ الطريقة المباشرة هيمنت على السّاحة التّعليمية على حساب طريقة التّسلسل التي جاء بها جوان.

خاتمة

لقد تمكّننا من خلال هذا البحث الكشف عن عدّة قضايا مهمّة في طرائق تعليم العربية لغير النّاطقين بها، فكثيرا ما كان الحديث عن الاستظهار، والحفظ، وتعلّم قواعد اللّغة النّحوية والتّركيبية، وكانت تدريبات الاستظهار ترتكز غالبا على المحاكاة السّطحية في قاعة الدّرس، حيث يقوم المتعلّم بمحاكاة وحدات كلامية دون أن يفهم معناها، ولكنّه سرعان ما يهتمّ بالمعنى عندما يدرك أهميّة البعد الدّلالي فيتوجّه إلى التّقليد الضّمني أو الباطني، وكثيرا ما يقع المتعلّم في أخطاء بسبب بحثه الدؤوب عن المعنى، لأنّ هذا الأخير هو أساس التّواصل والغرض الذي يسعى إليه.

[1] François Gouin
[2] Charles Berlitz

وقد نعتقد أنّ الممارسة تتّصل بالكلام أو التّحدّث فقط، ولكن ينبغي أن ترتبط بالفهم أيضا، إضافة إلى بعض العبارات الشّائعة في الوسط الأسري التي تعدّ مهمّة في المراحل الموالية من الاكتساب. أمّا المحادثة فيمكن أن تتمّ في المحيط الذي يقتحمه المتعلّم أو في المؤسّسات التّعليمية التي تخصّص ذلك لتعليم اللّغة الثّانية أو الأجنبية، ومن هنا اقترحت كثير من الطّرائق من: وظيفية، ومباشرة، وترجمية، وتسلسلية... غرضها الجوهري تمكين المتعلّم من لغات أخرى غير اللّغة الأمّ من حيث الممارسة الفعلية وإنجاح التّواصل، ولا يتحقّق ذلك إلا بالمحادثة التي لاحظنا أنّها تعلّم المتعلّم لغات أخرى وتجعله يكتسب في الآن ذاته ما يرتبط بالقواعد التّركيبية والنّحوية والصّرفية والدّلالية انطلاقا من تداوله وتمرّنه وتفاعله مع الآخرين، ممّا يخلق لديه قدرة الردّ ومواجهة المواقف اللّغوية بمختلف أنماطها وأبعادها.

المصادر و المراجع:

نايف خرما، علي حجاج (١٩٩٨). اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ط١، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت.

دوجلاس براون (١٩٩٤). أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، د.ط، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، بيروت.

رمزي مفتاح (١٩٦٣). التّعليم بحث تمهيدي، دار الفكر العربي، القاهرة.

أحمد عبده عوض (٢٠٠٠). مداخل تعليم اللّغة العربية، دراسة مسحية نقدية، ط١، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.

محمد علي حافظ (١٩٨٤). التّخطيط للتّربية والتّعليم، الدّار المصرية للتّأليف والتّرجمة، القاهرة.

سميح أبو مغلي (١٩٩٧). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤). المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الرحمان ابن خلدون (٢٠٠٤). المقدمة، (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

عبد العليم إبراهيم (١٩٧٦). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٩، مطابع دار المعارف، مصر.

عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٥). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.

صالح بلعيد (٢٠٠٠). دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

باني، عميري (١٩٨١). دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية (دراسة على ضوء اللسانيات التطبيقية)، الجزائر.

عليالجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي (١٩٨١). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، دار نهضة مصر للطبع والنّشر، مصر.

نايف معروف (١٩٨٥). خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، بيروت.

References

Jean Berco-Gleason (1982). *Insight from child acquisition for second language loss*, in Lambert and Freed.

Cicurel, F. (1998). *«Hétérogénéité des dires dans une situation d'enseignement / apprentissage». In Souchon M. (dir.). Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international «Acquisition d'une*

langue étrangère : perspectives et recherches ». Besançon : Centre de linguistique appliquée de Besançon..

Nāyif khrmā, ʿAlī Ḥajjāj (1998). *alllghāt al-ajnabīyah taʿlīmihā wtʿllmhā*, ed.1, al-Majlis al-Waṭanī llththqāfh wa-al-Funūn wa-al-Ādāb, al-Kuwayt.,

Dwjlās Brāwn (1994). *Usus tʿllm alllghh wtʿlymhā*, tarjamat ʿAbduh alrrājḥy wa-ʿAlī ʿAlī Aḥmad Shaʿbān, , Dār alnnhḍh al-ʿArabīyah llṭṭbāʿh wālnnshr, Bayrūt.

Ramzī Miftāḥ (1963). *altʿlym baḥth tamhīdī*, Dār al-Fikr al-ʿArabī, al-Qāhirah.

Aḥmad ʿAbduh ʿAwaḍ, (2000). *madākhil Taʿlīm alllghh al-ʿArabīyah*, dirāsah masḥīyah naqdīyah, ed.1, Jāmiʿat Umm al-Qurá, Makkah almkrrmh.

Ḥamad ʿAlī Ḥāfiẓ (1984). *alttkḥṭyṭ llttrbyh wāltʿlym*, alddār al-Miṣrīyah lltʾlyf wālttrjmh, al-Qāhirah.

Samīḥ Abū Mughlī (1997). *al-asālīb al-ḥadīthah li-tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah*, ed.1, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Urdun.

Rushdī Aḥmad Ṭuʿaymah (2004). *al-mahārāt alllghwyh*, mstwyāthā, tadrīsihā, ṣʿwbāthā, ed.1, Dār al-Fikr al-ʿArabī, al-Qāhirah.

Abd al-Raḥmān Ibn Khaldūn (2004). *al-muqaddimah*, (Dīwān al-mubtadaʾ wa-al-khabar fī Tārīkh al-ʿArab wa-al-Barbar wa-man ʿāṣarahum min dhawī al-shaʾn al-akbar), Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, Bayrūt.

Abd al-ʿAlīm Ibrāhīm (1976). *al-muwajjah al-Fannī lmdrsy al-lughah al-ʿArabīyah*, ed.9, Maṭābiʿ Dār al-Maʿārif, Miṣr.

Abd al-Fattāḥ Ḥasan al-Baǧjah (2005). *Asālīb tadrīs mahārāt al-lughah al-ʿArabīyah wa-ādābihā*, Dār al-Kitāb al-Jāmiʿī, al-Imārāt al-ʿArabīyah.

Ṣāliḥ Balʿīd (2000). *Durūs fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*, Dār Hūmah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Jazāʾir.

Ṣāliḥ Balʿīd (2000). *Durūs fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*, Dār Hūmah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, al-Jazāʾir.

Bānī, ʿUmayrī (1981). *dirāsah naḥwīyah li-kitāb al-Mukhtār fī Qawāʿid al-lughah al-ʿArabīyah al-Muqarrar lil-Sunnah al-ūlá min al-Taʿlīm al-Mutawassiṭ bi-al-Madrasah al-Jazāʾirīyah (dirāsah ʿalá ḍawʾ al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah)*, al-Jazāʾir.

Alī aljmblāṭy, Abū al-Futūḥ altwānsy (1981). *al-uṣūl al-ḥadīthah li-tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah*, ed.2, Dār Nahḍat Miṣr lil-Ṭabʿ wālnnshr, Miṣr.

Nāyif Maʿrūf (1985). *Khaṣāʾiṣ al-ʿArabīyah wa-ṭarāʾiq tadrīsihā*, ed.1, Dār al-Nafāʾis, Bayrūt.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hamou Lhadj, D. & Keddache, L. (2024). Conversation and Its Communicative Impact on Teaching Arabic to Non-Native Speakers. *Language Art*, 9(2):49-64, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.09

URL: https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/359

Language Art, 9(2): pp. 49-64, 2024, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2024.09 DOR:
فصلنامه هنر زبان، دوره ۹، شماره ۲، سال ۲۰۲۴، از صفحه ۴۹ تا ۶۴

مکالمه و تأثیر ارتباطی آن در آموزش زبان عربی به غیربومی‌زبانان

دکتر ذهبیه حمو الحاج[1]©

استاد آموزش عالی، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه مولود مامری، تیزی اوزو، الجزایر.

دکتر لامیه قداش[2]

مدرس- ب، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بومردس، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۱۷ بهمن ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۵ مهر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)

آموزش زبان بر اساس مکالمات شفاهی فرصت متمایز برای فراگیری و یادگیری زبان ارائه می‌دهد، به زبان‌آموز ارزش و معنا می‌دهد و مهارت‌های به‌دست‌آمده بیشتر نمایان می‌شود و به او اجازه می‌دهد تا زبان کسب‌شده را در موقعیت‌های متعدد به کارگیرد. از آزمایشات به نظر می‌رسد که زبان‌آموز از این طریق مثبت‌تر است و در تمرین رسمی زبان شرکت می‌کند، زیرا قادر به بیان خود و نوشتن بدون مانع می‌شود، که این هدف در یادگیری زبان دوم است که تنها با غوطه‌ور شدن در محیط می‌توان دست یافت. زبان‌آموز در محیط زبانی خود را از طریق ارتباط زبانی و آموزش در ساخت ترکیبات زبانی جدید که به طور خود به خود بدون ساخت یا هزینه ایجاد می‌شود به کار می‌گیرد، زیرا سعی می‌کند از عناصر زبانی برای ایجاد ارتباط زبانی واقعی متناسب با اجتماعی، زبانی و فرهنگی استفاده کند. زمینه در حین تمرین زبانی و محاوره‌ای این مبحث به دنبال تعیین جایگاه مکالمه در آموزش زبان عربی به افراد غیر متکلم است و مهمترین راهبرد موفقیت روش گفتگو را بررسی می‌کند. و گفتگو با اشاره به نقش بیان و آرشیو و ایستادن در تکنیک‌های دنبال شده و راه و روش گوین فرانسوی یک الگو است و این با پیگیری برنامه درسی توصیفی تحلیلی است که امکان ایستادگی در برابر مکانیسم گفتگو و آشکار ساختن اهمیت آن در آموزش زبان عربی به افراد غیر متکلم، یکی از نتایجی که ما می‌خواهیم این است که بر پیوستگی آموزش زبان عربی تمرکز کنیم، و مکالمه را به عنوان روشی برای آموزش به عنوان طرح آن در نظر بگیریم. و اهداف به نگرش‌های واقعی نزدیک می‌شوند و زبان‌آموز را با احترام به هنجارها و ترکیب زبان به عمل سوق می‌دهند و روش‌های دیگری را با هدف تثبیت زبان دوم به ویژه ایجاد می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: مکالمه، ارتباط، آموزش زبان، روش توالی، فراگیری زبان.

©(نویسنده مسؤول)

[1] E-mail: hamoulhadj_d@yahoo.fr

[2] E-mail: l.keddache@univ-boumerdes.dz

Language Art, 9(2): pp. 49-64, 2024, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2024.09 DOR:
Article No.: 92.32.14035.4964

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Conversation and Its Communicative Impact on Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Dr. Dehbia Hamou Lhadj[1]©
Professor of higher education, Department of Arabic Language and Literature, University of Tizi Ouzou, Algeria.

Dr. Lamia Keddache[2]
Lecturer professor B, Department of Arabic Language and Literature, University of Boumerdes, Algeria.

(Received: 6 February 2023; Accepted: 27 September 2023; Published: 31 May 2024)

Oral conversational language education offers a distinctive opportunity for language acquisition and learning, giving the learner value and meaning to language learning, and the skills acquired are more visible, allowing him to employ the language acquired in multiple situations. It seems through experiments that the learner in this way is more positive and involved in formal linguistic practice As it has the ability to express and write den hindrances and desires to learn the second language, Which is done only by immersing itself in the surroundings of that language. Learning ", the learner employs his or her linguistic asset through language communication and training in the construction of new language compositions produced spontaneously without making or costing, as it tries to employ language elements to create real linguistic communication appropriate to the social, linguistic and cultural context during linguistic and conversational practice. This topic seeks to determine the place of conversation in teaching Arabic to non-speakers, and to monitor the most important strategy for the success of the method of dialogue and conversation by referring to the role of expression and archives, and standing in the techniques followed and the way of F. Joan Gouin François is a model, and this is by tracking the analytical descriptive curriculum that allows to stand up to the conversation mechanism and reveal its importance in teaching Arabic to non-speakers. One of the outcomes we want is to focus on the continuum in Arabic language education, adopt the conversation as a way of teaching as its design and objectives approach real attitudes and drive the learner into practice by respecting the language's norms and synthesis, and create other methods aimed at consolidating the second language in particular.

Keywords: Conversation, Communication, Language Teaching, Sequence Method, Language Acquisition.

[1] E-mail: hamoulhadj_d@yahoo.fr ©(Corresponding Author)
[2] E-mail: l.keddache@univ-boumerdes.dz