الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

# الانغماس اللغوي في المدرسة الجزائرية ودوره في تعليم واكتساب اللغة العربية

. المرحلة المتوسطة أنموذجا .

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

تخصص علوم اللغة

**إعداد الطالب : عمر شنيني**

**لجنة المناقشة:**

| الاسم واللقب | الصفة |
|---|---|
| أ.عائشة برارات | رئيسا |
| د. يحيى بن يحيى | مناقشا |
| د. محمد مدور | مشرفا |

السنة الجامعية: 2016/2015

# الإهداء

إلى والدي الكريمين رحمهما الله اللذين كانا ينظران إلى الدراسة والتعليم نظرة قُدسية، فلا يتسامحان في التهاون بهما أوالتكاسل فيهما.

وإلى شيخي الفاضل رحمه الله مُعلِّم القرءان "الطالب" " لَقْوَيْطَرْ عبد الرحمن"، الشيخ الزاهد التقي النقي الورع الذي كانت خطواته الماراطونية طيلة حياته تنحصر وفقط بين البيت والمسجد، ولا تتعدَّاهما إلا لزيارة مناسباتية للأقارب، أولطبيب في الحالات المرضية، فهوالذي ـ بفضل الله، وفضله ـ حَفظتُ كتاب الله الذي استلْهَمت منه المطالبة بتقديم الدليل والبرهان لمختلف القضايا وإشكالاتها المطروحة.

وإلى كل أساتذتي الذين تعلَّمت منهم كيف أُؤَسِّسُ للمعلومة بالدليل، والدليلِ القاطع، أوالراجح.

وإلى زوجتي وأولادي وجميع المومنين والمومنات، أهديهم ثمرة هذا الجهد وثوابِه خالصا لوجه الكريم، سائلا به تعالى أن يُثقِّل به ميزان حسناتهم، وأن يرزقهم جنات تجري من تحتها الأنهار.

آمين

# شكر وتقدير

**أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير:**

إلى كل أساتذة الجامعات الذين دَرَّسُوني، أوأفادوني من خلال مطالعاتي وقراءاتي لبحوثهم ومؤلفاتهم، فما درست، أوقرأت لهم، إلا ولمست وتحسَّست في محاضرات، ودراسات هؤلاء، وهؤلاء، أسلوب التأسيس العلمي لها، فَشَرِبت منهم ذلك التأسيس لأسْقِيَ به أعمالي ومنجزاتي، ومنها هذا البحث المتواضع. وعلى حد تعبير الدكتور يحي بن يحي : " أن الجامعة منهج ومصطلح، أما المعارف فإنها مطروحة في الطريق".

وأخص بالذكر من هؤلاء، الأستاذ الفاضل الدكتور"محمد مدور" الذي عَمَّقَ فِيَّ ذلك التأسيس، من خلال محاضراته سواء المتعلقة منها بالمدارس اللسانية، أوالتداولية، كما أشكر له وقفته معي في مشوار هذا البحث، وما قدَّمه لي من توجيهات، وإرشادات قيِّمة وسديدة، أثناء مراجعته لهذا البحث.

وفي الجهة الأخرى أتقدَّم أيضا بخالص الشكر للأستاذ الفاضل الدكتور يحي بن يحي الذي كان له كبير الفضل في تَحمُّسي لإنجاز هذا البحث، حيت أنه لفت انتباهي في عديد محاضراته لنا إلى عُمدَةِ التأسيس العلمي بتركيزه على أهمية المرجعيات العلمية، بالعودة إليها واعتمادِها عند التعامل في بحث المشكلات والإشكاليات المطروحة لمختلف القضايا والمواضيع ، لمعرفة ما مدى مقاربة تلك المواضيع والإشكالات الدائرة حولها للمنهج العلمي من جهة، ومقاربتها أيضا للمرجعيات التي تأسَّست عليها ، واكتشاف أوجه الخلل التي تَسبَّبت في الابتعاد عنها، وإيجاد الحلول التي تُقرِّب وتُقارب بينها، وهو الأسلوب المتَّبَعُ في هذا البحث.

كما ويبقى ذلك الشكر موصولاً إلى لجنة المناقشة التي ما فَتِئت أن تُنبِّهني إلى جملة الملاحظات التي سَجَّلَتْها على البحث، والناجمة عن جهل صاحب البحث لها، أوغفلته عنها لتكون سراجا يستضيئ به لقادم الأعمال والمنجزات إن شاء الله.

**الملخص** :

يتمحور موضوع البحث حول إشكالية تعليم اللغة العربية، حيث انطلق البحث يَقْتَفِي آثار المشكل بعرضه أشهر نظريات الاكتساب اللغوي، وأشهر طرائق تعليم اللُّغة، للوصول إلى معرفة مدى موافقتها أومجانبتها للمرجعيات التي تستند إليها تعليمية اللغات بصفة عامة، ومنها اللسانيات النظرية، واللسانيات النفسية، واللسانيات التربوية، واللسانيات الاجتماعية. إلى جانب أسس تعليم اللغات المشار إليها في التمهيد. وكانت النتائج أن النظرياتِ الحديثة نظرياتٌ فلسفية لم تتأسس على التجارب والدراسات الميدانية المتعلقة بحصول الاكتساب اللغوي، وأنَّ منها ما اكتفت بتفسير ذلك الاكتساب، ولم تُقدِّم الآليات والخطوات الإجرائية لحصوله.

أما الطرائق فقد اعتمدت في مبادئها : على ما يتعلق بالتعليم عن اللُّغة، لا تعليم اللُّغة، وأهملت كثيرا من عوامل البعد النفسي والاجتماعي لها من جهة، وأهمِّ أسُس تعليم اللغات المصاحبة للتعلم والاكتساب اللغوي من جهة أخرى.

وفي إطار مقاربة الاكتساب اللغوي في بيئته الحقيقية فقد رَشَّح صاحب البحث طريقةً وأسلوباً يعتقد أنهما ناجعين في تعليم اللغة العربية داخل المدرسة،كما وأن هذا البحث . في اعتقاده أيضا . ومن خلال التجارب والدراسات المتعلقة بالانغماس اللغوي في البيئة الاصطناعية **الصفية** لم تتناولها بحوثٌ ودراساتٍ سابقة.

**الكلمات المفتاحية** : انغماس . نشاط . مهارة . اكتساب . مَلَكَة .

| الكلمات | تعريفها الاصطلاحي |
|---|---|
| انغماس | يُنظر مفهوم المصطلح في هذا البحث ص55 |
| نشاط | كل عملية عقلية أوبيولوجية مُتوقِّفة على استخدام طاقة الكائن الحي[1] |
| مهارة | قدرة عالية على أداء فعل مُعَقَّد في مجال معين، بسهولة وسرعة ودقة، مع القدرة على تكييف الأداء[2] |
| اكتساب | زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلُّمه أنماطا جديدة .كما تعني نموا في مهارة التعلُّم[3] |
| ملكة | صفة راسخة في النفس، وتَحقِيقُه أنه تَحصُل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويُقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رَسَخَت وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة[4] |

[1] جميل صليبيا، المعجم الفلسفي، ج2 ، د ط، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1982، ص469

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية ، فريدة شنان ومن معها، المعجم التربوي ، دط، دت، ص74

[3] زينب النجار ومن معها، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003 ، ص57

[4] الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دط، دار الفضيلة، القاهرة، دت، ص193

**Resumé**

Le sujet de recherche est centrer sur la problématique de l'enseignement de la langue arabe , ainsi la recherche a débuter a chercher les traces du problème en étalant les différentes théories de l'acquisition langagière et les méthodes de l'enseignement de la langue pour aboutir a savoir si il ya une conformité ou non, avec les références qui se base sur elle la didactique des langues en général, de cela en trouve : la linguistique théorique et psycholinguistique, et linguistique pédagogique, la sociolinguistique, à coté de la base de l'enseignement des langues sus cité dans la préface.
Les résultats on révélés que les théories modernes sont des théories philosophiques ne se basant pas sur l'expérimentation et les études sur le terrain concernant l'acquisition langagière et parmi ses dernières celle qui se sont contenter d'expliquer l'acquisition sans donner de mécanisme pour son fonctionnement.
Quant aux méthodes elles s'est basés dans ses lois sur tout se qui concerne l'apprentissage de la langue et non sur l'apprentissage de la langue, elles ont négliger beaucoup les dimensions psychologiques et sociale d'une part, et les bases de l'apprentissage des langues qui accompagne l'acquisition langagière d'une autre part .

Dans le cadre de l'approche langagière dans son propre environnement, le chercheur a proposer une méthode et un style qui croit qui'ils seront efficaces dans l'apprentissage de la langue Arabe dans l'école, autant plus que cette étude aussi et ainsi d'après les expériences de l'émersion langagier dans l'environnement artificiel de la classe na pas été étudier au paravent.

# قائمة المحتويات


| الأطـر | العناوين | الصفحة |
|---|---|---|
| **المفدمة** | | 01 |
| **التمهيد** | | 05 |
| **الفصل الأول** | **نظريات وطرائق الاكتساب اللغوي** | 11 |
| **المبحث الأول** | نظريات الاكتساب اللغوي | 13 |
| **المبحث الثاني** | طرائق الاكتساب اللغوي | 26 |
| **المبحث الثالث** | الدراسات السابقة | 37 |
| **الفصل الثاني** | **من النظام المغلق إلى النظام المفتوح في المدرسة الجزائرية** | 47 |
| **المبحث الأول** | ماهية النظامين وأوجههما | 48 |
| **المبحث الثاني** | طريقة الانغماس اللغوي | 54 |
| **المبحث الثالث** | ماهية النشاط المدرسي | 64 |
| **المبجث الرابع** | أسلوب الانغماس اللغوي | 70 |
| **المبحث الخامس** | النتائج والمناقشة | 80 |
| **الخاتمة** | | 85 |
| **قائمة المصاد والمراجع** | | 87 |

# مقدمة

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم، والصلاة والسلام على نبيه الأمِّيِّ الكريم عليه أفضل الصلاة والتسليم.

إن المجتمع الجزائري قد شهد تطورات معرفية وعلمية وتكنولوجية هائلة وسريعة في مختلف الميادين والقطاعات، ومنها قطاع التربية الذي نأمل فيه أن يتصدر تلك القطاعات باحتلاله المراتب الأولى عالميا من حيث أنه قطاع مرجعي لتلك المعارف والعلوم والتكنولوجيا.

ولتلك المعارف والعلوم والتكنولوجيات مفاتيحُ، ومفاتيحها هي حصول "الملكة اللغوية" والتي لابُدَّ للفرد أن يكتسبها للدخول في عالمها، خصوصا وأن تلك المعارف والعلوم أضحت تدخل بيوتَنَا ومُؤَسَّساتِنا عن طريق الانترنت.

**طرح الإشكالية :**

إن الاكتساب اللغوي موضوع قديم جديد، حيث أنه قد أثار جدلا واسعا في مجال تعليمية اللُّغات حول إشكالية البحث عن أنجع طريقة تُمَكِّن من اكتساب اللغة، فظهرت النظريات وتعدَّدت، وتفرَّعت عنها الطرائق وتَنوَعَّت، فتَبَدَّى من هذه نورٌ، ومن تلك بَصِيصٌ، ومن الأخرى إضاءة. ومع ذلك ورغم الترسانة البيداغوجية المتوفرة، ظلت مدارسنا تبحث . بالانتقال من منهج إلى آخر . عن الاستراتيجية الفُضلى، والطريقة المثلى.

فأين يكمن الخلل ياترى ؟ ولماذا لم تُحقِّق تلك الطرائق الهدف المنشود ؟ وما مكانة طريقة "الانغماس اللغوي" ضمن المرجعيات اللسانية ؟ هل حفلت اللغة العربية به في تعليمها قديما وحديثا ؟ وما مدى استفادة تعليمية اللغات من هذه الطريقة ؟ وهل وجدت سبيلها في المناهج المدرسية الجزائرية ؟ وهل كانت تُفَعَّل بالأصالة في المدارس؟

وما الأسلوب البيداغوجي المناسب لها داخل المدرسة، وداخل القسم أوالفصل لتحقيق المهارات اللغوية، لحصول الاكتساب اللغوي ؟ كل هذه التساؤلات يمكن أن نفترض لها أجوبة محتملة ضمن فرضيات البحث.

**فرضيات البحث :**

من خلال اطلاع صاحب البحث وقراءته لمختلف الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة، فإن "الانغماس اللغوي" يُعدُّ الطريقة الناجعة لاكتساب اللُّغة في بيئتها الحقيقية، ولتعليمها في البيئة الاصطناعية.

وتعليمُها في هذه البيئة يعمل على تحقيق مقاربة البيئة الحقيقية من خلال تفعيلها لعديدِ شروطِ وعواملِ الاكتساب اللغوي في هذه البيئة، وأنها أيضا الطريقةُ المثلى التي تجتمع فيها مبادئ المرجعيات اللسانية من جهة، خصوصا النفسية منها والاجتماعية، وأسس تعليم اللُّغة من جهة أخرى.

فالممارسة الفعلية للانغماس اللغوي كانت مُتَفَشِّية في سُنن العرب وعاداتهم قديما. فإرسال أولادهم إلى البوادي لخير دليل. وفي سِيَّر العلماء أيضا نماذجُ لذلك الانغماس، فهذا الشافعي وسيبويه والفارسي والزجاج والجرجاني وغيرهم. أما صُوَّرُه حديثا فقد كشفت عنها التجارب والدراسات الميدانية التي سَنُوردها لاحقا، إلا أنها وللأسف قد حَصَلت في بيئات اصطناعية لاصَفِّيَّة (أي في مخيمات وليس في مدارس)، لذلك لم تستفد تعليمية اللُّغة رسميا من هذه الطريقة، ومن ثَمَّ لم يَكُن للمناهج المدرسية سبيلٌ إليها، عِلْماً أن اللسانيات التعليمية قد قَيَّمتها وثمَّنَتهَا.

ذلك أن الطرائق المعتمَدة تُركِّز على تنمية الجانب العقلي، والشكلي لِلُّغة. فالتركيز على الجانب العقلي يُقصَد به العمل على تفعيل العمليات الداخلية للمتعلِّم كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر وغيرها... أما الجانب الشكلي فَيُقصَد به التعليم عن اللُّغة بالتركيز على قواعدها النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية، أما في جوانبها الأخرى كالنفسية والاجتماعية والحركية فتكاد تنعدم، والنفسية منها أهم، ففيها الرغبة والدافعية والميل والتشويق، وهذه تُعطي دفعا قويًّا للتعلُّم.

**أسباب ودوافع اختيار الموضوع :**

إنَّ من أهم أسباب اختيار الموضوع هو أن صاحب البحث أحَدُ مُدرِّسي اللُّغة العربية لثلاثين عاما، ووجد أن طرائق تعليم اللُّغة العربية المعتمَدة في المدرسة الجزائرية لم تحقِّق نجاحا ملحوظا، لا في جانبها المنطوق ولا المكتوب، حيث لاحظ أن المتعلمين الذين يحسنون اللُّغة العربية نطقا وكتابة في كل قسم، وعلى مر تلك الأعوام لايتجاوز عددهم العشر الطلاب في أحسن الأحوال من مجموع خمسة وثلاثين إلى أربعين تلميذا وتلميذة.

كما وأنه من خلال اطلاعه على البحوث والدراسات المتعلقة بتعليمية اللغات تَبيَّن له أنها تكشف عن الفرق بين تعليم اللُّغة والتعليم عن اللُّغة ، وأن حصول الاكتساب اللُّغوي لايتم إلا بتعليم اللُّغة، وتَبيَّن له أيضا أن الأنشطة المبرمجة في مدارسنا تُعلِّم عن اللغة، رغم أن مناهجنا تَتبنَّى مبدأ تعلُّيم اللغة.

كل ذلك.. والسؤال الذي كان دوما يراوده ويُحيِّره هو أن منظوتَنا كانت ولاتزال تُسارع إلى تَبَنِّي أحدث النظريات والبيداغوجيات المتعلقة بتعليم اللُّغات، ولا زالت تستعين لحد الآن بكثير من الخبراء الغربيين لأجل النهوض بمنظومتنا، ورغم ذلك ظلت كمن يُعالج أعراضاً لا أمراض، ولم يتحقَّق لها بَعدُ الهدفَ المنشود.

وباعتبار أن صاحب البحث واحد من منفذي العملية التعليمية لمدة طويلة، فكان خلال تلك المدة يَمدُّ التطبيق بالتنظير، ويَرُدُّ التطبيق إلى التنظير، فيلاحظ ويُحلِّل، يستقرئ ثم يستنتج أن مبدأ الانغماس اللغوي هو الطريقة الأنجع لتعليم اللغة، وأنَّ النشاط المسرحي التعليمي، أوالتمثيل هو الأسلوب الأفضل لتفعيل ذلك الانغماس في المدرسة.

وبما أن خبراء التعليمية يَرَوْن أن الطريقة الأنسب هي تلك التي يقترحها المعلم نَفسُه، انطلاقا من المرجعيات اللسانية، فإنه رأى أن يُلَمْلِم تلك الاستنتاجات في موضوع هذا البحث .

**أهداف الدراسة وأهميتها :**

إن هدف الدراسة كان بغرض الوصول إلى تحصيل اكتساب اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية **بتفعيل** عوامل الاكتساب اللغوي **تفعيلا حقيقيا** لتحقيق المقاربة التواصلية في بيئتها الحقيقية، من خلال **تفعيل** النشاط المدرسي أيضا تفعيلا **يتطابق** فيه اسمه مع مُسمَّاه، لتَتَحوَّل به المدرسة الجزائرية من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، بخلق بيئة اصطناعية **ينغمس** فيها المتعلم بذلك النشاط الذي يجعل هذه البيئة تماثل أوتقارب الحقيقية من جهة، وباختيار الأسلوب الأنجع عند الانغماس في البيئة الاصطناعية **الصفية** (أي داخل المدرسة والقسم) من جهة أخرى.

أما أهمية الدراسة، فإن البحث فيها كان يحرص كل الحرص على تَوَخِّي الجانب العلمي لها مُستَنِدا في ذلك على التنظير العلمي والدراسات والتجارب الميدانية والتطبيقية.

لذلك فهي تُعتبَر مساهمة من صاحب البحث في إيجاد حَلٍّ للإشكالية المطروحة، والتي تتمثل في الكشف عن جانب محجوب من الحقيقة، وتفسيرٍ جديدٍ لجانبة المنهج، حيث أن معظم النظريات والطرائق التعليمية لم تَمْثُِل امتثالا كُلِّيّاً للمرجعيات اللسانية التي تتقاطع عندها تعليمة اللغات في جانبها المتعلق بقوانين ومبادئ وعوامل الاكتساب اللغوي جملة وتفصيلا.

**منهج البحث:**

بما أن موضوع الاكتساب اللغوي يطرح إشكالية جدلية، تعدَّدت فيها الآراء وتباينت للوصول إلى هدف واحد وهو حصول الاكتساب اللغوي، ولكنَّ هذا الأخير لم يتحقق بَعدُ، فتحوَّلت تلك الإشكالية إلى ظاهرة تستدعي وصفها وتحليلها للوصول إلى معرفة أسباب المشكل، والعوامل التي تتحكم فيه، واستخلاص النتائج لتعميمها، لذلك فإن البحث سَيُوظِّف المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن حقيقة المشكل وبيانه، سعيا من خلاله الوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبثقة من إشكاليات وفرضيات البحث، وهو المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات، والذي يقوم على استقراء الظاهرة وتتبُّعِها، لأن الاستقراء هو عمود الدراسات والدراسات اللغوية.

**مرجعية الدراسة :**

إن أهم مرجع اعتمَدَ عليه هذا البحث كمرجعية أساسية تابثة وفاعلة في تعليم اللغة لحصول الاكتساب اللغوي هو مقدمة ابن خلدون.

أما الدراسات السابقة وفيما يتعلق بالانغماس اللغوي، فهي:

. التجارب الغربية : كتجربة سانت لامبرت"saint lempert" في 1965، وتجربة فيور "fior"، وتجربة بارك "parc" في 2009، وتجربة مليمان "mliman" في 2012.

. والتجارب العربية وهي قليلة جدا، ومنها تجربة "علي الأربعين" في 2015 ، وسأتطرق لهذه التجارب بمزيد من التفصيل والتعقيب. ونَظراً لأهمية هذا التفصيل والتعقيب الذي تجاوزت عدد صفحاته الثَّمان، فقد اقتطعت لها مبحثا خاصا في آخر الفصل النظري، يَسبِق "طريقة الانغماس اللغوي في المدرسة" في الفصل التطبيقي.

أما المراجع المعتمدة فيما يتعلق "بأسلوب الانغماس اللغوي" هو" أثر استخدام الدراما في تنمية المهارات اللغوية " للطفي موسى، ومرجع "النشاط المدرسي" لحسن شحاتة، حيث استشهدتُ بتجاربها الميدانية في النشاط المسرحي والتمثيل.

**هيكل البحث وخطته**

ورد البحث بعنوان "الانغماس اللغوي بالمدرسة الجزائرية وأثره في اكتساب اللغة العربية"، وقد تصدرته مقدمة تطرَّق فيها البحث إلى أسباب اختيار الموضوع، والإشكالية المطروحة، والفرضيات التي يسعى البحث للإجابة عنها، وبيَّن طبيعة المنهج المتَّبع فيه.

يتلوها تمهيد استعرض فيه أهمية المرجعية اللسانية للتنظير والتطبيق، مُبرِزا أهمّ قوانين التعلم ومبادئ وعوامل الاكتساب اللغوي للموضوع ثم أردف ذلك بفصلين نظري وتطبيقي:

الفصل الأول وَرَد بعنوان "نظريات، وطرائق الاكتساب اللغوي" حيث كان مضمونه يتقَصَّى معالم نظرية الاكتساب اللغوي، وحدودَ مرجعيتها اللسانية، وأشهر طرائق تعليم اللغات، ومدى مطابقة مبادئها لتلك المعالم وفق المرجعيات المذكورة، ويضم الفصلُ ثلاثَةَ مباحث، عنوان الأول: نظريات الاكتساب اللغوي، والثاني مناهج وطرائق الاكتساب اللغوي، والثالث كان بعنوان الدراسات السابقة.

أما الفصل التطبيقي فقد ورد بعنوان: "من النظام المغلق إلى النظام المفتوح"، حيث كان الغرض منه تفعيل طريقة الانغماس اللغوي بالانتقال من التعليم عن اللغة بالتركيز على جانبها الشكلي فقط، والمتعلم محصورا بين الكرسي والطاولة مدة التدريس، إلى الجانب الانفتاحي لِلُّغة وأنشطتها، انطلاقا من أسس المرجعيات اللسانية، وقد رَشَّح صاحب البحث لها أسلوبا يَعتقِد أنه يتماشى ومتطلبات الطريقة من جهة، ويتناسب والبيئة الداخلية للمدرسة من جهة أخرى.

حيث ضمَّ الفصل التطبيقي أربعةَ مباحث: الأول كان تحت عنوان ماهية النظامين وأوجههما، والثاني بعنوان طريقة الانغماس اللغوي، والثالث باسم ماهية النشاط المدرسي، والرابع جاء بأسلوب الانغماس اللغوي في المدرسة الجزائرية، والخامس جمع بين النتائج ومناقشتها، تلتها خاتمة لأهم النتائج المتوصل إليها، وأُقْفِل البحث بقائمة المصادر والمراجع.

وتجدر الإشارة في الأخير أن بحث موضوع الانغماس اللغوي في المدرسة الجزائرية وفي **بيئته الصفية** من خلال تَتَبُّع صاحب البحث الدراسات السابقة والمتعلقة به، فإنه لحدِّ علمه لم تسبقه إليه دراسة بهذا الشكل.

وبذلك فإنَّ صاحب البحث لا يَدَّعِي أنه بلغ الغاية ببحثه، ولكنه يَعتقِد أنه كشف عن بعض الجوانب التي لها علاقة بقضية لغوية هامة، يُنَبِّه إليها خبراء التعليمية فيُولُوها شديد الاهتمام.

فإنْ أصاب هدَفَه فبتوفيق من الله سبحانه وتعالى، وإن أخطا فمن ضيق الوقت، والنفس، والشيطان. والله المستعان.

# التمهيد

عرف البحث اللغوي في العصر الحديث تطوراً مُهمًّا، نتيجة انفتاح دراسات اللسانيات التعليمية على مرجعيات علمية دقيقة وأساسية أهمها المرجعية اللسانية النظرية والتطبيقية، والمرجعية اللسانية النفسية، والمرجعية اللسانية الاجتماعية، مما دعا كما يقول أحمد حساني « إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية. »[1]

لذلك فإن البحث في ميدان تعليمية اللُّغات « بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية لايستقيم له أمر إلا إذا ارتكز على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية. »[2]

فاللسانيات التعليمية إذاً تُزوِّد المعلِّم بالكفاية البيداغوجية، فهي التي كما يقول رابح بومعزة « تجعله يبحث عن طريقة فاعلة تمكِّنه من معرفة إكساب متعلميه الملكة اللغوية الكافية. »[3]

لذلك فنحن ملزمون مجبرون . خصوصا مع تطور وسائل الاتصال التكنولوجي . إلى تفعيل مهاراتها اللغوية وتنميتها، وجعلها مرنة، انطلاقا من معطيات المرجعيات اللسانية، بالتركيز على المتعلم، أو بمعنى أصح احتياجات المتعلم ،وليس على المادة اللغوية معزولة عنه، ويكون ذلك بضرورة الوعي بانشغالات المتعلمين ذات الصفة الموضوعية، وبتحليل رغباتهم المتعلقة بحياتهم العملية، بالإضافة إلى الرغبات ذات الصفة الذاتية، وهي التي تُعبِّر عن دوافعهم الكامنة.

ولن يتأتى لصاحب البحث ذلك، ولن يستقيم بحثه أودراسته، ولن يصل إلى الهدف المنشود، إلا إذا توقفت دراسته على أسس التعليمية وهي : قوانينها ، مبادئها وعواملها:

## أوَّلا . قوانين التعلم :

هي قوانين عامة لأيِّ عملية تعليمية تعلُّمية، وأي خلل في إحداها سيؤدي إلى إفشال تلك العملية، كما أن الالتزام بها جميعها ضرورة ضمن أسس المرجعيات اللسانية، وهذه القوانين هي :

### 1 . النضج :

هوعامل نفسي فيزيولوجي ضروري في عملية التعليم والتعلُّم، ويتمثل في نمو الأعضاء الفيزيولوجية المتعلقة بالتعلم كالجهاز السمعي والبصري والنطقي، والعمليات العقلية كالقدرة على الإدارك والتفكير والانتباه والتركيز والتمييز.

فهذه الأعضاء والقدرات هي التي تسمح للمتعلم بمتابعة الدروس، والاستفادة من عملية التعليم حيث يقول أحمد حساني « فلا يُقْدِم المعلِّم على تعليم المتعلم مهارة من المهارات، أوخبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أوالخبرة، عضويا وعقليا. »[4]

---

[1] أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)**، ط2 ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص130

[2] ن م، المقدمة

[3] رابح بومعزة ،**تحقيق التأدية المأمولة في اللغة والأدب** ، مجلة المخبر (أبحاث في اللغة والأدب الجزائري )، جامعة خيضر بسكرة، دع، دت، ص159

[4] أحمد حساني، ن م، 53

**2 . الاستعداد :**

عامل نفسي أيضا، ولا يقل أهمية عن النضج، فهومرتبط حسب أحمد حساني « بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، تُشَكِّل كل هذه الجوانب مُجتمعةً أرضيةَ الاستعداد في عملية التعلم. »[1] فإذاكان المتعلم غير مستعد لسبب أوظرف أوعائق ما، فإن عملية التعلم يُصيبها الفشل.

وبالتالي يجب على المعلم أن يحرص ويعمل على توفير الأجواء المساعدة للاستعداد ومن أهمها :

أن يُحَبِّبَ شخصه، ومادَّته للمتعلم، وأن يعمل كما يقول محمد الخولي على « تدريج المنهج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد ما أمكن ذلك »[2] وأن يختار . بالخصوص . من **الأساليب** ما يُرغِّب إليه تلك المادة ويُشوِّقُها له، وهذا ما تبتغيه العملية التعليمة.

**3 . الفهم :**

إن عملية التعليم والتعلم عملية اتصالية تواصلية، تعتمد على التجانس والتوافق بين المعلم والمتعلم، حيث يقول أحمد حساني « ومن شروط إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السُّنَن والقواعد بين البَاثِّ والمتلَقِّي، كذلك الشأن في العملية التعليمية، لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي. [...] ولا بد لنا من تدعيم ذلك **بالوسائل البيداغوجية** المساعدة.»[3]

**4 . التكرار :**

يُعدُّ من الأعمدة لأساسية للعملية التعليمية، بل يُعتبَر العمود الفقري لبقائها ثابتة قائمة، فهو يُتيح للمتعلمين فرصة التعلّم الجيِّد، ويساعد الدرس اللغوي بترسيخ المعارف، والمهارات اللغوية. بشرط أن يكون التكرار إيجابيا، وغير مُمِلّ، حيث يقول أحمد حساني « ولابد أن يرتكز التكرار على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم، **كالميول والرغبات والدوافع**، [...] **وأَصفَى صورةً لدور التكرار في عملية التعلم تَتَبَّدى في تعليم اللغات**، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار[...] فالعادات بعامة، والعادات اللسانية بخاصة لا تكتسب إلا بالتكرار، ومن ههنا نصل إلى **نتيجة منطقية** وهي أن **التكرار عامل ضروري** في العملية التعليمية بعامة، **وتعليمية اللغات بخاصة** »[4]

خصوصا إذا كان التكرار مُكثَّفاً متواصلا بالممارسة، وفي هذا يقول الطيب دبة « فالتكرار المكثَّف للجُمل التي تُبَيِّنُ النموذجَ وتُجَسِّدُه يُفتَرَضُ به أن يَجعَلَ هذا النموذجَ شيئا لازِماً في ذهن الطالب »[5]

---

[1] أحمد حساني، م س، ص53

[2] محمد علي الخولي، **العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية**، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر، 1990، ص371

[3] أحمد حساني، ن م، ص54

[4] ن م، ص55

[5] الطيب دبّة، **اللسانيات وقضايا اللغة العربية**، ط1، مطبعة رويغي بالأغواط، الجزائر، 2014 ، ص123

ذلك أن السلوكات لا تُكتسَب إلا بالتكرار والممارسة والاعتياد، وفي هذا يُضيف الطيب دبة قائلا « فاللُّغة ليست سوى **مجموعة من السلوكات** الملَاحَظة، تلك التي لا تُكتَسَب إلا عن طريق **التطبيق المكَثَّف** »[1] للوصول إلى الغاية المنشودة وهي الكفاية اللغوية، والكفاية التبليغية. حيث يقول بومعزة « والملكة أوالكفاية التبليغية تحصل بسماع اللغة الصحيحة وتكرارها »[2]

**5 . الدافعية :**

عامل داخلي يَستثير سلوك الإنسان ويُوجِّهُه. وللدافعية مصطلحات منها الباعث، والحافز، والرغبة، والميل، والحاجة، والهدف، وهي نوعان :

. دوافع فطرية أولية : ويُولد الإنسانُ مُزوَّدًا بها، مثل الدوافع التي تنشأ نتيجة الحاجة إلى الطعام والشراب. فالإنسان إن لم تكن لديه دافعية للأكل فلا يأكل حتى أشهى الأطعمة. فالمثل الانكليزي يقول " يُمكنك أن تأخد الحصان إلى النهر، ولكن لاتستطيع أن تُجبره على الشُّرب". فيمكنك أيضا أن تأخذ المتعلم إلى المدرسة، ولكنك لاتستطيع أن تجبره على التعلُّم إذاكان هو لايريد أن يتعلم، أولا يُحسُّ بالحاجة، أوالرغبة في ذلك.

. ودوافع مكتسبة : وهي الدوافع التي يتعلمها الفرد أثناء تفاعله مع المجتمع، ويلعب فيها التعلم دورًا كبيرًا. وهي عديدة ومتنوعة، تختلف من فرد لآخر، كما تختلف عند الفرد الواحد بالنسبة لمراحل نُمُوِّه ، ونَوعِ الموقف الذي يحدُث فيه النشاط.

وتتأثر الدافعية بالحالة الداخلية والبيئة الخارجية.

فالحالة الداخلية : ترتبط بطبيعة عملية التعلم، والهدف التعلُّمي، حيث يكون التعزيز مُمَثَّلًا في الرِّضا الناتج عن النشاط التعلُّمي، وعن بلوغ الهدف، فإنجاز الفرد وإتقانه لعمله يُشَكِّل دافعًا داخليًا يدفعه للاستمرار في النشاط التعلُّمي، فعلى سبيل المثال التلميذ الذي يتفوَّق أوينجح في أداء مُهمَّة تعليمية، يُؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى.

أما الحالة الخارجية: فتنتج عن طبيعة عملية التعلم، وتقوم على أساس التحفيز الخارجي لتأخذ أشكالًا مختلفة مثل: تنوُّع وسائل الاتصال مع التلاميذ، وتغيِير البيئة التعليمية، وطرق تعليم مختلفة، وكذا التشجيع، واستخدام الثواب والعقاب، والعلامات وعبارات التقدير، والجوائز المادية، ونيل إعجاب الزملاء وتقديرهم، أونيل رضا الوالدين، ونحو ذلك. وفي هذا يقول محمد الخولي « ولدافعية المتعلم دور جوهري في إقباله على التعلُّم، لذلك إذا لم تكن لدى متعلم اللغة الثانية درجةٌ مقبولةٌ من الدافعية، فلا بُدَّ أن يحاول المعلِّم جهده لإيجاد قَدْرٍ معقول من هذه الدافعية لديه. والدافع الداخلي أفضل من الدافع الخارجي، والدافع الدائم أفضل من الدافع المؤقت. ولاشك أن **الموادَّ التعليمية الشيِّقة المناسِبة، وأساليب التدريس الفعَّالة تُساهم في إيجاد الدافعية أوتقويتها** »[3]

تلك هي قوانين التعلُّم في أيِّ عملية تعليمية لمختلف المهن والحرف والصناعات، ولكنَّ عملية تعليم اللغات تقتضي مبادئ وعوامل إضافية أخرى خاصة بها إلى جانب تلك القوانين وهي :

[1] الطيب دبة، م س، ص124

[2] رابح بومعزة، م س، ص69

[3] محمد الخولي، م س، ص371 . 372

**ثانيا مبادئ الاكتساب اللغوي :**

**المبدأ الأول أولوية المنطوق :**

إذ لابد أن تُعطَى لمنطوق أولوية أكثر من المكتوب، ويَتمُّ ذلك حسب أحمد حساني « بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسِه »[1] على اعتبار أن اللُّغةَ الشفهية لغةُ الحياة اليومية، وهنا ينبغي كما يقول محمود فهمي « العناية باللُّغة المنطوقة أوَّلاً، ثم اللُّغة المكتوبة، معنى ذلك أن اللُّغة المكتوبة بحروفٍ ليست تجسيداً حقيقياً لِلُّغة في صُورتها المسموعة.»[2] فمن خلال الترتيب الطبيعي والتاريخي لِلُّغة، فإن اللُّغة في مسارها كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، لذلك يقول أحمد حساني « ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أوَّلاً بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أنَّ تعليمية اللُّغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارةَ التعبير الشفوي، لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. »[3]

**المبدأ الثاني الانغماس اللغوي :**

إذا كان التكرار هو العمود الفقري لقوانين التعلم، فإن الانغماس اللُّغوي هو أوكسجين الاكتساب اللُّغوي، حيث يقول صالح بلعيد « ويُقصَد به مطابقة الحصيلة اللغوية للواقع، أولِاَ يُستعمَل بالفعل، لأن الاستعمال ينبغي أن يكون المقياس الأول لبناء منهاج التعليمية، ويكون ذلك بتكييف المتعلم بين ما يتعلَّمه، وما يسمعه في البيت والشارع ، وبمعنى آخر بين ما هو كائن، وما يجب أن يكون »[4] فالانغماس اللغوي شرط بيداغوجي ضروري لتعلم اللغة، ولا يتم حصول هذه الأخيرة إلا به، حيث يُشير أحمد حساني إلى « أن متعلم اللغة يَسهُل عليه اكتساب المهارات المختلفة **باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية** لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوَخَّى من تعلُّم اللغة بعامة، واللغةِ الأجنبية بخاصة، لأنَّ درس اللغة الأجنبية لايكون ناجعا إلا إذا سَدَّ الاحتياج الذي تتطلبه **العملية التواصلية** داخل المجتمع اللغوي، وذلك ما **يُبرِّر استخدام الطريقة المُوازية** في تعلم اللغة للأجانب، وللمبتدئين الذين ينتمون إلى مجتمع لغوي متجانس »[5]

**المبدا الثالث شمولية الأداء الفعلي للكلام :**

حيث أن المتكلم وهو يُرسِل خطابه الشفوي تَصحبُه أداءات أخرى مُصاحِبة له، تزيد في إيضاح المعنى والدلالة لتحقيق التواصل اللغوي، إنها على حدِّ تعبير حمدان رضوان « الأداءات الخارجية (اللُّغة الجانبية) التي تصاحب الكلام، وتُسهِم في تحديد معناه، وتُؤثِّر في دلالته بوصفه سلوكاً لغوياً بشرياً . وهي تختلف عن الأداءات الداخلية النابعة من القرائن الصوتية، والصرفية، والتركيبية النحوية، والمعجمية، والبيانية للكلمة أوالتركيب.

---

[1] أحمد حساني، م س، ص131

[2] محمود فهمي حجازي، **مدخل إلى علم اللغة**، دار نهضة الشرق، القاهرة،) د ط (، 1990 م، ص31

[3] أحمد حساني، ن م، ن ص

[4] صالح بلعيد، **محاضرات في قضايا اللغة العربية**، دار الهدى، دط، الجزائر، 1999، ص173

[5] أحمد حساني، ن م، ص132

وقد قُسِّمت هذه الأداءات الخارجية قسمين : أحدهما أداءات صوتية، مثل: الوقفات، والتنغيم، والنبر، والتزمين، والإيقاع . والآخر أداءات غير صوتية، مثل: السياق، والحركة الجسمية المصاحبة للكلام »[1] فهذه الأداءات ينبغي على الطرائق أن تُراعيها وتعمل لها حسابها ضمن العملية التعليمية، فهي كما يقول أحمد حساني « تتدخَّل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك ما هو مُؤَكَّد لدى جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يُقرُّون بأنَّ استعمال اللُّغة يَشمُل مظاهر الفردِ المتكلمِ المستمع. »[2]

**المبدأ الرابع الاستقلالية :**

حيث أن كُلَّ لُغة تتميَّز باستقلالية نظامها اللغوي المعجمي، والتركيبي، والصوتي، والدلالي، رغم اشتراكها في بعض الخصائص اللسانية. والوصول إليها مباشرة يقتضي إبعادَ وسيطِ الترجمة التي لا يُمكن أن تفي بالغرض الحقيقي لِلُّغة الأصل، إذ لابد من الاتصال المباشر بتلك اللُّغة عن طريق الانغماس، وفي هذا يقول أحمد حساني « لذلك فإنّ العملية التعليمية الناجحة تقتضي **إدماج المتعلم مباشرة** في الوسط الاجتماعي لِلُّغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على **عدم اتخاذ لُغةَ الأمِّ وسيطاً** لتعلم اللُّغة الثانية أوالأجنبية.»[3]

تلك هي المبادئ التي ننطلق منها لتعليم اللغة. أما في حال تنفيد عملية تعليمها فإن الأمر يقتضي اعتمادَ جملةٍ من العوامل التي تعمل على تكريس وتثبيت وترسيخ هذه العادة السلوكية ألا وهي:

**ثالثا عوامل الاكتساب اللغوي :**

**1 . رفع درجة البيئة الطبيعية :** وذلك باعتماد بيداغوجية تُسَهِّل عملية استعمال اللُّغة كما في بيئتها الحقيقة، حيث يقول محمد الخولي « كلما جعلنا طريقة اكتساب اللغة الثانية تُماثِل طريقة اكتساب اللغة الأولى، كان ذلك أدعى إلى سرعة اكتساب اللغة الثانية »[4] وهذا ما سَتوضِّحه مباحث الفصل التطبيقي.

**2 . التركيز على المحسوسات :** حيث أن المعارف والمعلومات بصورة عامة يَسهُل فهمُها كلما انتقلنا بها من التجريد إلى المحسوس، ومن أشهر وسائل الانتقال هو تمثيل المعلومة، أوتصويرها، وإن تَعذَّر ذلك نُقارب لها بالتشبيه وضرب الأمثال ما أمكن. أما فيما يتعلق بتعليم اللُّغة فالوسيلة الأنجع . في اعتقاد صاحب البحث . هي التمثيل المسرحي، وفي هذا يقول محمد الخولي أيضا « زيادة المحسوسات في غرفة الصف يجعل بيئة اللُّغة الثانية أكثر طبيعية، ويُحقِّق قَدراً جيِّدا من التشويق والدافعية إلى تعلم اللغة الثانية »[5]

---

[1] حمدان رضوان أبو عاصي،**الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد السابع عشر، العدد الثاني، جويلية 2009، ص57 ص 90

[2] أحمد حساني، م س، ص132

[3] ن م، ص133

[4] محمد الخولي، م س، ص374

[5] ن م، ص371

**3 . مدة التعرض اللغوي** : وهي المدة الزمنية التي يستغرقها متعلم اللغة فترة الانغماس، وتطول أوتقصُر حسب ظروف التعلم المبرمجة. وكلما طالت مدة التعرض كان اكتساب اللغة أسرع، وهو المحور الرئيس في سلسلة هذه العوامل، وسَنتعرَّض له بمزيد من التفصيل في مبحث الانغماس اللغوي.

**4 . التغدية الراجعة** : ويُقصَد بها التعزيز، وقد تكون إيجابية أوسلبية، فالتعزيز الإيجابي هو إشعار المتعلم بأن إجابته صحيحة. وللإشعار هذا طرُقٌ عديدة، صريحة أو ضمنية، ومن بينها كلمة صحيح، أحسنت، جيِّد، ثناء، تصفيق، ابتسامة المعلم، هزة رأسه بالموافقة، مكافأة...

أما التعزيز السلبي فيكون بعكس ذلك، كعدم الرضا عن الأداء، أوتقطيب الوجه، أوالنفي، وغير ذلك..

**5 . الممارسة :**

ويُقصَد بها استمرارية الأداء اللغوي على الدوام، وتكون أثناء العملية التعليمية ومابعدها، وتُعدُّ الخطوات الأولى للتكرار، فلا يكون تكرارُ إلا إذا تَقدَّمْتُه الممارسة.

تلك هي قوانين ومبادئ وعوامل تعلّم وتعليم اللغات، وهي الأسس التي تُقِرُّها وتعتمدها تعليمية اللغات، وهي بجملتها قِوَام حصول الاكتساب اللغوي، ولابد أن تُؤخذ بالكُلِّية، وبتلك الجُملة، دونما اقتطاع منها، لأنها تَشَكَّلت من مرجعيات لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية تقاطعت فيما بينها لحصول الأداء اللغوي. وأيُّ اعتقاد في أن هذا القانون، أوهذا المبدأ، أوهذا العامل أهمُّ وأوْلى، فاعتقادُه فاسد، وسينحرف به عن الهدف.

هذه الخصوصية تجعل من عملية تعليم اللُّغات تختلف في آلياتها وخطواتها الإجرائية عن عملية تعليم المواد الدراسية الأخرى، وتنفرد بطريقة تعليمها، **لأن أسس تعليمها المذكورة تختلف عن أسس تعليم المواد الأخرى**، وحتى التنظير لها، وسَنَتَبيَّن لاحقا عن أنسب النظريات والطرائق لحصولها، ذلك لأن اللُّغة كائن حيّ، والكائن الحي روح وجسم، ولايمكن التعامل مع الجسم بمعزل عن روحه.

فهل انتهجت نظريات الاكتساب اللغوي سبيل تلك الأسس ؟ وهل التزمت طرائقها التعليمية بها كل الالتزام أم بعضه ؟ الفصل النظري سيتقصَّى استراتيجية تلك النظريات، وتلك الطرائق المستوحاة منها لمعرفة مدى ذلك الانتهاج، وهذا الالتزام.

# الفصل الأول

## نظريـــــــــــــــــــات

## مناهج وطرائق الاكتساب اللغوي

# المبحث الأول

# نظريات الاكتساب اللغوي

**توطئة :**

تُعتبر النظرية مجموعة من الآراء التي تحاول تفسير الظواهر العلمية ، أوالمشكلات القائمة. وإنَّ من تعريفاتها الواردة في بعض المراجع والمعاجم أنها « عبارة عن مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات التي تُعطينا نَظرَةً مُنظمَّة لظاهرة ما »[1] وهذه المفاهيم هي آراءٌ عقليةٌ تقوم بتفسير الظواهر، حيث يُعرِّفها جميل صليبيا بأنها « تركيب عقليٌ واسعٌ يهدف إلى تفسير عددٍ من الظواهر.»[2] إلا أن تلك المفاهيمَ والآراءَ والافتراضاتِ تبقى مجرَّدَ فلسفة ما لم يتم التأكد منها، فإنْ وقع الاستدلال عليها تَحوَّلت إلى نظرية « فعندما يتم التأكد من صحة تلك الفرضية ستتحول بعد ذلك لحقيقة ونظرية »[3] وهذا ما يُؤكده أيضا صليبيا بقوله « النظرية قضيةٌ تَثْبُت ببرهان »[4] لذلك فإن هذا المبحث سَيتقصَّى نظريات التعلم بما تُقدمه من براهين وأدلة فيما تَعرِضه من آراءَ ومفاهيم.

وقبل ذلك سَنتتبَّع أوَّلاً مسألة تقسيم نظريات التعلُّم عامة، وفي هذا فإننا نجدها . حسب علم النفس . تنقسم إلى تلاثة أقسام : حيث اصطلح علماء النفس على تقسيم نظريات التعلم الرئيسية إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول اصطلحوا على تسميته بالنظريات السلوكية لاعتمادها جميعا على المثيرات واستجاباتها، وهي قسمان : قسم يقوم على الارتباط بين الأحداث البيئية والسلوك ويُمثِّلُها بافلوف. وقسم يقوم على الوظيفة التي يُؤديها السلوك في البيئة، وهي التي تُميِّز الإنسان عن الكائنات الحيَّة الأخرى وهذهُ يمثِّلها سكينر.

أماالنظريات المعرفية فتُعطِي الأولوية للعمليات التي تجَرِي داخل الإنسان كالتفكير، والتخطيط، واتخاذ القرار، وحل المشاكل، وما شابه ذلك .

وعند ربط تلك النظريات عامة بتعلُّم اللغات وتعليمها، فإن الباحث "خرما" يقول : " سنقوم بتقسيم نظريات التعلم وعلاقتها بتعلم اللُّغة إلى اتجاهين رئيسيين : الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي. لا لمجرد الانسجام مع تقسيم هذه النظريات إلى هذين الاتجاهين فحسب، بل لأن تعلم اللغة، وخصوصا تعلم اللغات الأجنبية قد تأثر فِعلاً بهذا التقسيم، وظهرت طرائقُ للتدريس".

ومن خلال نظرتها إلى العامل الأساسي القائم وراء إتمام عملية الاكتساب فيُمكِن إجمالها . في نظر ميشال زكريا .

في " ثلاث فئات رئيسية "، مُرتَّبةً عنده كالتالي: البيئية، العقلانية، المعرفية (البنائية).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن "خرما" أدرج النظرية الجشطلتية ضمن الاتجاه المعرفي لاعتقادها أن الاكتساب اللغوي يقوم على العمليات الداخليةن في حين أن ميشال لم يُدرِج النظرية الجشطلتية في تقسيمه ذاك، رغم أنها تندرج منطقيا ضمن الاتجاه المعرفي، وأنه أطلق على "البنائية" اسم "المعرفية".

---

[1] موقع ويكيبيديا، مفهوم النظرية، آخر تعديل مارس 2016 ، 50 : 20 سا

[2] جميل صليبيا، م س ، ص478

[3] موقع أكبر موضوع عربي بالعالم، كيف تكتب فرضيات البحث العلمي، 10 أفريل 2015، 10 : 01 سا

[4] جميل صليبيا، ن م، ص477

وعليه قام صاحب هذا البحث بالتلفيق بين اتجاهي خرما، وفئات زكريا، واعتمد في بحثه الترتيب التالي : النظرية السلوكية، والنظريات المعرفية، وتشمل هذه الأخيرة : النظرية الجشطلتية . النظرية العقلانية . والنظرية البنائية.

**المطلب الأول الاكتساب اللغوي في النظريات السلوكية / البيئية :**

**تعتقد أن التعلم سلوك تتحكم فيه عوامل خارجية بيئية أساسها المثير والاستجابة**

ففي علاقتها بتعلم اللغات فإن السلوكية تَعتَبِر تعلُّم اللغة شكلا من أشكال السلوك الإنساني، حيث يقول أحمد حساني « ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساسا على آلية المثير والاستجابة.»[1]

وقد أفرزت نظريتهم جملةً من المبادئ تَدْعَم تفعيل عملية التعلم أهمها :

. التركيز على **النماذج السلوكية** عند عملية التعلم، والتقليل من الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية.

. ويقول نايف خرما أنه « لا توجد عند أيٍّ من أصحاب نظريات التعلم السلوكية أيَّ نظرية خاصة بتعلم اللغة [...] فليس هناك فرق عند السلوكيين بين تعلُّم اللُّغة وتعلُّم أيّ شئ. »[2] فالتواصل اللغوي هو نوعً من الاستجابات لمثير ما تُقدِّمها **البيئة أوالمحيط**.

. لابد من أن يَعقُبَ التعزيزَ ممارسةٌ وتكرار، حيث يقول أيضا « **فالتعزيز** وحده لايكفي، إذ لا بد من **تكرار** الاستجابة، بل لا بُدَّ من **ممارسةِ** إعطاءِ الاستجابات. »[3]

. اعتماد **قوانين التعلم**، وعنها يقول أحمد حساني « يرى ثورندايك أن هناك ثلاثةَ قوانين جوهرية تتحكم في التعلم بالمحاولة والخطأ هي قانون الاستعداد، وقانون التدريب، وقانون الأثر. »[4]

وأخيرا فإن المشافهة لها أولويةٌ عندهم عن الكتابة، وفي هذا يقول خرما « يُركِّز السلوكيون كذلك على الكلام و**المشافهة**، وليس على الكتابة. لأن الكلام يَسبق الكتابة. فاللُّغة عندهم هي الكلام في المقام الأول. »[5]

**والخلاصة أن السلوكية :**

. نظرية فلسفية **فيما يتعلق بالاكتساب اللغوي**، رغم أنها قامت على أساس نظري متين باستخدامها منهجَ البحث العلمي **والتجريب** في اختبارها ظاهرة **النماذج السلوكية عند الحيوان**.

. استنتجت قوانين عامة للتعلم، ولازالت هذه القوانين رائدةً في مجال التعليم عامة، وتعليم اللغات خاصة.

. تتوافق إلى حدٍّ بعيد مع القوانين والمبادئ الاجرائية لتعليم اللغات، حيث أن تَعلُّم اللغات وتعليمها في نظرها ظاهرةٌ سلوكية قابلة للتغيير والتعديل، يقوم على تَمثُّل المعطيات الطبيعية للبئية، تتصدرها المشافهة، بالاعتماد على قانون: الاستعداد والتعزيز،

---

[1] أحمد حساني، م س، ص90

[2] نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 126 ، جويلية1988، ص66

[3] ن م، ص 67

[4] أحمد حساني، ن م، ص63

[5] نايف خرما، ن م ، ص66

ثم الممارسة والتدريب فالتكرار. وهي نفسُها القوانين التي وردت في التراث العربي، وأكَّدتها البحوث اللسانية في دراساتها المتعلقة بتعليمية اللغات.

ورغم ذلك يقول خرما فإن « ابتعاد هذه النظرية عن الجوانب العقلانية لاكتساب لُغة الأم، ومن ثَمَّ لِتعلُّم اللغة الأجنبية واحدا ًمن الأسباب التي حَدَّتْ من مصداقيتها رغم توافر بعض النواحي الإيجابية فيها. مما يُمكن أن تكون لها تطبيقات عملية ناجحة. »[1]

فهل قصرت السلوكية فِعلاً في إقصائها تلك الجوانب من ميدان التجربة ؟ وما الذي سَتُفيده الجوانب المعرفية في ميدان التعليمة عامة، والاكتساب اللغوي خاصة ؟ المطلب التالي سيحاول الإجابة من خلال عرضه لنظرياتها.

## المطلب الثاني الاكتساب اللغوي في النظريات المعرفية :

**تعتقد أن التعلم يتم بفعل العمليات الداخلية، أوالقدرة الفطرية.**

وهنا أوَدُّ أن أشير قبل التطرق إلى حيثيات النظرية أنه من خلال اطلاع صاحب البحث على بعض المراجع الأساسية التي تَعرِض نظريات التعلم. كمرجع "اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها" لنايف خرما ومن معه ، و"قضايا ألسنية " لميشال زكريا، و"دروس في اللسانيات التطبيقية" لصالح بلعيد، و"دراسات في اللسانيات التطبيقية" لأحمد حساني، فعند تَطرُّقِها للنظريات المعرفية التي تَتَّجِه إلى أن اكتساب اللغة يتم بفعل العمليات الداخلية للفرد، اتضح له :

. أن نايف خرما هو الوحيد الذي أدرج النظرية الجشطلتية (نظرية التعلم بالاستبصار) ضمن النظريات المعرفية[2] باعتبار أنها تُركِّز على عامل الإدراك والتفكير، وهي من ضمن العمليات الداخلية. أما حساني فقد أدرجها ضمن طرائق التعلم[3] وليس ضمن نظرياته.[4]

. أن تلك المراجع تتفق في تسمية نظرية بياجيه بالنظرية المعرفية، إلا خرما فيسمِّيها بالنظرية البنائية.

. أما نظرية تشومسكي العقلانية فيسميها خرما بالقواعد التوليدية التحويلية[5] ، و"ميشال" يسميها بنظرية "الاكتساب اللغوي الألسنية"[6]، وحساني يسميها بالنظرية اللغوية[7] أما صالح بلعيد فيتطرَّق إلى موضوع بياجيه وتشومسكي عَرَضًا إلى جانب نظريات أخرى تحت مسمى النظرية المعرفية.[8]

---

[1] نايف خرما، م س، ص141

[2] ن م، ص59

[3] أحمد حساني، م س، ص64

[4] ن م، ص90

[5] نايف خرما، ن م، ص33

[6] ميشال زكريا، **قضايا السنية تطبيقية**، ط1، دار العلم للملايين، ، لبنان، 1993 ، ص92

[7] أحمد حساني، ن م، ص94

[8] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط5 ، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2009، ص24 وما بعدها

وقد حَوَّلَت النظريات المعرفية اهتمامَها للذي أقصته السلوكية وجعلته محورا لدراساتها، ففي الوقت التي كانت فيه السلوكية يقول أحمد حساني « تُركِّز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب والكَفِّ، أخذتْ النظريات المعرفية تُركِّز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل لمشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم »[1] وأُولاهما :

**أولا : النظرية الجشطلتية /نظرية التعلم بالاستبصار :**

**تعتقد أن التعلم الحقيقي يَنجُم عن الاستبصار. والتعلم المصحوب بالفهم تعلُّم مرضٍ.**

وهي أساسا نظرية في التفكير وحل المشكلات، وتهتم بالعمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتعلم، والفهم، والاستبصار،كما تهتم أيضا بمفاهيم البنية أو التركيب، والتوزيع الذاتي، وتحديد العلاقات، والتنظيم، وإعادة التنظيم.

ويُفيدنا مفهوم التعلم بالاستبصار أيضا كما يقول أحمد حساني في « استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية، ولا يتحَقَّقُ ذلك إلا بالنظر إلى الحدث التعليمي بوصفه كُلاًّ. [...] وبواسطته يتمَكَّن المتعلم من التوَلُّج في بنية الموقف التعلُّمي وفهمه من حيث هو كُلٌّ، إذ لا يُمكن لنا احتواءُ ذلك الموقف إلا بإدراك العلاقات التي تُكوِّنه. »[2]

ومن أهم مبادئها فيما له علاقة بالتعليم وتعليم اللغات :

. التعلم الحقيقي هو التعلم الذي يصحبه **الفهم** حيث يقول نايف خرما « فالتعلم المصحوب بالفهم تَعلُّم مُرْضٍ »[3]

. **التدريب والمران** على التجارب الناجحة وهنا يُضيف قائلا « تبدو الآثار العملية للنظرية الجشطلتية واضحة وخصوصا في مجال علم النفس التربوي **والممارسات داخل الصفوف الدراسية** واستراتيجيات التدريب على حل المشكلات.»[4]

**والخلاصة أن النظرية الجشطلتية:**

. نظرية علمية قائمة على **التجريب**، وهي تشرح عملية التعلم عامة،

. لم تقم على أنقاض السلوكية بل تقدمت بالتجربة العلمية خطوة إلى الأمام

. تُركِّز على العمليات الداخلية في العملية التعليمية التعلُّمية خصوصا **الفهم** منها ، وهو أحد قوانين التعلم، بل وتُرسِّخ نجاحاتها **باعتماد بقية القوانين الأخرى.**

**ثانيا : النظرية العقلانية/اللغوية :**

**تعتقد بوُجُود قدرةٍ عقليةٍ فطريةٍ هي التي تقود عملية اكتساب اللغة.**

وقد وُجدت في الفكر اللساني المعاصر كردِّ فعلٍ على النظرية السلوكية لذلك يقول أحمد حساني « تُعَوِّل النظرية العقلية في مجال اللسانيات على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تجعله يَنْمَاز بها عن الكائنات الأخرى،

[1] أحمد حساني، م س، ص65

[2] ن م، ص64

[3] نايف خرما، م س، ص60

[4] ن م، ص63

وهي القدرات التي تمَّ تَغْييبُها لدى النزعة السلوكية »[1] فقد ذهب تشومسكي إلى أن كل إنسان يتعلم اللُّغة، بقدرته الفطرية التي تُحقِّق له الكفاية اللغوية، فهو يؤمن إيمانًا جازمًا بالعقل البشري، وقدرته على الإبداع، حيث يرى كما يقول زكريا « أن اللغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار مُتجدِّدة، وعلى تفهُّم تعابير فكرية أيضا متجددة. »[2] فالفكرة الأساسية التي تُوَجِّه منهجه التوليدي هي **سمة الإنتاجية في اللغة**، التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يُؤلِّف ويَفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وفي ذلك يقول أحمد حساني « أن الطفل يُولد مهيَّأً لاستعمال اللغة »[3]

كما أن **الأداء الكلامي هو نِتاجٌ لقواعدَ ضمنية** يتحكم فيها العقل حيث يقول ميشال زكريا « يَفترِض المَنْحَى العقلاني وجود حقيقةٍ عقليةٍ ضمن السلوك الكلامي، فكلُّ أداء كلامي إنما يَصدُر عن معرفة ضمنية بقواعد مُعيَّنة »[4]

وعليه يُجْمِل ميشال زكريا فرضيات هذا النظرية قائلا أن « أصحاب هذه المدرسة يَفترِضون أن الطفل يُولد مطبوعا على قدرة خاصة تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى لاكتساب أيِّ لغة أولغات يتعامل معها في مجتمعه بشكل طبيعي. وخالفوا كل من سبقهم، ممن قالوا إن اكتساب اللغة يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار [...]وهذا في نظر أصحاب هذه النظرية خطأ كبير لسببين : السبب الأول أن هذا لوكان صحيحا لتطلَّب وقتا طويلا جِدّا ، بينما نجد أن الطفل يُتقن لغة قومه في زمن قياسي لا يتعدى السنوات الثلاث أوالأربع الأولى من عمره على أكثر تقدير، وفي وقت يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جِدّا. أما السبب الثاني فهو أن الواقع يُدحِض هذه الفرضية، ذلك لأن الطفل ما إن يبلغ الخامسة من عمره، وربما قبل ذلك بعام أو أكثر، حتى نجده قادرًا على خَلق الجُمل التي يحتاج إليها في المناسبات المختلفة »[5]

**والخلاصة أن العقلانية :**

. قد تأسست مبادئها على فرضيات فلسفية خصوصا ما تعلق منها بالاكتساب اللغوي **ولم تخضع لتجارب ميدانية**، حيث يقول سعيد الفراغ « إن القول إن الطفل يمتلك جهازا فطريا في الاكتساب، وإنه يمتلك نظرية لغوية مُعقَّدة يُطبِّقها على لغة بيئته، لايستند إلى أدلة واقعية. وهو ما يكون أشبه بالقول إن الطائر يمتلك نظرية في بناء العُشّ، وإنه يُطبِّق طريقة الفرضيات في اختيار المواد التي يستخدمها في بنائه. »[6]

. كَرَّسَت فلسفتها حتى في التنظير لقواعدها التوليدية التحويلية، وأخذت كما يقول خرما « على سابقتها سطحيتها في الوصف اللغوي واقتناعها بالشكل الخارجي لِلُّغة دون الالتفات إلى المضمون أو المعنى الذي يَكمُن في أعماق اللغة، ويُكوِّن المرحلة

[1] أحمد حساني، م س، ص95

[2] ميشال زكريا، م س، ص61

[3] أحمد حساني، ن م، ن ص

[4] ميشال زكريا، ن م، ص58

[5] نايف خرما، م س، ص56

[6] سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، رؤى تربوية، العددان الرابع والأربعون والخامس والأربعون، باحث من المغرب، دت، ص170

العميقة الأساسية من مراحلها، وبذلك أعادت هذه النظرية بعض الاعتبار إلى القواعد التقليدية التي عَنِيت كثيرا بهذا الجانب، **رغم أنها لم تُعالجه المعالجة السليمة بموجب معايير علمية ثابتة وعامة** »[1]

. ساهمت باهتمامها في كافة القواعد اللغوية، إلا أنها صبغتها بالشَّكل الرياضي حيث يُضيف خرما أنها « قد اتخذت في تلك القواعد برموزها الخاصة أشكالَ المعادلات الرياضية التي يُغلَق فهمُها على الإنسان العادي، بل حتى على بعض المثقَّفِين المختصين »[2] إلى درجة أن تطبيقاتها عرفت إخفاقات نتيجة ذلك التعقيد والتجريد.

. أخفقت فيما قدَّمته لتعليم اللغات، فهي لم تُقدِّم آلياتٍ وخطواتٍ إجرائية لتعليمها، انطلاقا من الأسس الواردة في التمهيد، وإنما قدَّمت تفسيراً للأداء اللغوي الذي يَصدُر في نظرها عن معرفة ضمنية لقواعدَ مُعيَّنه. وحتى التفسير هذا إنما قَدَّم خِدمةً لِلُّغة، ولم يُقدِّم خدمةً **للاكتساب اللغوي**، وفي هذا يقول خرما أن « تشومسكي المؤسس الأول لهذه المدرسة كان أول المتشككين في مدى إمكانية استخدام القواعد التي تَوَصَّل إليها هو وأنصاره لتعليم اللغات [...] وأنه من الصعب الاعتقاد بأن أيًّا من علم اللُّغة، أوعلم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري (لِلُّغة) يُمكِن أن يُساعد على تعزيز "التقنية " اللازمة لتعليم اللغات.»[3]

وحيث أن فكرتها في "سمة الإنتاجية في اللُّغة"، وأن "الأداء الكلامي هو نِتاجٌ لقواعدَ ضمنية"إنما هي قفزة نوعية تالية لمرحلة حصول الأنماط اللغوية بالاكتساب.

. بالنسبة للسببين اللذين اعتمَدَتْ عليهما نظرية تشومسكي هما سببان جانبا المنهج العلمي . في اعتقاد صاحب البحث . لأن الواقع يُثبت غير ما أورَدَته، فالدراسات والتجارب المتعلقة بالانغماس اللغوي والتي رتَّبَها البحث في مبحث الدراسات السابقة، وفي مبحث طريقة الانغماس اللغوي يُدحِضان سَبَبَيها. وحتى الذي ذكره السبب الثاني فيما يتعلق بِخَلْق الجُمل، فذلك مرتبط بالإنتاج بعد الاكتساب، ومن المستحيل أن يُنتِج الطفل جُملاً قبل اكتسابه أنماطا مماثلة ، وهذا الاكتساب لابد وأن يخضع لتلك القوانين التي انتقدتها، وهي القوانين التي تَتَبنَّاها تعليمية اللغات بإجماع الخبراء.

والحقيقة أنها خدمت قواعد النظام اللغوي، وأن طبيعة الجمل التي يُنتجِها الكبير . من حيث الصياغة والتركيب . هي غير التي يُنتجِها الصغير، والتي يُنتجها صاحب اللغة الأم، وإن كان صغيراً هي غير التي يُنتجها متعلم اللغة وإن كان كبيرا.

. وبوصفها اللُّغةَ كيان ٌمستقلٌ بذاته بعيداً عن المواقف الاجتماعية والحياتية فإنها كما يقول لطفي بوقربة « تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية »[4]. الأمر الذي دفع إلى ظهور اتجاهٍ مخالفٍ يُثبِت عكس مذهب النظرية التشومسكية حيث يقول "جيرار "جيرار دينيس" « وهذا ما سمح بظهور الاتجاه المعرفي بزعامة "دال هايمس" و"جان بياجيه" كردِّ فعل، مؤكدين أن اللُّغة التي نُبدعها لا قيمة لها إن لم تُؤَدِّ وظيفةً اجتماعيةً تواصلية. »[5]

---

[1] نايف خرما، م س، ص34

[2] ن م، ص35

[3] ن م، ص37

[4] لطفي بوقربة، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، جامعة بشار، دت، ص33

[5] Denis Girard, **Enseigner les langues méthodes et pratiques**, Bordas Paris، 1991 p. 98

نقلا عن بكار محمد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، الإرسال الأول، المدرسة العليا للاساتذة، بوزريعة الجزائر، السنة الجامعية 2005 . 2006 ص51

**ثالثا النظرية البنائية :**

**تعتقد أن التعلم يحصل ببناء المعارف وتنظيمها من خلال التفاعل مع البيئة**

النظرية المعرفية لجان بياجيه هي أبحاث في علم النفس، وتتمركز نظريته حول نمو الذكاء. وكذا في توجيه البحوث العلمية المتعلقة بالتنظيم وبالتعليم. فهي تقول أساسا ببناء المعارف وتنظيمها عند الإنسان خلال مراحله العمرية، بالتفاعل بين قِوى الطفل الذاتية وبين بيئة المحيط. وأن سلوكه في حالة تَكَوُّن دائم، ينشأ عن ذلك التفاعل .

فهو لايعزو مصادر المعرفة والتعلم للبيئة، وإنما يَعزُوها للدماغ أصلا، وما البيئة إلا عامل إضافي، حيث يقول ميشال زكريا « فلا تَعدُو أحداثُ البيئة أوالوسط كونُها عواملَ تعلُّم خارجية، فهي لا تُمثِّل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة. فالدماغ الناضج الذي أحْسَنْتَ العنايةَ به، فيه من المعرفة أكثر بكثير مما يَدخُل فيه من الخارج »[1]

ويلعب عامل الموازنة في نظر بياجيه الدورَ الفعَّال في تنظيم تلك المعارف، لذلك فهو الطريقة التي يستطيع بها الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة أوالمتفرِّقة في تنظيم معرفي غير متناقض. وعملية الموازنة كما يقول خرما « لاتَنجُم عمَّا يراه الإنسان، وإنما تساعد على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة يستطيع الإنسان بالتدرُّج الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكُون عليها الأشياء المحيطة به أو في هذا العالم. » [2]

وعندما يتكلم "بياجيه" عن التنظيمات الداخلية فإنه لايعني ما يعنيه "تشومسكي" وإنما يعني وجود **استعدادٍ للتعامل** مع الرموز اللغوية التي تُعبِّر عن مفاهيم تنشأ من خلال التفاعل، حيث يقول أحمد حساني إنها « في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية، خاصة القول بوُجُود تنظيمات موروثة تساعد على تعّلم اللُّغة. »[3]

وفي نظر بياجيه يقول ميشال زكريا « أن التعلم الحقيقي هو الذي ينشأ عن التأمل أو التروِّي »[4] ويتم جزئيا بفعل التفاعل مع البيئة.

**والخلاصة أن النظرية البنائية :**

. هي الأخرى نظرية فلسفية لم تخضع مفاهيمها لتجارب ميدانية فيما يتعلق ببناء المعرفة، فما ذا عن فلسفتها حول حصول الاكتساب اللغوي، وهي لم تُنَظِّر لتفسير الاكتساب اللُّغوي أصلا ؟ فهي تشرح عملية بناء المعرفة فقط، حيث يُضيف ميشال زكريا قائلا « وعلى الرغم من أن **نظرية بياجيه لا تُفسِّر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة** فإن هناك من الباحثين من فسَّرها مُعتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجيه إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعّلم، وما اللُّغة إلا واحدٌ من هذه الموضوعات التي يُمكِن أن تُصادف الطفل في محيطه. »[5]

---

[1] ميشال زكريا، م س، ص81

[2] نايف خرما، م س، ص60

[3] أحمد حساني، م س، ص96

[4] ميشال زكريا، ن م، ص81

[5] ن م، ص79

. واجهت عديدَ الانتقادات أهمها ما أشار إليه كُلٌّ من "توماس" و"كلودين" أنه « من خلال الدراسات التي أُقيمت في أوربا وأمريكا، وفي عدد من البلدان النامية إلى ضرورة إعادة النظر في بعض نتائج بياجيه. »[1]

. أمَّا ما له علاقة بتعلم اللغات يقول عنها تشومسكي « فلقد أُعِيب على بياجيه إقصاءه البُعدَ الاجتماعي لِلُّغة،كونه لم يُعِر اهتماما كافيًا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يرتكز عليه العالم فيجوتسكي »[2]

والغريب في الأمر أن كُلًّا من تشومسكي وبياجيه يُعيبان على بعضهما .كما ورد في المقولات السابقة . عزل أو إقصاء البعد الاجتماعي لِلُّغة، وأنفسهما يَقعَان في ما أعاب به كلٌّ منهما الآخر .

**ومما سبق ذكره نستنتج:**

أن كُلاً من النظرية السلوكية، والنظريات المعرفية، قد قدَّمتا للعملية التعليمية **قَدرًا مُهِمًّا** في مجالهما. ولايمكن إقصاء السلوكية من المجال، لأن عامل البيئة والتفاعل معها عن طريق الاستعمال، والمران والتدريب، والتكرار، لايُنكِره أحد في عملية التعلم عامة، وترسيخ وتثبيت المعارف والمكتسبات خاصة، إلى أن تصير ملكة وكأنها فِطرَةٌ وطَبع.

كما أن القُدرات الفطرية والعقلية والعمليات الداخلية **للإنسان** هي ميزة وخاصية إنسانية ينفرد بها وحده في عملية التعلم عامة، واكتساب اللغة خاصة، ولا يستطيعها غَيرُه، ولايمكن نُكرانها، أوتهميشها أيضا من المجال بأيّ حال.

ولو أن أصحاب النظرية المعرفية نظروا إلى الموضوع بعين الاعتبار، وواصلوا الطريق من حيث النقطة التي انتهت إليها السلوكية، ليس اتِّبَاعًا لها وانتهاجا، ولكن مَسحًا وتحقيقًا، فَحصًا وتمحيصًا، ونَقَلوا تجربتها الحيوانية لاستقرائها فى السلوك الإنساني فأكَدُّوا، أونَفَوا تعميم التجربة على الإنسان.

ومع ذلك فإن النظريات الحديثة عامة قد أسهمت إسهاما بالغا في إثراء العملية التعليمية بتلك « المعطيات التي أثبتها علم اللسان وأظهر أهميتها، غير متجاهلين في الوقت نفسه معطيات العلوم العربية القديمة التي قد تُسَاوي بل قد تَفُوق من بعض جوانبها النظريات الحديثة »[3]

فماذا إذاً عن نظرية الاكتساب اللغوي في التراث العربي، خصوصا منها نظرية ابن خلدون الشهيرة ؟ فابن خلدون الذي جمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية للاكتساب اللغوي، لم تكن في عصره تلك المخابر والمناهج والوسائل والأدوات العلمية التي هي عليها تلك المدارس الحديثة، ومع ذلك فقد سبقهم إليها بزمن طويل .

وهذا ما سوف نَتبيَّنُه في المطلب التالي.

---

[1] R. Murray Thomas et Claudine Michal, **Théorie du développement de l'enfant**, p.311-312

نقلا عن بكار محمد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، الإرسال الأول، المدرسة العليا للاساتذة، بوزريعة الجزائر، السنة الجامعية 2005 . 2006 ص60

[2] نوام تشومسكي، **أوجه النظرية التركيبية**، ترجمة جان كلود ميلنار، ط1، لو ساي، باريس ، 1971، ص115

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4 ، 1974، ص21

## المطلب الثالث الاكتساب اللغوي في التراث العربي:

المتتبِّع لعملية الاكتساب اللغوي من خلال نصوص التراث العربي يَتبيَّن له كما يقول ميشال زكريا « أن علماء العرب لم ينقسموا في تحليلهم لظاهرة الاكتساب اللغوي الإنسانية الانقسام الذي نلاحظه في نظريات الاكتساب اللغوي الحديثة فيما يختص بإقرار العامل الأساسي القائم وراء عملية الاكتساب هل هو: ( **البيئة ؟ أم القدرات الفطرية ؟** ) »[1]

بل الملاحظ أن الفكر العربي لم يُركِّز على عامل ويُقصِي آخر، بل قد أقَرَّ بوجوب هذين **العاملين معا** لكي يَحصُل الاكتساب. وإن كان التباين فلا يعدو أن يكون في شدة التركيز على عامل دون آخر، يُضيف ميشال زكريا « ويَظهَر التَّبايُن عند علماء العرب فقط في مدى تركيز الأهمية على أحد العاملين أكثر من تركيزها على العامل الآخر.»[2]

وبين البيئة والقدرات الفطرية فإن ابن خلدون يُشير إلى أن اللُّغة مكتسبة، حيث تقول ربيعة بلحاج أنه « حاول أن يُلفت الانتباه إلى كون اللُّغة مكتسبة، وليست توقيفية أو وراثية، أوغريزية، على حدّ قول الباحث عبد الجليل مرتاض " اللُّغة تَتَميَّز بكونها اجتماعية في ماهيتها ومستقلة عن الفرد، ونحن نتعلمها من خلال إصغائنا للآخرين" »[3] أي من خلال الممارسة والاعتياد.

### أَوَّلاً تركيز الاهتمام على عامل الممارسة والاعتياد[4] :

حيث أن أكبر إثبات على دور **البيئة المحيطة** في تفعيل هذا العامل هو أن جميع الذين سافروا إلى دول خارجية وعاشوا فيها اكتسبوا لُغات هذه البلاد عبر التعلم والاكتساب بشرط أن يكون في تمَاسٍّ مباشر مع متحدثي تلك اللغة .

فالاكتساب برأي القاضي "عبد الجبار" يتم من خلال السماع والاختبار **والمحاكاة والمران والممارسة المباشرة والاعتياد، وعلى قدر التكرار ترسخ العادة .**

### ثانيا تركيز الاهتمام على عامل القوى الفطرية[5] :

يُركِّز "الفارابي" الانتباهَ على القدرة الفطرية عند الإنسان، فالناس **مفطورون** على صُوَرٍ وخَلْقٍ، وتَكُون **أنفسُهم مُعَدَّةً نحو معارف** وتَصوُّرات وتَخيُّلات، فَيَتمُّ الاكتساب من خلال قدرة فطرية، يدعوها الفارابي **بالملكة الطبيعية**، فيأخذ الناشئُ الكلامَ عن المحيط الذي يترعرع فيه. وهذه الملكة تتحول بواسطة تكرار الأفعال إلى **ملكة اعتيادية** وذلك عَبْرَ **تَكُّوُن** العادات الكلامية.

وتجدر الإشارة إلى أن تفسير الفارابي لعملية الاكتساب لاتبتعد كثيرا عن تفسير تشومسكي لها، إلا أن الفارابي **يُصِرُّ على أن عملية الاكتساب هي تحصيل مباشر عبر تجربة لغوية.**

---

[1] ميشال زكريا، م س، ص 103

[2] ن م، ص106

[3] ربيعة بلحاج، **ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون**، ماجستير، تخصص علم اللسان، جامعة قاصدي مرباح، 2008 . 2009، ص89

[4] ميشال زكريا، ن م،،ص 106

[5] ن م ، ص107

ونفس المذهب يذهب إليه "ابن سينا" فيما يختص بالملكة فيُشير إلى أن ما يُرَسِّخ ملكةَ الصناعة في نفس الإنسان هو **الاستعداد الجِبِلِّي** والممارسة والاستعمال .

**أما ابن خلدون** فقد أوضح أنّ اللغات جميعها ملكات شبيهة بالصناعة في تعلُّمها، أي أنّ اللغة تُتَعلَّم كما تُتعلم صناعة ما. حيث يقول « لأن الملكة إنما تحصل بالتعليم. »[1] وأَوْضَح أيضا أن الطفل يَكتسِب لغة **البيئة التي يَنْشَأ فيها**، بحيث يكتسب لغة المجتمع الذي **يَتعرَّض فيه لكلام أهله**.

وفي نظره أن **اللُّغة ملكةٌ مكتسبة**، وعلى اعتبار أن اللُّغة ملكة، فهو يربطها **بالمقدَّرَات الفطرية** لدى الإنسان. ومسألة الاكتساب هذه عند ابن خلدون في هذا الجانب أيضا تقارب النظرية العقلانية التي يمثلها تشومسكي. وبتأكيده على أن الملكة اللسانية مكتسبة، فهو يُميِّز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللغوي : الاكتساب من خلال النشأة في البيئة الطبيعية وسماع لغتها ، والاكتساب أوالتعلم بواسطة الحفظ والمران.

**أوَّلاً اكتساب اللغة من خلال التنشئة في البيئة الطبيعية :**

حيث أن الأطفال والعَجَم يكتسبون اللغة من خلال **تَعرُّضِهم المتواصل للكلام**، وتَعرُّض الطفل للكلام المتواصل يتم بتنشئة المتعلم في بيئة طبيعية، فَتَتَلَقَّف أذنه التراكيب والصور اللغوية **والكيفيات الكلامية**، ويستمع إليها مرة أخرى فيحفظها، فيقوم **بالتعبير** عن مقاصده **بواسطة هذه الكيفيات** ، ويُعَبِّر بها في مقامات يحتاجها . يقول ابن خلدون: « فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم **يسمع كلام** أهل جيله، **وأساليبَهم** في مخاطباتهم **وكيفية تعبيرهم** عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فَيُلَقِّنُها أوَّلاً، ثم يَسْمَع التراكيب بعدها، فيُلَقِّنُها كذلك، ثم لايزال **سماعهم لذلك يتجدَّد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر**، إلى أن يصير ذلك ملكة، وصفة راسخة، ويكون كأحدهم . هكذا تَصَيَّرَت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتَعلَّمها العَجَم والأطفال. »[2]

وهنا تجدر الإشارة إلى أن ما أورده ابن خلدون في هذا المضمار يندرج في إطار "الانغماس اللغوي"، وهذا المصطلح يُعدُّ كما تقول مناع آمنة « وجها من وجوه الاتصال الجماهيري وليس هذا ببعيد عن العرب قديما سوى أنهم لم يتفطنوا إلى مثل تلك المصطلحات، بل إن ممارساتهم تُعدُّ تفسيراتٍ واضحة لتلك المفاهيم. فإذا كان أهم ما يُعنى به في تعليم اللغة هو التركيز على استخدامها وممارستها خاصة في المراحل الأولى لنمو القدرة اللغوية، فإن الأعراب قديما ساروا على هذا النهج واتفقوا عليه. »[3]

---

[1] ابن خلدون، **المقدمة**، ط1، دار الفكر، ، لبنان، 2004 ، ص635

[2] ن م، ص630

[3] مناع آمنة، **أقطاب المتلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات المجلد 7 ، العدد 2 . 2014، ص105

ويُوضِّح فتحي علي يونس كيفية سيرهم على ذلك المنهج قائلا « فخرجوا إلى البادية حيث البقية الباقية من خالص العربية، أواستقدموا إلى حواضرهم من أهلها من استقدموا ليُلقُّوهم ما عندهم وليَتَلقَّوا منهم بالممارسة والمشافهة التي هي طبيعة الأمر في تلقين اللغات ، وأقرب الطرق وأسلمها في كسب اللغة الحيَّة »[1] .

إذاً فحقيقة الانغماس اللغوي قديما هو التركيز على استخدام اللغة وممارستها فِعليا، حيث تقول مناع آمنة « فهذه الممارسة الفعلية أو الاحتكاك المباشر هو ما كان مُتفَشِّيا في سُنن العرب وعاداتهم من خلال إرسال ولدانهم إلى البوادي حفاظا على سلامة ألسنتهم من اللحن والعُجْمة. وفي سِيَّر العلماء دلائل على ذلك. فمن النماذج قول الشافعي متحدثا عن نفسه : "خرجت من مكة، فلزمت هُذَيْلاً في البادية، أتعلم كلامها، وآخذ طبعها، وكانت أفصح العرب، قال فبقيت فيهم سبع عشرة سنة أرحل برحيلها، وأنزِل بنُزولهم، فلما رجعت من مكة جعلت أُنشِد الأشعار، وذكر الآداب والأخبار وأيام العرب. »[2]

وغيره كان كثيراً خصوصا العلماء الأعاجم أمثال سيبويه النحوي، والفارسي، والزَّجَّاج، والجرجاني وعلى رأس كل هؤلاء وأولائك الرسول صلى الله عليه وسلم لما أُرسِل إلى قبيلة بني سعد فنشأ فيها وتعلَّم عنهم الفصاحة.

وسيتطرق البحث بالتفصيل عن هذا الموضوع في مبحث "طريقة الانغماس اللغوي" من الفصل الثاني، فلا يُدرِجه صاحب البحث ضمن المبحث التالي "طرائق الاكتساب اللغوي" لأنه وجد طريقة "الانغماس اللغوي" غيرَ مُعتمَدة **رسميا** ضمن الطرائق المذكورة، اللهم إلا ماكان وُرُودُه وذِكرُه في إطار الدراسات والتجارب، أوعند تَرشيح خبراء التعليمية لاعتماده.

**ثانيا اكتسابها بواسطة الحفظ والمران في البيئة الاصطناعية :**

ففيه يربط ابن خلدون بين اكتساب اللغة وتعلمها. حيث إذا فُقد الجَوُّ الفطري والطبيعي لمتعلِّم اللُّغة الثانية، فثَمَّة طريق آخر يقوم مقام السماع، وهو **الحفظ والمران**. ويتم بتوفير الأجواء المناسبة لعملية تعلُّم اللُّغة **باصطناع محيط لغوي مشابه** للمحيط الطبيعي لِلُّغة المرادِ تَعلُّمها **لينغمس** فيه المتعلِّم.

وذَكَر أن أسلم طريقة تربوية هي إحاطة المتعلم بالنظام اللغوي العربي الفصيح، والتعامل معه **حفظاً واستعمالا، ممارسة وتكراراً، والتكثير منها**، حيث يقول « **ووجه التعليم** لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم [...] حتى يَتنزَّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نَشَأ بينهم ولُقِّن العبارة، ثم **يَتصرَّف** بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، فتحصُل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة. »[3]

---

[1] فتحي علي يونس، **التواصل اللغوي والتعليم**، دط، القاهرة، 2009 ، ص18

[2] مناع آمنة، م س، ص106

[3] ابن خلدون، م س، ص 636

فالحفظ والاستعمال يكون في المرحلة الأولى من التعلُّم، أي عند بداية طلب حصول الاكتساب اللغوي.

والحفظ . في اعتقاد صاحب البحث . لا يكون بتلقين المتعلم الأنماط اللغوية، أو المفردات المعجمية، فيُكرِّرها ذلك التكرار السلبي المتْعِب والمِلّ إلى أن يحفظها عن ظهر قلب، فيُصاب بالتُّخمة، فيكرَهُها ويَنفُر منها. وهو الحاصل لدى المتعلم من خلال ما اعتمدته الطرائق في المدرسة الجزائرية.

وإنما يتم حفظ الأنماط اللغوية من خلال التكرار الإيجابي، غير المتعب والمِلّ، إنه التكرار الذي تصحبه **رغبة المتعلم وميوله وتَشوُّقُه** للممارسة والأداء. وسَنتبيَّن ذلك في مبحث أسلوب الانغماس اللغوي في فصله التطبيقي.

وفي المرحلة الثانية، ومباشرة بعد الحفظ والاستعمال يدخُل المتعلم المجال التطبيقي لِلُّغة بالممارسة والتكرار الإيجابي **لحصول الملكة**، حيث يقول ابن خلدون : « وإنما تحصل هذه الملكة **بالممارسة والاعتياد والتكرار**»[1] وهنا يؤكد على أهمية التكرار فيقول : « **الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال**، [...] ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة.»[2]

ثم تأتي المرحلة الثالثة **لترسيخ الملكة** بكثرة الحفظ والاستعمال كما يقول: « فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال وتزداد **بكثرتهما رسوخا وقوة**.»[3]

وهذه المراحل في عمومها قد أشارإليها الباحث محمد الصغير بناني حيث تقول ربيعة بلحاج « وقد ذكرالدكتور بناني في كتابه (المدارس للسانية) أن نظرية ابن خلدون تقوم على الارتقاء كما أسماه في مقدمته، والنظرية الارتقائية وَظَّفَها ابن خلدون لبناء نظرية التحصيل، وهي تقوم على أن المعنى " ينشأ أول ما ينشأ عن الفعل ، فإذا تَكرَّر الفعل صار صفة، وإذا تكررت الصفة صارت حالا (أعني صفة غير ثابتة) وإذا تكرَّر الحال صار مَلَكَة (أي مقاما كما يقول المتصوفة) »[4]

**والخلاصة أن نظرية الاكتساب اللغوي في التراث العربي :**

خصوصا فيما يتعلق بمسألة الاكتساب عند ابن خلدون أنها تقارب النظرية العقلانية التي يُمثِّلها تشومسكي من جهة، وأنها تقف بين النظرية البيئية عند "سكينر" وبين النظرية العقلانية الفطرية لدى "تشومسكي"من جهة أخرى، فابن خلدون يقارب النظرية البيئية حين يرَكِّز على الممارسة والتكرار ، ثم يتخطاها باتجاه أفكار "تشومسكي" حين يربط الاكتساب بالعوامل الفطرية أيضا.

. تلتقي أيضا مع النظرية المعرفية البنائية " لبياجيه" في تركيزه على وقوع الفعل أوَّلاً، وفي تركيزه أيضا على النمو المتدَرِّج.

. الاكتساب عملية وجدانية. والنتيجة المتوصل إليها تنص على أن المعرفة الضمنية لأيَّة لغة، أو الكفاءة اللغوية لدى تشومسكي هي نفسها الملكة الأولى عند ابن خلدون، التي تَنَشَّأ عليها الأشخاص وطُبعوا عليها، ثم تَشَكَّلت في أذهانهم بواسطة معرفتهم لأصولها وسننها .

---

[1] ابن خلدون، م س، ص640

[2] ن م، ص630

[3] ن م، ص636

[4] ربيعة بلحاج، م س، ص81 . 82

**والأهم أنها :**

. **قدَّمت آليات إجرائية** لاكتساب اللغة، ولم تُقدِّم تفسيراً لظاهرة الاكتساب على غرار النظريات الحديثة.

. جمعت بين العوامل البيئية، والعوامل الفطرية لحصول الاكتساب.

. تتماشى معطياتُها والأسس العلمية التي انطلقت منها النظريات الحديثة من جهة، **وقوانين التعلم، ومبادئ وعوامل الاكتساب اللغوي من جهة أخرى.**

وإذًا. فأيُّ المناهج وطرائقها التعليمية المعتمَدة في العملية التعليمية التزمت بمرجعيات الاكتساب اللغوي وأُسُسِه، وأكَّدت على الاستعمال والاعتياد والممارسة والمران والتدريب وتفعيل التكرار والتكثير منه لحصوله ؟ وراعت مَبَادِئُها . في نفس الوقت . الجوانب العقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية لتمكين ذلك الاكتساب ؟ هذا ما سوف نستقرئه في المبحث التالي إن شاء الله.

# المبحث الثاني

# مناهج وطرائق الاكتساب اللغوي

## المطلب الأول ماهية طريقة تعليمية اللغات :

تُعتبر الطريقة في المناهج التربوية وسيلةً تدريسيةً لتنفيذ النشاط لتعليمي، حيث يُعرِّفها رابح بومعزة قائلا « فالطريقة تَعني الخطة الإجمالية الشاملة لنشاط ما »[1] فهي الركن الركين ضمن الوسائل البيداغوجية، ولا اعتبار لهذه الوسائل ما لم تَصِح الطريقة، ويؤكد ذلك ردينة عثمان على أنها « من الأدوات **الفعَّالة، والمهمة في العملية التربوية.**»[2]

وبصورة أدق فهي جملة المراحل والخطوات التي **تستند على مجموعة من الفرضيات** اللسانية والنفسية والبيداغوجية بُغية تنفيذ أهداف التعليم وغاياته. وعدم الاستناد إلى تلك المرجعيات يُؤدِّي حتما إلى مجانبة المنهج.

فلابد للطريقة التعليمية وحتى مُنَفِّذِها أن يعتمد **التنسيق بين التنظير والتطبيق.** فمن المشاكل الأساسية التي جعلت تعليمية اللُّغة لا تتطور ولا تبرح مكانها هي تلك الهُوَّة، والفجوة الحاصلة بين البحوث التنظيرية، والممارسات التطبيقية. لذلك لا بد من رَدْمِ تلك الفجوة لحصول التقارب والامدادات المتبادلة بين الأطراف. فهذا التواصل كما يقول عبده الراجحي « يَفرِض تكاملا بين البحث والمادة، وبين المادة والممارسة. »[3]

ومن خلال ذلك التنسيق بين التنظير كمرجع، والاستفادة من الممارسات الناجحة في التطبيقَ تتولَّد لدى المعلم **طريقةٌ فُضلَى،** فهو الذي تُرشِّحه التعليمية لاقتراحها، وفي هذا يقول رشدي طعيمة « أنَّ اختيار الطرائق الناجحة من مهام الأستاذ، فكلما اهتدى الأستاذ إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمه جيِّدة. »[4]

وتجدر الإشارة إلى أن الطرائق المعتمدة في العملية التعليمية لم تكن مستوحاة من إجراءات تطبيقية ميدانية حيث يقول نايف خرما « إن **الطريقة تَوجُّه فلسفي** يتألف من مجموعة من الفرضيات المترابطة التي تتعلق بطبيعة اللغة، وطبيعة تعليم اللغة وتعلمها. وهي تُمثِّل في هذا وِجهة نظر، وإعلانَ مبادئ عن مدى فعالية الخطة العامة لتنظيم مادة وأساليب تنفيذها »[5]

إن **الطريقة المثلى** لتعليم اللغات هي تلك التي تستجمع وتستوفي كل معطيات المرجعيات اللسانية المتعلقة بالموضوع من جهة، والاستفادة من أُسُس تعلم اللغة ميدانيا، وفي بيئتها الحقيقية، حيث يقول رابح بومعزة « أن الطرائق التربوية تتفاضل فيما بينها تبَعاً لما تُحقِّقه من أغراض. ونستطيع أن نَظفَر بالطريقة الفاعلة المثلى متى أدركنا الغاية منها، وعرفنا الباعث إليها. فإذا كان منتهى همِّنا أنَّنا نسير في سبيل تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتكلِّم على التواصل السليم الذي يجعله **قادراً على فك رموز اللغة** عندما يستقبلها، **وقادراً على تركيبها** حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره [...] وليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية الرتيبة. »[6]

---

[1] رابح بومعزة، م س، ص168

[2] ردينة عثمان الأحمد ومن معه، **طرائق التدريس ( أسلوب، وسيلة)** ط2، دار المناهج، عمان، 2003، ص53

[3] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة، (د.ط)،مصر، 1995، ص91

[4] رشدي أحمد طعيمة ومن معه، **تدريس العربية في التعليم العام** ( نظريات و تجارب)، ط 2، دار الفكر العربي، القاهرة، دت، ص33

[5] خرما، م س، ص205

[6] رابح بومعزة، ن م، ص 168

وهنا كان حَريٌّ بالمعلم ألاَّ يبقى مستهلكا للطرائق، يُلقي باللائمة على المنهاج وحده في مختلف الندوات، فهو مسؤول أيضا أثناء تنفيذها بالنظر في حيثياتها، مُتأنِّياً غير مُستعجِلٍ، يُلاحظ ويُحلِّل، ثم يقارن ويستنتج ، ليقف الخبراء على حصيلة استنتاجه. والمهم من ذلك كلِّه أن نسارع لإيجاد البدائل للنُّهوض بمدرستنا الجزائرية على حد تعبير عبد الرحمن الحاج صالح أن « المسألة في الواقع هي في كيفية الخروج من الطرق المعبدة إلى طرق جديدة مبتكرة »[1] أساسها . من منظور اللسانيات التعليمية . أن تُراعي فعالية المتعلم من جهة، وتحقيق الهدف المنشود من جهة أخرى. وهذا ما يؤكده رابح بومعزة قائلا إن « اللسانيات الحديثة تنظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعال بإمكانه أن يشارك في إنجاح الدرس، وهي تدعو إلى الطرائق الحديثة التي **انْبَنَت في أسسها على النظرية التواصلية** ».[2]

وإذًا فأيُّ الطرائق التالية سارت على ذلك المذهب **لتُحقق مقاربة فعَّالة** لتعليم اللغة انطلاقا من المرجعيات اللسانية، ومن أسس وعوامل اكتسابها في بيئتها الحقيقية ؟ سنستقرئ ذلك إن شاء الله في طرائق المناهج التالية.

فرغم تَعدُّد وتنوُّع طرائق تدريس اللغات الثانية أوالأجنبية من خلال التركيز على مهارة أو مهارتين أوأكثر، إلا أنها تلتقي جميعها في أساسيات مشتركة، أهمها الوصول إلى هدف تحقيق الملكة اللغوية.حيث يقول نايف خرما « أن كل مجموعة من طرائق التدريس تتشابه فيما بينها من حيث المنطلقات، إذ يمكن تصنيف أكثر من طريقة تحت منهج واحد »[3] ولم يكن لتدريس اللغات منهج واحد، بل تعدَّدت حسب توجُّه المدارس اللسانية الحديثة حيث يقول لطفي بوقربة لقد « عَرَف تدريس اللغات مناهجَ عديدة. »[4] وسنتعرَّض باقتضاب إلى أبرز طرائقها. ومن هذه المناهج :

## المطلب الثاني المناهج القديمة :

### أولا المنهج التقليدي :

**وطريقته تستهدف التركيز على المهارة القرائية والكتابية**

إنها طريقة النحو والترجمة. وتُعدُّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق في تعليم اللغات. ظهرت قبل العقد الثاني من القرن العشرين، وقد استمرّت في بعض صورها إلى يومنا هذا. ومن أهم مبادئها :

. التركيز على قواعد اللغة المستهدفة والمبالَغَة في تدريسها ثم حفظها، وتطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة، وتحليل النصوص الأدبية.

. التركيز على إكساب المتعلم المهارة الكتابية دون الشفوية، يقول نايف خرما « فهي تقتصر على لغة الكتب »[5]

. اعتماد الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم والعكس وكانت هذه أكثر التدريبات شيوعا.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج1 ، دط، دت، ص158

[2] رابح بومعزة، م س، ص169

[3] نايف خرما ، م س، ص152

[4] لطفي بوفربة، م س، ص27

[5] نايف خرما، ن م، ص157

وأهم ما يوجه إليها من نقد:

**عدم مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية** للمتعلم حيث يقول عنه غازي مفلح إنه « يَشعُر بكثير من التعب، والعَنَت، والإحباط، نظراً لكثرة مقرّرات النحو والترجمة، وضرورة استظهار قوائم طويلة من المفردات، ومن قواعد النحو غير الوظيفيّ، هذا إلى جانب مطالبته ترجمة نصوص نثريّة رفيعة أو متكلّفة »[1] فهي لا تستند إلى مرجعية علمية ولسانية، ويؤكد هذا نايف خرما قائلا « فليس للطريقة التقليدية أيُّ أسس سيكولوجية أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليها كما هو الحال في الطرائق الأخرى التي تليها »[2] ذلك لأنها نشأت في ظروف تاريخية اتَّسَمت بضعف الإمكانات العلميّة والتربويّة والتقنيّة.

وفي ظل الانتقادات الشديدة الموجَّهة لتلك الطريقة التي تعتمد هيمنة المعلم على إدارة الحصة، وعدم مشاركة المتعلم فيها بفعالية يقول صالح بلعيد « ظهرت الطرائق النشيطة الداعية إلى التقليل من تدخل المعلم، وتمكين المتعلم من اللغة كأداة للتعامل في شتى الأحوال الكلامية »[3] وبذلك فهي تُعطي الحق للمتعلم من التواصل الفعال. وعليه ظهرت مناهج وطرائق تُحفِّز المتعلم على أن يكون إيجابيا وفعَّالاً .

**ثانيا المنهج التركيبي / البنيوي :**

**وهدف طرائقه بالأساس وعموما التركيز على المهارة الشفوية**

هو مجموعة الطرائق التي استهدفت تعليم اللغات الأجنبية في منتصف القرن العشرين، يقول نايف خرما « واستُخدِمَت بشكل رئيس في الفترة منذ العقد الثالث من القرن العشرين على وجه التقريب، وحتى ظهور الطريقة التواصلية في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات.»[4] من نفس القرن، وقد تميَّز هذا المنهج عن سابقه بقفزة نوعية، كانت خطوة جبارة في مقاربة المرجعيات، وعن هذه القفزة يقول صالح بلعيد « وقد اتصف هذا المنهج بالصبغة العلمية. »[5]

ومن أهم طرائقه :

**أ . الطريقة المباشرة :**[6]

ومن أهم مبادئها :[7]

. تسعى إلى إكساب المتعلمين المهارات الشفوية .

. استبعاد الترجمة وتدريس القواعد النحوية كوسيلة وليس غاية يُوضِّحها نايف خرما قائلا

---

[1] غازي مفلح ، **بحث في اتجاهات تعليم اللغة** ، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة أم القرى، ص60

[2] نايف خرما، م س، ص157

[3] صالح بلعيد، م س، ص78

[4] خرما، ن م، ص158

[5] صالح بلعيد، ن م، ص33

[6] لطفي بوقربة، م س، ص28

[7] غازي مفلح، ن م، ص62

وأهم ما وُجِّه إليها من نقد :

. أن هذه الطريقة رغم أنه يُطلق عليها أيضا اسم "الطبيعية" إلا أنها كانت كما يقول خرما « أبعد ما تكون عن الطبيعة نظرا لعدم ارتباط تلك الجمل بأي مواقف اجتماعية حقيقية.»[1]

. ورغم انتشارها في العالم لحوالي ثلاثة عقود، فقد جعلت هذه الطريقةُ **معظمَ المدرِّسين يعتقدون أن ظاهر اللُّغة هو الهدف الأساسي من تدريسها، فركَّزوا كل جهودهم على الشكل فحسب**، وعلى لُغة الحديث الشفوية .

. أن بوادر الفشل قد تسلَّلت إليها من البداية، وفي مهدها، بعدم قدرتها على تجنب الترجمة من جهه، ومن جهة أخرى يقول عنها غازي مفلح « ولعلّ أكبر نقاط الضعف التي واجهت تلك الطريقة أنّها لم تكن تَستنِد إلى أساس فلسفيّ **حقيقيّ**، وإنّما كان سندها الوحيد وِجْهَة نظر أصحابها وأنصارهم. »[2]

**ب . الطريقة السمعية الشفوية البصرية** [3]:

تُعتبر أهم طريقة ضمن طرائق المنهج البنيوي التركيبي وسُمِّيت بالسمعية الشفوية البصرية لأنها تجمع بين الاستماع للُّغة، ثم إعطاء الرد شفوي مع وجود عنصر بصري.

ومن أهم مبادئها :

. اعتبار اللغة كلاما منطوقا

. السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة.

. اللُّغة مجموعة عادات، فاكتساب الطفل لِلُّغة عادة سلوكية

. على المعلم **أن يُعلِّم اللغةَ ذاتَهَا، لا أن يُعلِّم معلومات عنها**

يقول لطفي بوقربة « وقد حققت هذه النظرية نجاحا كبيرا في الستينيات من القرن العشرين، ولكن مع ظهور النظريات المعرفية، ونظرية تشومسكي في النحو التوليدي عرفت تعديلات أهمها الدعوة إلى العودة لشرح القواعد قبل التدريب على الأنماط اللغوية. »[4]

**والخلاصة :**

. أن المنهج البنيوي رغم تَبنِّيه المبدأ الأول من مبادئ الاكتساب اللغوي الواردة في التمهيد، فإنه يكون قد جانب نفس مبادئه التي اعتمدها من خلال إعداده نصوصا خاصة لا تُفَعِّل التواصل، وعنه يقول خرما أن « الطريقة التركيبية تَتَبَّنى نُصوصًا أُعِدَّت خِصِّيصًا لِتُناسب الأنماط اللغوية المقترح تدريسها. »[5]

[1] خرما، م س، ص160

[2] غازي مفلح، م س، ص62

[3] خرما، ن م، ص161

[4] لطفي بوقربة، م س، ص32

[5] خرما، ن م، ص206

. أن فعالية المتعلم أثناء التدريس هي ردُّ فعل لمثيرات المعلم، ولم يَقُم هذا الأخير بتفعيلها ذاتيا في المتعلم، وهذا الذي تَنشُده التعليمية، يقول خرما « فقد كان كل تدريب . فضلا عن كونه يتم بمبادرة من المدرس في جميع الأحوال . يقوم على طرح سؤال ( أي مثير وفق المفاهيم السلوكية) تَعقُبه إجابة من الطالب، يليها تعزيز وتشجيع ، أوتصحيح من المدرس ، أوترديد أنماط لغوية صحيحة، أو بعض المفردات. صحيح أن الدرس كان يُقَسَّم إلى مراحل تبدأ بمراجعة الدرس السابق ثم عَرضٌ للتراكيب والمفردات الجديدة، ثم قراءة، وكتابة، وتدريبات، وواجبات منزلية. »[1]

فأين المهارة الشفوية التواصلية، باعتبارها مبدأً أساسيا للاتصال، على أن اللغة كلام منطوق ؟ وعلى فَرْض أنها تُستوْحَى ضمن مراحل الدرس، فهل هي نَفسُها المهارة بجميع أفعالها وتفاعلاتها في البيئة الحقيقية ؟

.كما وأن مبادئ وإجراءات كلٍّ من المنهج التقليدي والمنهج البنيوي لاكتساب اللغة كان إمَّا التعليم عن اللغة، أوتعليم اللغة ذاتِها، وهذه الأخيرة كانت مجرد صورة شكلية، فهي بعيدةٌ إلى حدٍّ كبيرٍ جدًّا عن السياقات والعوامل الاجتماعية والحياتية للُّغة في بيئتها الحقيقية.

وعليه ظهرت مناهج حديثة تركز على الجوانب التواصلية الوظيفية للُّغة في مجال الحياة والتفاعل بين عناصرها بصورة تكاملية غير مجزأة أو منفصلة عن بعضها.

فما هي هذه المناهج أوالمداخل الجديدة التي تحاول تقديم صورة جديدة لعملية اكتساب وتعليم اللغات ؟

المطالب التالية سَتعرِض ذلك، وتستقرئ حيثياتها.

## المطلب الثالث المناهج الحديثة :

### أوَّلاً المنهج الاتصالي / التواصلي :

**وهدفه أن اللغة في الحياة نظام تواصلي**

وظهرت طريقته في أواخر الستينيات، وأوائل السبعينيات من القرن العشرين في بريطانيا بعد أن تَبَيَّن للدراسات قصور الطرائق السابقة ومنهجها البنيوي، خصوصا ما تبلور عن نظرية تشومسكي.

ويقوم هذا المنهج على أسلوب اللغة في الحياة باعتبارها نظام اتصالي حيث يقول صالح بلعيد « أن العملية الاتصالية في البعد العام تعني تبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد في إطار حوار هادف.»[2]

وللاتصال هذا وسائل كثيرة ومتنوعة، **لغوية وغير لغوية**. يضيف بلعيد قائلا « فقد تُؤدِّي النظرات معاني لا تستطيع الكلمات أداءها، وربما تعني اللمسة ما يَعجِز اللسان عن الإفصاح به، وتُثير النغمة شُجوناً، وتُؤدِّي الكلمات إلى التعبير عن مكوِّنات الفرد »[3]

[1] خرما، م س، ص195

[2] صالح بلعيد، م س، ص45

[3] صالح بلعيد، ن م، ص42

واللغوية منه لها أشكال ، حيث تقول هنية عريف « قد يكون منطوقا أومكتوبا، مباشِرًا أوغير مباشِر، وعلى هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتصال، وأطرافها. ووجوب النّظر إلى عملية الاتصال على أساس أنّها نظام متكامل، تتداخل فيه عناصر متعددة تتفاعل فيما بينها، ويُؤثِّر أحدها في الآخر في إطار أهداف عملية الاتصال »[1]

لذلك يستدعي الأمر في مناهجنا التفكير جِدِّيا في تغيير استرتيجية تعليم اللغة، والانتقال بها إلى وضعية تسمح بمشاركة تلك العناصر التي تتفاعل معها اللُّغة، حيث يقول وجيه مرسي « وقد أكدت الكثير من الدراسات فى مجال المناهج وطرائق تدريس اللغات المختلفة على أن الاتجاه التواصلى[...] يرَكِّز على تعليم اللغة من خلال **مواقف حياتية اجتماعية**.»[2]

ثم يؤكد أيضا على أن هذا المنهج يحتل الصدارة والريادة في تعليم اللغات فيقول « وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى عدة عوامل لها عظيم الأثر فى **سيادة الاتجاه التواصلى** في تعليم اللغات. »[3]

فالمنهج الاتصالي لا ينظر إلى اللُّغة، بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة القائمة على المواقف الحياتية الاجتماعية، وبتفعيل كل مهاراتها، وفي هذا يقول محسن علي عطية إن « المنهج التواصلي في تعليم اللغة، يضع اللُّغة وأنشطتها **موضع الممارسة العملية**، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تُتَاح الفرصة للمتعّلمين **باستخدام اللّغة استخداما عمليا**، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، لا الاهتمام بجانب على حساب الجوانب الأخرى، فاللُّغة كلٌّ متكاملٌ، وأيُّ خَللٍ يَتعرَّض له أيُّ جزء فإنه يَتسرَّب إلى اللُّغة كلِّها، ويَتسبَّب في قصورها عن أداء أهمِّ دورٍ لها، وهو الاتصال والتفاهم. »[4]

ومن أهم ما يُوجَّه إليه من نقد :

أنه من الصعوبة بمكان توفير متطلبات الطريقة من قبيل توفير الفوج التربوي المناسب لإجراء فعاليات مثل الفعاليات الجماعية، والفعاليات الفردية، وكذلك الوسائل التعليمية. عِلْماً أن كثيراً من المعلمين مهيئون لذلك من خلال تجاربهم في تقديم الأنشطة المسرحية في إطار الفعاليات والنشاطات التربوية اللاصفيَّة.

**والخلاصة** :

أن التعليم بالمنهج الاتصالي كفيل بتحقيق الكفاية اللغوية، والكفاية التبليغية التي يَنشُدها تشومسكي، بل إن المنهج الاتصالي كما تقول هنية عريف « لا يكتفي بإكساب المتعّلم **كفاية لغوية** فقط ،بل يسعى إلى إكسابه **كفاية تواصلية** »[5]

فهل المنهج التالي سيعمل على تحقيقهما معا حسب المعطيات الواقعية للبيئة الحقيقية ؟ وما الفرق بينه وبين المنهج الاتصالي ؟ إنه المنهج الوظيفي.

---

[1] هنية عريف ومن معها، **المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية**، مجلة الأثر، العدد 23 ديسمبر 2015 ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص22

[2] وجيه مرسي، **الاتجاه التواصلي الاجتماعي**، الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي أبو لبن، 2012/02/29

[3] ن م

[4] محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص81. 82

[5] هنية عريف، ن م ، ص29

**ثانيا المنهج الوظيفي :**

**وهدفه التركيز على المهارات الأربع وتدريبها على استعمال الأنماط اللغوية الوظيفية**

ظهر المنهج الوظيفي في السبعينيات، ولِمَا له من أهمية بالغة في تعليم اللغات، تقول فايزة أحمد أنه يُعتبر « من أهم المداخل الحديثة في تعليم اللُّغات القومية، حيث يَنظُر إلى اللُّغة على أنها ذات وظيفة اجتماعية. وقد أَسَّسَ لهذا المدخل العديدُ من العلماء [...] الذين أوضحوا أهمية اللُّغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات.»[1] كما تُحدِّد تعريفه قائلة « ويُعرَّف المدخل الوظيفي بأنه سلسلة من المهارات اللغوية المتصلة، التي يتعلمها الطالب، بقصد استخدامها وتوظيفها داخل المدرسة وخارجها. »[2]

ومن مبادئه :

. الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين في مواقف طبيعية ومتنوعة.

. الاهتمام بموضوعات التعبير الكتابي الوظيفي كأن يتعوَّد المتعلمون إدارة اجتماع أوالمشاركة فيه، إلى جانب كتابة رسائل.

. تقديم المفردات والتراكيب المهمَّة في حياة المتعلم والأكثر شيوعا في الحياة اليومية.

. الاقتصار على القدر الكافي والضروري من القواعد اللغوية ليكتبوا ويقرؤا بصورة صحيحة، ويُحقِّقوا الوظيفة اللسانية والكتابية.

ومحوره في كل ذلك المتعلم لا المعلم.

والسؤال الذي تطرحه هذه الطريقة هو: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي على المتعلم أن يتعلمها حتى يستطيع التحادث والتواصل مع الآخرين في المواقف التي تستدعي استخدام اللغة الأجنبية ؟

فهي تُولي اهتماما لمضمون المحتوى وموضوعات الدرس. ومن هنا فإن المحتوى الذي تتضمنه لغة التعليم والتعلم هو المجتمع والحياة، وما يتم فيها من نشاطات. أما الدرس فإنه يتمحور حول هذا المحتوى وما ينبثق منه من وظائف لغوية في المواقف المختلفة، وهنا لا يُطلب من المتعلم التدرُّب على قوالب لغوية جامدة، بل يُطلب منه التعبير عن الوظائف المختلفة : كالتقرير، والوصف، والسؤال، والموافقة وعدم الموافقة، والرفض، والقبول، والاستفسار، والثناء، والاعتراض، وطلب السماح أوالإذن، والتعبير عن مشاعر الفرح، والحزن، والرضا، والرغبات...[3]

**والخلاصة :**

أن المنهج الوظيفي مُتوِّلد من المنهج التواصلي، وكلاهما يسعى إلى تحقيق الكفاية التواصلية. إلا أن الوظيفي اختصر الطريق لتلك الكفاية من خلال تحقيق وظائف اللغة في الحياة الاجتماعية. حيث يقول وجيه مرسي أن « هناك علاقة قوية بين المدخل التواصلي والمدخل الوظيفي، فاللُّغة منهج اتصال يتمثل في فنون أربع هي: (الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة). والنحو والبلاغة عاملان مشتركان بين هذه الفنون. »[4]

---

[1] فايزة السيد عوض، **مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية**، دط، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، 2009، ص31

[2] ن م، ص32

[3] نايف خرما، م س، ص196

[4] وجيه مرسي، م س،

والسؤال المطروح أنه عند تطبيق هذا المنهج من خلال آليات إجرائية بالتركيز على الوظائف النمطية **يُؤدِّي حقا إلى التواصل الاجتماعي الفعلي والأساسي في بيئته الحقيقية** ؟ أم أن الأمر فقط يحتاج إلى تحقيق تكامل بين تلك العناصر والوظائف للوصول إلى الكفاية اللغوية ؟ نَتعَرَّف على ذلك في المطلب التالي للمنهج التكاملي .

**ثالثا المنهج التكاملي :**

**وهدفه التنسيق والتكامل بين المواد الدراسية وبين أنشطة اللغة المستهدفة لتحقيق الكفاية اللغوية**

سَيُشير البحث إلى هذا المنهج بصورة جِدُّ مُقتَضَبة، ذلك لأنه لا يُقدِّم طريقة لاكتساب اللغات، وإنما هو طريقةٌ تُقدِّم صورةً عن أهمية التنسيق بين المواد الدراسية من جهة، وأنشطة المادة الواحدة من جهة أخرى. وأهم خِدمة يُقدِّمها لِلُّغة أن تُدرَّس جميع المواد التعليمية باللُّغة المستهدفة للتعليم. وبالأخص أنشطة اللُّغة ذاتها، وفي هذا يقول صالح بلعيد فقد « سُمِّيت بالطريقة التكاملية لأنها تُعلِّم اللغة كوِحدة تتكامل أجزاؤها »[1] ، فهو في الأساس يقوم على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، يقول محسن عطية حيث « يقوم المنحى الّتكاملي في تعليم اللغة العربية على مُنطلَق وِحْدَة المعرفة، وهذا المدخل يُوجِب على واضعي المنهاج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتُقَدَّم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تُؤدِّي إلى تمكين المتعلِّم. »[2] فقد جاء هذا المنهج ليربط بين أجزاء المادة اللغوية التي كانت تعتمدها مناهجنا سابقا حيث كانت الأنشطة اللغوية تُدَرَّس بمعزل عن بعضها دون ربط أو تنسيق، لذلك تقول هنية عريف « فيكون هذا المدخل البديل المناسب لطريقة تعليم الّلغة فروعًا، والتي تقوم على تفتيت المادة اللغوية وتجزيئها إلى أنشطة مستقلة عن بعضها البعض. »[3]

فهل إلغاء فروع المادة اللغوية وأنشطتها وإلغاء تجزئتها باستعمال المنهج التكاملي والتوحيد بينها يُحقِّق للمتعلم اكتساب المهارات اللغوية الاتصالية ؟ وما موقف أسس تعليم اللغات من هذا المنهج؟ صحيح أنه يعمل على تكاملية المعارف وتنظيمها والتنسيق بينها.

ولكنَّ صاحب البحث يعتقد أن تلك التكاملية والتنظيمية والتنسيقية ليست من أسس الاكتساب اللغوي. وأنَّ الأصل والأَوْلَى هو التخطيط لآليات اكتساب اللغة ابتداء، ثم لحصول معارفها ، وفي نفس الوقت التخطيط لتكاملها وتنظيمها والتنسيق فيما بينها.

[1] صالح بلعيد، م س، ص59

[2] محسن عطية م س، ص82

[3] هنية عريف، م س، ص25

**والخلاصة العامة :**

**أن طرائق المنهج البنيوي** كانت لها مرجعية لسانية أهمها أنها تُركِّز على المنطوق لا المكتوب، وهذا التركيز كان مُنصَبًّا على مهارة واحدة وهي المهارة الشفوية، نعم ينبغي أن تحتل هذه الأخيرة الصدارة ضمن ترتيب المهارات، ولكنَّ اكتساب اللغة لا يَقتصِر بالتركيز على مهارة دون أخرى، خصوصا وأن المداخل الحديثة تجمع بين كل المهارات، وأنَّ العملية الاتصالية الحديثة بين مختلف اللغات تتم عبر الوسائط التكنولوجية المسموعة والمكتوبة.

كما أن طرائق المنهج البنيوي لم تستطع أن تتخلَّص من تبعية المنهج التقليدي باستخدامها للقواعد المجردة والنصوص الأدبية، حيث أن **هذا الاستخدام لازالت مناهجنا التعليمية تتبنَّاه** من خلال اعتمادها تلك الأنشطة المذكورة في مناهج تعليم اللُّغات.

فقد انتقد العديد من علماء اللسانيات المنهج التقليدي، واعتبروا أن الخطأ فيه هو اعتبار تدريس اللُّغة يتمثل في نقل مجموعة من الحقائق المعجمية أو النحوية ، فقد يستطيع المتعلم تذكُّر العديد من الكلمات الأجنبية ، لكن ذلك التذكر لا يجعله قادرا على فهم الجمل وسياقاتها الدلالية، كما أنّ المتعلّم يَشعُر بكثير من **التعب والعنت والإحباط نظراً لكثرة مقرّرات النحو**. لأن اللُّغة ليست عملية استرجاع منطقية لمجموعة من القواعد المدرَكة، بل إن الفهم والاستعمال الشفوي والكتابي عملياتٌ ترابطية مقترنة بالسلوك الإنسان.[1]

**أما عن المناهج الثلاث** الأخيرة فقد اسْتَبعَد البحث منها المنهج التكاملي كطريقة لاكتساب اللُّغة، وأشار لذلك في مطلبه، حيث أن تَوجُّهَه مُستَمَدٌّ من النظرية البنائية التي تُعنَى بالأخص في بناء المعارف وتنظيمها، وأُسْقِط ذلك على تعلُّم اللغة. فالبناء والتنظيم ضروريان لبناء التعلُّمات وتنظيمها، ولكن ما محل هذا المنهج من الإعراب في إطار أسس الاكتساب اللغوي خاصة.

**وفيما يتعلق بالمنهج الوظيفي** فهو يُركِّز بالأساس على المنحى الوظيفي لِلُّغة من حيث تركيزُه على القواعد الوظيفية لتعليم اللُّغة، انطلاقا من احتياجات الواقع الحياتي والاجتماعي في مختلف المجالات والتعاملات الإدارية والتجارية والسياحية وغيرها...

وهو تَوجُّه مُستمَدٌّ أيضا من النظرية التشومسكية التي تسعى إلى تحقيق الكفاية اللغوية بذلك المنحى. ولكن إذا ما ربطنا هذا التوجُّه بقوانين تعليم المهارات عامة، ومبادئ وعوامل الاكتساب اللغوي خاصة، فإننا نجد هذا المنهجَ هو الآخر لم يُقدِّم آليات إجرائية لتعليم اللغة الوظيفية، وفي كل الأحوال فإن تعلُّم القواعد لا يكون إلا بعد المرحلة الأولى وهي مرحلة حصول الاكتساب.

[1] خرما، م س، ص27

**أما المنهج الاتصالي** فهو أيضا لم يُقدِّم آليات إجرائية لتعليم اللُّغة، ولكنَّ تَوجُّهه . في اعتقاد صاحب البحث . يُحقِّق مقاربةً لاكتسابها من خلال جُملةِ المنطلقاتِ التي أشرنا إليها في مطلبه منها : تنمية الكفاءة الاتصالية من خلال تجسيد مواقف حياتية اجتماعية تُمارَسُ الأنشطة ضِمنَها ممارسة عملية، وتُستخَدم اللغة فيها استخداما فِعليًا بتحقيق **القواعد الاجتماعية**، والوسائل اللغوية وغير اللغوية، مع توفير عناصر فِعْلِ الاتصال لها. مستفيدين في ذلك من أسس التعليم عامة، خصوصا تلك المستمدة من نظرية ابن خلدون، والتي تجمع بين قوانين السلوكية، ومفاهيم المعرفية لإكساب المتعلم مهارات الاتصال، وتحقيقه الوظيفة الاتصالية الحياتية والاجتماعية لإدماجه في بيئة لغوية حقيقة.

هذا لا يعني إقصاء وتهميش المنهج الوظيفي والتكاملي، فهذا الأخير مُعتمَدٌ في مناهجنا التربوية من خلال تقديم المواد الدراسية وتنظيمها في شكل وحدات مترابطة، إلى جانب أنه يُفيدنا في تَدرُّج المادة اللغوية وبناء معارفها وتنظيمها أثناء تعلُّمها في إطار المنهج الاتصالي.

أما المنهج الوظيفي . في اعتقاد صاحب البحث أيضا . أننا نستعين به في المرحلة الثانية بعد اكتساب المتعلم الملكة اللغوية حيث يقول ابن خلدون « إن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تُنُوسيَ الفعل تُنُوسيَت الملكة الناشئة عنه »[1] فَيَتحقَّق بذلك عنصر التدرج في عرض المادة اللغوية ، أي من تحقيق الوظيفة الاتصالية أوَّلاً، إلى تحقيق الوظائف الأخرى كالوظيفة الدلالية، والنحوية، والفنية، والشعرية، والجمالية، والخطابية البلاغية وغيرها...

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو ما هي الطريقة المثلى التي تستوعب كل المتطلبات المشروطة في المنهج الاتصالي ؟ وما الأسلوب أو النشاط الذي يَسَعُ مختلف الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية للعملية الاتصالية في الإطار الشمولي لها ، انطلاقا من أسس الاكتساب اللغوي لأجل تحقيق الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية ؟ هذا ما سنجيب عنه إن شاء الله في الفصل التطبيقي من هذا البحث.

[1] ابن خلدون، م س، ص607

# المبحث الثالث

# الدراسات السابقة

**تقديم:**

يتناول هذا المبحث الدراسات السابقة لموضوع الانغماس اللغوي الذي له علاقة بموضوع البحث.

ويُفترَض أن يكون مَحلُّ "الدراسات السابقة" ضمن التسلسل المنطقي لحيثيات المقدمة، ولكنَّ وُرُودها في هذا المبحث يتطلب شيئاً من التفصيل والبيان لما له من الأهمية بمكان .

ذلك أن صاحب البحث يعتزم القيام بسرد الدراسات المذكورة لمعرفة طرائق الانغماس اللغوي في البيئة الاصطناعية، ليربط بين الآليات الإجرائية لتلك الطرائق والمرجعيات اللسانية لأُسُس الاكتساب اللغوي، فَيتبيَّن مدى التزام تلك الدراسات بهذه المرجعية، وما هي أهم العوامل التي ساعدت على إنجاح تجاربها، للوصول إلى استنتاجات تَدْعَم عملية تعليم اللغة العربية لحصول الاكتساب اللغوي وهو الهدف المنشود.

وسيعرض صاحب البحث هذه الدراسات التي كانت في معظمها أجنبية، لِيُعقِّب عليها بالتحليل والتعليل، مُبرزاً أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين بحثه من حيث نوعُ البيئة الاصطناعية التي قسَّمها بحثه إلى بيئة صفية وهي المدرسة، وبيئة لا صَفيَّة وهي مختلف المخيمات ، ثم الطريقة، والأسلوب المعتمَدَين في تلك التجارب، مع الإشارة إلى عوامل الاكتساب المفَعَّلة، واستخلاص أهم النتائج المتوصل إليها في موضوع البحث.

## المطلب الأول الدراسات التي تناولت طريقة الانغماس اللغوي

### الفرع الأول الدراسات الغربية

#### 1 . تجربة مدرسة "سانت لامبرت" "saint lempert بكندا [1]

يعود مصطلح الانغماس (emmerssion) إلى المنهج الدراسي في ثنائية اللغة الذي طُبّق لأول مرة في سنة 1965 في مدرسة "سانت لامبرت" بكندا. وقد اعتمدت المدرسةُ اللُّغةَ الفرنسيّة لُغةً للتدريس، وكانت اللغة الأم للطلبة هي الإنجليزيّة.

وقد اشتهرت هذه التجربة التربويّة التي أثّرت في المجتمع الكَنَدِي، بل العالم بأسره بفاعليّتها في تمكين أبناء الكنديِّين اللغة الفرنسيّة، واستخدامها في حياتهم اليوميّة، وفي الوقت نفسه فقد احتفظوا بكفاءتهم في اللغة الأم الإنجليزيّة .

استَخدَمت التجربةُ طريقةَ تدريس جميع المواد الدراسية باللغة المستهدفة بالتركيز على **كثافة التعرض** لِلُّغة، وهو أسلوب ناجع وناجح. حيث واصلت مدرستنا الجزائرية ممارسة نفس العامل بعد الاستقلال فترة الستينيات والسبعينيات باستعمال اللغة الفرنسية لغةً للتدريس. ويُعَدُّ جيل المتعلمين لتلك الفترة أحد الفئات الجزائرية الثلاث التي اكتسبت ملكة اللغة الفرنسية، وسَنعرِض هذه الفئات في مبحث طريقة الانغماس اللغوي. إلا أن مُقتضى ممارسة هذا العامل مرهون بالسياسة العامة للبلاد في إطار التخطيط اللغوي لها.

[1] محمد زيد اسماعيل ومن معه، **برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية**، جامعة السلطان زين العابدين ، ترنجانو، د ت، ص2 وما بعدها

**أوجه الشبه :**

اعتمادُ طريقةَ الانغماس . البيئة اصطناعية صفية . النشاط تعليمي مُعتمَد.

**أوجه الإختلاف :**

. أسلوب الانغماس في بحثنا نشاط مسرحي يختلف عن أنشطة التجربة، وهو أقرب منها إلى الطبيعي.

. أنشطة التجربة تعليمية غير مقصودة للاكتساب، أما النشاط في بحثنا تواصلي تعليمي مقصود للاكتساب وغير معتمَد بالمدارس.

. الأسلوب المعتمد في بحثنا يُوظِّف كل عوامل الاكتساب بخلاف التجربة، وعامل التعرض عنده أقل بكثير.

**. مدة التعرض** اليومية والشهرية أطول في التجربة، وتُغطِّي جميع أنشطته المواد الدراسية.

وإذاً فالتجربة لم تُفعِّل عوامل الاكتساب اللغوي كلَّها كما في بيئتها الحقيقة، وإنما حَصل الاكتساب بفعل كثافة التعرض، وشرط الممارسة. وهذان الأخيران من العوامل الأساسية للاكتساب، ووحدهما كفيلان بحصول اللغة، أَيَّاً كانت الطريقة، أو الوسيلة، أو النشاط.

أما بحثنا فَيُرشِّح **أسلوبا** تعليميا أكثر فاعلية، مقصودا بذاته لتعليم اللغة، يُحقق مُقاربةً للبيئة الحقيقة باعتماد كل عوامل الاكتساب اللغوي في تلك البيئة، إلى جانب أن الدراسات والتجارب الميدانية له قد ثَمَّنَت فعاليته الرائدة في مجال التعليم المدرسي عامة واكتساب اللغة خاصة. لذلك فهو مُعتمدٌ لدى خبراء التعليمية.

وهذا الأسلوب يُنافس مدة التعرض لِلُّغة، ويكاد يقاربه بفعل الرغبة والحماسة الجياشة للنشاط، فالتجربة عُمْدَتها المدة الزمنية للتعرض، وأسلوب الانغماس عمدته الشوق والرغبة والحماسة.

**2 . دراسة "فيور"fior 2009 :**

في دراسة أجراها "فيور" سنة 2009 بعنوان : "الأنشطة اللاصفيَّة الصيفيّة" : برنامج تعليم اللغة الثانية من خلال مقارنة الثقافات، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامجينِ لغويَّينِ نُفِّذَا لمدة ثمانية أسابيع في تمكين مهارة التحدّث باللغتين الصينيّة والعبريّة . وقد طُبِّقت الدِّراسة على طلاب تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات واثنتي عشرة سنة . ولتحقيق أهداف البرنامج فقد استخدَمَت العناصر التعليميّة كما هو موجود في البيئة الصفّيّة نحو" غرفة الصف"، و"الطالب"، و"المعلم"، و"المناهج"، "والكتاب الدراسيّ " والاختبارات "و"المهارات اللغويّة الأربعة ."وفي نهاية البرنامج، أُجريت المقابلات الشخصيّة الموجَّهة مع المشاركين، وبَيَّنَت نتائجُها أنهم استفادوا فائدة كبيرة من الأنشطة المصَمَّمة نحو: الأنشطة التطوّعيّة، واللقاءات مع الناطق الأصليّ، والبرامج الاجتماعيّة، خاصّة في تعليم اللغتين الصينيّة والعبريّة، واكتساب المهارات الاجتماعيّة نتيجة كثرة التعامل مع الميسِّرين ( وهم المعلمون أبناء اللُّغة الهدف).

نَفذَّت هذه التجربة برنامجها في بيئة اصطناعية لاصفية حيث أَخْرَجَت الأنشطة التعليمية المبرمجة بالمدارس إلى بيئة لاصفية. في فترة صيفية دامت مدَّتُها شهرين باستخدام نفس أسلوب البرامج التعليمية وبيداغوجياتها بالمدارس.

ولم تكن اللُّغة المستهدفة تُستعمل في جميع المواد الدراسية كسابقتها، وإنما كانت قاصرة على أنشطة المهارات اللغوية الأربعة لتلك اللغة فقط.

ولم تُبيِّن التجربة مدة التعرض اليومي لِلُّغة، ولكنها أشارت إلى أن اكتساب المهارات كان نتيجة كثرة التعرض للمُيسِّرين، وأشارت التجربة إلى أن المتعلمين استفادوا، والاستفادة خطوة لحصول الاكتساب .

وإذاً فالتجربة ركزت على الممارسة ومدة التعرض اليومية من خلال الأنشطة المبرمجة، إضافة إلى تواصل المتعلمين مع الميسرين بعد البرنامج.

وإذا كان مجموع ساعات الأنشطة المبرمجة مضافة إلى ساعات التواصل مع الميسرين يَصِل إلى 6 ساعات يوميا، فهي تعادل نفس مدة الانغماس للتجربة السابقة، والمدة هذه كافية لحصول الاكتساب ابتداء من 3 أشهر، حيث أن السِّتَ ساعاتٍ عموما هي مدة التدريس اليومي بمدارسنا، وإذكانت لغة التدريس لمختلف المواد الدراسية هي اللغة الهدف، فالاكتساب اللغوي يحصل لا محالة بالدليل والبرهان.

وبالتالي فالتجربة هذه والتي قبلها وجهان لعملة واحدة.

**أوجه الشبة :**

اعتماد طريقة الانغماس . البيئة اصطناعية . النشاط تعليمي مُعتمَد.

**أوجه الاختلاف :**

. بيئة صاحب البحث صفية، وبيئة التجربة لاصفية.

. أسلوب الانغماس أنشطة تعليمية مدرسية مُعتمَدة

. مدة التعرض اليومية في التجربة أطول، بخلاف الشهرية. وللإشارة فإن مدة التعرض التي تقل عن الشهرين . وهو الحاصل في البيئات اللاصفية (المخيمات الصيفية) . يُؤدِّي إلى **بداية** حصول الاكتساب لا حصوله. وسنُبيِّن ذلك من خلال إحصائية سنعرضها في مبحث طريقة الانغماس اللغوي .

### 3. دراسة بارك parc" 2009" :

قام بارك سنة 2009 بدراسة في الصين تحت عنوان : "أثر المخيّم الصيفيّ لِلُّغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانويّة". هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلبة حول فعاليّة المخيّم اللغويّ، وطُلِب من المشاركين وعددهم 117 شخصًا أن يُعبِّروا عن وجهة نظرهم عن فعالية البرنامج في تحسين مهارة التحدّث بالإنجليزيّة، وقد لاحظ المشاركون أهمّية المخيّم اللغويّ في إيجاد التفاعل المباشر والتواصل باللغة المستهدفة.

وقد تَبيَّن من نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل تُؤثِّر في كفاية اللغة ودافعيتها:

. أوَّلاً : سياق أو نوع المخيّم اللغويّ .

. ثانيًا : التفاعل الطبيعيّ بين المشاركين والميسِّرين خلال الأنشطة اللغويّة المصَمَّمة،

. ثالثاً :كون الميسِّرين من ناطقي اللغة الإنجليزيّة الأم.

اعتمَدَت الدراسة الانغماس اللغوي المقارب للانغماس الطبيعي، فالمخيم الصيفي بيئة اصطناعية لاصفية، والتواصل طبيعي. إلا أن الدراسة لم تُوضِّح مدة التعرض، ولا نوع النشاط، ولو أن هذا الأخير قد تحقق فيه شرط التواصل الطبيعي.

**أوجه الشبه :**

اعتماد طريقة الانغماس . البيئة اصطناعية . النشاط تواصلي.

**أوجه الاختلاف :**

. بيئة التجربة لاصفية

. النشاط في التجربة غير مُعْلَن عن طبيعته، إلا أنه غير تعليمي

. مدة التعرض اليومية في التجربة أطول، والشهرية أقل.

## 4 . دراسة "مليمان"mliman" 2012

أجْرَت "مليمان" في 2012 رسالة ماجستير في جامعة تكساس الأمريكيّة بعنوان : "المكوّنات الأساسيّة في برنامج الانغماس اللغويّ الفعّال في تعليم اللغة العربيّة لطلبة المرحلة الثانويّة": دراسة حالة، هدفت إلى وصف نجاح مؤسسة تسمى ب: Middlebury-Monterey Language Academy في تطبيق برنامج الانغماس اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة للأمريكيّين . وقد أوصت الدراسة بالاعتماد على الميسِّرين، حتى يُمارس المشاركون اللُّغة العربية بشكل مستمر، كما أكّدت الدراسة ضرورة ممارسة اللغة المتعلَّمة بعد الانتهاء من البرنامج، ويكون ذلك بعقد البرامج أوالدورات التي تُجدِّد المعلومات، وتزيد من دافعيتهم لممارسة اللغة .

التجربة عبارة عن دراسة حالة. كما أنها لم تُحدِّد نوع البيئة، ولا مدة التعرض، ولا نوع النشاط. ولكن يُلاحَظ على نتائج الدراسة أنها مجرد توصيات ناتجة عن تطبيق آني فقط من خلال تأكيدها على:

. الاعتماد على الميسِّرين. وهذا يعني ممارسة اللغة المستهدفة دون ترجمة أو وسيط وهي من مبادئ الطريقة المباشرة.

. ضرورة ممارسة اللغة بشكل مستمر، إلى جانب تدعيم الدافعية. وهذان العاملان من أهم عوامل التعلم عامة والاكتساب خاصة، وبالتالي فالدراسة لم تُقدِّم جديدا.

**الفرع الثاني الدراسات العربية:**

يبدو أن الدراسات العربية في موضوع الانغماس قليلة جدّا، وهذا ما صرَّح به الباحث أبو الروس قائلا « ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة في هذا المجال، وجد أن البحوث العربية في مجال الانغماس اللغوي تكاد تكون منعدمة، حيث لم يجد الباحث أيَّة دراسة عربية تهتم بهذا الموضوع في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية أو لغة أجنبية.»[1]

إلا أنه ومن خلال تَصَفُّحي لمواقع الانترنت فيما له علاقة بالموضوع صَادَفْتُ تجربة الباحث "عَلِي الأربعين" بالمغرب في موقع " جديد بريس ".

**5 . تجربة علي الأربعين:**[2]

حيث يُبيِّن المقال أنه : " في تجربة فريدة من نوعها، اختتم السبت المنصرم بمدينة "تمارة" المخيم اللغوي الصيفي الذي نظمته مؤسسة الأربعين التربوية، واستفاد منه عدد من الأطفال والتلاميذ.

المخيم اللغوي الذي أُطلِق عليه "المدرسة اللغوية الصيفية" يهدف إلى تنمية القدرات التواصلية عند الطفل وإكسابه اللغة العربية الفصحى عبر منهجية خاصة تهتم أساسا بتوفير جو متكامل لا حديث فيه إلا باللغة الفصحى.

وتَضمَّن برنامج المخيم الذي امتد على مدى 11 يوما، عددا من الفقرات اليومية، منها ورشات للتواصل باللغة العربية، وأنشطة ترفيهية، وخَرَجَات استكشافية تَجرِي كلُّها باستعمال اللغة العربية الفصحى.

وقال الدكتور "علي الأربعين" المشرف على المخيم: "إن المنهاج المتَّبَع في كل ذلك يعتمد على مبدأ اللعب، لما له من دور هام في النمو الحركي والمعرفي والوجداني".

ويَتَّبِع المخيم منهجية تسمى "الانغماسية" وهي حسب المشرف على المخيم أداة فعالة وسريعة لمعالجة الضعف اللغوي العام، إذ يُوفِّر الجو اللغوي الذي يُمَكِّن المتعلم من اكتساب مهارة التواصل بالعربية، وهو المنهاج الذي جرى اختباره لمدة خمس سنوات من قبل مؤسسة الأربعين وأعطى مُخْرَجات جيِّدة منحت المؤسسة السبق والريادة في مجال اكتساب اللغة العربية.

واقتبست المؤسسة نظرية الانغماس اللغوي من أوربا حيث تَمَّ نقلها و"مَغْرَبَتُها" من قبل مدير المؤسسة الذي سبق أن اشتغل في إحدى المؤسسات ببلجيكا تعتمد على الانغماس اللغوي لإكساب المتعلم اللُّغة الثانية للبلد.

وحول أجواء المدرسة الصيفية قال "الأربعين" عضو منسقية الإئتلاف الوطني من أجل اللغة العربية، إن الطفل لما يلتحق منذ الصباح وإلى المساء، فإن الجوَّ الذي يجده فصيح بشكل كامل، حيث الأُطُر لا يُكَلِّمُونه إلا باللُّغة المحدَّدَة وفق مبدأ التدرُّج، والذي يتضمن مراحل، أولها مرحلة الاستماع، والتي تُعطَى فيها للطفل المبتدئ فرصةُ للاستماع، مع شيء من الحرية، ثم مرحلة الترجمة، والتي تقوم على مبدأ " تريد أن تقول كذا قل كذا".

أما المرحلة الثالثة، فهي مرحلة التوجيه حيث تتم محاصرة المتعلم الذي بدأ يكتسب رصيدا لغويا، ب '' أنا لا أفهمك'' حتى يتحدث أكثر، قبل أن يتم الانتقال مع المتعلم إلى مرحلة السؤال ثم التوظيف التلقائي.

---

[1] عادل أبو الروس، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة قطر، ص268

[2] موقع جديد بريس، مخيم لغوي هو الأول من نوعه بالمغرب لإكساب الناشئة عربية فصيحة، 17 / 07 /2015 ، 11 : 15سا

جدير بالذكر أن التجربة هي الأولى من نوعها على صعيد المغرب، أما على المستوى العربي فقد اعتمدها أحد المتخصصين بسوريا وهو الدكتور "عبد الله الدَّنَّان" الذي عمل على تأطير عدد من المشرفين على المدرسة الصيفية في المغرب، قبل أن تعمل المؤسسة "بتمارة" على تطويرها ومغربتها، وإدخال إضافاتٍ، اعتمادا على أبحاث حول الدماغ والاستيعاب والتعلم.

التجربة المستمدة من أوربا هي عبارة عن مخيم صيفي، تعتمد **النشاط التواصلي**، رغم تعدد فقرات النشاط اليومي وتنوعه. ويُشير صاحب التجربة أنه يعتمد **اللعب** ؟ فهل يقصد باللعب تلك المعتادة بين الأطفال ويشترطون عليهم الحديث بالفصحى فقط؟ أم أن معنى اللعب هو تمثيل الأدوار؟

وعلى كل حال سواء كانت هذه أوتلك، فالأساس أن البيئة اصطناعية نشاطها تواصلي طبيعي، أي غير تعليمي، **ومدة التعرض** هي نفسها المدة اليومية الطبيعية.

وإذا أمعنا النظر في هذه التجربة فإننا نلاحظ . من خلال تثخين الكلمات في هذا التعقيب . أن اللُّغة نشاط تواصلي وهو المطلوب، وأن اللعب من الوسائل المحبَّبَة والمرغوب فيها عامة وعند الأطفال خاصة. وهذان العاملان يَدْخُلان ضمن العوامل المؤسِّسَة للاكتساب اللغوي (الدافعية والتحفيز). ولكن بيت القصيد أن سِرَّ التجربة يَكْمُن في **الكثافة الزمنية للتعرض** اللغوي داخل المخيم لمدة 11 يوما.

وفي مبحث طريقة الانغماس اللغوي سُنشير إلى أن التجارب التي كان للتعرض اللغوي فيها نصيب وافر من الزمن كانت ناجحة. والانغماس اللغوي في البيئة الحقيقة إذا توفر له النصيب اليومي من الزمن كان ناجحا دون قيد أوشرط بيداغوجي تعليمي.

فإذا ما جئنا **لمدة التعرض** الوجيزة لبرنامج مخيم هذه التجربة وجدناها تُؤسِّسُ **لبداية** حصول الاكتساب اللغوي إذا ما قارَنَّاها بالمدة الكافية لحصول الاكتساب **اللغوي، والتي تبدأ بعد تمام الشهر**، كما تُثْبِته الإحصائيات في ذلك. وهذا ماسَنُبَيِّنُه لاحقا.

ولا يعتقد صاحب البحث أن حصول الاكتساب قد تَمَّ بفعل البرنامج، وإنما الحصول كان بفعل عاملين **سَرَّعَا** حصول الاكتساب، وهما مدة التعرض اللغوي، واللعب أوتمثيل الأدوار، وهذان الأخيران كفيلان بمنافسة مدة التعرض إن قَلَّت مدة هذا الأخير، فما الحال ومدة التعرض في التجربة هي نفسها تلك تحصل في البيئة الحقيقية ؟ وأيُّ نتيجةٍ ستكون إذا التقى المتنافسان (مدة التعرض ولعب الأدوار) ؟ وهما سِرُّ نجاح هذه التجربة.

فمدة التعرض في التجربة كافية لبداية حصول الاكتساب حيث أن عدد ساعات التواصل اليومي هو 12 ساعة ومجموعها في الأحد عشر يوما يساوي **132** ساعة. وعدد ساعات تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة هو 5 ساعات أسبوعيا، وشهريا هو 20 ساعة. وعلى اعتبار أن الموسم الدراسي عندنا يبدأ من شهر سبتمبر وينتهي مع نهاية شهر ماي فإن عدد شهور الموسم الدراسي هو 8 أشهر بعد حذف شهرٍ مجموع عطلتي الشتاء والربيع.

وإذاً فعدد ساعات الموسم الدراسي بالمرحلة المتوسطة هو **160** ساعة. وعلى القارئ أن يلاحظ **أهمية الكثافة الزمنية** للتعرُّض اللغوي بإدراكه للحجم الساعي خلال **الأحد عشر يوما**، والحجم الساعي **للثمانية أشهر !!**

وعلى افتراض أن نجاح التجربة يعود إلى البرنامج العملي في إطار مراحله الخمس وهي : السماع والترجمة والتوجيه والسؤال والتوظيف، فإنَّ هذه ليست بالجديدة على القطاع التعليمي في مختلف أنحاء العالم، وقد وظفتها الطرائق التعليمية بالمدارس على مَرِّ السنين بشكل أوبآخر، ولم تُثمر في العملية التعليمية. وللتأكد من ذلك فلنحاول تطبيق هذا البرنامج في المدارس بنفس الاستعمال الزمني للغة العربية فيها (بخمس ساعات أسبوعيا)، وليكن ذلك خلال موسم بكامله ولننظر هل ستحقق نفس النجاح ؟

**أوجه الشبه :**

اعتماد طريقة الانغماس اللغوي . البيئة الاصطناعية . التواصل طبيعي

**أوجه الاختلاف :**

. البيئة الاصطناعية في التجربة لاصفية

. النشاط في التجربة ترفيهي إلا أنه يقارب نشاط صاحب البحث

. مدة التعرض الزمني للتجربة هي نفسها في البيئية الحقيقية.

كما يُعقِّب محمد اسماعيل على تلك الدراسات قائلا « وتَبيَّن من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أنها هدفت إلى تحسين الكفاية اللغويّة باللغة الثانية أو الأجنبيّة، ممّا يدلّ على أهمّية برنامج الانغماس اللغويّ في تحسين المهارات اللغويّة، [...] وأما المستوى التعليميّ الذي تناولته الدراسات السابقة فقد شمل جميع المرحل التعليمية حتى الجامعيّة. ويشير هذا إلى أن برنامج الانغماس اللغويّ مناسب لأيِّ مستوى من المستويات التعليميّة، **إلا أن نتاجاته تختلف من برنامج إلى آخر.**»[1]

## 6 . انغماسية ألفا في المؤسسات التعليمية وداخل الأسر [2]:

" يقوم برنامج "انغماسية ألفا" بالأساس على مبدأ الوظيفة التواصلية للُّغة، باعتبارها أهم وظائف اللغة. ونظرا لطبيعة لسلوكيات اللغوية التي تتميز بالشفوية في البدء، قبل أن تكون كتابية، بُنِيَ برنامج « انغماسية ألفا » على مبدأ الاستماع قبل النطق، والنطق قبل الكلام، والكلام قبل الكتابة، والكتابة قبل القراءة، ويتخذ البيئة الملائمة وسيلة للتعلم الفعال والسريع. وتتضمن البيئة الملائمة جانبين أساسين متكاملين هما الجانب اللغوي والجانب النفسي للمتعلم، الأول يُوفِّر الانغماس، والثاني يُوفِّر الاسترخاء، فلا يقوم الأول إلا بالثاني، لأن التعلُّم الفعَّال لا يستقيم في ظل التوتر والضغط النفسي"

ومن خلال هذا يَتبيَّن أن تسمية المنهاج "بانغماسية ألفا" قد جاء لاعتماده على أمرين أساسيين:

[1] محمد اسماعيل، م س، ص4

[2] موقع انغماسية ألفا لاكتساب مهارات اللغة، انغماسية ألفا للبرمجة اللغوية سبيل إلى العربية، لغة حياة في المؤسسات التعليمية وداخل الأسر، د ت

. انغماس المتعلم في جو لغوي : يتخذ اللغة العربية الفصحى لغة التواصل داخل الزمن المدرسي وفي الأنشطة التي تقام في المؤسسة التعليمية سواء داخل الفصل أوخارجه، أي في جميع مرافق المؤسسة. حيث يتاح للمتعلم اكتساب اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة، عبر التواصل الشفهي، دون التطرق إلى القواعد النحوية، إلا في مرحلة متقدمة

. البيئة الملائمة التي تساعد على التعلم السريع والفعال.

و"ألفا" إشارة إلى مستوى ذبذبات ألفا التي يكون عليها الدماغ في حالة الاسترخاء، لفصي المخ (الأيمن و الأيسر).

هذا البرنامج هو برنامج مغاربي يسعى لتعميم اللغة الفصحى على جميع الأنشطة، أي جميع المواد الدراسية داخل المؤسسة ويأخذ نفس تجربة مدرسة "سانت لامبرت" السابق ذكرها ضمن الدراسات الغربية.

نستنتج من انغماسية ألفا أنها تركز على تعميم استعمال اللغة العربية الفصحى داخل المؤسسات التعليمية، في **بيئة ملائمة وفي جو لغوي** حتى داخل الأسر. فما المقصود بالبيئة الملائمة ؟ وما شروطها ؟ وما مواصفات الجو اللغوي في نظر انغماسية ألفا ؟؟ أسئلة تحتاج إلى بيان وتوضيح.

كما أنها تهتم بالمهارة الشفوية ابتداء، وتؤخر المهارات الأخرى، وهذا يتماشى مع الفئة العمرية الأولى للطفل أي قبل دخول المتعلم للمدرسة، أو إذا تعلَّق الأمر بفئة عمرية متقدمة انغمست في بيئة حقيقية تستعجل التواصل الشفوي.

لكن إذا ارتبط الانغماس بالمدرسة، فإن المتعلم يكون بحاجة إلى تعلم المهارات الأربع، ولا يمكن تأجيلهما بأي حال خصوصا عند دخوله الطور الثاني من المرحلة الابتدائية. أي نَعَم يُمكن التركيز على المنطوق بنسبة أكبر، ولكن أن يكون على حساب المكتوب، فإن الانغماس اللغوي في المدرسة يُصاب بشلل نصفي .

لأن التواصل اللغوي في المجتمعات أو بين المجتمعات له شقان: منطوق ومكتوب وهما وجهان لعملة واحدة.

**أوجه الشبه :**

اعتماد طريقة الانغماس . البيئة اصطناعية . النشاط تواصلي تعليمي غير معتمَد . التركيز على الجانب اللغوي والنفسي

**أوجه الاختلاف**

. أنشطة التجربة تعليمية مدرسية معتمَدة غير مقصودة بذاتها للاكتساب

. مدة التعرض اليومية والشهرية أطول في التجربة ويُغطِّي جميع أنشطة المواد الدراسية.

**والخلاصة :**

. أن أغلب الدراسات والتجارب أُجرِيت على بيئات اصطناعية لاصفية، والبيئات اللاصفية بيئات طبيعية محضة، إلا أنها مرحلية فقط، والانغماس فيها هو نفسه الانغماس في الطبيعية إلى حد كبير جدا، والانغماس في الطبيعية بنفسه كفيل بالبرهنة عن نجاحه، فهو مُستغنٍ عن الدراسات والتجارب ولا يحتاجها للاستدلال.

. أن نجاح تلك التجارب من خلال تحليل البحث وتعليله لها،كان سببُه **كثافة مدة التعرض اللغوي**، وهذا الأخير وحده أيضا كفيل بضمان حصول الاكتساب اللغوي إلى درجة حصول الملكة سواء كان ذلك في بيئة طبيعية أو اصطناعية صفية أو لاصفية، فهو مُستغنٍ يذلك عن مختلف الوسائل البيداغوجية المساعدة.

وسنتَعرَّض إلى حيثيات الانغماس اللغوي وفعاليته بمزيد من التفصيل في مبحثه في الفصل التطبيقي.

ولكن السؤال المطروح هل الانغماس في البيئة الاصطناعية خصوصا الصفية منها هو نفسه الانغماس في البيئة الطبيعية ؟ وإذا كان كذلك، فالمتعلمون كلُّهم أجمعون منغمسون في المدارس مدة زمنية تصل إلى السبع ساعات، وانغماسهم هذا مُدَعَّم بترسانة من الوسائل البيداغوجية المساعدة، ولكنهم يرجعون منها " بِخُفَّيْ حُنَيْن" ؟ أم أن هذا الانغماس يحتاج إلى استراتيجية أخرى غير المعتمدة في المدارس ؟ وهل تحتاج مدارسنا فِعلاً إلى تغيير استراتيجيتها ؟ وهل الاستراتيجية البديلة يفرضها الواقع والتطور؟

كل هذه الأسئلة وغيرها سيجيب عنها الفصل التطبيقي إن شاء الله؟

# الفصل الثاني

# من النظام المغلق إلى النظام المفتوح

# المبحث الأول

## ماهية النظامين وأوجههما

**تقديم :**

أَوَدُّ في هذا الفصل انتهاجَ سبيل تُؤسس لتعليم واكتساب اللغة العربية، في بيئة اصطناعية نقارب بها بيئتها الحقيقة، إنها البيئة المدرسية. وهذه الأخيرة في نظر المتعلم هي بمثابة السجن الذي يَنتظِر منه فقط وقت الخروج منها، حيث يَمضِي إليها وهو كاره . أوكتلك الثكنة القائمة على جملة من الضوابط والقيود والنظام التعليمي الصارم المبنية دروسه في الغالب على المعرفة التجريدية المغلقة بأنشطةٍ لاترقى إلى المفهوم الحقيقي للنشاط التعليمي، حيث يقول محمد الخولي « فالأمر يستدعي توفير أكبر قدر من شروط النجاح، وشروط التماثل مع ظروف تعلم اللغة الأولى. وهذا يعني النظر بجدية في إمكانية تقوية الدوافع لدى متعلم اللغة الثانية، وجعل البيئة اللغوية أقرب ما تكون إلى الطبيعية. »[1]

وأول ما نبتدئ به على حدِّ تعبير محمد الخولي هو أنه « يجب خفض درجة الاصطناعية في بيئة غرفة الصف، وفي المواد التعليمية، ورفع درجة الطبيعية في هذه البيئة، وهذه المواد، فكلما كانت البيئة اللغوية أكثرَ طبيعية وأقلَّ اصطناعية، كان هذا أفضل لتعلم اللغة الثانية. »[2]

وحتى لايلتبس الأمر لدى القارئ في مفهوم مصطلح "الاصطناعية" الوارد في هذا البحث، فإن المفهوم الذي يقصده البحث له هو المفهوم المقارب للبيئة الطبيعية، أما الاصطناعية التي تقصدها المقولة السابقة هي تلك المعتمَدة بالمدارس والتي لاتُطابق أوتُقارب الطبيعية في بيئتها. لأن أنشطتها تختلف عن أنشطة البيئة الاصطناعية المقاربة، فالأنشطة المدرسية تُعلِّم عن اللغة لاتعلم اللغة وهذا ما سنتحقَّق منه لاحقا.

ولخفض درجة تلك البيئة، ورفع درجة هذه، فإنه ينبغي التأسيس لها بجملة من العوامل والشروط التي هي من متطلبات المرجعية التعليمية. وهذه العملية تستدعي الانتقال من « النظام المغلق إلى النظام المفتوح.»[3]

وإذاً فما المقصود بهذا الانتقال ؟ وماهي العوامل والشروط والآليات التي تعمل على تحقيق تلك النَّقْلَة ؟.

هذا ما سوف تُبَيِّنُه مضامين مباحث هذا الفصل إن شاء الله.

**المطلب الأول ماهية النظام المغلق والنظام المفتوح:**

النظام المغلق والنظام المفتوح مصطلح وظفه الباحث الطيب دبة للانتقال بتدريس اللغة من الوضع السائد لها والذي يَقتصِر على الجانب الشكلي لها، أومايسميه بالمستوى الأول إلى وضع آخر يَشمُل كل مستوياتها.

وإذا كان الباحث "الطيب دبة" قد قَصَرَه على النظام اللغوي للمادة الدراسية فإن صاحب هذا البحث يَوَدُّ توسعة دائرة مفهوم المصطلح إلى حجرة القسم لتتنفس المادة اللغوية الصعداء بكل مستوياتها، وتجد حريتها كاملة في النشاط التفاعلي الحقيقي لِلُّغة. وستزداد حريتها طلاقة لَمَّاتتوسع أيضا إلى الوسط المدرسي كلِّه.

إنه المسار الذي ينبغي أن تتهيأ له منظوتنا التربوية وتَستعِدَّ للانتقال من النظام المغلق، إلى النظام المفتوح.

---

[1] محمد علي الخولي، **م س** ، ص373

[2] ن م، ص371

[3] الطيب دبّة، **م س** ، ص153

وليس هذا الانتقال بِدْعاً من القول، بحيث يكون مقصوراً فقط على المنظومة التربوية، ولكن أودُّ أن أشير إلى أن المنظومة قد تأخرت عن الانتقال الذي حققته المجتمعات، بما في ذلك المجتمع الجزائري بسبب التطورات الحاصلة في مختلف الميادين والمجالات، وأبرزها الميدان العلمي **والتكنولوجي خاصة**. فتجد العامَّة من الناس، وغير المثقفين منهم أنشطَ وأبرعَ في المجال التكنولوجي من كثير من المعلمين. بل تعدَّى الأمر إلى أن المتعلم أصبح يضع المعلم في حرج وخجل من أمره. إذ كيف بهذا المعلم الذي لا يستطيع أن يُحضِّر موضوع امتحانه باستعمال الكمبيوتر، ولازال لحد الآن يُحضِّره بانتهاج الطريقة التقليدية وباستعمال القلم .

وكيف بهذا المعلم الذي مازال يستعمل السبورة والقلم، في حين أن التعليمية تدعو إلى استعمال الوسائل التكنولوجية ومنها جهاز عارض البيانات " data show" الذي يُقدم خدمات مساعدة للمعلم في العرض، ومُشوِّقة للمتعلم في الاتنباه، مريحة لبصره في المتابعة.

فقد جرَّب صاحب البحث ذلك في عرض نصوص القراءة من خلاله، وتحويلها من مادة جامدة إلى مادة مرنة، تُمكِّن المعلم مثلا من تكبير حجم الخط الذي يساعد ضعاف البصر على الوضوح أينما جلسوا، ولو كان ذلك في مؤخرة القسم، هذا إلى جانب تلوين الألفاظ والمفرادات المعجمية سواء المتعلقة منها بالحقل المعجمي أو الدلالي في حصة القراءة، وكذا تلوين الأنماط والأساليب اللغوية للغرض النحوي، في حصته ونشاطه ، أوالبلاغي في حصته ونشاطه أيضا. والتي لايستطيعها الكِتاب بأيِّ حال. إلى غير ذلك من الإمكانات العديدة التي تُسهِّل بها هذه الوسيلة العملية التعليمية من جهة، وتُشوِّق التلاميذ إليها عند استعمالها من جهة أخرى.

ورغم التوصيات المتكررة من المسؤولين في تفعيل الوسائل التكنولوجية لذات الغرض، فإن مدارسنا لازالت تُفَعِّل آليات النظام المغلق.

وممازاد الطين بِلَّة أن كثيرا من المتعلمين راحوا يُوظِّفون من الوسائل التكنولوجية المتاحة لديهم للغش في الامتحانات على مرأى المعلم، وهذا الأخير منها في ضلال مبين. والنتيجة أن "العَرَبة تَقدَّمت الحصان".

ولعل من أهم أسباب حصول الصدام بين المدرسة والمتعلمين، والذي تَولَّدت عنها ظاهرة العنف المدرسي هو تقوقعها داخل النظام المغلق، والمتعلمون يبتغون الوسيلة للانفتاح.

وإذاً فإنَّ من شروط تلك التهيئة أن يَبذُل المعلم أوَّلاً قُصارى جهده في تحديث برمجته العقلية .كحد أدنى فقط . وفق التطورات التكنولوجية لتحقيق تلك النَّقلة . ولو أن صاحب البحث يَعلَم يقينا من خلال نقاشاته معهم وحَثِّهم على التعامل مع تكنولوجيا التعليم أنهم لا ينشطون ولا يرغبون، ولاحياة لمن تنادي، فلسان حالهم يقول (( إنا وجدنا ءابآءنا على أمة وإنا على ءاثارهم مهتدون )).

ومن ثَمَّ فإن المعلم يتحمل مسؤولية التقوقع والحرص على البقاء داخل النظام المغلق، ودليل ذلك أنه لا يُطالع البحوث والدراسات المتعلقة باللسانيات التعليمية والمرتبطة بمجال وظيفته، فهو لايعرف من اللسانيات إلا اسمها، ولا من المناهج إلا رسمها.

وما يؤكد هذا الدليل ما ورد في منهاج اللغة العربية قوله: « إلا أنَّ المعاينة الميدانية أثبتت بأن المعلمين، ولأسباب موضوعية عِدَّة يعود بعضها إلى **التكوين والتأطير**، والبعض الآخر لظروف العمل، كانوا **لايُولُون إلا أهمية نسبية** لهذه المقاربةكثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري »[1] وكان الأجدر بالمعلم ألا يُقصِّر في هذا الواجب، إن لم يكن فَرْضاً عليه.

هذا لايعني أن مناهجنا بريئة من تلك المسؤولية فقدبقيت تنتهج في تعليم اللغة معطيات النظام المغلق رغم أنها تَدَّعي التطور كل مرة. والدليل على ذلك أن أنشطة تعليم اللغة لازالت تُركِّز في تعليمها على المستوى الأول إذ يقول يحي أحمد « اللغة ذات مستويات ثلاثة : المستوى النحوي، والمستوى الدلالي، والمستوى الكلامي الذي يتفاعل فيه المستويان الأوّلان في عملية التواصل اللغوي »[2] ويشرح الطيب دبة تلك المستويات حيث يقول « ففي المستوى الأول تبرز معطيات النظام المغلق système clos من حيث هي معطيات البناء اللفظي القارّ والنموذجي لوحدات اللغة وتراكيبها، وفي المستويين الثاني والثالث تبرز معطيات النظام المفتوح. »[3]

ويُبَيِّن محمد الخولي أن المستوى الأول هو الذي تُركِّز عليه المدرسة في تعليم اللغة، والواقع أن هذا التركيز لا يفيد في اكتسابها فيقول « المدرسة تهتم بعرض الأحكام النحوية للغة الثانية، وهذا قد يتناسب مع سن بعض المتعلمين الذين يرغبون في اكتشاف أسرار اللغة الثانية عن طريق استقراء القوانين من (خلال تقديم أمثلة عديدة سابقة) أوعن طريق استنباط القوانين (تطبيقها على أمثلة عديدة لاحقة ) إضافة إلى هذا، أن القوانين اللغوية قد تساعد في مراقبة المتعلم نفسه وهو يكتب اللغة الثانية، كما أنها تساعده في تصحيح نفسه إذا أخطأ. وفي الواقع، أن مدى فعالية معرفة القوانين اللغوية في مجال تكوين المهارات اللغوية أمر مشكوك فيه. فهناك الملايين من الناس في كل مكان يتكلمون اللغة الأولى أواللغة الثانية وهم لايعرفون القوانين اللغوية التي تحكم اللغة التي يتكلمونها. وهناك أيضا الملايين من الأطفال الذين يتكلمون اللغة الأولى بإتقان في كل مكان قبل أن يذهبوا إلى المدارس، وقبل أن يتعلموا أي شيء عن قوانين اللغة الأولى. هذا يُثْبِت أن إدراك قوانين اللغة ليس شرطا في إتقانها، ولكن بالطبع هذا لا يُثْبِت أن تعلم قوانين اللغة لايفيد في اكتسابها »[4]

وخلاصة القول أن النظام المغلق قد مارسته اللسانيات في بداية القرن العشرين حيث كانت تهتم بالجانب الشكلي للغة وفي هذا يقول الطيب دبة « أن اللسانيات الغربية لم تهتم بدراسة ظاهرة الانفتاح في نظام اللغات بقدر ما اهتمت بدراسة ظاهرة الانغلاق[...] ولا تَعرِف إلا قدراً قليلا من ظواهر الانفتاح »[5]

ولكن منذ منتصف القرن العشرين انتقل درس اللسانيات الغربية إلى ربط اللغة بسياقاتها الخارجية بعد أن أدركوا على حد تعبير الطيب دبة « أن لسانيات اللغة تبدو مستحيلة إذا لم تكن أيضا لسانيات الكلام »[6]

---

[1] مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، **مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط**، أفريل 2003، ص 06

[2] يحي أحمد، **الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة**، مجلة عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد3، الكويت، 1989،ص76

[3] دبة، م س، ص 153

[4] محمد علي الخولي، م س، ص 348. 349

[5] دبة ، ن م، ص154

[6] ن م، ن ص

**المطلب الثاني أوجه النظامين :**

ومن أوجه التوضيح بين النظام المغلق والنظام المفتوح في اللُّغة كما أشار إلى ذلك الباحث الطيب دبة هو أنه :

**أَوَّلاً** : « يُمكِنُنا أن نلتمس التقابل المنهجي بين النظام المغلق والنظام المفتوح في مقولة التقابل المنهجي بين الدراسة السكونية E.synchronique والدراسة الحركية E.diachronique في اللسانيات الحديثة، ذلك أن البعد السكوني يُمثِّله النظام المغلق، وأن البعد الحركي يُمثِّله النظام المفتوح؛ في الأول يكون المتكلم مجبراً على الالتزام بقواعد البُنى اللغوية »[1]

**ثانيا** : « ويمكننا أن نلتمس وجهاً آخر للمقابلة بين النظام المغلق والنظام المفتوح، وذلك من خلال المقابلة بين اللغة والكلام؛ إذ يكون الانغلاق في اللغة بينما يكون الانفتاح في الكلام »[2] والكلام منتوج فردي يخضع للنظام التوليدي التحويلي وفق السياقات المقامية، وهذه الأخيرة تتطلب بيئة طبيعية، أو ما يقاربها. وفي حال المقاربة أي استحداث بيئة اصطناعية فإن أنشطتها تستلزم معطيات النظام المفتوح، أما أنشطة النظام المغلق فهي بعيدة عن المماثلة والمقاربة.

**ثالثا** : « ومعروف أن التنغيم قرينة من قرائن السياق المقامي، وليس وحدة من وحدات النظام الداخلية، ولا قطعة من قطعه الصوتية أو الصرفية أو النحوية الدالة.»[3] وهذه هي الأخرى لا تتحقق إلا مع معطيات النظام المفتوح، ولا يستطيع تحقيقها أيُّ نشاط في النظام المغلق غير التواصلي، والمتعلم جالس ومسجون بين الكرسي والطاولة. أو حتى في نشاط التعبير الشفوي (المدرسي) الذي يَعتمِد النمط السردي، والتواصل بين المرسِل والمستقبِل في أغلب مقاماته يقتضي النمط الحواري أوالحجاجي.

أضف إلى ذلك أن أساليب اللغة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياق المقامي، وإن بدت في ظاهر نُظُمها مرتبطة بالسياق الداخلي وهذا ما يؤكده مهدي المخزومي قائلا « لأن الأساليب إنما تُستخدم على النحو الذي تتطلبه مناسبات القول، وحال المخاطَب فيها، فلا توكيد دون أن تُشعر حالُ المخاطَب بحاجتها إلى التوكيد، ولا نفي دون أن يُلاحَظ ما في نفس المخاطَب من أحاسيس ساورته خطأً مما اقتضى المتكلم أن يسعى لإزالة ما عَلِق في ذهنه منها بأسلوب النفي [...] ولا استفهام دون أن يُراعى فيه مقتضيات الأحوال، ومتطلبات القول »[4]

ناهيك عن العبارات الإشارية المصاحبة للأداء الكلامي الذي يتضح به حتى المعنى الثاني لمقصدية المخاطِب وهذا ما يُوضِّحه الطيب دبة قائلا « فمِمَّا يُمكن أن يُعَدَّ ظواهرُ للدلالة في مجال المعنى المقامي العبارات الإشارية التي تتعلق بالمقام بشكل مباشر، (انظر إلى هذه الشجرة، ارفع يدك هكذا، التقوى ههنا..)، وظواهر التنغيم، وحركات الجسم الدالة (كإشارة اليدين، وتعبيرات الملامح، وغمزات العين، وغيرها »[5]

---

[1] الطيب دبة، **خصائص النحو العربي من النظام المغلق إلى النظام المفتوح**، مقال منشور بالانترنت، منتديات تخاطب، 6 مارس 2010 ، 18 د . 22 سا

[2] ن م

[3] ن م

[4] مهدي المخزومي، **في النحو العربي نقد وتوجيه**، ط2 ، دار الرائد العربي، بيروت . لبنان، 1986، ص228 . 229

[5] الطيب دبة، ن م

وعليه فإن تعليم اللغة لا يمكن أن يحقق هدفه المنشود في ظل استراتيجيته الحالية، بل لابد من تغييرها إلى النظام المفتوح لتحقيق الهدف، يقول الطيب دبة فقد « عمد المختصون إلى استثمار المقاربة التلفظية والمقاربة الوظيفية في تدريس اللغات بما يكفل لدى المتعلم حِيازةَ قدرةٍ على التحكم في ممارسة النشاط اللغوي ممارسة تكاملية تلتقي فيها كفاية الأداء الشفوي مع كفاية التحصيل الكتابي وتتفاعل عبرها البُنَى اللسانية مع سياقات استعمالها . ونلاحظ هنا أن إكساب المتعلم قدرة التحكم في ممارسة النشاط اللغوي على هذا النحو التكاملي الفاعل، لا يمكن أن يتحقق إلا بتدريس اللغة وفق معطيات النظام المفتوح »[1] وفي ظل استراتيجية النظام المفتوح تتوسع دائرة الهدف المنشود إلى أبعد من التحكم في اللغة بتحقيق الوظيفة التواصلية والوظيفة الخطابية وفي هذا يقول أيضا « وحيث لا يصبح الغرض العام هو "التحكم في اللغة"، بل "التحكم في الخطاب" »[2]

**والخلاصة :**

أن معطيات النظام المفتوح لِلُّغة والتي أشار إليها الباحث الطيب دبة له علاقة وطيدة بالانغماس اللغوي وسياقاته المقامية، وأحواله الخطابية.

ولإكساب المتعلم قدرة التحكم في ممارسة النشاط اللغوي على النحو التكاملي والتفاعلي وفق معطيات النظام المفتوح للغة فإن تلك المعطيات تستلزم توسعة دائرته والتهيئة لها ليتسنى لها ذلك التفاعل.

وقد أشار البحث إلى أن من أَوَّليات التهيئة النهوض بمستوى المعلم أوَّلاً، والانتقال به من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، تليه مباشرة اعتماد الطريقة المناسبة للنشاط التعليمي الذي يتفاعل ومتطلبات تلك الطريقة من جهة، ومتطلبات اللسانيات التعليمية من جهة أخرى. إلى جانب اختيار الأسلوب الأنجع والأفضل لتعليم اللغات.

لذلك جاء ترتيب المباحث التالية ترتيبا متتاليا مقصودا، فالمبحث الأول يستدعي الثاني، والثاني الثالث وهكذا ، فكل مبحث يقتضي الذي يليه، وأن المبحث التالي هو استلزام للذي قبله. ذلك أن النظام المفتوح يقتضي انغماسا، والانغماس يقتضي نشاطا تفاعليا حقيقيا بين المرسِل والمستقبل، وإذا كان الأمر يتعلق ببيئة اصطناعية صفيَّة، فإن هذه الأخيرة تقتضي أسلوبا تمثيليا يكون نسخة تقارب الأصل.

وإذا فما حيثيات طريقة الانغماس اللغوي ؟ المبحث التالي يكشف ذلك.

[1] الطيب دبة، اللسانيات وقضايا الغة العربية، م س، ص156 ـ 157

[2] ن م، ص157

# المبحث الثاني

# طريقة الانغماس اللغوي

## تقديم

إن الشغل الشاغل لتعليمية اللغات هو تمكين المتعلمين من تحقيق الملكة اللغوية والملكة التواصلية، بالبحث عن أنجع السبل للوصول إلى الغاية. وفي هذا يقول عادل أبو الروس إن الخبراء في مجال تعليم اللغات الأجنبية يبحثون « عن أفضل الطرائق التدريسية، والتقنيات الحديثة، والأساليب غير التقليدية التي تساعدهم على تعليم اللغات بأقل جهد. ومن أبرز هذه الأساليب أسلوب الانغماس اللغوي (emmerssion linguistique) الذي يساعد الدارسين على الاندماج في تعلم لغة أجنبية »[1] فأسلوب الانغماس هو الذي يضمن تحقيق تلك الملكة والوصول إلى هذه الغاية وهو يؤكد ذلك بقوله « ويرى خبراء تعليم اللغات الأجنبية أن الانغماس اللغوي يُعدُّ من أفضل الأساليب التربوية التي تساعد الدارسين في تعلُّم اللغات الأجنبية في أقل وقت ممكن، وبكفاءة عالية، وهذا ما أدى إلى أن الكثير من مراكز تعليم اللغات الأجنبية تُطبِّقُ هذا الأسلوب في تدريس اللغة الأجنبية لدارسي اللغات الأجنبية. »[2]

والانغماس اللغوي هو أحد سبل النظام المفتوح الذي ينبغي على مدارسنا أن تَتَهيَّأ للانتقال إليه، باعتباره من أنجع السبل لتعليم اللغات كما بَيَّنته الدراسات والتجارب السابقة.

وقبل الغوص في أعماق هذا الموضوع، وجد صاحب البحث أن من الباحثين من يُسمِّي "الانغماس" بالطريقة، ومنهم من يُسمِّيه بالأسلوب.

فأيُّ الكلمتين أصوب تقابلا مع مصطلح "الانغماس" من خلال تحديد مقياس الفرق بينهما ؟

### المطلب الأول مصطلح الانغماس بين الطريقة والأسلوب :

من الباحثين من ينظر إليه على أنه طريقة، فيُشير إليه أبو الروس بأنه : « عبارة عن طريقةٍ لتدريس اللغة، وعادة ما تكون هذه اللغة هي اللغة الثانية، حيث يتم استخدام اللغة المستهدفة في محتوى المناهج والوسائل التعليمية.»[3] فالطريقة كما يُعرِّفها حسن شحاتة « جزء متكامل من موقف تعليمي، يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة التعليمية.»[4]

ومنهم من ينظر إليه على أنه أسلوب حيث يقول أبو الروس « فبوستويك boshwicq يُعرِّف الانغماس اللغوي بأنه أسلوب لتعليم اللغة الأجنبية في الأنشطة الصفية المعتادة. »[5]

وعادل أبو الروس هو الآخر يُعرِّفه بأنه أسلوب فيقول « ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف الانغماس اللغوي بأنه أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين حيث يستخدمه المعلمون للغة الثانية أو الأجنبية كلغة مستهدفة

---

[1] عادل أبو الروس، **م س**، ص270

[2] ن م، ص268

[3] ن م، ص 270

[4] حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط4، الدار المصرية اللبنانية، 2000، ص20

[5] عادل أبو الروس، ن م، ن ص

بهدف الاعتماد على تلك اللغة دون أية لغة أخرى أثناء التدريس، أو خارج قاعات التدريس، أوفي الرحلات، أوفي مواقف لغوية مختلفة يتعرض لها الدارسون »[1]

ولعل التعريفات التالية أكثر دقة وضبطا للتفريق بينهما. فغازي مفلح يقول أن : « الطريقة هي الخطّة العامّة لعرض المادّة اللغويّة بصورة منظّمة، وبشكل لا يُناقض فيه جزء من هذه الخطّة أيّ جزء آخر، ويكون ذلك كلّه مبنيّاً وفق المذهب الذي نختاره، أمّا الأسلوب فهو تطبيقيّ، وهو ما يحدث فعلاً في غرفة الدراسة، ويُمثّل استراتيجيّة، أو وسيلة نستخدمها لتحقيق غاية مباشرة.»[2]

ويُميِّز بينهما أيضا نايف خرما قائلا : « فالطريقة تشمل من الناحية النظرية التوجُّه الفلسفي والنظرة العامة، ومن الناحية العملية تعني طرائق اختيار المادة العلمية التي يُراد تدريسها لطلبة اللغة الأجنبية، كما تَعنِي تَدرُّج هذه المادة. أما الأسلوب فيشمل النشاطات التي تُستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة اللغوية.»[3]

ومن ذلك يتضح لنا بأن الطريقة خطة تُستمَّد من منهج. والأسلوب نشاط يُطبَّق. فإذا ما نظرنا مثلا في منهاج اللغة العربية للمدرسة الجزائرية في مرحلتها المتوسطة نجد أنه يُوظِّف جملةً من الأنشطة داخل القسم (نشاط القراءة ، نشاط الظواهر اللغوية ، نشاط دراسة نص، نشاط التعبير الشفوي ، نشاط التعبير الكتابي ) ، وهذه تسعى لتعليم المهارات اللغوية، والملاحظ أن المنهاج لا يُركِّز على نشاط دون آخر، أو مهارة دون أخرى، فهي تُؤَدَّى في إطار وِحْدة تعليمية تتكامل فيما بينها. فهي إذاً مُستوحاة من المنهج التكاملي، والمنهج التكاملي طريقة. والنشاط عمل تطبيقي، وعند مقابلة هذا التطبيق الميداني مع التعريفين السابقين يَتَبيَّن لنا أن **النشاط أسلوب**.

أضف إلى ذلك أن للانغماس منحيين **للتواصل** : منحى يُمَارَسُ أسلوبُه في بيئة حقيقية، ومنحى تُمارس أساليبه المتعددةِ أنشطتُه في بيئة اصطناعية،كإقامة مخيمات محدودة الزمن، أو اعتماد التواصل باللغة الثانية بين أفراد الأسرة أوبعضها، أواعتماد تدريس مختلف المواد الدراسية باللغة الثانية كما كان مُعتمَدًا بمدارسنا قبل الثمانينيات، أو اعتماد نشاط التمثيل ولعب الأدوار أيضا داخل المدرسة لزمن ممتد...

وبما أن مفهوم الانغماس مرتبط بالمنهج الاتصالي، والمنهج الاتصالي طريقةٌ وليس أسلوباً. فإن الانغماس إذاً طريقة.

وعليه فإن البحث اعتمد في مباحثه مقابلة مصطلح "طريقة " مع مصطلح "الانغماس" إلا ما ورد في المقولات التي تُخالِف بينهما لأنه لا يَتصرَّف فيها حفاظا على الأمانة العلمية.

[1] عادل أبو الروس، م س ، ص270

[2] غازي مفلح، م س، ص52

[3] خرما، م س، ص154

**المطلب الثاني ماهية الانغماس :**

**أوَّلاً أصل المصطلح :**

"الإنغماس اللغوي" (Immersion linguistique) ، أوالحمام اللغوي ( Bain linguistique ).

يقول فاروق شوشة « "الحمَّام اللغوي" مأخوذ من أدبيات التربية الفرنسية، ويَقصِدون به أن يتعرَّض النشء المتعلم وبخاصة في المراحل الأولى من الدراسة لما يُشبِه الحمَّام الذي يَغمُره باللغة المراد تعلُّمها في كل ما يتصل بالمدرسة من حصص دراسية، وأنشطة وهوايات بحيث يُصبح اليوم المدرسي كلُّه، والجو المدرسي كلُّه مُفعَم بهذه اللغة في سياق تعليمي مُشوِّق، تذوب فيه المعرفة، وينساب فيه العلم. »[1]

ويَرِد هذا المصطلح في الدراسات المتعلقة به على وجهين: أجنبية وعربية أشار إليها بشير إبرير أنها وردت « بمصطلح " bain linguistique" الذي تُرجِم في كثير من الكتابات العربية ب" الحمام اللغوي "وهي ترجمة حرفية قاصرة عن أداء المعنى كما ينبغي، وترجمه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح ب: "الانغماس اللغوي، لأن العرب القدامى كانوا يأخذون أبناءهم إلى البوادي ليَتَشرَّبوا اللغة العربية من أصحابها العرب الخُلَّص في بيئتها الصافية ولينغمسوا في بحر أصواتها.»[2]

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المصطلح قد استعمله ابن خلدون في مقدمته بقوله « وهم **منغمسون** في بحر عُجمتهم.»[3]

فالملاحظ إذاً أن مصطلح الانغماس يقتضي الاستعمال المباشر لِلُّغة بطريق الممارسة، وفي هذا يقول خالد أوعبُّو « يرتبط هذا المفهوم بتدريس اللغات، ويُقصَد به الممارسة التربوية التي تقتضي استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلُّمية، سواء أكانت صفية أو مُندمجة. »[4]

**ثانيا أسسه :**

وأهم ركيزة للانغماس اللغوي هي البيئة اللغوية المناسبة والقدرة على التواصل، فهذا موقع "انغماسية ألفا" يشير إلى أن الانغماس اللغوي « يقوم على مفهومين أساسيين: البيئة اللغوية والكفاءة التواصلية. ويمكن التمثيل لذلك بالسياقة. فممارسة السائق لها هي التي تتحكم في سلوكه وليس ما تلقاه من قوانين المرور قبل الحصول على رخصة السياقة. باختصار شديد التعليم ممارسة. ولجعل المتعلم يُتقِن لُغةً ما بالمدارس، يجب أن تُوَفَّر له البيئية اللغوية السليمة لممارستها عَمَلياً حيث يقوم بأنشطتها اليومية المعتادة. وهذا جوهر الانغماس اللغوي.»[5]

وإذا كان أهم ما يُعنى به في تعليم اللغة هو التركيز على استخدامها وممارستها، خاصة في المراحل الأولى لنمو القدرة اللغوية، فإن الأعراب قديما ساروا على هذا النهج واتفقوا عليه.

---

[1] فاروق شوشة، **عليكم بالحمام اللغوي**، جريدة الأهرام ،العدد 46920 ، الأحد 24 ماي 2015.

[2] بشير ابرير، **أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة**، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005 ، ص6

[3] ابن خلدون، م س، ص642

[4] خالد أوعبو، **الإغماس سبيل لتعلم الغة وترسيخ القيم**، موقع تربويات، 27 جانفي 2015

[5] موقع انغماسية ألفا ، م س

حيث يذكر فتحي علي يونس أنهم « خرجوا إلى البادية حيث البقية الباقية من خالص العربية، أو استقدموا إلى حواضرهم من أهلها من استقدموا لِيُلقُّوهم ما عندهم وليَتَلقَّوا منهم بالممارسة والمشافهة التي هي طبيعة الأمر في تلقين اللغات، وأقرب الطرائق وأسلمها في كسب اللغة الحيَّة.» [1]

**المطلب الثالث أهميته وهدفه :**

إن اعتماد اسلافنا على الانغماس اللغوي مدة طويلة من الزمن، وبالتركيز على الاستماع والمشافهة خير دليل على نجاعته في الاكتساب اللغوي، فمناع آمنة تُوَضِّح ذلك بقولها « ويتم الاكتساب خلاله في بيئة طبيعية لمدة زمنية مُعيَّنة. أوتوفير بيئة مصطنعة للُّغة الهدف. يتم التركيز فيها على جُلّ المهارات اللغوية وخاصة الاستماع، على اعتبار أنه – حسب ابن خلدون – أبو الملكات، وأكَّد أسلافنا الحديث عن هذا الأسلوب في التعليم، واعتبروه من أنجع السبل في الاكتساب اللغوي.»[2]

لذلك أصبح "الانغماس اللغوي" وسيلة بيداغوجية تُقِرُّها تعليمية اللغات كطريقة للتعليم، وفي هذا الصدد يُشير محمد زيد قائلا « يُعدّ برنامج الانغماس اللغويّ في أساسه برنامجًا مكثّفًا في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبيّة بمهاراتها الأربعة : الاستماع والتحدّث، والقراءة والكتابة. وأشارت الجمعيّة الأمريكيّة للتعليم الانغماسي في أحد تقاريرها إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم الانغماسي الذي أصبح منتشرًا بفعاليته في تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبيّة لدى الطلبة في جميع المستويات التعليميّة. »[3]

فالانغماس اللغوي يهدف إلى تفعيل وتحسين المهارات اللغوية لتحقيق التواصل حيث يُضيف محمد زيد قائلا « يرى كثير من الباحثين الأجانب في دراساتهم حول تعلّم اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية أو أجنبيّة، أن هذا النوع من البرامج يُسهم في تحسين المهارات اللغويّة لدى المتعلمين، ممّا يُؤدِّي إلى تحقيق الاتصال اللغويّ الحقيقي، ويُكوِّن رغبة وحماسة عند المتعلمين.»[4] وتحقيق الاتصال اللغوي يعني تحقيق المهارات، ومن ثَمَّ تحقيق الكفاءة التبليغية وهي :

« **الكفاءة التواصلية** : وهي تزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التواصل مع غيره باللغة الهدف .

**الكفاءة اللغوية** : وهي تزويد المتعلم بما يعينه على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تحكمها.»[5]

وإذاً فإن الانغماس اللغوي من خلال ما يؤكده محمد الدُّرج أنه « يُعدُّ عاملا مُهمًّا في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية"، وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية [...] وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية.»[6] وأن استيعاب الأنماط اللغوية يتأسس على الانغماس اللغوي والذي تُعدُّ التغذية الراجعة أحد أركانه، ذلك أن استيعاب المتعلمين لصور الجملة يعاني نوعا من عدم تحقيق الانغماس اللغوي والتصحيح الارتجاعي.

---

[1] فتحي علي يونس، **التواصل اللغوي والتعليم**، دط، القاهرة 2009، ص18

[2] مناع آمنة، م س، ص111. 112

[3] محمد زيد اسماعيل ومن معه، م س، ص6

[4] ن م، ص2

[5] مناع آمنة، ن م، ص105

[6] محمد الدرج، **التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية**، كلية التربية، ط1، جامعة محمد الخامسن المغرب، ، 1991، ص61

وهو بذلك يهدف في نظر عادل أبو الروس « إلى جعل الدارسين يُتقِنون استخدام اللغة الثانية بطريقة وظيفية.»[1]

**المطلب الرابع مظاهره حديثا :**

قبل ذلك كان البحث قد أشار سابقا إلى مظهره قديما في مطلب "الاكتساب اللغوي في التراث العربي". وقد فَصَل صاحب البحث بين المظهرين، لأن مظاهره حديثا هي التي خضعت لعديد الدراسات والتجارب.

ويتمثل ذلك في خلق بيئة اصطناعية للمتعلم تُقارب البيئة الحقيقية. حيث أن البيئة العربية الفصيحة قد انقرضت من ساحة المجتمع العربي أو تكاد، فَتوَّلت المدارس تعليمها بمختلف الوسائل البيداغوجية قديما وحديثا، فأصبحت المدرسة تُعدُّ بيئة اصطناعية لتعليم اللغة من خلال أنشطتها الشفوية والكتابية. وقد أشار البحث ضمن الدراسات السابقة أن أول تجربة له كانت سنة 1965 بكندا.

ولكن هل ما تمارسه المدرسة يَدخُل في إطار الانغماس اللغوي ؟ فمحمد زيد يقول أنَّ « برنامج الانغماس اللغوي عبارة عن مجموعة الفعاليّات اللغويّة نحو : الاختبار القَبْليّ والبعديّ،كالزيارات الميدانيّة، والدروس الشفويّة والكتابيّة، ولقاءات التحدّث والكتابة، ومراجعة المفردات الجديدة، ومشاهدة الأفلام المتعلقة باللغة المستهدفة للتعلم، وقراءة صحفها ومجلاتها، وإجراء مقابلات مع أهلها، واستعمال الألعاب اللغويّة، والتجوال في السوق والمقابلات الشخصية، والمكالمات الهاتفية، والتواصل من خلال شبكة التواصل الاجتماعيّة الفايسبوك، والتقويم التكويني... »[2]

والحقيقة أن مفهوم الانغماس في **أصالته** يقتضي وجود بيئة طبيعية، وتواصل شفهي طبيعي يقتضي هو الآخر وجود مرسِل، ومستقبِل، ورسالة شفهية، هذه هي حدوده الأصلية، أما "محمد زيد اسماعيل" ففي اعتقاد صاحب البحث يجده قد وَسَّعَ دائرته إلى فعاليات تبتعد عن صورته الأصلية في البيئة الطبيعية، وذلك الانغماس هو الطريقة المعتَمَد غالبا في البيئات الصفية (المدرسية). وفي اعتقاده أيضا أن هذه الطريقة تُبعِد المتعلم عن مقاربة الانغماس الطبيعي، مما يُصَعِّب عملية التحصيل والاكتساب اللغوي.

لذلك فإن المدرسة لا زالت لحد الآن لم تبلُغ هدفَها، ولا زالت تبحث عن أنجع الطرائق والأساليب لتحقيق الكفاية اللغوية والمقاربة التواصلية. فمقاييس الانغماس اللغوي . في نظره . وسط البيئة الاصطناعية يقتضي الحفاظ على نفس شروطه في البيئة الحقيقية خصوصا ما تعلق منها بمهارتي المنطوق ( السماعية والشفوية ).

لذا فإنه يُسجِّل تحفظه لذلك التوسُّع، وسيُركز في بحثه هذا بالوقوف عند تلك الحدود الأصلية عند الانغماس في البيئة الاصطناعية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الانغماس اللغوي تنسجم معه كل الفئات العمرية سواء أكان ذلك في إطار الاكتساب أو التعليم وفي هذا يقول أيضا « يُعدُّ برنامج الانغماس اللغويّ من أهم البرامج لبناء البيئة اللغوية المصطنعة، والذي يُمكِن تطبيقه في كل المستويات التعليميّة، ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الجامعيّة. »[3]

---

[1] عادل أابو الروس، م س، ص207

[2] محمد زيد اسماعيل، م س، ص2

[3] ن م، ص2

وقد رأينا في مبحث الدراسات السابقة أن التجارب والدراسات الميدانية لم تكن مقتصرة على فئة دون أخرى وفي ذلك يقول محمد زيد « وأما المستوى التعليميّ الذي تناولته الدراسات السابقة فكان من المرحلة الأساسيّة حتى الجامعيّة. ويشير هذا إلى أن برنامج الانغماس اللغوي مناسب لأيّ مستوى من المستويات التعليميّة، إلا أن نتاجاته تختلف من برنامج إلى آخر. وفي هذا الصدد، لا بد من تحديد النتاجات اللغويّة التي تتناسب مع الطلاب. »[1]

**المطلب الرابع الانغماس اللغوي في البيئة الاصطناعية :**

تنقسم البيئة اللغوية إلى قسمين بيئة طبيعية وبيئة اصطناعية، وفي إحدى البيئتين يتم الاكتساب اللغوي.

ولحصول الاكتساب اللغوي في البيئتين ينبغي الالتزام بعوامله وشروطه، أساسها وعُمدتها : مدة التعرض اليومي لِلُّغة من خلال الممارسة والاعتياد والتكرار...

هذا التعرض مشروط بمدته الزمنية، فإذا اعتبرنا أن التواصل بين الأفراد يبدأ من ساعة الاستيقاظ وينتهي عند الدخول في النوم، فسيكون متوسط استيقاظ الأفراد على الساعة الثامنة صباحا، ومتوسط بداية الركون إلى النوم على الساعة الثامنة مساء فإن مدة التواصل اليومي تُقدَّر باثنتي عشرة ساعة.

وباشتراط المدة الزمنية للتعرُّض يَظَلُّ الاكتساب اللغوي يتأرجح بين **الحصول والملكة**. فهناك إحصائية تشير إلى المدة الزمنية الشهرية الكافية للتحصيل اللغوي من خلال كمية عدد الساعات التي يتعرض لها المتعلم لاكتساب اللغة، فهذه الإحصائية تعتقد أن التعرض لِلُّغة لمدة 6 ساعات يوميا فإن حصولها سيكون في ظرف 100 يوم، أي مدة ثلاثة أشهر، والتعرض لمدة 4 ساعات يكون حصولها في ظرف 5 أشهر، ولمدة 3 ساعات يكون الحصول في ظرف 6 أشهر، ولمدة ساعتين يكون الحصول في ظرف 10 أشهر، ولمدة ساعة يكون الحصول في ظرف سنة ونصف.

وإذأ فالاكتساب اللغوي يبدأ تحصيله من الشهر الثالث إلى الشهر السادس، معنى ذلك أن اللغة يتم تحصيلها بين الشهر الثالث والشهر السادس، ومن الشهر السادس تبدأ الملكة في التَّمكُّن ولا تزال تَتَرَسَّخ إلى بلوغها الغاية .

ففي البيئة الطبيعة يكون الحصول أسرع وبأقل جهد من البيئة الاصطناعية إذا تَوفَّر الشرطان فقط (المدة الزمنية والممارسة) والشرط الأول أهم، لأن زمن البيئة الطبيعية أكثر من زمن البيئة الاصطناعية، وفي هذا يقول محمد الخولي « فقد دلت البحوث أنه كلما زاد التعرض للغة الثانية بصورتها الطبيعية تَحَسَّنَ مستوى اكتساب اللغة الثانية، وأنه إذا تساوى الزمن، فإن البيئة الطبيعية تُعطِي نتائج أفضل من البيئة الاصطناعية.»[2]

ويحدد موقع تعلم اللغة الفرنسية مدة اكتساب اللغة حسب تموقع المتعلم في البيئة الحقيقية لِلُّغة من عيرها، ففي الحقيقية تكون مد الاكتساب أقل بكثير منها في غيرها حيث يقول:

[1] محمد زيد، م س، ص4

[2] محمد علي الخولي، م س، ص347

« فإذا كنت في دولة حيث الناس يتكلمون اللغة التي تَودُّ تعلُّمها، فعلى الأرجح إن كنت طليقا أن تكتسبها في مدة تُقدَّر من 3 أشهر فما فوق، على حسب وقتك واستعمالك لِلُّغة، وهذا ما يسمى بالانغماس الكامل في بيئة فرنسية محضة. أما إن كنت تعيش في بلدة حيث الناس لا يستعملون اللغة فيمكن أن يأخذ تعلم اللغة منك حوالى عامين إلى 5 سنوات. »[1]

وتجدر الإشارة إلى أن البحوث حول الانغماس الطبيعي . في اعتقاد صاحب البحث . قليلة جدا لأن مشكل التحصيل اللغوي في البيئة الطبيعية يكاد ينعدم .

لكن الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الانغماس اللغوي كانت مواضيعها تتمحور حول طريقة حصول الاكتساب اللغوي في البيئة الاصطناعية، حيث تعدَّدت وتنوعت وتنافست فيما بينها لإيجاد حل للإشكالية. وقد عرض البحث ذلك في مبحث الدراسات السابقة.

فالبيئة الاصطناعية : هي البيئة التي يتم فيها تعليم اللغة المستهدفة في بيئة المتعلم أي في غير بيئتها الأصلية.

وهي في اعتقاد صاحب البحث أنها تنقسم إلى قسمين : بيئة صفية أي بيئة المدرسة، وبيئة لاصفية، وهذه أغلبها مخيمات لغوية (صيفية في الغالب). واللاصفية أقرب إلى البيئة الطبيعية من حيث المدة الزمنية اليومية للتعرض اللغوي، والمقدرة باثنتي عشرة ساعة، كما أسلفنا تحليل متوسط مدة التواصل اليومي، شريطة اعتمادها نشاط التواصل الطبيعي.

إلا أن الباحث "محمد علي الخولي" يَحصُر البيئة الاصطناعية في القسم أي المدرسة حيث يقول: « والبيئة اللغوية الاصطناعية هي بيئة تعلم اللغة الثانية في غرفة الصف. وهي سبيل لاكتساب وَاعٍ لِلُّغة الثانية. ورغم أن هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين مهارات اتصالية فعَّالة، إلا أن لها فوائد لا يمكن إنكارها. فالمدرسة تُقدِّم حلاً واقعيا لملايين الطلاب الذين لا يمكنهم أن يذهبوا إلى موطن اللغة الثانية ليسمعوها أو يكتسبوها في بيئة طبيعية، إذ تقوم المدرسة بإحضار اللغة الثانية إليهم.»[2] وإن صاحب البحث يُسجِّل تحفظه على هذا الحصر، لأن البيئة الاصطناعية هي غير البيئة الطبيعية، فالطبيعية هي البيئة اللغوية الحقيقية للمجتمع. والاصطناعية هي التي أُنشِئَت لغرض التعليم والتعلم، حتى وإن كانت ببيداغوجياتها تُقارب الطبيعية، وبالتالي فإن إقامة المخيات اللغوية تُعدُّ . في اعتقاده . هي الأخرى بيئة اصطناعية .

حقيقة أن المدرسة بيئة اصطناعية لا تُضاهيها اصطناعية أخرى، فهي تتَميَّز بتفعيل الوسائل البيداغوجية أكثر من غيرها، كما وأنها **تَتَّسِم باستمرارية التعليم على الدوام لملايين الطلاب**، وليس لعشراتهم أوعشرياتهم.

إلا أن البيئة اللاصفية خاصة المخيمات منها تتراوح فيها مدة التخييم من شهرين إلى ثلاثة أشهر، يكون فيها نصاب الحجم الساعي خلال هذه المدة أكثر من نصاب الحجم الساعي في المدرسة خلال الموسم الدراسي، وفي تلك المدة الصيفية يكون المتعلم قد دخل بداية مرحلة حصول الاكتساب اللغوي.

فقد كشف صاحب البحث من خلال تعقيبه على التجارب وتحليله للعوامل المساعدة في حصول الاكتساب اللغوي في مبحث الدراسات عن أهمية المدة الزمنية للتعرض اللغوي.

---

[1] موقع تعلم اللغة الفرنسية بسهولة، **كم يلزم من الوقت لتتحدث الفرنسية بطلاقة**، 18 جويلية 2014

[2] محمد الخولي، م س، ص348

أما إذا اعتمدنا الأنشطة التعليمية المبرمجة لحصول الاكتساب اللغوي في البيئة الصفية . وهو الحاصل في مدارسنا . فإن هذه الأنشطة تجعل المتعلم يتعرض لِلُّغة في مدة زمنية **أقلَّ بكثيرمنها** في البيئة اللاصفية إذ أنها محددة بالساعة والحصة.

أضف إلى ذلك أن طبيعة هذه الأنشطة غير طبيعة الأنشطة في البيئة اللاصفية، فهذه الأخيرة تعتمد ممارسة التواصل اللغوي الطبيعي، والصفية لا تعتمد تلك الممارسة، ولا تُعلِّم اللُّغة وإنما تُعلِّم عن اللغة.

وإذاً فإن البيئة الصفية بأنشطتها الحالية **تفتقر** إلى شرطي الانغماس اللغوي الطبيعي لاكتساب اللغة وهما الممارسة التواصلية، ومدة التعرض اللغوي، كما وأنها لا تُعلِّم اللغة، وإنما **تُعلِّم عن اللغة**.

وعليه فإن ذلك الافتقار، وهذا التعليم هما أهم أسباب عدم تحصيل اكتساب اللغة العربية في مدارسنا، طبعا مع استثناء ذلك الأسلوب الذي كانت عليه مدارسنا فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي بتعميم تدريس كل المواد الدراسية باللغة الأجنبية الفرنسية. ففيها تَعرَّض المتعلمون لتلك اللغة طول المدة الزمنية اليومية للتدريس، وقد لعب ذلك التعرُّض في تلك المدة دَورَه الفعَّال في الاكتساب اللغوي، وهذا ما يؤكده محمد الخولي حيث يقول فقد « دلت البحوث أن المهارة اللغوية في اللغة الثانية تتقدم بشكل أفضل إذا استخدمت اللغة الثانية كلغة تعليم، أي استُخدِمت في تدريس المواد الأخرى »[1]

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن الجزائريين الذين يتكلمون اللغة الفرنسية كظاهرة لغوية في الجزائر ثلاثة أصناف لها علاقة بالانغماس اللغوي شبه الكلي: صنف كان مُخَضْرَماً، أي عاش فترة الاستعمار الفرنسي وعاش ما بعد الاستقلال، والصنف الثاني الذي مارس أغلب مواد التعليم بالمدارس الجزائرية من الاستقلال إلى فترة السبعينيات باللغة الفرنسية، والصنف الثالث وهوجيل العصر وما بعده والذي يتحدث الفرنسية بطلاقة في مدارسنا، هذه الطلاقة لاعلاقة لها ببيداغوجيات المدرسة، وإنما اكتسبها المتعلم بالانغماس اللغوي داخل أسرته حيث أن أبويه، أو أسرته عموما تتواصل فيما بينها بالفرنسية.

أما الحالات الأخرى فيمكن أن تكون من بعض الأفراد لرغبة أو لدافعية، بمعنى أن طرائق تعليم اللغة بمدرستنا الجزائرية لم تُحقِّق الهدف المنشود في تعليم اللغة الفرنسية بَلْهَ اللغة العربية.

هذا لا يعني أن مدرستنا ستبقى تُسَايِر تلك المجانبة، وتعثُّراتها، فالمطلوب هو تصحيح المسار بالعودة إلى **تفعيل المرجعيات اللسانية** (النفسية، التربوية، الاجتماعية ) في تعليم اللغة، والالتزام بأسس تعليم اللغة الواردة في التمهيد، وما يتعلق بالمستجدات الحاصلة لأسُس الاكتساب اللغوي خاصة، من خلال الدراسات والتجارب الميدانية **غيرتلك الفلسفية** خصوصا ما تعلق منها بالانغماس اللغوي.

فهناك أسلوب تعليمي خضع للتجارب والدراسات الميدانية التي أثبتت نجاعته ونجاحه في كل المستويات، أسَّسَت له كل المرجعيات اللسانية، يمكن اعتماده لتعليم اللغة بمدارسنا. حتى وإن كانت مدة التعرض لِلُّغة ساعة واحدة يوميا كما هو مبرمج في المرحلة المتوسطة مثلا ، فإن تحصيل الاكتساب اللغوي يكون في ظرف سنة ونصف من خلال ما أوردته الإحصائية المذكورة.

[1] محمد الخولي، م س، ص347

ونشاطُ هذا الأسلوب مُحَبَّبٌ لدى التلاميذ، يرغبون فيه ويَتشوَّقون إليه، يستقطب عوامل التعلم عامة كالدافعية، والتحفيز، والتكرار، والممارسة، والاعتياد، وعوامل تعليمية اللغات خاصة كالانغماس وأساليب أنشطته، وأغراض ومرامي وأهداف مناهج المنظومات التربوية منها، والأخلاقية، والاجتماعية والحضارية وغيرها...

إلا أن هذا الأسلوب يقتضي نشاطا حقيقيا يتلاءم معه من حيث أنه يُخرِج المتعلم من سجن الكرسي والطاولة ليكون حُرًّا طليقا تتحرر به كل الحركات الجسمية المصاحبة للأداء اللغوي كالإشارات والإيماءات وغيرها.

فما حقيقة هذا النشاط ؟ سَنتبيَّن ذلك في المبحث التالي إن شاء الله .

# المبحث الثالث

# ماهية النشاط المدرسي

**توطئة :**

إن التهيئة التالية التي ينبغي على المدرسة أن تَستعدَّ لها في إطار النظام المفتوح، بعد تهيئة المعلم، وتَبنِّي طريقة الانغماس اللغوي هي اختيار الأرضية أو الميدان المناسب لذلك الانغماس، فهذا الأخير لا تتحقق أغراضه ومضامينه إلا في بيئة أرضيتها خصبة تتوافق وتلك الأغراض والمضامين.

ومدارسنا الجزائرية لا زالت أراضيها بُور رغم محاولات الإصلاح والاستصلاح لبلوغها الهدف الاستثماري لها، والذي يعكس طموحات الأمة، فالنظام التربوي كما يُصرِّح المنهاج بذلك « يسعى في حركية دائمة إلى **إيجاد الصيغ الملائمة** لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل. »[1]

**المطلب الأول الهدف الأساسي للمدرسة :**

لازالت الطرائق التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية تهتم بتلقين المتعلمين جملة المعارف الكفيلة بتنمية الجانب العقلي، وفي بعض جوانبه فقط، ذلك أنها تعتمد كما يقول حسن شحاتة « إيداع المعلومات وتخزينها في عقول النشء ، وأحادية الرؤية، والإجابات النموذجية الجاهزة، وأهمية ثلاثية التلقين والحفظ والاسترجاع، وأنَّ التعليم للامتحانات وليس التعليم للحياة. وما يُؤكد ثقافة الإيداع والتلقين والتخزين جماعات الضغط الاجتماعي من **معلمين تقليديين** وآباء وأمهات وإعلاميين من أصحاب ثقافة الذاكرة. »[2] رغم التطورات الجادة والسريعة السائدة في مجال تعليمية اللغات باستحداث الأساليب الحديثة، والتقنيات التربوية الكفيلة بتنمية كل جوانب المتعلم العقلية والجسمية والنفسية والحركية والاجتماعية والإبداعية وهذه هي الأهداف الأساسية التي ينبغي على المدرسة أن تُوليها عناية فائقة في مجموعها وبإنصاف حتى تكتمل التربية في مختلف جوانبها.

ففي جوانبها الأربع الأولى يقول حسن شحاتة « أن الهدف من المدرسة هو **مساعدة طلابها** على النمو السَّوِي جسميا، وعقليا، وعاطفيا، واجتماعيا، حتى يصبحوا مواطنين مسؤولين عن أنفسهم ووطنهم، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها. وتحقيق ذلك كلِّه يتطلب إحداث تغييرات جذرية في سلوك الطلاب. [...] ولن يتأتى ذلك إلا من خلال ممارسة مَناشطَ متنوعةٍ ومبرمجةٍ داخل المدرسة. »[3]

أما في جانبها الاجتماعي باعتباره الرافد الأساسي لتلك الجوانب فينبغي كما يقول شحاتة « أن تُعِدَّ الطلاب كي **يتكيَّفوا بنجاح مع المجتمع** الذي يعيشون فيه، والمجتمع يتطلب من الفرد أن يشترك مع غيره في بعض مناشط الحياة، والنجاح في الاشتراك مع الاخرين يتطلب مهارات خاصة، لذلك أصبح من واجب المدرسة أن تُعنَى بتنمية المهارات [...] التي تهدف إلى تحقيق الحياة في علاقات تُشبِه علاقاتِ واقع الحياة. بحيث لا تكون حياةُ المجتمع غريبة عنه. »[4]

---

[1] مديرية التعليم الأساسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية، م س، ص05

[2] حسن شحاتة، **النشاط المدرسي (مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه)**،ط6 ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000 ، ص232

[3] ن م، ص15

[4] ن م، ص36

ولتفعيل تلك المساعدة وهذا الإعداد ميدانيا من خلال ممارسة أنشطة متنوعة، فإنه يستوجب عليها أن تُفَجِّر فيهم الطاقات الإبداعية المَوَجَّهة توجيها علميا وتربويا، حيث يقول حسن شحاتة إن « المدارس أمكنة يجتمع فيها الطلاب، وهي بذلك مراكز للتطوير والابتكار، تظهر فيها طاقات خلاَّقة، هي طريق أفكار الطلاب وأعمالهم البَنَّاءة. »[1] وهذا الابتكار لايطير بجناح التنظير فقط، بل لابد له من جناح التطبيق، وممارسته ضمن نشاط فعلي وتفاعلي.

لذلك فالمدرسة الجزائرية مُطالَبَة الآن أكثر من أي وقت مضى بتطوير مناهج التعليم وأساليبه وفق مقتضيات **تقريب البيئة الحقيقية** بمناشطها للمتعلم باصطناع بيئة شبيهة بالحقيقية، وذلك ببرمجة جملة من النشاطات التربوية المتنوعة. وقد فَعَلَت ذلك من خلال تغيير استراتيجية التدريس "بالبرنامج" إلى استراتيجية التدريس "بالمنهاج" الذي يَعتمِد أسلوب التدريس "بالأنشطة" أو النشاطات بدل التدريس "بالمادة.

ومع ذلك لايزال تعلُّم اللغة العربية، وحتى اللغات الأجنبية بمدارسنا يتم بالتنظير والتقعيد والتعريف، وهذه من سمات النظام المغلق. في حين كان المفروض أن يكون تعليمها بالتقليد والمحاكاة والاستعمال بالممارسة في أجواء تقارب الطبيعية، بعيدا عن التصنُّع والتكلُّف. وفي هذا الصدد يقول فتحي علي يونس « أن منهج اللغة العربية من المنظور التربوي لا يقف عند حدود مجموعة المقررات التي يَدرُسها الطلاب ضمن الحصص الموزعة على البرنامج المدرسي، ولكنه يَمتدُّ ليشمل الحياة اللغوية التي يعيشها الطالب في المدرسة، وكل ما يحتاج إليه من ممارسات لغوية داخل الفصول وخارجها. »[2]

ومن ذلك المنطَلَق تَبرُز أهمية المنهج التكاملي، كما أشار البحث إلى ذلك في مطلبه ، ليقوم بدوره الفعال من خلال إيجاده استراتيجيةَ تهيئةَ المناخِ المناسبِ للتنسيق، لاكتمال جوانب العملية التعليمية. وهنا يقول حسن شحاتة « فالتربية المتكاملة تتطلب مناخا عاما يسود المدرسة.»[3] فالتدريس داخل القسم لا يُحقِّق النتائج المرجوة في ظل غياب ذلك المناخ، حيث يقول رشدي لبيب « أن فعالية تدريس المعلم داخل الصف الدراسي تتوقف إلى حد بعيد على المناخ العام للمدرسة، وعلى تنظيمها الإداري والفني »[4]

وإذًا... فما هو النشاط المدرسي وما هي دواعي برمجته ؟

**المطلب الثاني النشاط المدرسي :**

لم يكن مصطلح "النشاط" وليد العصر، وإنما هو مصطلح قديم ارتبط بالتعليم حيث يقول فرنسيس عبد النور إن « فكرة المناشط وصورها التطبيقية لا تُعتَبر فكرة حديثة، بل هي قديمة قدم نشأة التعليم نفسِه. فقد انتشرت الدراما أيام الإغريق والرومان. »[5]

---

[1] حسن شحاتة، م س، ص17

[2] فتحي علي يونس، م س، ص63

[3] حسن شحاتة، ن م، ص18

[4] رشدي لبيب، **معلم العلوم (مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني،** ) الأنجلو سكسونية، القاهرة، 1983، ص36 . 37

[5] فرنسيس عبد النور، **التربية والمناهج**، مكتبة الأهرام، القاهرة، 1973، ص 224 . 225

**أوّلاً تعريفه :**

جاء في المعجم الوجيز: « نَشِطَ إليه نشاطا خَفَّ له وجَدَّ فيه، والنشاط الخِفَّة للأمر والجِدُّ فيه، وممارسةٌ صادقةٌ لعمل من الأعمال.»[1] ويُقدِّم "محمد رجب " تعريفا للنشاط يربطه بالموقف التعليمي فيقول : « النشاط يعني إيجابية المتعلم في عملية التعلم، حيث يشارك المتعلم في الموقف التعليمي الشامل راغبا. لأن العمل يُشبِع حاجةً لديه، ويساعده في الوصول إلى هدف مُحدَّدٍ ومرغوب.»[2]، وحين نربط بين التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي لمعنى النشاط، نجد أنهما يَتضمَّنان عامل الدافعية والرغبة من المتعلم، فلفظة "خَفَّ له" وعبارة" إيجابية المتعلم" يَدُلان على الحركة الذاتية منه، وهذا ما لم يتحقق فعليا داخل المدرسة بحيث نجد فعالية نشاط المتعلم فيها ضئيلة وغير مُحفَّزَة، يُصيبها الفتور إن لم نقل الكسل والخمول.

**ثانيا ماهية النشاط المدرسي :**

تجدر الإشارة إلى أن " النشاط" في فترة التدريس "بالبرنامج "كان يُسمَّى "بالمادة" الدراسية، وفي فترة التدريس بالمنهاج حاليا تَغَيَّر إلى اسم " النشاط" ليَدُلّ على فعالية المتعلم وتفاعله !! فهي مثلا في مادة اللغة العربية، وفي كل وحدة من وحداتها التعليمية تتضمن مجموع أنشطة (كنشاط القراءة . نشاط الظواهر اللغوية . نشاط دراسة نص . نشاط المطالعة . نشاط التعبير الكتابي).

ولكن هل هذه الأنشطة تُحقِّق فعلا تلك الفعالية والتفاعلية داخل القسم ؟ كلا إنه نشاط صوري، لا يَحمِل من دلالته إلا اسمه. فالتفاعلية فيه قائمة على مثير واستجابة، (فالأستاذ يسأل والتلميذ يجيب)، إلى أن تنتهي الحصة، وهكذا الأمر مع جميع أنشطة الوحدة التعليمية. فالنشاط داخل القسم لا يتفاعل معه إلا رأس المتعلِّم وما حوى، مما يعني أن مناهجنا قد اعتمدت **مرجعية واحدة،** فهي لا تُركِّز إلا على الجانب العقلي. أما الجانب الجسمي والعاطفي والنفسي والحركي والاجتماعي فهو مسجون بين الكرسي والطاولة، عِلْماً أن أسس التعليمية تتقاطع فيها **كل المرجعيات** التي لها علاقة بالجوانب المذكورة.

ذلك أن النشاط المدرسي كما يقول حسن شحاتة « ممارسةٌ تظهر في آداء الطلاب على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفعالية داخل المدرسة.»[3] وإذاً فهو الاستعمال الكلي والكامل لمختلف المستويات المهارية للمتعلم، وجوانبه التفاعلية المذكورة. فهذا ناصر حسين الموسوي يقول عنه أنه « يتضمن تفاعلا يتم داخل غرفة الصف، سواء أكان هذا التفاعل لفظيا أم غير لفظي. »[4]

فهذه الشمولية لذلك الموقف التعليمي تتطلب من المتعلم ما قاله "فرنسيس عبد النور" أن يقوم « بممارسة الحياة عن قرب مع الآخرين وتزيد من معارف التلميذ البيئية. »[5]

---

[1] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوجيز**، دط، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، مصر، 1989 ، ص616

[2] محمد رجب، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص235

[3] حسن شحاتة، النشاط المدرسي، م س، ص23

[4] ناصر حسين الموسوي، **الأنشطة الكتابية الصفية بين ما ينبغي أن تكون وما يمارسه التلاميذ**، المجلة التربوية، مجلس النشرالعلمي، العدد 31، المجلد الثامن، الكويت، 1994، ص132

[5] فرنسيس عبد النور، م س، ص31

وما يؤكد انفتاح مدلول النشاط على أكثر من مستوى هو مالخَّصَه معجم المصطلحات التربوية قائلا « بأنها أنشطة تتم داخل الفصل، وتهدف إلى إثراء العملية التعليمية، فتُنَمِّي عديدًا من المهارات لدى الطلاب، وتبعث روح الحب والتعاون فيما بينهم. مُخَطَّطٌ لها، ومقصودة لخِدمَة المناهج الدراسية وتتم تحت إشراف وتوجيه المعلم. »[1]

**المطلب الثالث مدلول النشاط المدرسي :**

إذا كان مفهوم النشاط تتأسس دلالته على تلك الانفتاحية القائمة على **فعالية وتفاعلية بين المتعلمين**، فإن مفهومه في إطار النظام المغلق ينحصر في مفاهيم تُجانِب المفهوم الذي تَأَسَّس له، حيث يقول حسن شحاتة إنَّ « مدلول النشاط قد فُهِم من قبل المعلِّمين في بعض الأحيان على أنه مظهر وناحية شكلية، وفُهِم على أنه العمل الذي يساعد في اكتساب المتعلمين للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بفعالية، كما فُهِم النشاط على أنه أعمال تُنَظَّم خارج الصفوف الدراسية. غير أن معنى كلمة نشاط تُشير إلى إبراز **أهمية الفرد المتعلم وفعاليته** في المواقف التعليمية التي يَتعرَّض لها داخل الصف الدراسي، أوداخل المدرسة أوخارجها.»[2] ويظهر ذلك جليا عند تطرقنا لمبحث **أسلوب** الانغماس اللغوي في المدرسة باعتباره كما يقول حسن شحاتة « تَوجُّها جديدا في التعليم [...] حيث تتحول المعلومات إلى مواقف للتفاعل من خلال التشويق، والحركة، والإثارة، والحياة المجَسَّدَة. »[3]

وهذا الأسلوب يُعدُّ تطبيقا فعليا وعمليا ينسجم وانفتاح النشاط من حيث تبسيط المعارف وتوضيحها، إذ لابد للتنظير من تطبيق عملي **فعَّال**، فالطلاب كما يقول يحي حامد يحتاجون « إلى خبرات حسية مباشرة عند تدريس المعارف والمعلومات، فإن المناشط المدرسية تساعد على توفير هذه الخبرات حتى يزداد وضوح المعارف. [...] فالدراسة النظرية تحتاج إلى أساس واقعي ليزداد معناها ومغزاها، كما أن الخبرة الذاتية، والممارسة والنشاط يُيَسِّر للطلاب تعلُّم الكثير من المهارات، والاتجاهات، التي لا يمكن أن تتحقق لهم عن طريق الدراسة النظرية وحدها. »[4]

والتطبيق الفعال يقتضي الممارسة والتكرار والاعتياد حتى تستقر المهارات والمعارف المكتسبة، وهذا ما يؤكده أحمد زكي صالح فيقول: « إن التعلم يَثبُت عن طريق العمل، وأن استقرار التعلم وثبوته يتم نتيجة قيامنا بممارسة ما تعلَّمناه وتكراره في مواقف مختلفة. »[5]

وعموما فإنَّ ممارسة النشاط بمفهومه الحقيقي، ومن خلال تلك التفاعلية تَعلُّم ذاتي، وهذا الأخير يُحرِّك الدافعية والرغبة لذلك يقول ابراهيم وجيه « والتعلم الذاتي مَبعَثُ مَيلِ الطالبِ ورغبتُه، وهو أفضل من النشاط المفروض عندما يُرغِم المدرِّسُ الطالبَ على تنفيذ أشياءَ لا يميلُ إليها ويَنفُر منها. »[6]

---

[1] أحمد حسن اللقاني ومن معه، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2003 ، ص58

[2] حسن شحاتة، النشاط المدرسي، م س، ص23

[3] ن م، ص9

[4] يحي حامد هندام ومن معه، **المناهج (أسسها وتخطيطها وتقويمها)**، ط4، درا النهضة العربية، القاهرة، 1980، ص 11

[5] أحمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**، ط1، النهضة المصرية، القاهرة، 1972، ص399

[6] ابراهيم وجيه محمود، **التعلم (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)**، ط ج، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ص329

**المطلب الرابع مفهوم النشاط في اللغة العربية :**

من بين التعريفات العديدة لذلك ما عرفه اللُّقَاني وآخرون بأنه « ممارسات لغوية يقوم بها المتعلمون داخل الفصل وخارجِه، وتساعدهم على نموهم اللغوي، منها ما هو مرتبط بالمنهج، ومنها ما هو نشاط خارجي كالإذاعة المدرسية وما تُقَدَّم فيها من موضوعات، والصحافة المدرسية. »[1]

وعَرَّفه "محمد رجب" فقال « هو ألوان متنوعة من الممارسة التطبيقية لمهارات اللغة العربية يقوم بها التلاميذ داخل الفصل أو داخل المدرسة أوخارجها، في مواقف طبيعية تتطلب استماعا، أوكلاما، أوقراءة، أوكتابة. وذلك برغبتهم، وبتوجيهٍ فقط من معلميهم من خلال جماعات أنشطة الإذاعة المدرسية، أو الصحافة المدرسية، أو التمثيل، أوغير ذلك... »[2]

يتبين لنا من التعريفات السابقة أن اللغة ممارسةٌ لجميع مهاراتها ضمن أنشطة متنوعة منها أسلوب التمثيل. وفي اعتقاد صاحب البحث أن هذا الأخير أقربها لحصول الملكة اللغوية من غيرها، ذلك أن أسلوب التمثيل يَعتمِد المران والتدريب والتكرار بدافعية ورغبة المتعلم، وهذه من ضمن قوانين التعلم عامة . أما الإذاعة والصحافة وغيرها من الأنشطة فتتطلب حصول الكفاية اللغوية ابتداء.

فالانقباض الذي نعانيه نحن متحدثي اللغة العربية بعدم الطلاقة والاسترسال فيها مرَدُّه إلى ضعف أوقلة الممارسة اللغوية والتدريب عليها، وهذا ما يُؤكده محمود أحمد السيد في أنَّ ما تعانيه اللغة العربية « من تلكؤ وتلعثم وفوضى في أثناء الكلام لدى الكثير منا مَردُّه في الأغلب إلى إغفالنا التدريب الواعي المنظم على مهارات الاستماع والإصغاء. »[3]

لذلك ينبغي إعادة النظر في صياغة مفهوم النشاط من جهة، والانتقال به إلى النظام المفتوح من جهة أخرى، في إطار المناخ العام الذي ينبغي أن يسود المدرسة ضمن إصلاح شامل، وليس ترقيعي، ففي هذا الصدد تقول بروطلي سليمة: « والعلاج ليس في زيادة ساعات النحو، أو قواعد الإملاء، أو غير ذلك من أساليب رَتْقِ الثوب اللغوي المهلهل، وإنما يتطلّب الأمر إعادة النظر في جوّ المدرسة كله حتى تُخْلَق فرصة الممارسة الصحيحة لِلُّغة. »[4]

وبما أن طريقة الانغماس اللغوي تتنوع أساليبها في البيئة الاصطناعية الصفية واللاصفية، وأن الأسلوب الأنسب الذي يُمكِن تفعيله في البيئة الاصطناعية الصفية هو أسلوب التمثيل أو النشاط المسرحي حيث سماه صاحب البحث في المبحث التالي "بأسلوب الانغماس اللغوي في المدرسة".

فهل سَيُحقِّق هذا الأسلوب نجاحا لتعليم اللغة ؟ وإن كان كذلك فما الدراسات والتجارب التي تؤكد نجاعته ؟ وهل تُرشِّحه المرجعيات اللسانية للقيام بالدور المنوط به ؟ هذا ما سوف نجيب عنه في المبحث التالي إن شاء الله.

---

[1] اللقاني، م س، ص 322 ـ 323

[2] محمد رجب، م س، ص236

[3] محمود أحمد السيد، **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية**، دار العودة، ط1، بيروت، 1980، ص51

[4] بروطلي سليمة، **أهمية الممارسة الفعلية في اكتساب الملكة اللغوية**، مجلة العربية، العدد الثالث، المدرس العليا للاساتذة، الجزائر، 2011، ص167

# المبحث الرابع

# أسلوب الانغماس اللغوي

## المطلب الأول تعريف ووظيفة النشاط المسرحي التعليمي :

### أولا تعريفه :

يُعرِّف لطفي أبو موسى المسرح في اللغة بأنه « الموضع الذي تَسرح إليه الماشية بالغذاة للرعي، والسارح اسم الراعي [...] ويُفهم من التعريف اللغوي أن المسرح مكان للراحة وتفريج ما بالإنسان من ضيق. والمسرح في المصطلح الحديث : مكان تُمثَّل فيه المسرحية، والمسرحية قصة تُعَدُّ للتمثيل وتسمى أيضا الدراما »[1] وفي المجال الفني فإنه يُعَدُّ أرقى الفنون حيث يقول: « يُسمى بحق أبو الفنون، لشموله على الحركة والصوت واللغة والمنظر»[2]

### ثانيا وظيفته:

يعتبر النشاط المسرحي المدخل التعليمي الوحيد الذي يتفرد بوصول المعلومات والمعارف إلى القلوب والعقول فهو كما يقول لطفي موسى « من الوسائل التعليمية التي تفوق غيرها في توضيح المعلومات للتلاميذ، وتثبيتها في أذهانهم، وتأثيرها في سلوكهم، لأنهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة ناطقة متحركة. »[3]

فالنشاط المسرحي يترجم الدروس، والدروس الجامدة أو المجرَّدة إلى مواقف حوارية طبيعية انسيابية. فهو يُحوِّل المدرسة كما يقول حسن شحاتة إلى « ميدان **علمي ثقافي ترفيهي** بتقديم المادة العلمية في **صور شيقة جد جذابة** يشاهدها الطلاب ويسمعونها **ويتفاعلون معها** بحواسهم ووجدانهم، مما يجعل المادة المقدمة مسرحيا **راسخة في عقولهم**.»[4]

ويُبَيِّن لطفي موسى أن للمسرح وظيفة نفسية وتعليمية واجتماعية وتربوية هامة تنعكس إيجابا على حياة الفرد والمجتمع. ففي الحالة النفسية يقول: « ويُعدُّ المسرح من أمتع ما يُحسُّ به الطفل، لأنه يَنقلُه من عالم الواقع الذي يعيش فيه إلى عالم آخر يُسعدِه، عالمٌ مليء بالفرح، والمتعة، والانفعال، والتأثير، والخيالات المبهِجَة والمريحة، التي يُنفِّس بها عن ضيق نفسه، وعن الملل، وحالة التعقيد التي يعيشها في عالمه الحقيقي.»[5]

وبالنسبة للوظيفية التعليمية والاجتماعية فيقول: « المسرح المدرسي أداة للتعلم والتثقيف والإغناء الروحي والوجداني، ولا يمكن الاستغناء عنه في أي مرحلة يعيشها المجتمع والأفراد. »[6]

أما التربوية فإن نشاط التمثيل يندرج ضمن برنامج "مسرحة المناهج" ويهدف هذا الأخير كما يقول حسن شحاتة إلى « الخروج بالمواد الدراسية من المجالات المحدودة إلى صور حيَّة متحرِّكة أكثر حيوية وإقناعا ممّا يُيَسِّر استيعابها. ومسرحة المناهج من أنجح الوسائط التربوية لتحقيق الخبرة المباشرة، حيث تتحول المعلومات إلى مواقف للتفاعل، وخبرات يكتسبها الطالب من خلال التشويق والحركة والإثارة والحياة المجسَّدة. »[7]

---

[1] لطفي موسى أبو موسى، **أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2008 ، ص70

[2] ن م، ص78

[3] ن م، ص73

[4] حسن شحاتة النشاط المدرسي، م س، ص209

[5] لطفي موسى، ن م، ص75

[6] ن م، ص73

[7] حسن شحاتة، ن م، ن ص

بمعنى أن وظيفة النشاط المسرحي . لتحقيق تلك الصورة الحيَّة . يجعل العملية التعليمية تنتقل تلقائيا من النظام المغلق إلى النظام المفتوح، ولعل لطفي موسى يُشير إلى ذلك التوجه بقوله: « تُعَدُّ مسرحة المناهج اتجاها تربويا حديثا، من أجل تعليم لغوي فعَّال، نظرا لاعتمادها على ممارسة اللغة الشفوية التي تُعدُّ أول قناة اتصالية عند استخدام اللغة استخداما وظيفيا في مجالات التعبير الشفوي، والقراءة الجهرية، والمهارات الأخرى »[1] خصوصا ونحن كما يقول الطيب دبة « في زمن يبدو فيه المتعلم العربي أحوج ما يكون إلى الاتصال بلغته والانغماس في نصوصها.»[2]

لذلك ينبغي أن نُغَيِّر من نظرتنا الخاطئة إلى النشاط المسرحي على أنه مجرد نشاط ترفيهي، بل وصلت تلك النظرة عند بعض الأولياء، وللأسف حتى عند بعض المعلمين إلى أنه يُشغِل المتعلم عن واجبه التعليمي. ففي نظر صاحب البحث ومن خلال ممارساته للنشاطات المسرحية مع المتعلمين بمدرسته، ولفترات زمنية متعاقبة أنها كانت المتنَفَّس لهم من سجن الكرسي والطاولة، والمرَوِّح عنهم من الضغط التعليمي، بل كانت لهم الدافع والمشجِّع لأداء ذلك الواجب والنجاح فيه. وأرشيف كشوفاتهم المدرسية تشهد على تفوقهم ونجاحهم.

وهنا يَصْدُق قول لطفي موسى في أن « النشاط التمثيلي المدرسي لا يُقصَد به تحويل المدارس إلى مسارح وأماكن للحفلات، وإنما الهدف هو تكوين شخصية الطفل التي تعاني من التهميش، والكبت، والضغوط اليومية، لأن الدراما وسط تعليمي فعَّال، وطريقة مذهلة للوصول إلى العقل البشري وبخاصة مع الأطفال.»[3] لذلك لابد من تكريس النشاط المسرحي بالمدرسة بتعدُّد التمثيليات لتحقيق الأهداف المنشودة، خصوصا اللغوية منها، ففي هذا يقول فهيم مصطفى « وإذا ما تعددت التمثيليات، زادت الخبرة اللغوية قراءة ونطقا وكتابة.»[4] بل إنها النشاط الأنجع لتكريس عوامل التعلم، وعوامل الاكتساب اللغوي كالتفاعل والممارسة والتكرار والتغذية الراجعة والحفظ وغيرها فهي كما يقول أيضا « مجال يُمكِن للمعلم أن يُفعِّل من خلاله الكثير في التربية اللغوية لتلاميذه. »[5] فهناك من حَفِظ "فيلم الرسالة" عن ظهر قلب دون جهد أومشقة أوعناء كالتي يُكابدها المتعلم أثناء أثناء التحضير للامتحانات. وحَفِظ الأطفال كثيراً من المقاطع اللغوية من خلال مشاهدتهم ومتابعتهم للرسوم المتحركة. فتراهم يُردِّدونها ويدمجون بعضها في حياتهم اليومية. ومنهم من يُجسِّد تلك الأدوار خارج البيت، ويُعيدون تمثيلها فيما بينهم. بل هناك من تلاميذ صاحب البحث من حفظ نصا سرديا، ولا أقول حواريا مسرحيا فقط من خلال التفاعل والممارسة والتكرار.

وفي إطار التركيز على فاعلية المتعلم فالنشاط المسرحي يُحدِّد من دور المعلم، ويُقلِّل من تدخلاته وينقلُها إلى دور المرشد أو الموجِّه، ويجعله يضع نصب عينيه أن نجاح الدرس ضمن النشاط المسرحي يعتمد على التعاون بين جميع التلاميذ.

والتقليل من دور المعلم لتفعيل دور المتعلم هدف يحتل الصدارة في مناهجنا التربوية.

---

[1] لطفي موسى، م س، ص80

[2] الطيب دبة، اللسانيات وقضايا اللغة العربية م س، ص126

[3] لطفي موسى، ن م، ص83

[4] فهيم مصطفى، **الطفل والقراءة**،ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998 ، ص172

[5] ن م، ص173

ولا أَحدَ يُنكِر فضل النشاط المسرحي في تحقيق ما تصبو إليه المنظومات التربوية في مختلف العمليات التعليمية والتربوية ولكن أهَمّ ما يُسائلونك عنه قولهم : وأنَّى لنا بمعلِّم يمتلك مؤهلات التدريب المسرحي والنشاط التمثيلي ؟ وإن كان هناك مؤهلون.. فهم قِلَّة .

ونُجيب أن إحدى الدراسات أثبتت حسب ما أورده لطفي موسى أنه « ليس من الضروري أن يكون للمعلم خلفية عن الدراما، أوخبرة بها كي يستخدمها في حجرة الدراسة، وإنما ما يحتاجه هو الاستعداد لعمل شيء جديد. »[1]

**المطلب الثاني أهداف النشاط المسرحي التعليمي :**

للنشاط المسرحي أهداف عديدة ومتنوعة في مختلف الجوانب المعرفية، واللغوية، والنفسية، والأخلاقية، والاجتماعية، ذكرها كثير من الباحثين في موضوعه، وقد ركز صاحب هذا البحث على اختيار ما له علاقة بتعليم اللغة ومن أهمها[2] :

. مساعدة المتعلم على التخلص من **عيوب النطق**

. **يُثَبِّتُ اللغة** ويساعد على اكتسابها ويجعل الطالب حاضر البديهة شديد الانتباه

. الإلقاء الجيد

. التدريب على **النبر والتنغيم**

. **يُفعِّل** عامل التكرار لتصويب نمط لغوي، أو يَضبِط إيماءة، أو إشارة، أوحركة، بهدف الوصول إلى الأداء الأحسن والأجود، « وكلما زاد تكرار تدريب المتعلم على نموذج لغوي زاد احتماله لاكتسابها، ويمكن أن يُشتَقَّ من **مبدأ التكرار مبدأ مشابه** له، وهو مبدأ التعرض اللغوي، وهو تكرار يتعلق باللغة الثانية عموما »[3] ومبدأ التكرار من بين العناصر التي تجعل التمثيل ينافس ويُقارب ويُكافئ المدة الزمنية أثناء التعرض اللغوي .

. تنمية قدرات الطلاب في مجال استخدام اللغة العربية الفصحى

. التدريب على **جودة النطق وحسن الأداء والجرأة**

. نمط التمثيل حواري، **حجاجي**، فهو يَعرِض المواضيع والقضايا، وإبداء الآراء ، ويناقشها ويُرجِّح الدليل القوي منها على الدليل الضعيف، حيث يقول لطفي موسى « يكون أثر المسرحيات والتمثيل أعمق، وأبقى من أساليب الشرح والتلقين العادي، كما يُصبح التلاميذ أكثر انتباها وإقبالا على ما يتعلمونه. »[4]

. إكسابه الخبرات وتنميتها للتواصل مع الآخرين من خلال تمثيلها، فيتعرَّف المتعلم على طبائع الناس، فيتعامل وفق هذه الطبائع حيث يقوم المتعلم بلعب دور الآباء والأبناء، ودور الحيوانات القوية والحيوانات الضعيفة ودور الظا لم ودور المظلوم.

[1] لطفي موسى، م س، ص110

[2] حسن شحاتة، النشاط المدرسي، م س، ص214

[3] محمد علي الخولي، م س، ص 14

[4] لطفي موسى، ن م، ص81

ويضيف موسى قائلا « وفي مثل هذا اللون من اللعب يتدرب الطفل على المواقف المختلفة ، أوعلى الأقل فرصةً لتَصَوُّر مشاعرَ وسلوك ذلك الدور الذي يلعبه »[1] ومن ثم يكون الطفل قد تهيأ للحياة وقد أخذ سلاحها، فلا يقع في صدام معها ومع المجتمع.

. تخليص الطفل من الكبت والانفعالات الضارة.

وفوق كل ذلك، فإن التمثيل أولعب الأدوار الذي يقوم به المتعلمون فيما بينهم يُمَكِّنهم من الاكتساب اللغوي أكثر من غيره فالطفل يتعلم من أقرانه أكثر مما يتعلم من معلمه، فكما يقال "الطفل للطفل ألقن"، « فقد دلت التجارب على حقائق أهمها: أن الأطفال يفضلون تقليد أقرانهم ومحاكاتهم.»[2]

**المطلب الثالث التجارب الميدانية للنشاط المسرحي التعليمي :**

إن اهتمام صاحب البحث بالنشاط المسرحي، والتركيز عليه كوسيلة فريدة من نوعها في تعليم اللغة ذلك لأنه أسلوب فعَّال، ناجع وناجح. وسنستشهد على ذلك، بما تؤكده الدراسات والتجارب الميدانية العربية منها والأجنبية، وأولى مداخل التجارب :

**1 . التجربة المصرية** الرائدة « في إدخال المسرح وتوظيفه في التعليم منذعام 1879م [...] وقد برز بشكل واضح منذ عام 1957 مما يجعل من المسرح المدرسي وظيفة تعليمية في خدمة المناهج الدراسية وتبسيطها [...] كوسيط تربوي تعليمي، قبل أن يكون للترفيه، خاضعا للنظريات التربوية، موظِّفا لنظريات التعلم، وطرائق التدريس. وفي عام 1971م تَمَّ إنشاء إدارة التربية المسرحية بوزارة التربية والتعليم. »[3]

ويُلفت صاحب هذا البحث الانتباه إلى أن توظيف النشاط المسرحي في التعليم المصري منذ 1879م لعلَّه هو السبب في تَمَيُّز مصر عن البلدان العربية بتفعيل ذلك النشاط مُبكِّرا، والإبداع فيه، مما انعكس على التأليف في مختلف الفنون الأدبية والثقافية والفنية المتنوعة من خلال كثرة تأليفاتهم في الأدب والمسرح والفن والنقد وغيرها. ولعله كان هو السبب في تميُّز مصر إلى حد الان في مجال الانتاج الفني السينيمائي والمسرحي والتلفزيوني.

**2 . دراسة ستيفن 1989 (Stephen) في تنمية مهارات التفكير ومتعة التعلم[4] :**

هدفت الدراسة إلى إثبات أن الدراما في حجرة الدراسة تصقل مهارات التفكير، وتزيد في الفهم، وتَبُثُّ الحياة والمرح في الكلمة المكتوبة [...] وتوصلت الدراسة إلى أن الدراما تعالج بشكل فعَّال مهارات التفكير، وتزيد من سرعة التعلم، وتجعل من التعليم متعة.

[1] لطفي موسى، م س، ص69

[2] محمد علي الخولي، م س، ص13 . 14

[3] حسن شحاتة، النشاط المدرسي، م س، ص213 . 214

[4] لطفي موسى، ن م، ص 98 وما بعدها

**3 . دراسة ألين وجيمس 1990 ( Allen et James) لفهم موضوعات العلوم الصعبة :**

هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية استخدام الدراما كوسيلة لفهم موضوعات العلوم الصعبة [...] وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الدراما تعمل كذاكرة مساعدة للأطفال، وأن مشاركة الأطفال في الأداء التمثيلي شجَّعهم على الابتكار.

**4 . دراسة الزناري 1991 في تنمية المهارات اللغوية :**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من سن التاسعة إلى سن الثانية عشرة من العمر[...] وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة يُنَمِّي المهارات اللغوية .

**5 . دراسة رزق عبد النبي 1993 في تدريس العلوم:**

حيث قام ببناء وتدريس وحدة دراسية في العلوم باستخدام مسرحة المناهج [...] وتوصل إلى أن استخدام الطريقة الدرامية أثبتت فاعلية كبيرة في التحصيل المعرفي.

**6 . دراسة صوالحة 1997 لمحاربة السلوكات السلبية :**

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الذي يؤديه اللعب التمثيلي في مواجهة المشكلات السلوكية ( الخجل، الشتم، التلعثم) لدى أطفال الروضة [...] وتوصلت الدراسة إلى أنه في الحالة الأولى قد تخلص الطفل من الخجل من خلال لعبه الأدوار التمثيلية، والمعززات المناسبة، وأصبح من المشاركين، بل من المبادرين لممارسة النشاطات الفردية والجماعية. وأنه في الحالة الثانية قد تخلَّص الطفل من حالة الشتم لزملائه وللمعلمات من خلال إسناد أدوار تمثيلية إليه. وفي الحالة الثالثة تخلص الطفل من التعلثم، وتَحسَّن حديثه بصورة ملحوظة.

وهنا يؤكد صاحب البحث أن من أهم العوامل المقلِّلة، إن لم تكن المحاربة لظاهرة العنف المدرسي هو توجيه طاقات التلاميذ إلى أنواع الأنشطة، وعلى رأسها النشاط المسرحي. وإن لم يُوجِّه المعلم هذه الطاقة إلى السلوكات الإيجابية فسيُوجِّهها المتعلم بنفسه إلى السلوكات السلبية في الغالب الأعم. حيث أنه قد لاحظ أن كل تلامذته الذين شاركوا خلال مساره المهني وتحت توجيهه في النشاط المسرحي المدرسي خارج القسم للفعاليات المناسباتية تخرجوا إلى الحياة المهنية والعملية في وظائف هامة وإن اختلفت مراتبها، ولم يُسجِّل على أحدهم أيًّا من الظواهر السلوكية السلبية الفاضحة في المجتمع.

**7 . دراسة روس 2000 (Rosse) لتنمية المهارة القرائية :**

هدفت الدراسة إلى تحسين وتطوير الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية باستخدام التمثيل [...] وتوصَّلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية أثبتوا أن مستواهم قد تحسَّن وتطور أكثر .

وقد لمس صاحب البحث فرقا كبيرا بين قراءة المتعلم التي لا رُوح فيها وهو جالس محصور بين الكرسي والطاولة لا يُحرِّك إلا لسانه، وبين قراءته وهو يُمثِّل دوراً مسرحيا يُفعِّل فيه كل حركات جسمه من إيماءات وإشارات وغيرها إلى جانب نفخه روح النبر والتنغيم في الأنماط اللغوية المؤدَّاة.

**8 . دراسة جاب اللة 2001 في تنمية مهارات التعبير الشفوي :**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان [...] وتوصلت الدراسة إلى أن هناك دورا فعالا للنشاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشفوي حيث كان لِنشاط المناظرات أثره الإيجابي الواضح في ارتفاع مستواهم في مهارات التعبير الشفوي، وخاصة مهارات التحدث بطلاقة، وتنويع التنغيم للتعبير عن المعاني، وتوضيح الأفكار، والقدرة على الإقناع، وضبط الكلمات، واستخدام الإيماءات، والإشارات المناسبة، حيث كان تدنٍّ مستواهم في هذه المهارات واضحا، قبل ممارستهم النشاط التمثيلي.

ولقد وقف صاحب البحث فعلا على تحقيق مهارات التعبير الشفوي تلك المذكورة في الدراسة، ولمس من خلالها تغييرا جذريا لدى مجموع التلاميذ، خصوصا تلك الفئة التي يَئِس الباحث من حصول تَقدُّم لها. ذلك التَغيُّر الذي حصل تفَاجَأ له الباحث بفعل النشاط المسرحي وأثره الناجع.

**9 . دراسة موريس 2001 (Morrisse) لتنمية القدرة على حل المشاكل الاجتماعية :**

هدفت الدراسة إلى تقييم تعلُّم طلاب الصف السادس، وتفحَّص المعاني التي نَظَّمها الطلاب عند تعلُّمهم الدراسات الاجتماعية باستخدام المسرح كأسلوب تعليمي [...] وتوصلت الدراسة إلى أن المسرح يزيد الطلاب من علمهم بالدراسات الاجتماعية، وتَحمُّس الطلاب للنشاط التمثيلي مما يؤدي إلى تنشيط الاهتمام بالتعاون بين الرفاق، لكي يصبح أعضاء المجموعة مشتركين بشكل أكبر. وأثبت الطلاب باستخدام المسرح أنهم قادرون على حل المشاكل التي تواجههم.

**10 . دراسة أحمد حسن اللُّوح 2001 في فاعلية المسرح لتحصيل قواعد النحو:**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها [...] وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النشاط التمثيلي في تدريس موضوعات قواعد النحو ذو فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية الاتجاهات نحو قواعد النحو[1] .

**11 . دراسة داود دويش حلس 2003 في نتمية المهارة الكتابية الإملائية :**

هدف الدراسة هو التعرف إلى تأثير **أسلوب الخبرة** الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي [...] وتوصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام الخبرة الدرامية في تدريس المهارات الإملائية التي عالجها البحث بالدراسة والتجريب

[1] كان لصاحب البحث تجربة في هذا، وقد سجل فروقا كبيرة في عرض دروس القواعد بين التقليد والتمثيل، ووجد أيضا تفاعلا بين التلاميذ من جهة، وتَمكُّنهم من استظهار أحكام القاعدة النحوية بصورة تلقائية لاجُهد فيها ولاعناء، وبِعَرْض لغوي سليم.

وقد توصَّل صاحب البحث إلى نفس النتيجة من خلال تأكيده للتلاميذ أنه من شروط العرض المسرحي أن يكون النص المسرحي خاليا من الأخطاء، خصوصا الإملائية منها. فكان التلاميذ يحرِصون كل الحِرص على إتقان المهارة الكتابية لئلا يُقْصَوْن من المشاركة.

**12 . دراسة جمعة 2005 في التخفيف من حدَّة المشكلات السلوكية :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامجٍ مُقترَحٍ في السيكو دراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية [...] وأوصت الدراسة بتشكيل مسرح مدرسي في جميع المدارس، وتفعيله ليُنَاقِش من خلاله مشكلات الطلبة المختلفة، وإشراك الطلبة المشَكِّلِين في الأنشطة الاجتماعية، والرياضية، والثقافية بالمدرسة حيث أنها تعمل على توظيف طاقاتهم، وقدراتهم، واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة .

وقد لمس صاحب البحث هذا فِعلاً في توجيه طاقة تلاميذه من سلبية الجَلَبَة والفوضى إلى إيجابية التنافس بينهم حول إعداد النصوص المسرحية.

**13 . دراسة حجازي 2005 في أهمية الألعاب التربوية:**

هدف الدراسة هو التعرف على أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية [...] وتوصلت الدراسة إلى أن الألعاب التربوية قد أدت وظائفها على أكمل وجه في تنمية بعض مهارات اللغة العربية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الألعاب التربوية في تعليم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وتدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوي السليم .

**ومن التجارب الأخرى أيضا**[1] :

**تجربة جرانت"Grant"** في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الجامعة، واستخدمت القيام بالدور والمحاكاة وتوصلت إلى فاعلية التعليم بالدراما في تنمية التحصيل.

**تجربة "جيبس" "Gibbs"** التي طُبِّقت على طلاب الجامعة لكشف أساليب الدراما التعليمية على إظهار التعاطف وتقويته بين الطلاب، وقد أظهرت الدراسة تنمية مهارات التعاطف بين طلاب الجامعة .

**تجربة نشاط التمثيل في مادة الرياضيات:**

« تروي معلمة رياضيات تجربتها في استخدام الدراما في تدريس الرياضيات فتقول وقد أحببت أن أصف تجربتي مع الدراما في حصة الرياضيات لما رأيت من نتائج التحصيل، ومن ناحية تصويب الاتجاه الخاطئ نحوها »[2]

ومُلخَّصُها . بتصرف . أن الأستاذة كانت تقدم الدروس تمثيليا، فعند تقديمها مثلا درس "ضرب الأعداد العشرية" كانت الأستاذة أوَّلاً تشرح قوانين وقواعد الدرس التي تساعد على حل المشكل الذي بُني عليه الدرس، باستخدامها التمثيل "بالأراجوزات" أوالدمى، وتلعب هي نفسُها دور كل منها بتغيير صوتها، وتضع الأستاذة التلاميذ في جو تطبيقي تدريبي

[1] حسن شحاتة، النشاط المدرسي، م س، ص216

[2] لطفي موسى، م س، ص66

بتوظيف أشخاص، منها الشخصية الدائمة في جميع الدروس وتمثل عالم الرياضيات، وشخصية أخرى حائرة تدخل القسم وهي تتوسل إيجاد حل لمشكلتها رياضيا.

ومن خلال تلك الشروحات السابقة تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يجدوا حَلاً لهذا الحائر، وبعد الإنجاز من طرف التلاميذ تُسجِّل الأستاذة إجابات التلاميذ المقترَحة للحل على السبورة خصوصا تلك المختلفة، ليتدخل عالم الرياضيات لتصحيح الأخطاء والإشارة إلى سبب وقوع كل تلميذ في الخطأ، مُثَمِّنا الجواب الصحيح، ومُبرزاً الخطوات الصحيحة التي سار عليها المتعلم.

تقول الأستاذة حسب ما ذكره لطفي موسى في مرجعه المذكور « سعدت الطالبات جدا، وتسابقن للتمثيل، وكانت كل واحدة تحاول أن تضيف حوارا جديدا لم أقله. وهذا أيضا يُعزِّز التعبير اللغوي عند الطالبات »[1]

ونقلا عن لطفي موسى أيضا « يقول أحد المشاركين في الحصص الدرامية : ورشة الدراما هي أمتع ورشة أخذناها ، ففيها جميع ما أخذناه بطريقة ممتعة وجذابة لحُبِّنَا لها، وغير ذلك فقد عرفنا معنى الدراما الحقيقي الذي طالما كنا نقرؤه ، ونعني به التمثيل والمشاعر، عرفنا معناها، وهو توظيف التمثيل في الحياة اليومية كلِّها، وفي عدة جوانب، وبالنسبة لي كان التدريب جميلا ومفيدا. اندمجنا معا بصورة جيدة كانت تَتَّصِف بالمتعة، والإثارة وحب الكتابة بالطرق الجميلة، كانت المشاهد القصيرة والتمثيليات تعجبني، لدرجة أنني تمنيت لو أن الحصص تدوم لفترة أطول »[2]

وهو نفس الإحساس الذي لمسه صاحب البحث في كل تلاميذه، إلى درجة التهافت على النشاط المسرحي والتشوق له إنتاجا من تأليفهم، وعرضا تَفاعلياً .

**والخلاصة مما سبق ذكره :**

أنه إذا ما تتبعنا أُسُس اكتساب اللغة، وأهداف المناهج، فإننا نجد أن النشاط المسرحي هو الأسلوب الأمثل والأفضل التي تتوخاه التعليمية ضمن طريقة الانغماس اللغوي في بيئته الحقيقية، بحيث أنه الأسلوب الوحيد الذي استوفى كل قوانين التعلم المطلوبة كالدافعية والاستعداد النفسي والممارسة والتدريب والتكرار...، وهذه من أهم قوانين التعلم عامة، والتي ترتكز عليها تعليمية اللغات.

وفيما يتعلق بالمبادئ فإنه لا يستطيعها نشاط غيره، خصوصا منها الانغماس وشمولية الأداء.

أما عوامل الاكتساب اللغوي المرجوة فإنه أيضا النشاط الأوحد الذي يعمل على تفعيل بيئة مماثلة للحقيقية، ومنافسته للمدة الزمنية والحجم الساعي للتعرض اللغوي باعتماده التكرار الإيجابي من خلال التصحيح الارتجاعي الفوري للأنماط اللغوية.

[1] لطفي موسى، م س، ص 67

[2] ن م، ص68

كما وأنه النشاط الأكثر استيعابا لتحقيق كل أغراض وأهداف المناهج، ومن أهمها إعداد المواطن الصالح والمسؤول في بيئته الاجتماعية من جهة، وإكسابه الخبرات والتجارب والمعارف من جهة أخرى.

ومن خلال الدراسات والتجارب المذكورة التي لم تُسجّل عليه نقداً سلبيا، فإن صاحب البحث يكاد يجزم أن أسلوب التمثيل كنشاط مسرحي في إطار الانغماس اللغوي بالمدرسة يخلو من العيوب والنقائص تَبَعاً لتلك المرجعيات المذكورة.

# المبحث الخامس

# النتائج والمناقشة

## المطلب الأول نتائج البحث :

### أولا فيما يتعلق بالنظريات :

أن تلك النظريات الحديثة كان تَوجُّهها تَوجُّها فلسفيا، حيث أنها قد جانبت المنهج العلمي فيما يتعلق بتقديم الآليات والخطوات الإجرائية للاكتساب اللغوي .

فهي ورغم ما تَوَفَّر لديها من وسائل وإجراءات المنهج العلمي، فإنها لم تَعتمِد التجارب والدراسات الميدانية الخاصة بدراسة سلوك التعلم عامة عند الإنسان، ومنه الاكتساب اللغوي، أوتعليم اللغات خاصة. إذ أن صاحب البحث لم يقف على ما تَوفَّر لديه من مراجع تُشير إلى تجارب ميدانية وقفت عندها تلك النظريات.

كما وأن النظرية الأولى منها . وفيما يتعلق بالاكتساب اللغوي . كانت تَنسِف العوامل الداخلية للتعلُّم، وتُعمِّم تجربتها على سلوك التعلُّم عند الإنسان، وأن الثانية منها كانت تَنسِف العوامل الخارجية له، وتُركِّز بدراساتها على الجانب الشكلي لِلُّغة بمعزل عن سياقاتها المقامية والاجتماعية، وتُسْقِط نتائج تفسيرها للاكتساب اللغوي على آلياته الإجرائية ، عِلْماً وأن المرجعيات اللسانية تؤُكد أن ذلك الاكتسابَ لن يتحقق إلا بإقرار تلك العوامل وهي مُجتمعةٌ خلال العملية التعليمية، وأن حصوله لا يتم إلا باعتماد أُسُسِه ومبادئه وعوامله، تلك التي جعل هذا البحث منها مَدخَلاً لموضوعه.

أما نظرية ابن خلدون فإنها قد جمعت بين الذي تفرقت عليه النظرية السلوكية والنظرية المعرفية من جهة، وأن مبادئها قد ضَمَّنَت جُلَّ أسُسِ التعليمية في سالف الزمان فاجتهدت وأصابت، وبَنَتْ فسَادَت، وما ذا لو أن هذه النظرية قد نشأت في نفس الظروف العلمية التي نشأت فيها تلك النظريات الحديثة ؟

### ثانيا فيما يتعلق بالطرائق :

حيث أن الطرائقَ التعليميةَ هي الأخرى راحت تهتم بالجانب الشكلي لِلُّغة بمعزل عن مختلف السياقات المقامية والاجتماعية تَبَعا لنتائج تلك النظريات الحديثة، فَغَدَت تُعلِّم عن اللغة رَدْحًا من الزمن، وفي حُسْبَانِها أنها تعلِّم اللُّغة، وكلَّما تَبَيَّن أن الطريقة لم تَفِ بالغرض، ظهرت أخرى على أنقاض التي قبلها فتُخطِّئَ وتُصَوِّب، تُغَيِّر وتُعَدِّل، تُضِيف وتَحذِف... لتجد نفسها أنها وصلت إلى نقطة البداية.

فالمنهج التقليدي الذي كانت اهتماماته مُنْصَبَّة على تعليم القواعد، وعلى الحفظ والترجمة لم يُحقق الهدف المنشود، لأنه كان يُعلِّم عن اللغة، ولا لَوْم.. لأنه لم ينشأ في بيئة كتلك التي نشأ فيها المنهج البنيوي، والتي سادت فيها مختلف المرجعيات اللسانية، خصوصا الاجتماعية منها والنفسية، ولكنَّ إصراره على إقصاء السياقات المقامية والاجتماعية، وعدم اهتمامِه أيضا بالجوانب النفسية للمتعلم، وتَركيزَه على المبدأ الأول من مبادئ الاكتساب اللغوي (المنطوق)، وبعيدا عن المقاربة التواصلية الحقيقة، وإهماله لمعظم قوانين التعلم وعوامل الاكتساب الواردة في التمهيد أَوْقَعه في غير ما كان يَصبُو إليه.

وحتى التركيز على المنطوق أوالخطاب الشفوي لغرض الحصول على الاكتساب اللغوي، في اعتقاد صاحب البحث ليس هو ذاك الحاصل في مدارسنا، وإنما حقيقته هي تلك التي تقارب المشافهة البيئية، ولا يتأتى للمتعلم ذلك إلا بتعرضه للغة الهدف .

في حال البيئة الاصطناعية . من خلال حجم المدة الزمنية **الكافية** بالنسبة لِلاصفية، وبالدافعية والتحفيز والرغبة والتشويق بالنسبة للصفية كما تعرفنا على ذلك في مباحث الفصل التطبيقي.

أما المناهج أو المداخل الحديثة، وانطلاقا من تلك الأسس المرجعية الواردة في التمهيد كما أسلفنا الذكر، فإن الأقرب إليها ولتفعيلها ومن خلال ما وضحناه في مبحثه هو المنهج التواصلي، خصوصا وأنه يتوافق واعتماد طريقة الانغماس اللغوي في **بيئته الحقيقة** ونقلها إلى بيئة اصطناعية.

وطريقة الانغماس اللغوي بالمفهوم الضيق له (أي بنفس شروط البيئة الحقيقية)، وهي التي ألزم صاحب البحث نفسه بقصديتها، والوقوف عند حدودها فقط، فهي غير مُعتمَدَةٍ رسميا ضمن المناهج المذكورة، ولكنّ خبراء التعليمية يُقرُّون بنجاحها ويُثمِّنونها ويُرشِّحونها لأن تَقُود عملية الاكتساب اللغوي، فقد نالت حظا وافرا من النجاحات قديما وحديثا، وما أورده البحث في مبحث الدراسات السابقة لخير دليل ، إلا أن التعليمية بمدارسنا لم تستغلَّها وتَستفيد من نجاحاتها.

وهنا تجدر الإشارة إلا أن التعليمية تُوظِّف الانغماس اللغوي بالمدارس ولكنْ بمفهومه الواسع، والذي كنا قد أشرنا إليه أيضا في مبحثه.

إلا أن الانغماس الحقيقي والذي يُحقِّق فِعلاً تلك المقاربة التواصلية في بيئتها الحقيقية، هو ذلك الانغماس المشروط الذي لايتناسب في البيئة الاصطناعية الصفية إلا مع أسلوب التمثيل أو النشاط المسرحي.

**المطلب الثاني المناقشة :**

**أولا فيما يتعلق بالنظريات :**

أن النظرية السلوكية قد حققت مقاربة منطقية باستنتاجها لقوانين التعلم عامة، وتعميمها على سلوك التعلم عند الإنسان إلا أن هذا التعميم قد جانبت به المنهج العلمي، فسلوك التعلم عند الحيوان يختلف عن سلوك التعلم عند الإنسان، وكان المفروض أن تتأكد من تلك التجربة بتطبيقها على الإنسان ليُقِرَّها المنهج العلمي، وعموما فتلك القوانين هي نفسها قوانين الاكتساب اللغوي عند ابن خلدون من جهة، وهو الذي تُقرُّه اللسانيات التعليمية من جهة أخرى.

وأن النظريات المعرفية، خصوصا العقلانية منها والبنائية، ورغم مجانبتهما الخطوات المنهجية فيما له علاقة بالآليات الإجرائية لاكتساب اللغة، فقد جانبتا أيضا مسار المنهج العلمي لما ثارت كلٌّ منها على السلوكية، ققَوَّضَت بناءها بالكُلِّيَّة، وقَصَفَت العوامل الخارجية والبيئية للاكتساب اللغوي جملة وتفصيلا، ولو أن أصحابها نظروا إلى الموضوع بعين الباحث الذي ينظر في الدراسات السابقة فيما يتعلق ببحثه، فيُعقِّب عليها ويُحقِّق، ثم يُقارن ويستنتج. وواصلوا من حيث النقطة التي انتهت إليها السلوكية، ليس اتِّبَاعاً لها وانتهاجاً، ولكن مَسْحاً وتحقيقاً، فَحْصاً وتمحيصًا، ونقلوا تجربتها الحيوانية لاستقرائها في السلوك الإنساني فأكَّدُوا، أونَفَوا تعميم التجربة على الإنسان.

وتجدر الإشارة إلى أن مكمن الخلل لتلك المجانبة أن هذه النظريات الحديثة تتعامل مع اللغة كما يتعامل الطب الحديث مع جسم الإنسان، فهو يستشفيه بيولوجيا بمعزل عن عوامله وحالاته النفسية، وقيمه الروحية. ففي كثير من الحالات يَدخُل المريض المستشفى وهو يشكو ألما، ولكن الفحوصات تؤكد سلامته البدنية والصحية، فيخرج منها ولا يزال يشكو ألمه !!

فكذلك اللغة.. إنهانظام متكامل لمختلف التراكيب النحوية والصرفية والصوتية والدلالية لا تتفاعل بمعزل عن سياقاتها المقامية الخطابية والبيئية، أو حتى بالفصل بين سياقاتها الداخلية أثناء العملية التعليمية.

ففي اعتقاد صاحب البحث أن اللغة هي الأخرى جسد وروح، ومن المستحيل أن نعزل الجسم عن نفسه وروحه، وإلا فإننا نتعامل مع جسم مكتمل الأجزاء والأطراف سليم معافى بدنيا، ولكنه معزول عن نفسه وروحه، وكأنه في حالة تخذير، والتخدير تعطيل للشعور والإحساس، ومن المستحيل أن يؤدي الإنسان وظيفته العادية وخصوصا النفسية منها والروحية وهو في حالة تخذير وتعطيل، وكذلك اللغة.

**ثانيا فيما يتعلق بالطرائق** :

استنتاجا لما سبق ذكره في معطيات البحث كله خصوصا ما ورد منه في الخلاصات والتعقيبات والمقارنات أن حقيقة حصول الاكتساب اللغوي ليس مرتبطا بالأساس بتنوع الطرائق، أوتنوُّع البرامج والأساليب والأنشطة، أوالتركيز على هذا المبدأ دون الآخر، أوهذا العامل على غيره من العوامل.

وإنما يحصل ابتداء ـ من خلال استنتاج صاحب البحث من تعقيباته للدراسات والتجارب الميدانية في مبحث الدراسات ـ **بعامل مدة التعرض للغوي** للمتعلم اليومية خصوصا، والتي تفوق مدتها الخمس ساعات يوميا، وهذه تضمن حصول الاكتساب، أما الشهرية فتضمن حصول الملكة.

فمدة التعرض اللغوي تتصدر كل العوامل، حيث تَبيَّن لصاحب البحث أن كل نجاحات الانغماس في البيئة الاصطناعية االلاصفية كانت بسببه من خلال الدراسات والتجارب المذكورة.

فكل التجارب المشار إليها في ذلك المبحث كان هذا العامل فيها يلعب الدور الفعال لحصول تلك النتائج، فهو وحده إلى جانب الممارسة فقط كفيل بتحقيق النجاح مهما كانت الطريقة، وأسلوبُها وأنشطتُها، خصوصا وإن اقترن هذا العامل بأنشطة ترفيهية كاللعب، وهو الذي حصل في تجربة "الأربعين التربوية" المغربية.

كما وقد أشرنا أيضا في البحث أن هذا العامل قد لعب دورا أساسيا في حصول المتمدرسين الجزائريين ـ خلال الستينيات والسبعينيات ـ على اللغة الفرنسية بالمدارس الجزائرية.

وإذاً فإن مدة التعرض ـ لِلُّغة الهدف ـ اليومية والشهرية شرط أساسي وضروري لتحقيق حصول الاكتساب اللغوي، بل الملكة اللغوية، حتى وإن اختل شرط التواصل الطبيعي للغة المستهدفة، وتعددت أو تنوعت أساليب أنشطتها.

وإن اختل هذا العامل فعلى التعليمية بالمدارس أن تلجأ لما يُكافئه ويُنافسه وهو الانغماس اللغوي المشروط بعوامله البيئية، مرفوقا بأسلوب التمثيل والنشاط المسرحي، فهذا الأسلوب أيضا قد ثَمَنَتْه التجارب الميدانية الذي استشهد بها صاحب البحث في مبحث أسلوب الانغماس اللغوي، ورشَّحَه بقوة لتعليم كل المواد الدراسية، بل وحتى لمعالجة السلوكات السلبية لدى المتعلمين خصوصا منها ظاهرة العنف المدرسي كما أكدته إحدى التجارب المذكورة.

فالنشاط المسرحي باعتباره وسيلة بيداغوجية تعليمية هو الوحيد الذي يتميَّز ويتفرَّد عن بقية الأنشطة بمقاربته للبيئة اللغوية الحقيقية بل يتفضل عنها في شموله لكل أهداف العملية التعليمية في جانبها اللغوي والسيكولوجي والاجتماعي والثقافي، وهذا ما أشار إليه البحث في مبحث النشاط المسرحي.

والأكثر من ذلك أن الخطاب الشفوي ينال حظا وافرا في النشاط المسرحي، هذه الوفرة التي يفتقرها في مناهج اللغة العربية بمدارسنا، ولا يَسَعُه إلا نشاط واحد من مجموع خمسة أنشطة، ووسيلته فيه لا تُحقِّق الغاية اللسانية، لا من حيث الطريقة ولا الأسلوب، ولا حتى في مدة التعرض. فالحجم الساعي للنشاط ساعة، وعلى اعتبار أن متوسط عدد التلاميذ بمدارسنا في كل قسم هو خمس وثلاثون تلميذا، وإذا ما قَسَّمنا ستين دقيقة على ذلك العدد، فإن نصيب كل تلميذ من التعبير الشفوي هو 1.75د !!

هذا لايعني أن التركيز على المنطوق يعني التقليل من أهمية المكتوب، ولكن أن تكون عدد أنشطة المنطوق في المرحلة الأولى لحصول الاكتساب اللغوي تعمل على تدريب المهارة الشفوية أكثر من أنشطة المهارة الكتابية بحيث أن تكون للمنطوق ثلاثة أنشطة وللمكتوب نشاطا، وتُلغَى الأنشطة الأخرى على أن يُعتَمَد في المنطوق أسلوب الانغماس اللغوي (النشاط المسرحي) فكما يقول أحمد حساني « أن الكفاية اللغوية تبتدئ في مهارتين إحداهما : مهارة شفوية، تُعوِّل أساساً على الأداء المنطوق. والأخرى: مهارة كتابية، تُعوِّل على العادات الكتابية، لِلُغة مُعيَّنة.»[1]

حيث أن المرحلة الأولى لحصول الاكتساب اللغوي و**تعليم اللغة** يرُكَّز فيها على المهارة الشفوية بأكثر من 90% وتكون في الابتدائي، ثم تتناقص لتنعكس في مرحلة المتوسط فيصبح التركيز على المكتوب و**التعليم عن اللغة** هو الغالب، إذا تَبيَّن وتأكد من خلال تقييم مرحلة الابتدائي أن المتعلمين قد تحقق لديهم حصول الاكتساب، وإلا ينتقل المتعلمين بنفس التقييم المعتمَد في مدارسنا للانتقال، على أن التلاميذ الذين لم يتم لديهم حصول الاكتساب اللغوي يواصلون في مرحلة المتوسط **تعليم اللغة**. أما الذين تمَّ لديهم الحصول فينتقلون إلى المرحلة الثانية وهي حصول واكتساب المعارف أي التعليم عن اللغة ولو كان عدد هذه الفئة لايتجاوز القسم الواحد **فالأساس ثم الأساس هو تعليم اللغة**، وإن تَطلَّب الأمر ذلك حتى في الجامعة.

**وللإشارة فقط** أن اللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) يبقى تعليمهما مُقتصِرا في مرحلة الابتدائي والمتوسط على تعليم اللغة وكفى، وإن ادَّعت الضرورة حتى في المرحلة الثانوية فما فوقها.

أما عن تفاصيل الآليات الإجرائية لذلك الأسلوب لما سبق ذكره فإنه يطول شرحها في هذا المقام ولايسعها ذكره

ونتيجة لما سبقَ فإن صاحب البحث يعتقِد أنَّ تلك النتائج التي استخلصها كافية للإجابة على الفرضيات الواردة في المقدمة، وأن الاستنتاجات التي تَوصَّل إليها تُعَدُّ حَلاً للمشكل المطروح في المقدمة، فهي في اعتقاده تتوافق مع ما تَوصَّل إليه الآخرون، إن على مستوى مبحث الدراسات المتعلقة بالانغماس اللغوي ومدى نجاحه ونجاعته، وإن على مستوى التجارب والدراسات الميدانية والمتعلقة بالأسلوب المرافق له في البيئة الصفية.

[1] أحمد حساني، م س، ص131 . 132

# الخاتمة

إن المشكلة الاساسية لموضوع البحث هي أن طرائق تعليم اللغة العربية المعتمدة بمدرستنا الجزائرية منذ الستينيات لم تصل إلى الهدف المنشود رغم محاولات الإصلاح المتكررة للنهوض بها، ورغم التطورات التنظيرية والبيداغوجية إلى جانب التكنولوجية في مجال التعليمية، ورغم توفير الترسانة الهائلة لمتطلبات التعليمية بصورة عامة، وتعليمية اللغات بصورة خاصة، فإنه لم يحصل تقدُّم يُذكر.

وتبعا للأسس المرجعية للسانيات التعليمية فإن بعض نظريات الاكتساب اللغوي كانت تركز على تفسير الاكتساب اللغوي، وبعضها الآخر كان يركز على اكتساب المعارف لا اكتساب اللغة، فالاكتساب اللغوي يتطلب آليات مخصوصة، وهي تلك الأسس المشار إليها في التمهيد، خصوصا ما تعلق منها بقوانين التعلم كالاستعمال والممارسة والتكرار والاعتياد. أما اكتساب المعارف والمعلومات . في إطار التعليم عن اللغة . فيُقصَد بها معرفة قواعدها النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية، وهذه طريقة لايَكتسِب بها المتعلم اللغة، ذلك أن اكتساب المعارف والمعلومات في نظرية "بياجيه" يخضع للتأمل والتروي والموازنة والبناء والتنظيم، وهذه تسري على المواد الدراسية الأخرى خصوصا العلمية منها، أو في حال التعليم عن اللغة بعد حصولها واكتسابها، ولعله كان السبب في أن يلتبس أمره على مناهج مدرستنا فغدت تعمم مُعطيات هذه النظرية على **جميع** المواد الدراسية، ومنها تعليم اللغة. ويبدو أن هذا هو مكمن الخلل في اعتقاد صاحب البحث.

وإذا ما أمعنا النظر في نظرية ابن خلدون فإننا نجدها قد جمعت بين الذي تفرقت عليه النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، بل قاربت بتأسيسها لقوانين ومبادئ وعوامل الاكتساب اللغوي معطيات المنهج العلمي، ولاتكاد بحوث ودراسات التعليمية أن **تُوجِّه لها نقدا**، بل راحت تَشهَد بريادتها في مجال تعليم اللغة.

أما طرائقَ تعليم اللغة فراحت تهتم بالجانب الشكلي لِلُّغة بمعزل عن مختلف السياقات المقامية والاجتماعية تَبَعا لنتائج تلك النظريات الحديثة، فَغَدَت **تُعلِّم عن اللغة** رَدْحًا من الزمن، وفي حُسْبَانِها أنها تعلِّم اللُّغة، كما وأنها قد جانبت كثيرا من **أسس الاكتساب اللغوي**، وكلَّما تَبَيَّن أن الطريقة لم تَفِ بالغرض ظهرت أخرى على أنقاض التي قبلها فتُخطِّئ وتُصَوِّب، تُغَيِّر وتُعَدِّل، تُضِيف وتَحذِف... لتجد نفسها أنها وصلت إلى نقطة البداية.

ولكن التجارب والدراسات المتعلقة بالاكتساب اللغوي كشفت لنا بأن طريقة **الانغماس اللغوي** هي الطريقة الأقرب والأنسب لحصوله.

وحيث أن الانغماس اللغوي من خلال الدراسات والتجارب الواردة في البحث كان كله في بيئة لاصفية، ومن خلال التعقيب عليها وبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف تَبَيَّن لصاحب البحث أن أهم عامل ساعد على ذلك النجاح هو **مدة التعرض** اللغوي للمتعلم، وهو الذي لا يمكن تحقيقه في المدرسة لمادة دراسية واحدة، وعليه رَشَّح صاحب البحث أسلوب التمثيل

الذي **يُنافس ويكافئ** ذلك العامل بإثارته دافعية المتعلم ورغبته وشوقه بحماسة جيَّاشة للمشاركة فيه، ومنه يحصل التعلم، فهذا الأخير كالدواء المرِّ الذي يُمزَج بحُلوٍ.

ومن خلال تطبيقات صاحب البحث لِعَدِيد النشاطات المسرحية داخل القسم لتعليم اللغة العربية، وداخل المدرسة في إطار الفعاليات المناسباتية، فإنه يُضيف إمضاءه إلى قائمة إمضاءات الدراسات والتجارب المرَشِّحَة له.

وحيث أن تطبيقات الانغماس اللغوي في المدرسة وبشروطه البيئية لم تُجَرِّبه دراسة سابقة، فإن صاحب هذا البحث يكون قد أضاف به إلى تلك الدراسات، ولعلَّه يكون قد أظهر مساهمة علمية في ميدان التعليمية.

لذلك فإنه يُوصي بتعميم الدراسة على اللغات الأخرى وإجراء بحوث حولها خصوصا المعتمَدة في مدرستنا، لتتكافأ فرص التحصيل.