تجديدُ مناهجِ تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِهَا في ضَوْءِ المَنْحَى الوَظْيفي.

عبد النور محمد الماحي محمد

جامعة الملك عبد العزيز ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، المملكة العربية السعودّية.

المستخلص :

يتمّيز المنحى الوظيفي بعنايته بالأساسيات التي يفرضها الواقع اللغويّ، مثل الظروف التي يُنْجزُ فيها الخطاب، وحال كلٍّ من المتكلم والمخاطب، وملابسات الخطاب. كما إنّ الممارسُ لتعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها يلاحظ أنّ مناهجها تقليديّةٌ، من حيث المكونات والعرض، ومن هنا فإنّ أسئلةً عديةً تدور عن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطريقة عرضها، ومن هذه الأسئلة سؤال رئيس هو: ما واقع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

يهدف هذا البحث إلى التعريف بمستجدات البحث اللّساني واستثمار اللسانيات الحديثة وتطبيقاتها الوظيفيَّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن أهم ما توصّل إليه البحث من نتائج: الحاجة الماسة لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما إنّ مستجدات البحث اللّساني في تعليم اللغات الأجنبّية لم تستثمر في تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحيّة: *تجديد المناهج– برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– المنحى الوظيفي.*

ABSTRACT :

Renewal of curricula teaching Arabic language for non-native speakers in the light of the Functional Approach. The Functional Approach was concern with the basics imposed by linguistic reality, such as the circumstances which performs the speech, and the state of the speaker and the listener, and the circumstances of the speech. As the practitioner to teach Arabic to non-native speakers noted that the curricula traditional, in terms of ingredients and presentation, hence the many questions

revolve curricula teaching Arabic language to non-native speakers, and the method of presentation, and these questions are asked Prime is: What is the reality of the curricula of teaching Arabic to non-native speakers ?

This RESEARCH aims to introduce the latest development and INVESTMENT RESEARCH lingual modern linguistics and applications career in teaching Arabic language to non-native speakers. The most important findings reached as are: the urgent need to develop curricula teaching Arabic language for non-native speakers, as the latest developments in the search lingual teaching of foreign languages did not INVEST in the education of the Arabic language.

المقدمة :

في وقتنا المعاصر هناك مستجدات كثيرةٌ في ميدان تعلُّم اللغات الأجنبية ومناهج تعليمها، منها ماهو لغويٌّ، ومنها ما هو تربويٌّ، ومنها ما هو تقنيٌّ، ومن بين هذه المناهج، المنحى الوظيفي، الذي يتّميز بعنايته بالأساسيات التي يفرضها الواقع اللغوي، مثل الاهتمام بالظروف التي يُنجزُ فيها الخطاب، وحال كلٍّ من المتكلم والمخاطب، وملابسات الخطاب. إنّ المنحى الوظيفي ينظر إلى اللغة علاوةً عن كونها نسقاً شكلّياً (صوتّياً، وصرفّياً، وتركيبياً، ومعجمّياً) تعطي الأهمّية للوظيفة التواصلّية، وقد تؤدي أشكالاً أخرى لوظيفة التواصل، منها ما له صلةٌ بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطّابعِ الاجتماعيِّ الثقافيِّ، ومنها ما له صلةٌ بمعرفة قواعد الرَّبْطِ بين اللغةِ وبين المقاصد التداولّية المختلفة، ومنها ما له صلةٌ بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغويّ وغير اللغويّ. وغير ذلك، من مجالات. من هذا المنطلق نودُّ أن تكون مشاركتنا هذه إسهاماً، في تقديم مقاربةٍ وظيفّية عملّية تزيد من استفادة اللغة العربية من المناهج اللغوّية الحديثة التي أثبتت نجاحاتٍ في مجال تعليم اللغات الأجنبّية. وقد عولجت مشكلة هذا البحث في أربعة محاور ثم خُتِم بالنتائج، أما المحور الأول فسنعرض فيه إلى حاجة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للتجديد والتطوير في المناهج والوسائل وطرائق التدريس، كما سنتناول في المحور الثاني أهمَّ المستجدات في مجال البحث اللسانّي الحديث وخاصة

في تعليم اللغات الأجنبّية، ومدى الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية، وسنشير في المحور الثالث إلى المنحى الوظيفّي وتعليم اللغات الأ جنبّية وتعلّمها، أما المحور الرابع فموضوعه التطبيقات اللغوّية والتربوّية ذات الطابع الوظيفّي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما مشكلة البحث فتشير إلى إنّ الممارسَ لتعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها يلاحظ أنّ مناهجها تسعى إلى مواكبة المناهج العالمّية الحديثة، ولكنّ المتأمل في الواقع يجد معظم هذه المناهج تقليدّية، من حيث المكونات والعرض، مما يترتّب عليه بطءُ التحصيل التعليمّي عند المتعلّمين. ومن هنا فإنّ أسئلةً عديدةً تدور عن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطريقة عرضها، ولذلك فإنّ السؤال الرئيس هو:

ما واقع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وتتفّرع من هذا السؤال أسئلةٌ فرعّيةٌ:

- ما الأسسُ المنهجّيةُ المعتمدةُ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ما مدى استفادة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مناهج اللسانيات الحديثة؟

أهداف البحث:

1. التعريف بمستجدات البحث اللّساني في تعليم اللغات الأجنبّية.
2. استثمار اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. تطبيقات وظيفّية في تعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي.

الّدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: تعلّم النحو وتعليمه وظيفّيًا– الاستراتيجيات والأساليب.(1) (النجران، مؤتمر اتجاهات حديثة جامعة الملك سعود، فبرائر 2014م.)

أهداف الدراسة:

التعريف بالمدخل الوظيفي في تعليم اللغة الأولى والثانية.

إبراز هذا المدخل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الربط بين المفاهيم النظرية لهذا المدخل وتعليم النحو بما يحقق الوظيفة الاتصالّية التي هي غاية برامج تعليم اللغة.

استعراض بعض التجارب العربية والأجنبّية في تعلم النّحو وتعليمه وظيفياً والوقوف على الاستراتيجيات والأساليب التي استخدمت في حلّ مشكلة تعلمه وتعليمه.

منهج البحث: هو المنهج الوصفي التحليلي. وقد جاءت الدراسة في أربعة مباحث، الأول: مفهوم المدخل الوظيفي. الثاني: اللغة العربية وتعليم النحو وظيفياً. الثالث: أهداف تعليم اللغة العربية من تعليم النّحو. الرابع: تجارب في تعليم اللغة.

وقد توصّل في خاتمة البحث إلى نتائج أهمها:

- استهداف النحو الوظيفي ببرامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً هو استهداف للصحة اللغوّية التي تكون من حاجات هذه البرامج لتقويم الكلام المكتسب من مجتمع اللغة.
- استهداف الطلاقة يكون من حاجات البرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبّيةً، وذلك لغياب مجتمع اللغة.

الدراسةُ الثَّاذ يةُ: نّظُر اللّسانياتِ المعاصرةِ في تعليمِ العربّيةِ واللُّغاتِ الأجنبّيةِ: قضايا نّظرِيَّةٌ ونماذُج تطبيقيَّةٌ.(2) (بودرع، مؤتمر اتجاهات حديثة، جامعة الملك سعود 2014م).

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد جاءت الدراسة في ستة محاور، الأول: الّنظرّية اللّسانية وتعليم اللغة الثانية. الثاني: تعلّم اللغة الثانية بين اكتساب مهارة جديدة ونقل بنيات الأولى إلى الثانية في التعلّم. الثالث: قيمة تحليل الأخطاء وأثره في تدبير تعليم اللغات الثواني. الرابع: تعدد الأنساق وتطوير الوسائل في

عمليّ ة تعليم العربيّة للأجانب. الخامس: نماذج تطبيقيّة من أنماط الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة العربيّة المتحدثون بلغات أخرى.

الدراسة الثالثة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي (البوشيخي موقع جامعة أم القرى، www.uqu.edu.sa) وقد جاءت الدراسة في محورين اثنين، واختتم البحث بأهم النتائج المتمثلة في:

- إنّ المقاربة الوظيفية التواصلية هي الأكثر جدوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إنّ الحاجة قائمة لوضع برامج تستجيب للمتطلبات العلمية ولحاجات المتعلمين وغاياتهم المتوخاة من التعلم.

الدراسة الرابعة: الاتجاهاتُ الحديثةُ في تعليمِ العربيّةِ لغةً ثانيةً (3) (شاكر رزق، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، جامعة الملك سعود، 2014م.)

أهداف الدراسة:

- رصد واقع تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأثر الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم اللغة بوصفها لغةً ثانيةً.
- استشراف المستقبل ووضع رؤى ومقترحات جديدة تعين ذوي المصلحة على تحسين الأداء المنتج.

منهج البحث: المنهج الانتقائي باستخدام الطريقة التكامليّة الكلّ ية التفاعليّة.

وقد تناول البحث بعض قضايا تعليم اللغة المتمثلة في:

- وصف واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أهم الاتجاهات المعاصرة في تدريس العربية للناطقين بغيرها.
- نظريات تعليم اللغة الثانية.
- أبرز طرائق التدريس.

- مناهج تعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها.
- استثمار نتائج علم اللّسانيات التطبيقي في تعليم اللغة العربّية وتعلُّمها وتوصّلى إلى عددٍ من النتائج أهمها:
- الأثر الواضح لعلم النفس اللغويّ في تعليم اللغات الحّية.
- الاستفادة من المدارس الحديثة في تعليم اللغات: المدرسة السلوكّية، والمدرسة البيولوجّية، والمدرسة التكوينية، والمدرسة الوظيفية، والمدرسة التوليدّية التحويلية.

المحورُ الأَوَّلُ: حاجةُ مناهجِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ للنَّاطِقِينَ بِغَيْرِها للتَّجْديدِ والتَّطْويرِ:

يُعَدُّ حقلُ تَطْوِيرِ المَنْهَجِ اللُّغَوِيِّ اليومَ حقلاً واسعاً في النّشاط التّربويِّ يُعْنَى بتطويرِ المنهجِ Curriculum development، أو دراساتِ المنهجِ Curriculum studies ويُركِّزُ على تحديدِ المعارفِ والمهاراتِ والقيمِ التي يتعلّمُها الطلاب في المدارس، وعلى تحديد الخبرات التي ينبغي توفيرُها من أجلِ تحقيقِ النّواتجِ التعليميّةِ المقصودةِ، كما يركّزُ على كيفيةِ تخطيط التعليمِ والتعلّمِ في المدارسِ أو في الأَنْظِمَةِ التعليميّةِ وقياسها وتقويمها، وَمِنْ ثَم فهو يهتمُّ بأحدِ حقولِ علمِ اللُّغةِ التطبيقيِّ الذي يُعالِجُ القضايا اللغويَّةَ التطبيقيَّةَ، وَيَصِفُ مجموعةً من العمليات ذاتِ العلاقةِ المتبادلةِ، التي تركّزُ على تصميمِ ومراجعةِ البرامجِ اللُّغويَّةِ وتطبيقِها وتقويمِها.(4) (مؤتمر اتجاهات حديثة، جامعة الملك سعود، 2014م).

ويُعرَّفُ تطويرُ المنهجِ اللغويِّ بأنَّه: نشاطٌ عمليٌّ؛ حيث يسعى إلى تحسينِ نوعيّةِ تدريسِ اللُّغةِ من خلالِ استخدامِ عملياتِ التخطيطِ والتّطويرِ والمراجعةِ المنتظمةِ في جميعِ أوجهِ البرنامجِ اللُّغويِّ.(ريشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، 2012، ص 2).

وقد ارتبطَ، حتى وقتٍ قريب، نجاحُ تعليمِ اللغةِ الأجنبيَّةِ، غالباً، بنجاحِ طريقةِ التدريسِ المتَّبعةِ في البرنامجِ التدريسيِّ، كما أنّ التقدُّمَ في تدريسِ اللُّغةِ كان يُرى أحياناً بوصفه نتيجةً لتبني أحدثِ طرائقِ التدريسِ. أما النظرةُ الحديثةُ في تعليمِ وتعلّمِ اللغاتِ فقد أخذتْ تنظُرُ لتفاعلِ طرائقِ التدريسِ مع العواملِ الأخرى في العمليّةِ

التعليميةِ، مع الأخذِ في الاعتبارِ حاجاتِ المتعلمينَ، ومؤهلاتِ المعلّمينَ، وأساليبِ التعليمِ والتعلّمِ، والعواملِ السياقيّةِ التي يجب أخذها في الاعتبارِ عند تخطيطِ البرنامجِ اللُّغويِّ، وطبيعةِ الأهدافِ العامةِ والخاصّةِ في التدريسِ وتطويرِها، ونوعيّةِ المواد والوسائل المستخدمة في عمليّةِ التدريس، من حيث الاختيار والتكييف والتّصميم، مع الأخذ في الاعتبار دور الكتب والمواد التعليمية، بالإضافة إلى أدوات القياس المستخدمة في تحد يد مدى فاعليّةِ ونجاح البرنامج اللغويّ.

وبنظرةٍ في تاريخ تدريس اللغات خلال القرن العشرين يتضح أنّ أكثر دوافع التغيير في مناهج تدريس اللغات جاءت من التغييرات في طرائق التدريس، ذلك أنّ مفهوم طريقة التدريس، كان مفهوماً ذا قوّةٍ ، كما أنّ كثيراً من المدرِّسِيْنَ وعلماءِ اللغةِ التطبيقيين قد انشغلوا بالبحثَ عن أفضلِ الطرائق، منذ بداية القرن العشرين، وفيما يلي تسلسل زمني مع تواريخ تقريبية تشير إلى فترات سيطرة كلّ طريقة:

طريقة النحو والترجمة: 1800–1900.

الطريقة المباشرة: 1890–1930.

الطريقة البنائيّة: 1930–1960.

طريقة القراءة: 1920– 1950.

الطريقة السمعية الشفهيّة: 1950–1970.

الطريقة الاتصاليّة: 1970– حتى تاريخه. (6) (ريشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، 2012، ص 2، طعيمة، طرق تدريس اللغة العربية، مصر، 1981، ص 392).

وعلى الرغم من تفضيل طرائق معينة في أوقات مختلفة إلا أنّ طرائق التدريس تستمر، في الغالب، بصورة معينة حتى بعد أن تنخفض شعبيتُها بوقتٍ طويلٍ، ... وعلى الرغم من أنّ الطرائق عبارة عن تحديد لعمليات

التدريس في مجال تدريس اللغة، وهي أسئلة حول الكيفية، فهي كذلك تضع افتراضاتٍ حول ما يجب تدريسه؛ وهو محتوى التدريس.(7) (ريشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، 2012، ص 4)

المحور الثاني: مُسْتَجِداتُ البَحْثِ اللِّسانيِّ الحَديثِ في تَعْليمِ اللُّغاتِ الأَجْنبيَّةِ:

إنّ تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ هو جُهْدٌ متعدِّدُ الوجُوهِ، ذلك أنّ تَعْلَيمَ اللُّغَةِ الثّانَيةِ له ارتباطٌ مهمٌّ بتعلُّمِ اللُّغةِ الأم، وهناكَ نماذجُ عملياتٍ تسهم في تفسير تعليم اللغة الثانية.

تأثر اكتساب اللغة ثانية، بصورة عامة، في تشكّله بعلوم أخرى، كما أثّر اكتسابُ اللغةِ الثانيةِ، في المقابل، بشكل واضح في هذه العلوم الأم، وفي الوقت الحاضر يصنّف بعض الباحثين اكتساب اللغة الثانية على أنّه علْم مستقلٌ له برنامجُه الخاصُّ به في البحثِ، ويرتكزُ اهتمامُه على علومٍ عدَّةٍ، بينما يُصَنِّفُه آخرون على أنّه علْم فرعيٌّ يتبع لهذا العلمِ أو ذاك.

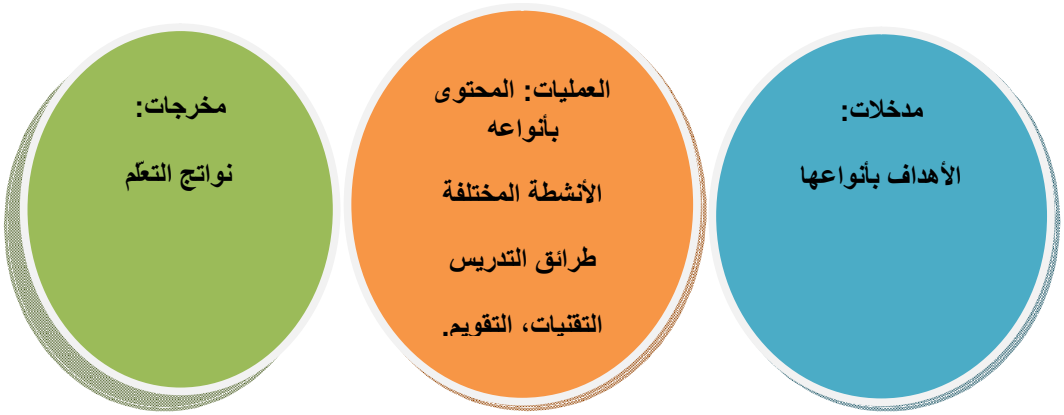
إنّ من أهمِّ العلوم التي تُرى فيها علاقةُ اكتسابِ اللغةِ بالعلومِ الأخرى في أقوى صورِها، هي: اللّسانياتُ، واللّسانياتُ النفسيّةُ، واللّسانياتُ الاجتماعيّةُ...فاللّسانياتُ تركّز على نواتجِ الاكتسابِ، أي: توصيفُ النظامِ الذي يُنْتِجُه المتعلمونَ. واللّسانياتُ النفسيّةُ تركزُ على المعالجةِ التي تُبتدعُ بها تلك الأنظمةِ، أي: توصيفُ المعالجةِ التي عن طريقها يبتدعُ المتعلمون نظامَ التعلّمِ. واللّسانياتِ الاجتماعيّةِ تركّزُ على العواملِ الاجتماعيّةِ التي تؤثّرُ في الناتجِ اللُّغويِّ للاكتسابِ.(8) (جاس، اكتساب اللغة الثانية، جامعة الملك سعود، 1430، ص 221).

بالإضافة إلى ذلك فإنّ هناك، بصورةٍ عامة، ثلاثة تقاليد بحث علميّة رئيسة كان لها تأثيرٌ كبيرٌ على نظريّاتِ وطرائقِ اكتسابِ اللغةِ الثانيةِ، وهذه التقاليد هي:

1. السلوكيّة.
2. المعرفيّة.
3. الحواريّة.

وقد علّقت ماريشيا جونسون على هذه التقاليد بقولها:" وعلى الرغم من أنّ مدارس التفكير الثلاث هذه مؤسسة بشكل جيّد في الحقول العلميَّة الأخرى، خصوصاً علم النّفس، فإنَّ حقلَ اكتسابِ اللغةِ الثانيةِ، كما سنرى فيما بعد، ملتصقٌ بشكلٍ قويٍّ بالتقليد الثاني الممثل بالتقليد المعرفيِّ، أما التقليد الثالث، التقليد الحواري فهو غير معروف جيّداً لدى أغلب المهتمين بعلم اكتساب اللغة الثانية، ويتّم التعامل معه من قبل الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية على أنّه غير علمي".(9) (مارشيا جونسون، فلسفة أخرى لاكتساب اللغة، جامعة الملك سعود 2012، ص 4).

إنّ المستجداتِ العلميّةَ والتربويّةَ واللّسانيةَ الداعيةَ إلى تطوير مناهج تعليمِ اللُّغاتِ، بصورة عامّةٍ، وتعليمِ اللغة العربيّةِ بصورةٍ خاصّةٍ، كثيرةٌ ومتداخلةٌ، ويجيء في مقدّمتِها ما طرأ على ركائزِ العمليّةِ التعليميّةِ وأركانها من تغيُّراتٍ نتيجةَ التقدُّم التقني والمعرفّي المعاصر، ونقصدُ بركائز العمليّة التعليميّة: المدخلات والعمليات والمخرجات



ولذا أخذنا أيَّ عُنصرٍ من عناصر المدخلات نجد أنّ ثمة دواعٍ كثيرة تُلِح على تجديد وتطوير المناهج، من ذلك أنّ تعلم اللغات يتمُّ بناءً على تحديد أهداف تعلّمها، وأنّ أهدافَها تُشْتَقُّ من حاجاتِ متعلّميها، ومما لاشكّ فيه أنّ حاجة المتعلمين تختلف من زمن لآخر وفقاً لتحديات كلّ مرحلةٍ، كما أنّ هذه الحاجاتِ مرتبطةٌ بأسلوب تدريس اللغة، وبالمهارة المستهدفة في دراسة اللغة المُعيّنة.(10) (وهبة قاسم، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة، جامعة الملك سعود، 2014م).

وتجيء طريقة التدريس في مقدمة القضايا التي طرأتْ عليها مستجدات تستحق الوقوف عندها، وقد أوضحنا فيما سبق أنّ نجاح تعليم اللغة الأجنبيّة قد ارتبط، حتى وقتٍ قريب، بنجاح طريقة التدريس المتَّبعةِ في البرنامج التدريسيّ، كما أنّ التقدُّم في تدريسِ اللُّغةِ كان يُرى أحياناً بوصفه نتيجةً لتبني أحدث طرائق التدريسِ. إلا أنَّ ثمةَ ثورة هّبت في وجه سيطرة طريقة التدريس وهيمنتها، ويمكن تلخيصها في الآتي:

الثورة على طرائقِ التدريسِ:

أثير، في الوقت الحاضر، جدلٌ حول قضايا الربط الثقافي ومدى ملاءمة طرائق التدريس والنماذج التعليمية التي أنتجها الغرب لعاداتٍ وتقاليدَ هذه المجتمعات وثقافتها، وتعالت الأصواتُ المناديةُ بضرورة تطوير طرائق تدريسٍ لتصبح قائمةً على التقاليدِ التّعليمية المحلّية.

فإذا كانت هناك أصواتٌ ترى في الثقافات المختلفة ومعارفها إثراءً للإنسان بوصفه مثقفاً واعياً في عالم اليوم، فلا يجب أن نتوقّع أو نتصوّر أنّ العولمة ستعود علينا بحرّيةٍ أكبر فلا يعني انصهار الهوياتِ وامتزاجها أنّ المجتمعالأمم المهيمنة ستُقْلِعُ عن وَسْمِ طلابِ الأقلياتِ بهويّاتٍ سلبية، كما أنّ امتزاج الثقافات لا يعني عدم وجود حزمة من القيم والممارسات تمثّل رأس المال الثقافّي الذي يضمن لأفرادِه النجاح في عالم المؤسسات الحالي والذي يُعِدُّ التعليم أحد معالمه...إنّ القرية العالمّية لا تزال تئنُّ تحت نِيرِ التفرقة وعدم المساواة بسبب عوامل القوة والمواد المادّية.

لقد بات واضحاً أنّ طرائق التدريس ليست أدواتٍ مجّردة عن الهوى نابعةً من البحث التجريبي لخدمة أغراض التدريس العملية فقط، فحقيقة الأمر أنّ طرائق التدريس تقوم على أسس ثقافّية وخلفياتٍ أيديولوجّية محدّدة وموجهة لتحقيق أهداف اقتصادّية وسياسّية بعينها، فهي تجسّد العلاقات الاجتماعّية وأنماط التفكير السائد في مجتمع ما وإستراتيجيات التعلّم التي وَجَدَ فيها أصحابُها الأداةَ الأكثَر ملاءمةً لظروف المجتمع التي سَتُسْتَخْدَم فيه، ولا يُسْتَثْنى من ذلك طرائقُ تدريسِ اللُّغةِ.(11) (بلوك دافيد، العولمة وتدريس اللغة، جامعة الملك سعود، 2012، ص 228).

وقد وُجِدَ أنّ طراق التدريس التي تُروِّجُ لها دولُ المركزِ تَشُنُّ هجوماً على بدائل أنماطِ التفكيرِ والتعلّمِ والتفاعل التي تقدّمها المجتمعات الأخرى، الأمر الذي ينجم عنه ضيقٌ في الأفق النّقدي، ويفرض قيماً وممارسات بعينها، وهو خطر نبّه إليه الداعون إلى قيام العلاقات التعليمية في الماضي، فها هو فيليبسن يصف هيمنة فكر دوائر تدريس اللغة في دول المركز قائلاً: "تُقدّم لنا المؤسسات المعنيّة باللُّغويات التطبيقيّة في دول المركز مهاراتها على أنّها الأصلح للعالم كلّه، وهو توجه محوري في قضايا الهويّة والصورة الاحترافيّة التي تقدّمها تلك المؤسسات لدول الأطراف".(12) (بلوك دافيد، العولمة وتدريس اللغة، جامعة الملك سعود، 2012، ص 228).

مرحلة ما بعد هيمنة طريقة التدريس:

لقد خرج علينا عددٌ من الأكاديميين بعدد من الأبحاث والنظريات التي لا تلقي بالاً لمفهوم طريقة التدريس وكلّ ما ارتبط بها من موروث بحثي فيما يمكن تسميته بمرحلة ما بعد هيمنة طريقة التدريس، حيث تفتّحت قريحة كثير من الباحثين عن أن ما يمارسه المعلمون فعلّياً داخل قاعات تدريس اللغة، قد لا يمت بصلة لما هو محدد في طريقة التدريس المفترض اتباعها، فمن البديهي أن يختلف تطبيق معلمين لنفس طريقة التدريس، وقد يختلف تطبيق نفس المعلّم لنفس طريقة التدريس من صفٍ دراسيٍّ إلى آخر وفقاً لما تفرضه الخلفيات الثقافيّة للطلاب والقواعد المؤسسّية من تعديلات على أسلوب تطبيق طريقة التدريس...يعترف علماء اللغويات التطبيقيّة بعدم وجود ما يسمّى بطريقة ا لتدريس المُثلى...فمنتهى ما توصّلت إليه تلك الأبحاث هو مدى كفاءة كلّ طريقةٍ وفعاليتِها في تدريس اللُّغةِ في بيئاتٍ تعليميةٍ متباينةٍ، مما أدّى إلى تدهور الموقف التعليمي، واتجاه المعلمين إلى عدم الاكتراث لتلك القوالب الجامدة المسماة بطرائق التدريس لينطلقوا بذلك في فضاء الابتكار الرّحب فقدموا استراتيجيات تدريسيّة تتخذ من الواقع التعليمي نقطة انطلاقها نحو صياغة نظريات تتسق وظروفهم داخل قاعة التدريس.(13) (بلوك دافيد، العولمة، السابق ص 236-238).

المحور الثالث: المنحى الوظيفيُّ وتعليمُ اللغاتِ الأجنبيّةِ وتعلّمها.

يُعدُّ الاتجاه الوظيفيُّ ثالث اتجاهات البحث اللّساني المعاصر، وتعود أصول هذا الاتجاه إلى جملة من الأعمال اللّسانيّة الحديثة كمدرسة براغ، وأعمال اللسانيين التشكليين المعروفة بالوجهة الوظيفية للجملة، والمدرسة النسقية (مدرسة لندن)، وقد شكّلت اللّسانياتُ الوظيفيَّةُ أحَدَ أشكالِ التطوراتِ المتلاحقةِ التي عرفتْها المرسةُ البنيويَّةُ ممثلة بدي سوسير الذي ركّز على وظيفة اللغة باعتبارها وسيلةً من وسائل التواصل، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، وهو الجانب الذي أولاه أتباعة أهمّيةً خاصّةً من خلال دراساتهم للغة والبحث عن الوظائف التي تؤدِّيها عناصرُها وأدواتُها التعبيريّة.(14) (المتوكل، أحمد، المنحى الوظيفي، 2006، وعلوي، حافظ، اللسانيات، 2009، ص343)،بالإضافة للمدرسة الّسقية التي يُعُدُّ فيرث مؤسسها، فاللُّغةُ عندهم أهم سلوك في نشاط الإنسان، على أنّه لم يكتف بتبيين أنّها ذاتُ مستوياتٍ صرفيّةٍ وتركيبية، ودلاليّة مستقلةٍ بل حملَ لواءَ الدعوةِ إلى دراستها ثقافيّاً واجتماعيّاً، ونفسيّاً، ومراعاة التواصلَ بين المتكلّم، والُمخاطبِ، وتكفّل هاليداي بتوسيع ما توصّل إليه فيرث في دراساته، وتعميقه، وصياغته بحيث يكون متماسكاً مستعيناً ببعضِ دراساتِ السّابقينَ كسوسير، ومدرسة براغ، وفيرث، وغيرهم. (15) (الحموز، نحو اللغة العربية، دار جرير، 2014، ص 70)

مبادئ النحو الوظيفي العامة:

مفهوم اللغة ووظيفتها: تقوم اللغة، في نظر الوظيفيين، بوظائف متعددة لا بوظيفة واحدة، وقد حصرها جاكبسون في ستّ وظائف، وكذلك هاليداي، الذي لا حظ أنّ الأغراض التي يمكن أن تستعمل في تحقيقها غير متناهية، وتختلف باختلاف العشائر اللغويّة والأنماط الثقافّية... ويرى الوظيفيون أنّ ما يهّم دارس اللغة منها يبقى محدوداً، لذلك فهم يجمعون على أنّ اللغة للتو اصل بين الكائنات البشرّية، فهي ظاهرة تداولّية بامتياز، صحيح أن الوقائع لا نهائّية، ومع ذلك فإنّ كلّ لغةٍ تمتلك إمكانّية التعبير عن هذه الوقائع لتحقيق التواصل.

في مجال البحث اللّساني:

مع إجماع الوظيفيين على وظيفة اللغة وهي التواصل فإن من الطبيعي أن يتجاوز لبحث اللّساني في إطاره الوظيفي القدرة النحوّية للغة إلى القدرة التداولّية، ومن ثم فإنّ فهم اللغة فهماً عميقاً لا يمكن أن يكون إلا عن طريق ربطها بالأهداف التداولّية التي تستعمل من أجلها، وبناءً عليه لا يخرج النسق اللغوي عن الاستعمال اللغوي.

مهام اللّساني:

تكمن مهام اللّساني في هذا التّصور في بناء نسقين من القواعد كلاهما يكتسي طبيعية اجتماعّية:

أ. نسق القواعد التداولّية التي تحكم التفاعل الكلامي باعتباره نشاطاً تعاونّياً.

ب. نسق القواعد الدّلالّية والتركيبّية والصوتّية التي تحكم العبارات اللغوّية المستعملة بصفتها أدوات لذلك النشاط. (16) (علوي، حافظ إسماعيل، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 345-346).

تعطى اللّسانيات الوظيفية التداولّية الأولوّية، على الرغم من إقرارها بأهمية الجانبين التركيبي والدلالي، إذ تعتبرهما آليات لخدمة الجانب الأول ولتحقيق التواصل. (17) (علوي، حافظ إسماعيل، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص 345-346.).

ولعلّ أهّم ما يمكن أن يُوسم به المنهج الوظيفي الآتي:

التواصل بين المتكلّم والسامع، أو السامعين، وهذا التواصل يُعّد وظيفة اللغات الطبيعية أو الأساسّية على أنّ الأغراض التي تتحقق باستعمال اللغة لا حصر لها، كما ذكر هاليداي وجاكبسون. (18) استوحى جاكبسون وظائف اللغة الست من العناصر الستة التي لا يتحقق التواصل إلا بتوافرها، وهذه العناصر هي: المرسِل، المتلقي، إقامة الاتصال بين المُرسِل والمتلقي، لغة مشتركة يتكلمها المرْسِل والمتلقي معاً، رسالةٌ لغوّيةٌ، محتوى لغويٌّ ترمز إليه الرّسالةُ. أما وظائف اللغة فهي: 1 . الوظيفة التعبيرّية (الانفعالّية): وهي التي تحّدد العلاقة

بين الْمُرسِل والرسالة. 2 . الوظيفة الندائّية: توجد في الجمل التي ينادي بها الْمُرسِل المتلقي لإثارة انتباهه. 3. وظيفة إقامة اتصال: وذلك حين يحاول الْمُرسِل إبقاء الاتصال مع المتلقي عن طريق ألفاظ بسيطة لا تحمل أفكاراً مثل: ألو، وهاء. 4 . وظيفة ما وراء اللغة المعجمّية: تظهر هذه الوظيفة في الرسائل التي تكون فيها اللغة مادة للدراسة، فتعمل على وصف اللغة. 5. الوظيفة المرجعّية: هي أكثر وظائف اللغة أهمّية في عملية التواصل ذاتها، وتسّمى أيضاً تعيينّيةً أو تعريفّية. 6 . الوظيفة الشعرّية الإنشائّية والأدبّية: هي إحدى الوظائف الأساسّية للغة لما تدخله من ديناميكية في حياتها. ارجع: د. بوقرة (2009)، إربد، ص 97.

1- مراعاة ما يحيط بالّنصِّ اللغويِّ من مؤثّراتٍ خارجّية لها تأثيٌر فيه.

2- موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلّية communicative competence للمتكلم-المخاطب.

3- النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظوراً إليهما من وجهة نظر تداولّية، وذلك بأّن الوظيفيين يحاولون وصف بنية اللغات الطبيعّية بربطها بوظائف داخل المجتمعات، ولذلك يحرصون على إنجاز مشروعٍ ذي شقين، كما يذكر المتوكل: إضاءة نسق اللغة العربّية صرفاً، وتركيباً، واستعمالها فصحى ودوارج في مختلف القطاعات الاقتصادّية – الاجتماعّية من مبدأ تبعّية البنية لوظيفة التواصل، ومدِّ الجسور لوصل البحثِ اللّسانيِّ الوظيفيِّ بالتنظير العربّي التراثّي للدَّلالةِ منظُوراً إليه في مجمله نحواً، وبلاغةً، وفقه لغةٍ، وأصولَ فقهٍ، وتفسيراً. (19) (علوي، حافظ إسماعيل، ود. وليد العناتي، (2009)، أسئلة اللغة – أسئلة اللسانّيات حصيلة نصف قرنٍ من اللّسانيات في الثقافة العربية، الرباط، دار الزمان، ص 33.).

4- يجب أن يسعى الوصفُ اللغويُّ الطامحُ إلى الكفايةِ إلى تحقيق أنواعٍ ثلاثةٍ من الكفاية، هي:

أ. الكفاية النفسّية: psychological adequacy وتتمثّل هذه الكفاية في محاولة النحو الوظيفي أن يكون، في الغالب، مطابِقاً للنماذج النفسّية سواءٌ أكانت نماذج إنتاج أم نماذج فهمٍ، وعليه فإّنه يحرِصُ على إلغاء تلك النماذج التي يُشَكُّ في واقعيتها النفسّية كالقواعد التحويلّية.

ب. الكفاية التداولّية: pragmatic adequacy تتمثّل هذه الكفاية في أنّ النحو الوظيفي يقترح بنيةً للنحو تُفرِد مستوى تمثيلّياً مستقلاً للوظائف التداولّية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور، ووظيفة البؤرة...) بالإضافة إلى المستويين التمثيليين المخصصين للوظائف الدلالّية، والوظائف التركيبية، فبنيةُ النّحو كما تقترحها نظرّيةُ النّحو الوظيفي تشتمل على مستويات تمثيلية ثلاثة: مستوى تمثيلِ الوظائفِ الدّلالّية (كوظيفة المنفّذ، ووظيفة المتقبّل، ووظيفة المستقبِل، ووظيفة المستفيد...)، ومستوى تمثيل الوظائف التركيبّية (كوظيفة الفاعل، والمفعول)، وأخيراً مستوى تمثيل الوظائف التداولّية.(20) (المتوكل (1985)، الوظائف التداولّية في اللغة العربية، دار الثقافة، ص 10، ودراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص10.)

ج. الكفاية النمطّية: typological adequacy، وتتحقق هذه الكفاية حين يستطيع الوصفُ اللغويُّ أن يرصد التفاعل القائم بين اللغات الطبيعّية، ووظيفتها التواصلّية أي حين يستطيع أن يربط بين الخصائص البنيويّة للعبارات اللغوّية، والأغراض التواصلّية التي تستعمل هذه العبارات وسيلةً لبلوغها، ولئن كان النحو الوظيفي يُخالفُ من هذه الناحية الأنحاء الصورّية (الأنحاء التي تروم وصف خصائص اللغات الطبيعّية في استقلال عن وظيفة التواصل) فإنّه يؤالف بعضها كالنحو العلاقي، ونحو الأحوال، والنحو المعجمي الوظيفي. .. من حيث إنّه يَعُدُّ العلاقاتِ النّحوّية (أو الوظائف النّحوّية) مفاهيم أُولى...أي مفاهيم غير مشتقةٍ من بنياتٍ تركيبّية معّينةٍ كما دُرج على اعتبارها في الأنحاءِ التّوليديّة التحويلّية الكلاسيكّية.(21) (د. المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية الكونّية، الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص 5. وراجع : أ.د. الحموز، عبد الفتاح الحموز، (2012)، نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 29-30.).

ومن ثم فإنّ تدريسَ اللغةِ الاتصاليِّ كان استجابةً للتغّيراتِ، في حقل علم اللغة في سبعينات القرن العشرين الميلادي، واستجابةً كذلك للحاجة إلى مذاهب جديدة في تدريس اللغة في أوروبا؛ نتيجةً للمبادرات التي قامت بها بعض المجموعات مثل المجلس الأوروربي، إذ تحوّل التركيز في علم اللغة من القواعد بوصفها مكّوناً جوهرّياً للقدرات اللغوّية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدّثين في سياقات اتصالّية مختلفة،

فالقدرة على استخدام اللغة استخداماً اتصالّياً وفقاً للمحيط ولأدوار المشاركين ولطبيعة التحولات أُطلق عليها اسم القدرة الاتصالّية communication competence، وقد حاول علماء اللغة التطبيقيون تطبيق هذا المفهوم في تدريس اللغة، في الوقت الذي بـُنِي فيه المقرر القواعدي على مفهوم القدرة القواعدّية grammatical competence.

النحو الوظيفي وتعليم اللغات:

إنّ ارتباط تعليم وتعلم اللغات، وخاصّة الأجنبّية، بالمدخل الوظيفي انبثق من نظرة المدخل الوظيفي لوظيفة اللغة، فقد أوضحنا فيما سبق أنّ الوظيفة الأساسّية للغة هي الوظيفة التواصلّية، ومن ثم فإنّ الارتباط بين تعلم اللغات والمدخل الوظيفي يـُعدُّ ارتباطاً وثيقاً، وقد أكد المدخل الوظيفي على الجانب التفاعلي، وهو من المداخل التي يظهر فيها المعلّ م والمتعلّم في موقف إيجابيٍّ، يتم فيه طرح مشكلة أو قضّية أو موضوع، ويتّم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلّمٍ فاعلٍ ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعّية عند المتعلمين للتعلّم والحصول على المعرفة، من خلال الحصول على المشاركة الفعلّية دون انتظار.

يسعى المدخل الوظيفي إلى أن يقدم أفراداً مستقلين قادرين على تناول المطالب اللازمة لها، سواء أكانت مطالب شخصية أم مطالب اجتماعية تخص المجتمع، و تأكيداً على أهمية تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغويّ التي تتطلبها الحياة، و استطاع جونسون أن َيصِفَ 73 لوناً من الأُشطَةِ اللغويَّة منها: التقارير، إلقاء التعليمات، المقالات، كتابة الملخصات، تعبئة الاستمارات، البرقيات، محاضر الجلسات، كتابة الرسائل.(22) (د. المتوكل،من البنية الحملية إلى البنية الكونّية، الوظيفة المفعول في اللغة العربية، ص 5. وراجع : الحموز، نحو اللغة العربية الوظيفي، دار جرير، عمان، الأردن، ص 29-30).

المحور الر ابع: التطبيقات اللغوّية والتربوّية ذات الطابع الوظيفي في مناهج تعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها:

في سياق الحديث عن تعليم اللغة العربية حاول مؤلفو برامج تعليم اللغة العربّية بصورة عامة الإفادة من اللّسانيا ت الحديثة، فقد اعتمد بعضها النظريات البنيوية والسلوكّية، كما استفاد من التحويلّية التوليدّية، وصولاً

إلى الوظيفيّة بما تضمنت من كفاياتٍ لغويّة واتصالّية وثقافّية، وتدريبات اتصالّية. (23) (في دراسة سابقة لنا توصلنا إل ى نتائج أهمها: أّنه لم تستثمر اللسانيات الحديثة، وخاصة المقاربة التواصلّية في تعليم اللغة العربية للناطقي ن بغيرها. كما إن تطوير برامج تعليم اللغة العربّية رهين بإعادة النظر في مكوناتها اللغوّية والتربوّية التي تتوافق مع النظريات اللغوّية الحديثة. انظر بحث بعنوان:أهمية القواعد في تعليم اللغة العربية بناًء على المقاربة التواصلية دراسةٌ تطبيقّيةٌ على سلسلةِ العربيةِ بينَ يديكَ:

مؤتمر: "اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية" قسم اللغة العربية– كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، الدوحة 29– 30 جمادى الآخرة 1435 هـ 29–30 /4 /2014م)

وبما أّن برامجنا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد خطت خطواتٍ إيجابّية في مجال الإفادة من اللّسانيات الحديثة؛ بمجاليها اللساني (اللغويّ) والتربوي التطبيقي فإّنأ نودُّ أن ن ُشِير إلى مبرراتٍ لبيان مدى الحاجة إلى تجديد مناهج تعليم اللغة العربّية في ضوء الإفادة من اللّسانيات الحديثة، ومنها المنحى الوظيفي، من هذه الُمبرِرَاتِ:

- دعو ة اللّسانيات الحديثة بما فيها المنحى الوظيفي إلى الاستفادة من الجوانب التفاعلّية والتداولّية، وخاصّة فيم ا يتعلّق بتحويل القضايا اللغوّية للغة العربّية وقواعدها، لاسيما قضايا النحو من مفاهيم صورّية مجّردة صعبة المنال إلى مفاهيم عملّية سهلة التطبيق وواسعة الانتشار، إن في قاعات الّدرس والتحصيل أو في الاستعمال اللغوي اليومي، وذلك بمراعاة ظروف المتعلّم وتقريب المسافة بينه وبين تعلم اللغة المدروسة، وفي مقدمة الإحداثيات الماثلة في الاستراتيجية التلفظّية، مثلاً، لتعليم اللغات الرجوع إلى المعنى، ومراعاة مقامات التعلّم والتعليم، والنظر إلى نصوص اللغة موضوع التعليم بوصفها ملفوظات حقيقّية منجزة ضمن مقاصد تواصلّية. (24) (د. دبة، الطيب ، لسانيات التلفظ وتعليم العربية ، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، مرجع سابق، ص 233–234، بتصرّف.)

- إنّ استثمار المنحى الوظيفي في تعليم اللغة العربية يمكن أن يكشف عن العديد من خصائص اللغة العربية، وقد حدّد أحمد المتوكّل ثلاثة أهداف يمكن بلوغها:

أ. صوغ النظريات القديمة في قالب جديد يتيح المقاربة بينها وبين الحديث من النظريات.

ب. تطعيم النظريّة اللّسانية الحديثة والعامة بروافد نظريّة جديدة قد تثبت ما اتفق عليه في الغرب وقد تدحضه.

ج. خ لق نموذجٍ لغويٍّ عربيٍّ أو نماذَج عدةٍ تضطلع بوصف اللغة العربيّة انطلاقاً من النظريات اللغويّة القديمة بعد أن تقولب وأن تمحّص في إطار النظريات الحديثة اللّسانية، وأن تحتك بما تفرّع، وما يتفرّع عنها من نماذج لغويّة. (25) (المتوكل، نحو قراءة جديدة لنظريّة النظم عند عبد القاهر الجرجاني ، ص 91، وانظر : د. حافظ علوي، اللّسانيات في الثقافة العربيّة المعاصرة ، مرجع سابق، ص 383.)

- ولضمان اكتساب المتعلمين القدرة على التواصل بطريقة مناسبة وفعّالة، يجب علينا أن ندخل عدداً من كبيراً من المكونات إلى بنية مقرر تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وهي:

أ. مراعاةُ الحاجاتِ التعليميّة، قدر الإمكان، التي يرغب المتعلّمونَ في اكتسابِ اللغةِ الهدفِ من أجلها.

ب. التعرّفُ إلى المحيط الذي يرغب المتعلّمون استخدام اللغة الهدف فيه، مع اعتبار الجوانب المادّية بالإضافة إلى الجوانب الاجتماعيّة.

ج. الدور المحدّد اجتماعيّاً الذي سوف يتخذه المتعلّمون في اللغة الهدف، إضافة إلى دور محاوريهم.

د. الأحداث الاتصاليّة التي سوف يـُشارك فيها المتعلّمون، مثل: المواقفُ اليوميّةِ، والمواقفُ المهنيّةِ، والمواقف الأكاديميّة، وغيرها من مواقف.

هـ. الوظائف اللغويّة التي تتضمنها تلك الأحداث أو الأشياء التي سيكون المتعلّم قادراً على القيام بها من خلال اللـُّغة.

و. الأفكار ذات العلاقة أو الأشياء التي يحتاج المتعلّم على أن يكونَ قادراً على التحدُّث عنها.

ز. المهارات ا لتي يتضمنها الخطاب، من سبك وحبك، والمهارات البلاغّية.

ح.المحتوى القواعدي الذي يحتاج إليه المتعلّم.

ط. المحتوى الدلالي الذي يحتاج إليه المتعلّم.(26) (ريتشاردز، جاك، (2012)، ص 58.)

الاستفادة من التداولّية في تعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها:

تشكّل التداولّية أحد أركان المنحى الوظيفي فهو بالإضافة لوصفه للقدرة التواصلّية لكلٍّ من المتكلّم والمخاطب، كم ا أّنه نظرّية للتركيب والدّلالة منظوراً إليهما من وجهة نظر تداولّية وذلك بوصف بنية اللُّغات الطبيعّية بربطها بوظائف داخل المجتمعات، وقد أشرنا كذلك إلى أّن المنهج الوظيفي يسعى إلى تحقيق ثلاث كفاياتٍ، هي: الكفاية النفسي ّة، والكفاية النّمطّية، والكفاية التداولّية: التي تعّرف بأّنها القدرةُ على استخدامِ اللُّغةِ بشَكْلٍ فّعالٍ من أَجْلِ تحْقيقِ غَرَضٍ خاصٍّ، وفهمِ اللغةِ في السياقِ، وقد قسّم توماس الكفايةَ التداولّية إلى قسمين: اللغوّية التداولّية، pragmalinguistics ، والتداولّية الاجتماعّية Sociopragmatics ، وتشير الكفاية اللغوّية التد اولّية لديه إلى توفر المصادر عند المتحّدث للتعبير عن الأعمال التواصلّية ، وإيصال المعاني ذات العلاقة للمستمع بشكل مناسب.(27) (د. الجديع، سعد الجديع، الأعمال اللغوّية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، مرجع سابق، ص507.).

وتأتي الإفادة من التداولّية في تعليم اللغة العربّية من أّن متعلّمها قد يكون لديه معلومات تداولّية مسبقة، وذلك كون المعرفة التداولّية تعتبر عالمّية (براون وليفنسون 1987)، إلا أّنهم قد لايستفيدون من تلك المعلومات، ومن ثم تتضح أهمّية تعليم أولئك المتعلّمين تداولّية اللغة الثانية، وذلك بزيادة الوعي لديهم، وحثّهم على استخدام المعرفة التداولّية في الاستخدام الأ مثل في سياق اللغة الثانية، وبالتالي فإّن الطريقة الُمثلى لتعزيز وعي متعلّم اللغة الثانية بالقدرة التداولّية هي الاعتماد على الأنشطة الصّفّية التي تُسْهم في اكساب المتعلمين للمعلومات اللغوّية التداولّية والتداولّية الاجتماعّية، ومن هذه الأنشطة ما يُسّمى بمهمات الملاحظة Observational Task ، ومشاهدة مقتطفات تلفزيونّية أو صوتّية، وتحليل بعض الكتابات والرسائل، ويطلب

من المتعلّم تدوين ملاحظاته في اللغة الهدف، مثل: كيف أن المتحدثين الأصليين للغة العربّية يعبرون عن الاعتذار ... والأساليب المصاحبة له، مثلاً. (28) (د. الجديع، مرجع سابق، ص518.).

النتائج:

- إنّ مناهج تعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها في حاجةٍ ماسّةٍ للتطوير والتجديد، ويظهر ذلك عندما تتفاعلُ طرائقُ التدريسِ مع عناصر العمليّة التعليمية الأخرى، مثل حاجات المتعلمين، ومؤهلات المعلّمين، وأساليب التعليم والتعلّم، والعوامل السياقّية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تخطيط البرنامج اللُّغويّ، وطبيعة الأهداف العامة والخاصّة في التدريس وتطويرها، ونوعّية المواد والوسائل المستخدمة في عملّية التدريس، من حيث الاختيار والتكييف والتّصميم، ودور الكتب والمواد التعليمية، بالإضافة إلى أدوات القياس المستخدمة في تحديد مدى فاعلّية ونجاح البرنامج اللغويّ.

– يعترف علماء اللغويات التطبيقّية بعدم وجود ما يسّمى بطريقة التدريس الُمثلى...فمنتهى ما توصّلت إليه تلك الأبحاث هو مدى كفاءة كلّ طريقةٍ وفعاليتِها في تدريس اللُّغةِ فـ ي بيئاتٍ تعليميةٍ متباينةٍ، مما أدَّى إلى تدهور الموقف التعليمي، واتجاه المعلمين إلى عدم الاكتراث لتلك القوالب الجامدة المسماة بطرائق التدريس، ليـ طلقوا بذلك في فضاء الابتكار الرّحب، فقدموا استراتيجيات تدريسّية تتخذ من الواقع التعليمي نقطة انطلاقها نحو صياغة نظريات تتسق وظروفهم داخل قاعة التدريس.

– إنّه لم تستثمر التقنيات التربوّية الحديثة في تعليم اللغة العربّية للناطقين بغيرها، ممثلّةً في الحاسوب والانترنت بالصورة المطلوبة.

– إنّ برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد بدأتْ تخطو خطواتٍ إيجابّيةً في مجال الإفادة من اللّسانيا ت الحديثة؛ بمجاليها اللساني (اللغويّ) والتربوي بما يمكّن من تضمين تطبيقات لغّوّية وتربوّية وظيفّية بشكلٍ مّنظمٍ خاصّةً في مجال التداولّية الاجتماعّية، وغيرها من التطبيقات الحديثة.

المراجع:

1. بلوك، دافيد ، كاميرون، ديبورا ، (2013)، العولمة وتدريس اللغة، ترجمة د.محمد الشرشابي، جامعة الملك سعود .

2. د. بوقرة نعمان، (2009)، اللسانيات، اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، إربد.

3. د. بودرع، عبد الرحمن (10-12فبراير 2014)، دور اللّسانيات المعاصرة في تعليم اللغة العربية واللُّغات الأجنبيّة: قضايا ونماذج تطبيقيّة، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود.

4. أ.د. البوشيخي، عزالدين، (10-12فبراير 2014) تعليم اللغة العربية من منظور وظيفي، موقع جامعة أم القرى، www.uqu.edu.sa

5. جاس، سوزان، وسلينكر لاري، اكتساب اللغة الثانية مقدمة، ترجمة ماجد الحمد، جمعة الملك سعود، 1340هـ.

6. د. الجديع، سعد ، (10-12فبراير 2014)، الأعمال اللغويّة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة في المنهجين القديم والحديث، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود.

7. أ.د. الحموز، عبد الفتاح ، (2012)، نحو اللغة العربية الوظيفي، في مقاربة أحمد المتوكل، دار جرير، عمان، الأردن.

8. د. دّبة الطيب، (10-12فبراير 2014)، لسانيات التلفظ وتعليم العربية لغة ثانية، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود.

9. د. رزق، شاكر (10-12فبراير 2014)، الاتجاهات الحديثة في تعلّم اللغة العربيّة لغة ثانية، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود.

10. ريتشاردز، جاك ، (2012)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر غالي، وصالح الشويرخ، جامعة الملك سعود.

11. د.عبد الموجود، محمد عزت (1981) وآخرون، طرق تدريس اللغة العربّية والتربية الّدينية، مصر، القاهرة، دار الثقافة.

12. علوي، حافظ إسماعيل ، ود. العناتي، وليد ، (2009)، أسئلة اللغة – أسئلة اللسانّيات حصيلة نصف قرنٍ من اللّسانيات في الثقافة العربية، الرباط، دار الزمان.

13. د. علوي، حافظ إسماعيل، (2009)، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.

14.عيسى، شادي مجلي ، المدخل الوظيفي لتعليم اللغة، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتّية الدولية للمعلومات، رابط الفصحى، www.alfusha.t12324html

15.د. المتوكل، أحمد ، (1985)، الوظائف التداولّية في اللغة العربية، دار الثقافة.

16.د. المتوكل، أحمد ، (1987)، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة.

17.المتوكل، أحمد (2006) المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي – الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط.

18.د. الماحي، عبد النور محمد (29–30/ 4/ 2014)، أهمية القواعد في تعليم اللغة بناًء على المقاربة التواصلّية، دراسة تطبيقّية على سلسلة العربية بين يديك، مؤتمر اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية، قسم اللغة العربّية – كلية الآداب جامعة قطر.

19. مارشيا جونسون، (2013)، فلسفة أخرى لاكتساب اللغة، ترجمة عبد العزيز أبانمي، جامعة الملك سعود.

20.د. النجران، عثمان النجران، د. عبد المنعم عثمان، (10–12فبرائر 2014)، تعلّم النحو وتعليمه وظيفيّاً– الاستراتيجيات والأساليب أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود.

21.د. وهبة، قاسم (10–12فبرائر 2014)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة بين الأهداف الأكاديمية والأطر التعليمية، قضايا للنقاش، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، معهد اللغويات العربيّة، جامعة الملك سعود.