منزلة اللسانيات الاجتماعية

في

تعليم العربية للناطقين بغيرها[1]

إعداد: أ.د وليد أحمد العناتي

أستاذ اللسانيات التطبيقية

عميد كلية العلوم التربوية والآداب (الأنروا)

عمان- الأردن

[1]. نشر هذا البحث في كتاب مقاربات حديثة في تعليمية العربية للناطقين بغيرها، تحرير خالد أبو عمشة، دار كنوز المعرفة العلمية (عمان) والمنتدى الأوروبي للوسطية (بلجيكا)، ط١، ٢٠٢١، ص: ٢٠٧-٢٥٨.

منزلة اللسانيات الاجتماعية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

الملخَّص

المبحث الأول: مقدمات كلية

المُقَدِّمَةُ الأولى: مُقَدِّمةٌ في اللُّغَةِ والتَّواصُل.

المُقَدِّمَةُ الثّانِيَةُ: اللسانيات الاجتماعية.. النظرية والممارسة.

المُقَدِّمَةُ الثالثة: في التَّعدُّد اللغويّ والعَوْلَمة.

المُقَدِّمَةُ الرابعة: في مَنْزِلَةِ العَرَبِيَّةِ بين اللغات الأجنبية.

المُقَدِّمَةُ الخامِسَةُ: في تَعْليم العربية لُغَةً ثانِيةً.

المقدمة السّادسة: تعليم العربية لوارثي اللغة.

المبحث الثاني: اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة

المبحث الثالث: اللسانيات الاجتماعية وتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ مفاهيم وتطبيقات

الخاتمة.

المراجع.

الملخَّص

يتغيا هذا البحث بيان منزلة اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات الأجنبية متخذًا من تعليم العربية مثالاً ونموذجًا. وتحقيقًا لهذه الغاية جاء البحث في ثلاثة مباحث؛ أما المبحث الأول"**مقدمات كلية**" فقد استنفد عددًا من المقدمات المنهجية النظرية التي تُبين عن أهمية اللسانيات الاجتماعية في دراسة اللغة من منظور علاقتها بالمتغيرات الاجتماعية والتنظيم الاجتماعي لمحيطها الذي تُسْتَعْمَلُ فيه وتأثيرات هذه العلاقة المتبادلة في تعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية.

وتناول المبحث الثاني" **اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة**" كيفيات تحويل التنظير اللساني الاجتماعي إلى تطبيقات متنوعة في تعليم اللغة الاجنبية. وقد ركَّز هذا الفصل على اللسانيات الاجتماعية بوصفها نظرية لسانية تفسِّر اكتساب اللغة وتعلمها من ناحية، وبوصفها حقلاً معرفيًّا يقدِّم إضاءات ورؤى عميقة في سياقات تعليم اللغة وطرق تدريسها وبناء موادها التعليمية.

ثم كان المبحث الثالث "**اللسانيات الاجتماعية وتعليم العربية للناطقين بغيرها مفاهيم وتطبيقات**" تطبيقًا مباشرًا لمفاهيم لسانية اجتماعية في تعليم العربية لغير الناطقين بها وبناء مناهجها؛ فقد تناول عددًا من المفاهيم وأبان وجوه تطبيقها، ومن هذه المفاهيم: كفاية التقاطع الثقافي، والتعرُّض، والتفاعل.

وكشفت الخاتمة عن أهمية اللسانيات الاجتماعية في التنظير لطرق تعليم اللغات الأجنبية وسياقات تعليمها بوصفها الحقل المعرفي الكاشف للبيئة الاجتماعية وسياقاتها التفاعلية.

المبحث الأول: مُقَدِّمات كُلِّيَّة

المُقَدِّمَةُ الأولى

مُقَدِّمةٌ في اللُّغَةِ والتَّواصُل

قَد خَلَقَ اللَّهُ الإنْسانَ وجَعَلَه اجتماعيًّا بالطَّبْع؛ إذ لا يستطيع العيش منعزلاً عن أبناء جنسه الآخرين. وهيَّأ له جهازًا فطريًّا يمكِّنُهُ من بناء وسيلته التواصليَّة الأساسيّة: اللُّغة؛ وإنَّما يكون بناء هذه الأداة التواصلية بالتفاعل بين ما هو فطريٌّ غريزيٌّ وما هو اجتماعي مُكْتَسَبٌ يتزوَّده الدماغ البشري من المجتمع اللغوي الذي يعيش فيه الفرد؛ فيكون التفاعل بينهما مؤدِّيًا إلى بناء نظام لغوي وكفاية لغوية تَحْكُمُها أعراف نظام المجتمع الذي تُتداوَلُ فيه؛ وهكذا فإنَّ الكفاية اللغوية والنظام اللغوي الذي يبنيه الإنسان إنما هو جماع التفاعل بين الفطريّ الغريزيّ والاجتماعيّ المكتسب من البيئة المحيطة بالفرد؛ فالمعطى الفطريّ لا يمكنه أن يؤسس كفاية لغوية دون مدوَّنة لغويَّةٍ يشتغل عليها ويصوغ نظامه وفقًا لها، والمدوَّنة اللغوية المتلقاة لا يمكنها وحدها أن تبني نظامًا تواصليًّا دون أن يشتغل عليها الدماغ وآلياته الفطرية الكامنة. ويظهر أن الشَّرْط الاجتماعي هو المحدِّد الأقوى في اكتساب لغة معيَّنة وبناء نظامها؛ ذلك أن المدوَّنَةَ اللغويَّة التي يتلقاها الطفل هي التي تصبح نظامه اللغويّ المستقبليّ.

ومع تَقَدُّم الاكتساب واشتغال أدواته على المادة اللغوية التي يتلقاها من مجتمعه تنمو الكفاية التواصلية بتلك اللغة إلى أن تصبح أداة التواصل والتفاهم والتعبير والتوجيه في شتى مناحي حياة الناطقين بها؛ فبها يبني عالمه الأول ويتعرَّف محيطه العائلي والصفيّ ومن ثَمَّ المجتمع، وبها يتلقى المعارف ويتفاعل معها إلى أن يولِّدها وينتجها، وبها يُعَبِّر عن حُبِّه وكُرْهِه وإعجابه.... ومشاعره وتفضيلاته كلها، وبها يَمْهَرُ "**كَيْفَ يُنْجِزُ الأشياءَ بالكَلماتِ**" على وفق أعراف المجتمع وتقاليده التواصلية؛ فيعيش بها ويتعايش مع مجتمعه.

ثُمَّ يصبح هذا النظام اللغويُّ علامَةً لسانية واجتماعيَّة وثقافيَّة على كل ناطق بها، ويصير شطرٌ من انتمائه الإنساني إلى تلك اللغة التي اكتسبها حتى لَيُقال: إنَّ لغته الأم هي العَرَبيَّة أو السواحيلية أو التركيَّة.

المُقَدِّمَةُ الثّانِيَةُ

اللسانيات الاجتماعية.. النظرية والممارسة

ثمُّ صار العِلْمُ إلى ما صارَ إليه من التفكُّر في الظاهرة اللغوية ودراستها وتأمُّل أحوالها؛ فبلغ في زمن الناس هذا مبلغًا عظيمًا من الدِّقَّة والتَبَصُّر والتَّفَهُّم والتحليل حتى صارت اللسانيات علمًا أيَّ علم! وإذا كان وصف اللسانيات بالعلم في أول الأمر أقرب إلى المجاز فإنه الآن صار علمًا حقًّا؛ فأيُّ علم أبعد من اللسانيات العصبية والبيولوجية التي تتلمس الأسس البيولوجية للدماغ وتخصصه الوظيفيّ وارتباط بعض أجزائه باللغة إنتاجًا واستقبالاً؟! وأيُّ علم أَبْعَد من محاولات الذكاء الاصطناعيّ مضاهاة الذكاء الإنساني وقدرته على تفهُّم اللغة ووضعها موضعها الملائم من السياق والظرف الاجتماعي؟!

ومما أصاب الدرس اللساني من نمو وازدهار وتطوُّر ظهور اللسانيات الاجتماعية وتطورها لتكون دليل الباحثين والعلماء إلى دراسة المجتمعات بأداتها التواصلية الأولى: اللغة. فصارت اللغة مفتاحًا لِتَفَهُّم العادات والتقاليد والنُّظم الاجتماعية وسننها العاملة في المجتمعات وما يكتنفها من لاوعي جمعي يضبط سلوك الأفراد التواصلي والثقافي؛ فصارت دراسة اللغة بهذا المعنى "**لسانيات اجتماعية**" علميَّة تسبر أغوار العمليات الاجتماعية العقلية الواعية واللاواعية عندما نتواصل باللغة إنتاجًا واستقبالاً.

والظاهر أنّ اللسانيات الاجتماعية، بما هي دراسة اللغة في المجتمع، اتخذت وجهتها الاجتماعيَّة من منهج البحث؛ فقد استعارت اللسانيات الاجتماعية منهج البحث الاجتماعي في دراسة اللغة الإنسانية، وأَظْهَرُ تجلياتِ ذلك المنهج المنحى الحقليّ الميدانيّ الذي يدرس اللغة في موضعها وموطنها وسياقها الوظيفي الحقيقي؛ فعينات الدراسة ونماذجها تُجْمَعُ بالتواصل المباشر مع الناطقين باللغة في أثناء ممارساتهم الحياتية المعتادة؛ بالتصوير أو المقابلة أو التدوين أو التعايش ومساكَنَة الناس.

وتتقاطع اللسانيات الاجتماعية مع الدراسات الاجتماعية إثنوغرافية الطابع حين تتخذ طرق استعمال اللغة والتواصل بها في مجتمع ما طريقًا إلى فهمه وفهم سلوك أفراده وتفسير هذه السلوكات.

ثمَّ إنَّه لا يَخْفَى على كل مُطَّلِعٍ أنّ علم الاجتماع بتقاليده البحثية الراسخة قد أعار كثيرًا من متغيراته للدراسات الإنسانية؛ فالعمر والجنس والمسكن والطبقة الاجتماعية والخلفية الثقافية والدّين وسواها من المتغيرات الاجتماعية صارت معاييرَ ومنطلقاتٍ حاسمةً في الدراسات التربوية والاقتصادية والإدارية.....إلخ.

وقد أصابت اللسانيات الاجتماعية مدًى واسعًا ورحبًا من البحث والممارسة المعرفية اليومية، حتى إنّ اهتماماتها غطّت مجالاتٍ لسانيةً متنوعةً منها:

١. اللسانيات السياسية التي تعتني بتفكيك بنية الخطاب السياسي، وبيان بنيته اللغوية، وتحديد منزلته التداولية في المجتمع، وتأثيراته السلطويَّة في ضبط العلاقة بين الحاكم والمحكوم.
٢. اللسانيات الاقتصادية التي تتخذ من المفاهيم الاقتصادية المختلفة أداة لدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع المحلي والعالمي، وما يتصل بمنزلتها ودورها في الإنتاج وعلاقتها بالغنى والفقر.
٣. اللسانيات الإعلامية التي تستنفر خصائص اللغة في وسائل الإعلام المختلفة لتحقيق وظائف محددة: الإقناع، والإعلام والإخبار، والتوجيه، والتضليل...إلخ.
٤. ومثل ذلك: اللسانيات الجغرافية، واللسانيات الثقافية، واللسانيات العرقية...إلخ.

أما الموضوعات التي تتناولها اللسانيات الاجتماعية فهي واسعة سَعَةً تضيق على الحصر؛ على أن أهم تلك الموضوعات:

- التعدد اللغوي: الازدواجية، والثنائية، والتعدد اللغوي.....الفوضى اللغوية.
- السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي وعلاقتها بالتحولات الاجتماعية.
- التغيُّر اللغوي.
- مكانة اللغات: اللغة الرسمية، واللغة الأجنبية، واللغات الأم، ولغات الأقليات، واللغة العالمية....إلخ.

على أنّ ثَمَّةَ موضوعاتٍ لسانيةً اجتماعيَّةً تَحْظى بنصيب وافر من الأهمية والعناية منها: تحليل الخطاب؛ على تعدد أنواعه،والتداوليات، ولسانيات العولمة، ولسانيات الشابكة، وحقوق الإنسان اللغوية، والهويات الكونيَّة الجديدة.

المُقَدِّمَةُ الثالثة

في التَّعدُّد اللغويّ والعَوْلَمة

ولكنَّ الوضَع المثاليَّ التقليدي لانسجام المجتمعات لا يستقرّ على حال؛ إذ قلَّما تجِدُ مجتمعًا يتصف بالانسجام اللغوي ويقوم على أحادية لغوية فقط؛ وإنما تكثر التعدديَّةُ اللغويَّةُ على نحو ظاهر لا يخفى على أَحَد.

ولاشك في أنَّ التعددية اللغوية ظاهرة قديمة في المجتمعات البشرية، ومراجع نشوئها بشكل عام ماثلة في حركة البشر وتنقلهم من مكان إلى آخر؛ فقد تنتقل مجتمعات بشرية بالكامل من بقعتها الجغرافية بأثر من الكوارث الطبيعية أو بأثر من العوامل السياسية والحروب أو بأثر من الاحتلال الأجنبي أو بأثر من نشوء الصناعات وتوطينها في بيئات غير بيئاتها الأصلية... فيكون ما يكون من انتقال الناس ولغاتهم وثقافتهم معهم، ويختلطون بمجتمعات جديدة، وتتكاثر هذه اللغات وتستعمل على أنحاء متعددة قد تبلغ أحيانًا حدَّ التناوب و تنازع الوظائف الاجتماعية والتواصلية.

على أنَّ الثورة اللغوية التي أحدثتها العولمة والشابكة تجاوزت جميع العوامل السابقة كمًّا وكيفًا، وصارت الشابِكَةُ مجتمعًا افتراضيًّا متعدد اللغات، وصار العالم قرية صغيرة يتنافس أفرادها على التواصل بلغات متعددة للتفاهم والتقارب أكثر من التدابُر والتنافُر؛ وإنما يكون ذلك كلُّه باللغات الأجنبية[٢].

فإذا أضفنا إلى ذلك ما يهيمن على العالم من ظروف سياسية واقتصادية قاهرة أَلْجَأَتْ كثيرًا من الناس إلى الهجرة هربًا بأنفسهم من الموت أو طمعًا في الحرية والديمقراطية وفرص عيش فضلى؛ ظَهَر لنا ما تواجهه المجتمعات الغربية والمجتمعات الجاذبة من تحديات لغوية عظيمة.

وهكذا وجدت هذه المجتمعات أنفسها أمام تحديات لغوية كبيرة يتنازعها اتجاهان:

الأول تُمَثِّلُهُ رغبات محليَّة في إدماج القادمين الجدد في المجتمع المحلي ليصيروا جزءًا منه لا عالَةً عَلَيْهِ.

---

[٢] - مزيد من المعلومات عن الثورة اللغوية في كتاب ديفيد كريستال: الثورة اللغوية(٢٠٠٤)، ترجمة أنس عبد الرزاق مكتبي، ط١، دار جامعة الملك سعود للنشر، ٢٠١٧.

والثاني تُمَثِّلُهُ رغبات قوية في المحافظة على لغة الأجداد واللغة الأصلية التي اكتسبها الأبناء وصارت عالمهم القائم وما يرون به المستقبل.

على أنَّ خير الأمور أوسطها: المحافظة على لغة الأجداد والأصل بما تحمله من هويَّة قائمة بذاتها، وتعلُّم لغة المجتمع الجديد لتكون مكتسبًا جديدًا وأداة للعيش في المجتمع الجديد، ومقدِّمة لبناء هوية اندماجية متعددة الأصول والمنابع.

وهكذا كان؛

كان أن أُحيطت اللغات الأمُّ بِقَدْر من العناية يوازي رغبةً قويةً في استثمارها في بناء المجتمع واستثمار التعدد اللغوي فيه؛ فلم يعد التعدد اللغوي في الدول الجاذبة خسارةً اقتصاديَّةً؛ إنما أصبح مصدرًا للتنوع الثقافي ومَجْلَبَةً لدخل اقتصادي كبير.

وعلى ذلك شَرَّعت كثير من الدول (أمريكا وأوروبا) تعليم اللغات الأم إلى جانب اللغة الوطنية الرسمية؛ فَصِرْتَ ترى العربية إلى جانب الألمانية والفرنسية والسويدية والإنجليزية....إلخ.

وإنما حدث ذلك كلُّهُ في إطار نقاشات عريضة مستفيضة غَلَّفتها عنوانات كبرى كحقوق اللاجئين والمهاجرين اللغوية من ناحية، وحقوقهم في الاندماج والانخراط في خدمة المجتمع الجديد بوصفهم أعضاء كاملين كغيرهم من أعضاء المجتمع، وبوصفهم حاملين هويَّة ثقافيَّة تعدُّدِيَّة ينبغي على المجتمعات المستضيفة استثمارها الاستثمار الأمثل.

ومنتهى القصد أنّ تعليم اللغات الأجنبية أصبح في عصر العولمة ضرورة ثقافية و اقتصادية وأمنية، وصار مطلب " **الكفاية المتعددة**" مطلبًا ملحًّا وكفايَةً رئيسيَّة لشباب القرن الحادي والعشرين؛ بل صارت الكفاية المتعددة ومعرفة اللغات مكوِّنًا أساسيًّا من مكونات " **الهويَّة الكونية**" العابرة للأعراق والثقافات، وصارَت موضوعًا عصريًّا في اللسانيات الاجتماعية المعاصرة ولاسيما إنْ تَعَلَّق الأمر بهويَّة متعلم اللغة الأجنبية؛ تلك الهوية التي تشبه أن تكون مصدرًا مفتوحًا يضيف إليه متعلِّم اللغة كلما تعلَّم لغة جديدة واطّلع على عوالم أخرى.

المُقَدِّمَةُ الرابعة

في مَنْزِلَةِ العَرَبِيَّةِ بين اللغات الأجنبية

والعَرَبِيَّةُ إحدى اللغات الأكثر انتشارًا في العالم؛ فهي اللغة الجامعة التي يلتقي عليها أكثر من مليار ونصف من المسلمين. وهي واحدة من أكثر اللغات تعلُّمًا بوصفها لغةً أجنبيةً بالنظر إلى الإقبال الكبير على تعلمها لأسباب دينية وسياسية واقتصادية ومعرفية.

ويُظْهِرُ النظر في محركات البحث أنّ العربية إحدى أكثر اللغات نموًّا على الشابكة واستعمالاً وتداولاً. ويبدو أنَّ ثمة مؤشرات إيجابية تنبئ بتوسع المحتوى العربي على الشابكة إلى مستويات غير مسبوقة اعتمادًا على التوجُّه نحو إثراء المحتوى العربي وتطويره تطويرًا يركز على المحتوى العلمي والمعرفي أكثر من المحتوى الترفيهي والاستهلاكي للغة والمجتمع[٣].

وأصبحت العربية شطرًا مهمًّا من النسيج الاجتماعي لكثير من دول أوروبا باستقرار كثير من المهاجرين واللاجئين العرب هناك (ولاسيما في ألمانيا وفرنسا....) ورافق ذلك مقتضياتٌ ورغباتٌ حكومية محلية في استثمار الكفاءات والمهارات واللغات التي يمتلكها المهاجرون، ومنها العربية.

أمّا في الولايات المتحدة الأمريكية فإنّ العربية حاضرة منذ وقت طويل يمتد إلى أكثر من قرن من الزمان، ولكنها شهدت حضورًا لافتًا بعد أحداث الحادي عشر من أيلول، وصارت إحدى اللغات المصيرية في الأمن القومي الأمريكي، وغدت إحدى اللغات المركزية في مشروعات الإصلاح اللغويّ والتربويّ المدرسيّ والجامعيّ الأمريكيّ، وصارت تُعَلَّمُ منذ مراحل الروضة المبكِّرة[٤].

المُقَدِّمَةُ الخامسة

في تَعْليم العربية لُغَةً ثانِيةً

وهكذا أصبحت العربيَّةُ مطلبًا ملحًّا للدولة والمجتمع، ولقيت هذه العناية قبولاً طيبًا لدى العرب والمسلمين بَلْهَ الطلبة أبناء البلاد الأصليين أنفسهم؛ ولِكُلٍّ ضالَّتُه؛ فطلبة الجامعة، من شتى الخلفيات والعرقيات، ممن يلتحقون ببرامج دراسات الشرق الأوسط أصبحت تغريهم البرامج

---

[٣] - ثمة مبادرات متنوعة لإثراء المحتوى العربي على الشابكة منها في السعودية وقطر، ولعل آخرها مبادرة (ض) التي أطلقها سمو ولي العهد الأردني الأمير الحسين بن عبد الله أواخر عام ٢٠١٩.

[٤] - انظر دراسة وليد العناتي، **اللغة العربية في أمريكا...تعليمها وتعلمها**، حوليات الجامعة التونسية، العدد ٥٦، 2011.

الحكومية لدراسة العربية في الخارج وما يعقبها من وعود أو التزامات بالتعيين في وظائف حكومية جيدة أو رفيعة المستوى تبوِّئ صاحبها مكانة اجتماعية جيدة وتوفر له دخلاً اقتصاديًّا جيدًا، وأما الخبرات والتجارب الثقافية وفرص بناء الذات والتعرف على الآخرين فهي ميزات إضافية تهيأت لهؤلاء الطلبة والباحثين.

وأما الطلبة المسلمون فإنَّهم يجدون في تعلُّم العربية فرصًا سانحة للتعمُّق في الإسلام دينًا وفكرًا وثقافة؛ فهم على قناعة تامَّة بأنَّ معرفة الإسلام وفهمه إنما تكون بلغته الأصلية؛ العربية، وهم في ذلك قد يدفعون شبهات تحوم حول كثير من الصور النمطية التي تُفْرَض على عقل المسلم حينما يتلقى المعرفة الدينية والحضارية الإسلامية بالإنجليزية وليس بالعربية.

وهكذا التقت مصالحُ متعددة في المجتمعات الغربية على تعلُّم العربيَّة وتعليمها في مؤسسات التعليم الممتدة من الروضة إلى التخصص الجامعي الدقيق في الدكتوراة.

المُقَدِّمَةُ السادسَةُ

تعليم وارثي اللغة العربية

وأما تعليم العربيَّة لذوي الأصول العربية فذاك أمرٌ آخر؛ ذلك أنه أصبح أحد المطالب الملحَّة في المجتمعات الغربية، وتتوزع هذه المطالِبَ رَغَباتٌ فَرْدِيّة وعائليَّة ضيقة من ناحية ورغبات مؤسسية جمعية عامَّة من ناحية أخرى.

أما الرغبات الفردية والعائلية فإنما مرجعها إلى رغبة الفرد والعائلة في أن يطَّلِعَ الأبناء على تراث الأجداد الثقافي والاجتماعي وتاريخ أجدادهم الذي خلفوه وراءهم من ناحية، ويحرِّكُهُ من ناحية أخرى الرغبة في أن يتواصل الأبناء مع أقاربهم الممتدين في البلاد الأصلية (فلسطين والأردن وسوريا ولبنان ومصر...) بالعربية لا بالإنجليزية؛ رغبة في الاعتداد بمعرفة العربية والاعتزاز بها.

وأما الرغبات المؤسَّسيّة الرسمية فماثلة في استثمار خلفيات هؤلاء الطلاب وعائلاتهم ليكونوا أفرادًا فاعلين في مجتمعهم السياسي والاجتماعي والاقتصادي من ناحية، وليكونوا رسلاً وأدواتٍ لدولهم الجديدة في تنفيذ سياساتها الخارجية سياسيًا واقتصاديًّا وعسكريًّا.

ولذلك كله وَجَدْتَ العربيةَ تَحْضُرُ دائِمًا في ملتقيات ومنتديات "**تعليم اللغة لوارثيها**"، وتقدَّم الأبحاث والدراسات المتخصصة في الطرق والوسائل المثلى لتنمية كفايات وارثي اللغات اللغوية والتواصلية في لغات آبائهم وأجدادهم بدءًا من مراحل الطفولة المبكرة وصولاً إلى التخصص الدقيق في الماجستير والدكتوراة.

المبحث الثاني

اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة

ولاشك في أنَّ المجتمع، بما هو حاضنة اللغة وراعيها وضابطها الأول، يمثِّل المزَوِّد الرئيسيّ لأبناء اللغة ومتعلميها بالمدوَّنة اللغوية التي تمكنهم من اكتساب هذا النظام اللغوي الذهني والتواصلي وتَمَثُّل أعرافه وضوابطه.

ولما كانت اللغة ظاهرة اجتماعية وأداة التواصل الأساسية في المجتمعات التقليدية ومجتمعات العولمة المفتوحة على مصراعيها، وهي المادة الأساسية لاشتغال اللسانيات الاجتماعية؛ كان لازمًا أن تتدخل الدراسة العلمية الاجتماعية للمجتمعات ولغاتها في تفسير اكتساب اللغات الأم وتعلم اللغات الأجنبية، والخلوص من تلك الدراسات إلى تفسيرات علمية منضبطة تيسِّر الاكتساب والتعلُّم.

وهكذا فإن للسانيات الاجتماعية منزلةً سَنِيَّةً في تفسير اكتساب اللغات الأجنبية و تعليمها، وإنما يتمثل ذلك في عملها على توفير السياقات الاجتماعية والتواصلية اللازمة لبناء متعلم اللغة الأجنبية (الثانية) كفاية تواصلية وتداولية على وفق أعراف مجتمع اللغة ونظامها الثقافي.

وأَحْتفي هنا بالقول إنَّه يَعْسُرُ تحديد دور اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات واكتسابها بمعزل عن اللسانيات النفسية تخصيصًا؛ ذلك أن جميع العمليات التواصلية الاجتماعية لايمكن أن تتحوَّل إلى سلوك تواصلي منضبط إلاّ بعد مرورها بمعالِجات اللسانيات النفسية ومعالَجاتِها؛ إذ لابد أن تتحول مظاهر التواصل والتفاعل الاجتماعي إلى مُدْخلاتٍ تَخْضَعُ لعمليات ذهنية معرفية تنتهي بها إلى مُسْتَدْخلاتٍ مستقرة في ذاكرة المتعلم بعيدة المدى، وتصيرُ مِنْ ثَمَّةَ أداءً عفويًّا تلقائيًّا بالمران والدربة والمهارة.

ويمكن القول إن إسهام اللسانيات الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية وتعليمها يسير في مسارين أساسيين هما:

١- **اكتساب اللغة الثانية**. ويتمثل ذلك في قيام نظريات وفرضيات كثيرة ومتنوعة ومتعددة على أسس اجتماعية مستخلصة من الأنظار اللسانية الاجتماعية تقصد تفسير عمليات اكتساب اللغة الثانية وبناء نظامها اللغوي والتواصلي والتداولي، وهي نظريات ورؤى وفرضيات تنطلق

من أثر العوامل الاجتماعية الخالصة في مساعدة غير الناطقين باللغة على اكتسابها، ومحاولة الكَشْف عن طبيعة هذه التأثيرات من منظور اجتماعي. ومن أهمها: نظرية التثاقف، ونظرية التفاعل، ونظريات التواصل، والنظرية الثقافية الاجتماعية.....وكلها تعاين الممارسة اللغوية الاجتماعية في مجتمع ناطق باللغة الثانية.

٢- **تعليم اللغة الثانية/ الأجنبية**. ويتمثل ذلك على وجه الدقة باستثمار الأنظار والرؤى اللسانية الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية؛ ذلك أن اللسانيين التطبيقيين واللسانيين التربويين قد وجدوا كثيرًا من الرؤى والأنظار اللسانية الاجتماعية نافعة ومجدية في عملية تعليم اللغة: إعداد المدرسين، وتأهيل معدِّي المواد التعليمية والمناهج، وبناء المنهاج وتصميم المواد التعليمية، والطرق التعليمية وأساليب التدريس، والاختبارات وطرق القياس والتقييم، وتقييم البرامج التعليمية.

ولعل أهم الأفكار التي شاعت واسْتُثْمِرَت استثمارًا كبيرًا في ميدان تعليم اللغات لأبنائها وللناطقين بغيرها تكون:

١. **التواصل**؛ أن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل؛ وبناء على هذا فإنه لابد من تقديم اللغة الثانية بوصفها أداة تواصلية حَيَّة تُمَكِّنُ متعلمها من التواصل مع أبناء اللغة في مجتمعهم وعلى نحو قريب من الناطقين الأصليين.

ولاشكَّ في أنَّ هذه الفكرة كانت مرتكزًا محوريًّا في نظريات تعليم اللغة وطرقها ذات المنحى التواصلي، وهو ما عُرِفَ بتدريس اللغة تواصليًّا؛ فكان التوجُّه نحو محاولة اختلاق بيئات لغوية قريبة الشبه من البيئات الأصلية للغة، ومحاولة تصميم مواد تعليمية قائمة على المواقف اللغوية التواصلية الحقيقية التي ينجزها أبناء اللغة، وقد عُرِفَ هذا التوجُّه بِـ (تعليم اللغة موقفيًّا). وتفضي هذه الوظيفة التواصلية إلى ضرورة أن يمتلك متعلم اللغة الثانية كفاية تواصلية ملائمة.

٢. **الكفاية التواصلية**؛ أن متعلم اللغة ينبغي أن يقتدر على استعمال اللغة استعمالاً يستجيب لمقتضيات السياق والمقام.

٣. **الوظيفية**؛ أنْ تُقَدَّم لمتعلم اللغة نماذج لغوية (مفردات وتراكيب ونصوص ومهامّ) متنوعة مما يحتاجه في حياته الواقعية وما يعينه على العيش باللغة الهدف في بلادها، بما ينتهي إلى خلق شعور نفسي لدى المتعلِّم بأنه لا فجوة بين ما يتعلمه في الصف

والاستعمال الواقعي للغة، وبما يخلق لديه انطباعاتٍ بأنه يتعلَّم اللغة للحياة الواقعية وليس لمحو الأمية القرائية والكتابية فحسب.

٤. **تحليل الأنواع النصية وتحليل بنية الخطاب اللغوية**؛ فقد انتهى تحليل الخطاب إلى أنّ أنواع النصوص إنما تعكس وظائف ونشاطات اجتماعية حقيقية نمارسها في حياتنا اليومية؛ فالرسالة الرسمية، مثلاً، قد تكون غايتها طلب إجازة أو تقديم مقترح أو شكوى من مَظْلَمَةٍ أو أمر ما. والمقالة الصحفية إنما تُكْتَبُ لنقد واقع اجتماعيّ أو التعليق على حدث مهم في المجتمع أو الدعوة إلى إجراء تغييرات اجتماعية وسياسية معيَّنة، والتحليل الاقتصادي يهدف إلى تقديم صورة واقعية لواقع اقتصاد البلاد واقتراح سبل لتطوير مصادر الدَّخل.....إلخ. وهكذا فإنّ تنويع النماذج النَّصِيَّة في كتب تعليم اللغة الثانية يمثِّل تنوعًا عريضًا من الوظائف الاجتماعية والخطابية التي ينبغي أن يمتلكها متعلم اللغة في إطار كفايته الخطابية[٥].

٥. **التداوليات**؛ ومنتهى أمرها أن يتمكن متعلم اللغة الثانية من فهم اللغة الهدف وإنتاجها على وفق أعراف اللغة الهدف وتقاليدها في تفسير الكلام وتضمينه معاني معيَّنة، وأكثر عنايتها بخروج الكلام على غير مقتضى الظاهر أو تفهُّم المعاني الاستعمالية غير الحرفية التي تحملها البنية اللغوية. ولعل مفهوم الكفاية التداولية يكون واحدًا من أهم مفاهيم اللسانيات الاجتماعية في مجال تعليم اللغات الأجنبية بالنظر إلى أن التمكن من هذه الكفاية يحتاج قدراتٍ مضاعفةً وجهودًا مكثَّفة وقدرات عقلية عليا للإحاطة بها والسيطرة عليها.

٦. **الفرق بين الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب.**

ومما انتهت إليه الدراسات اللسانية التفريق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، حتى إنّ كثيرًا من توجيهات طرق تعليم اللغات في مراحلها الأولى اتخذت من هذا التمييز مرتكزًا أساسيًّا في تعليم اللغة؛ فطريقة النحو والترجمة ركَّزت على الأساليب اللغوية الرفيعة التي تتجسد في الأدب المكتوب، أما الطريقة السمعية الشفوية فرأت أن الترتيب الطبيعي للاكتساب إنما يبدأ بالاستماع ثم التحدُّث؛ وهما مختصان باللغة المنطوقة.

ويكتسي هذا المجال أهمية خاصَّة في العربية؛ ذلك أن مشكلة الازدواجية في العربية تطفو على السطح دائمًا عند مناقشة التساؤل: **أيَّ مستوى من العربية نعلِّم؟** فالعربية تتحقق

---

[٥] - مزيد من المعلومات حول لسانيات النص وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: وليد العناتي، الخطاب والتعليم.

في مظهرين عريضين هما الفصحى المكتوبة والعاميَّة المنطوقة؛ ولكل مجالها ووظائفها واستعمالاتها.

ولاشك في أنَّ أمر تعليم الفصحى أو العاميَّة أمر إشكالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بالنظر إلى أنّ العاميَّة مطلب أساسي لهذه البرامج، وفي سبيله ومن أجله يرسل الطلبة إلى بلاد العرب في البرامج الانغماسية الخارجيَّة[٦].

و مع كلّ ما تقدَّم من النظر في إسهام اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة واكتسابها إلا أنّ الاحتراس واجب بالقول: إنَّه لا يمكننا عزل اللسانيات الاجتماعية وإسهاماتها عن فروع اللسانيات الأخرى المسهمة في تعليم اللغة؛ وعلى هذا فإن المسارين السابقين (التعليم والاكتساب) يتلقيان تعزيزاتٍ قويّةً من أدوار فرعية مختلفة ومتفاوتة المنزلة والأهمية في تعليم اللغة واكتسابها، من ذلك أنَّه:

- ليس ثمة نظرية تفسّر اكتساب اللغة الثانية بعيدًا عن عمليات التواصل ودور البعد الاجتماعي في توفير المدوَّنة اللغوية التي يشتغل عليها دماغ المتعلم وسلوكه؛ فلابد من مادة لغوية يستقيها المتعلم من الناطقين باللغة أو المعلِّم ليشرع في بناء نظامه اللغوي سواء باشتغال القواعد الفطرية أو بالتقليد والمحاكاة أو بالتفاعل.....إلخ.
- أن الفرضيات التي تلح على أهمية المدخلات تركز بطريقة غير مباشرة على التواصل والتفاعل؛ فالتَّعَرُّض المتواصل للغة يمثل المدخلات الرئيسية التي تُسَيِّر الاكتساب؛ فاعتمادًا على هذه المدخلات يبني المتعلم افتراضاته ويعيد بناءها وتكييفها من جديد إلى أن تستقرَّ على صورتها النموذجية في لغة الناطقين الأصليين.

ثمَّ إن عملية التواصل والتفاعل تفضي إلى تلقي مُخْرجات من أداءات المتعلمين، وهذه الأدءات تقدِّم لنا معلومات جوهرية عن مدى مطابقة سلوك المتعلم اللغوي والاجتماعي لسلوك الناطقين الأصليين اللغوي والاجتماعي.

- أن كثيرًا من العوامل الاجتماعية الفردية تُسْهم في تبيان أثر تلك العوامل في اكتساب اللغة الثانية؛ فالدافعية الاندماجية عامل محفِّز ومشجِّع لاكتساب اللغة، و شخصية المتعلم الانبساطية ورغبتها في المغامَرة أَقْدر على التعلُّم وأقرب إلى النجاح والتفوق من الشخصية الانطوائية والمترددة.

---

[٦] - للاطلاع على تأثير الازدواجية في تصميم معايير الكفاية وبرامج الدراسة الخارجية؛ انظر دراسة وليد العناتي: اللغة العربية في أمريكا.

- أن كثيرًا من الظواهر اللغوية الاجتماعية قد انعكست في البنية اللغوية، وأبرز ما يكون من ذلك ظواهر التباين والتنوع اللغوي؛ فقد أسهمت فكرة اللهجاتِ المِهنية في ظهور دراسات المعاجم المختصة، ودراسات أساليب المهنيين المختلفة في التعبير. وقد انتهى ذلك كله إلى تباين في بنية الخطاب اللغوي وخصائص النصوص المهنية المختلفة، وتنوعت بين: الخطاب القانوني، والخطاب الطبي، والخطاب الديني....إلخ. لقد انتهى ذلك كله إلى فكرة " **مجتمع الخطاب**"، وهي فكرة جوهرية في تعليم اللغة لأغراض خاصة ولاسيما تعليم اللغة لأغراض أكاديمية.
- أن التفريق بين الخطاب المنطوق والمكتوب أسهم إسهامًا كبيرًا في التمييز بين المواد المعدَّة لأغراض المحادثة والمواد المعدَّة لأغراض القراءة والكتابة. كما أسهم ذلك في الاتجاه نحو استثمار لسانيات المتون في تمييز المتلازمات اللفظية المختلفة في الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب، وكيفية استثمار ذلك في إعداد المواد التعليمية.
- أن الاعتناء باللغة المنطوقة والسياق التواصلي الذي تُنْتَج فيه أدى إلى تعميق البعد الاجتماعي والتواصلي في تعليم اللغة الثانية؛ ذلك أنه استثمر المناهج الاجتماعية في تحليل المحادثة والحوار وأسسهما الثقافية وضمنهما في " **الكفاية التواصلية والتداولية**"؛ إذ إن السلوك اللغوي الاجتماعي والثقافي يعد جزءًا مهمًا من فهم الآخر ولغته.

وهكذا انتهى ذلك إلى " **استراتيجيات التواصل**" بما هي قدرة المتعلم على المضي قدمًا في التواصل فيما إذا توقف تواصله فجأة. ولعل أهم ما كان من عناصر تلك الاستراتيجيات: أساليب التأدب، وتبادل الأدوار في المحادثة، وتجنب المحظورات اللغوية، واستعمال أفعال الكلام، والعبارات النمطية.....إلخ.

وظاهر أنه لا يمكن أن نرصد أثر اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات في بضع صفحات أو بضعة مفاهيم؛ ولكنه يمكننا الاستخلاص بالقول: إن دور اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية يتجلى في إسهامها في دراسة المادة اللغوية التي يتلقاها المتعلم، وتهيئتها للظروف والسياقات التي تضمن تعرُّضًا كافيًّا يحمله التفاعل و ينتهي إلى استدخال النظام اللغوي بوجهيه اللغوي والتداولي، وتتربَّص اللسانيات الاجتماعيَّة بمخرجات هذا التفاعل للاطمئنان على أن **كُلَّ شيء على مايرام**، وأنّ المتعلِّم ماضٍ في تمثُّلِهِ الشخصية اللغوية والاجتماعية الجديدة وإثراء هويَّته الكونيَّة بعالم جديد تحمله اللغة الجديدة.

المبحث الثالث: اللسانيات الاجتماعية وتعليم العربية للناطقين بغيرها

مفاهيم وتطبيقات

قد قدَّمنا بالقول إن اللسانيات الاجتماعية تعتني بجميع العوامل الاجتماعية والسياقات التواصلية التي تحفُّ باستعمال اللغة ووظائفها الاجتماعية، وهذا يتيح لها مدًى واسعًا من التدخُّل في تعليم اللغة الثانية بالنظر إلى أن الغاية الجُلَّى من تعليم اللغة الثانية تمكين المتعلم من التصرُّف باللغة الهدف كأنّما هو ناطق أصيل بها، وكأنه أحد أبناء مجتمعها الذين ينبغي عليهم الاحتكام إلى ضوابطها ومعايير استعمالها.

وسنعتني بهذا المبحث بثلاثة مفاهيم ومجالات من المفاهيم اللسانية الاجتماعية وتطبيقاتها في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

١. كفايات التقاطع الثقافي[٧]

تقع الثقافة بمفهومها الواسع في قلب عملية تعليم اللغة الثانية؛ ذلك أنها الحاضن العرفي الاجتماعي الذي تجري فيه اللغة استقبالاً وإنتاجًا. ومن هذا المنطلق كانت الثقافة من ثوابت برامج تعليم اللغات الثانية وإعداد مناهجها ومعلميها.

ولاشك في أن قضايا الحضور الثقافي وتدريس الثقافة في اللغة الثانية متعددة الرؤى والاتجاهات؛ إذ يتفاوت الناس في تحديد طبيعة المادة الثقافية في برامج تعليم اللغة الثانية وطريقة تقديمها وتعزيزها؛ ولكنَّ الإجماعَ مُنْعَقِدٌ على ضرورة تجاوز نقاط التوتر الثقافي في برامج تعليم اللغة الثانية.

ويفضي هذا الإجماع إلى تعزيز الوجهة الأخرى؛ تلك الوجهة التي ترى ضرورة تعزيز وجوه التقاطع والتلاقي بين الثقافات والشعوب؛ إذ لا حاجة ولا داعي لاستعداء الآخرين في الوقت الذي يسعون

---

[٧] - مزيد من المعلومات عن الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية في:.Culture in Second Language Teaching and Learning, Edited by: Eli Hinkel

فيه إلى التقارب معنا بتعلم لغتنا. ثمَّ إنّ مقتضيات التحولات الفكرية والسياسية والسكانية باتت تقتضي إشاعة التسامح الثقافي ونشره بين الناس لتهيئتهم لأي طوارئ تجعلهم ينتقلون إلى بيئة جديدة لا يألفونها.

وانطلاقًا من ذلك كلِّه بدأت العناية تتجه نحو تعزيز كفايات التقاطع الثقافي والتثاقف والتسامح؛ إذ ينبغي أن يُعَدَّ متعلم اللغة إعدادًا نفسيًّا وثقافيًّا لتقبُّل الاختلافات الاجتماعية والثقافية مع الآخرين ولاسيما أهل اللغة الهدف، وهو إعداد يتغيّا موازنة عادلة بين الثقافة الأم والثقافة الهدف بما ينتهي إلى أن يكون المتعلم متفهِّمًا للثقافة المتعلمة من جانب، ومن جانب آخر تكون إدارة برامج اللغة الثانية واعيَة بوجوه الاختلاف مع ثقافات المتعلمين ساعيَةً إلى تعزيز التفَهُّم الثقافي والتسامح؛ وذلك إسهامًا في بناء هويَّة كونيَّة للمتعلم تقتضيها متطلبات المعاصرة.

ولاشك في أنَّ بناء هويَّة ثقافيَّة كونيَّة للمتعلم من أهم غايات تعليم اللغة الثانية؛ وانطلاقًا من هذا المسعى صار ثَمَّةَ حاجةٌ لإعادة النظر في كثير من المفاهيم السائدة في مجال تعليم اللغة الثانية ولاسيما طبيعة المادة الثقافية المقدمة للطلاب، ومفهوم معايير الكفاية ومدى اقترابها من مضاهاة الناطق الأصيل؛ فاللسانيات النقدية تتوقف كثيرًا عند هذه النقطة؛ فلم تعد غاية برامج تعليم اللغة الثانية إنتاج ناطق أجنبي مثل الناطق الأصيل وإنما إعداد ناطق قادر على التواصل السليم مع احتفاظه بهويته الأصلية موسِّعًا إياها بلغة جديدة.

ويمكن القول إن كفاية التقاطع الثقافي[٨] (Intercultural Competence) هي: **تَمَثُّل متعلِّم اللغة الأعرافَ والتقاليدَ الثقافية لمجتمع اللغة الهدف وتفهُّمها تفهُّمًا ينتهي بالتعامل على نحو مناسب يحترم تلك الأعراف ويتسامح معها دون أن يكون ذلك على حساب التقليل من قيمة ثقافته ومعتقداته.**

وانطلاقًا من هذا فإن دور متعلم اللغة أن يتقبَّل ثقافة الآخر ويتسامح معها دون أن يتناقض ذلك مع احترامه لذاته واحترام قيمه وثقافته الخاصة. ومن ناحية ثانية فإن هذا يقتضي من مُعدِّي المواد التعليمية تجنُّب مواضع التوتر الثقافي ومواضع الاختلافات الواسعة ولاسيما المعتقدات الدينية.

---

[٨] - قدَّم صالح الشويرخ عرضًا وافيًا لهذا الموضوع ونظرياته في كتابه" قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، ١٣١-١٤٧.

ويظلُّ سؤال الكيفية قائمًا: **كيف ننمي كفاية التقاطع الثقافي في دروس تعليم اللغة الثانية؟** وهو سؤال يحضر دائمًا مع حضور سؤال الثقافة في كتب تعليم اللغة الثانية.

وبعيدًا عن التنظير وطلبًا للإيجاز فإنني أقدِّم مثالاً واحدًا من تجربتي الخاصة في تعليم العربية لغير الناطقين بها وإعداد الكتب التعليمية؛ والمثال صفحة من صفحات سيرة المرحوم الدكتور محمود السمرة في أثناء زيارته لليابان يوم كان رئيسًا للجامعة الأردنية، وسأقتصر على موقف واحدٍ التزامًا بمقتضيات التمثيل لا الحصر[٩].

> وانْتَقَلْنا إلى قاعةِ الطّعامِ الفَسيحةِ، وكانتْ شِبْهَ غاصَّةٍ بالزَّبائنِ، وكانَ الطَّعامُ بكلِّ تفاصيلِهِ مُقَرَّرًا مُسَبَّقًا. وكانت المُفاجأةُ أنَّ هذا المَطْعَمَ لا يُقدِّم إلا الأسماكَ بأنواعِها المُخْتَلفةِ، ولكنَّها تُقَدَّمُ نيّئة، وتُسَمَّى " سوشي". كَيْفَ أَتَخَلَّصُ مِنْ هذه الوَرْطَة؟ فَأنا لا أَستطيعُ أبَدًا أنْ آكُلَ السَّمَكَ إذا لم يَكُنْ مَطْبوخًا!! واعتذرتُ عن عَدَمِ تناولي شَيئًا بِأنني لَمْ أَنَمْ اللَّيلةَ الماضيةَ بِسببِ آلامِ مَعِدَتي. واكْتَفَيْتُ بِصَحْنٍ من السَّلَطَةِ.

هذا نص أصيل يعبر عن موقف حقيقي عاشه المرحوم الدكتور السمرة، وقد تعامل معه بطريقة غاية في التهذيب والرقي؛ فهو لم يعبِّر عن استغرابه أو استهجانه من عادة اليابانيين في أكل السمك النيء، ولم يتوقف عند ذلك بل كان غاية في التهذيب، حسب رأيي، عندما اختلق عذرًا ليسوغ به عدم رغبته بالأكل؛ فقد ادعى أنه كان مريضًا وأن معدته مضطربة؛ ومع ذلك كلِّه فإنه لم يتردد في مجاملة مُضيِّفيه؛ فأكل صحن سلطة فقط.

فكيف يمكن معالجة هذا النص في كتاب تعليمي ومناقشته في غرفة الصف؟

لاشك في أن هذا النص جاء ضمن كتاب تعليمي متكامل، وقد اختير النص بعناية فائقة ليمثل نوعًا نصيًّا هو النص السردي من ناحية، وليمثل نوعًا من التثاقف و التعريف بثقافة الآخرين في إطار تعليمي. وإذا كانت الغاية الرئيسية من هذا النص التعريف بالنص السردي في العربية بناءً ومضمونًا فإن الغاية الثقافية كانت حاضرة من الأول؛ ولذلك فإنه ضروريٌّ تخصيص جزء من النقاش والحوار لقضية احترام ثقافة الآخرين وعاداتهم وتقاليدهم المختلفة عنَّا.

---

[٩] - محمود السمرة، إيقاع المدى، ص: ١٨١-١٨٣. وقد عولج النص وحدة كاملة في كتاب وليد العناتي ومحمود الشافعي " نون والقلم" الجزء الثالث.

وبناءً على ذلك تضمنت هذه الوحدة التعليمية عناصر خاصة تلفِتُ انتباه المتعلمين لهذه القضية؛ ففي "**الفهم والاستيعاب**" جاءت الأسئلة التالية:

١. لماذا أكَلَ الدكتور محمود السَّمكَ في المَرَّة الثانيَة ولَمْ يَأكْل في المرَّة الأولى؟
٢. ما رأيُكِ في طَريقَةِ اعْتِذار الدُّكتور محمود عن عَدَم أَكْلِ "سوشي"؟
٣. كيف تُقَيّمُ موقف الدكتور محمود لو كُنْتَ يابانيًّا؟
٤. بناء على هذا الموقف؛ كيف تُقَيّمُ موقف الدكتور محمود من ثقافات الآخرين ومعتقداتهم؟

وظاهر لنا أن هذه الأسئلة ركَّزت تركيزًا مباشرًا على قضية التفهُّم الثقافي وتقبُّل ثقافات الآخرين وعدم ازدرائها أو إنكارها، وهي أسئلة تُفَتّح فكر الطلبة على كيفية التعامل مع سياقات الثقافة العربية الإسلامية وخصوصياتها في أثناء تعلم العربية دون أن يقتضيهم ذلك التخلي عن ثقافتهم ومعتقداتهم الخاصة.

ويمضي الكتاب في تعزيز هذه الكفاية بمزيد من التدريبات والتساؤلات المفتوحة التي تتيح للمتعلم حرية التعبير عن رأيه في الثقافة الجديدة ومقارنتها بثقافته الخاصة وثقافات زملائه الآخرين؛ والتدريبات التالية تؤكِّد قيمة الاختلاف والتفهُّم والتسامح:

تمَعَّنِ الموقف التالي، ثمَّ أجب عن الأسئلة التي تليه:

> وكانت المُفاجأةُ أنَّ هذا المَطْعَمَ لا يُقدِّم إلا الأسماكَ بأنواعِها المُخْتَلفةِ، ولكنَّها تُقَدَّمُ نيّئة، وتُسَمَّى " سوشي". **كَيْفَ أَتَخَلَّصُ مِنْ هذه الوَرْطَة؟** فَأنا لا أَستطيعُ أبَدًا أنْ آكُلَ السَّمَكَ إذا لم يَكُنْ مَطْبوخًا!! واعتذرتُ عن عَدَمِ تناولي شَيئًا بِأنني لَمْ أَنَمْ اللَّيلةَ الماضيةَ بِسببِ آلامِ مَعِدَتي. واكْتَفَيْتُ بِصَحْنٍ من السَّلَطَةِ.

١. هل تعتقد أن الكاتب نجحَ في التعامل مع هذا الموقف المُحْرِج؟ كيف كان ذلك؟
٢. ادَّعى الكاتب أنه كان مريضًا في الليلة السابقة، ومع ذلك أكل صحنًا من السلطة. كيف تُفَسِّر ذلك؟
٣. كيف تتصرَّفُ إذا دُعيتَ إلى طعامٍ لا تُحِبُّه؟ لماذا؟

وظاهر أن هذه التدريبات تركز على جوانب متعددة من كفاية التقاطع الثقافي؛ فهي تُقَدِّم سلوكًا ثقافيًّا لدى الشعب الياباني، ثمَّ تُقدِّم استجابة مهذَّبة تنبئ عن احترام ثقافة الآخر رغم تعارضها مع معتقدات الدكتور محمود الشخصية، انتهاءً بإذكاء الوعي المباشر في التنبيه على هذا السلوك المتفهِّم الذي يحترم معتقدات الآخر وثقافته؛ فالسؤال الأخير ينطوي على قيمة تداولية ضمنية تدعو المتعلِّم إلى تقبُّل ثقافة الآخرين واحترامها دون حاجة إلى مقارنتها بالمعتقدات الشخصية أو الخلفية الثقافية التي ينتمي إليها.

ولما كان الكتاب (نون والقلم٣) قائمًا على طريقة الوحدة فإنه كان لازمًا أن تمتد فكرة التسامح وتفهُّم الآخر امتدادًا أفقيًّا يشمل جميع المهارات اللغوية؛ فكان ذلك؛ كانَ أن أكّد الكتاب هذه الفكرة ودعوته إليها في مهارة الاستماع اعتمادًا على نصٍّ آخر يتحدث عن بعض معتقدات الشعب التايوانيّ. ثم عاد ثانية إلى النص الأصلي ليوسِّع النقاش في الموضوع ويستنفده من جوانبه المتعددة؛ فقد ظهر ذلك في مهارة **التحدُّث/ المحادثة:**

- السَّفر يزوِّد الإنسان بخبراتٍ ومعارفَ كثيرةٍ ومتعددةٍ. أَجْرِ حوارًا قصيرًا مع زميلك يتناول أهمية السفر وفوائده في تنمية شخصية الإنسان.
- أظهر الكاتب عدداً من المواقف التي تعبِّر عن احترامه لثقافات الآخرين وعاداتهم. لَخِّص ذلك شفويًا في دقيقتين.
- تَذكَّرْ موقفًا طريفًا أو غريبًا مرَّ بك في أثناء سفَرِك، واسْرُدْهُ على زُملائِكَ في الصف.

ولاشك في أن الحوار كان سيغتني جدًّا لو كان المتعلمون جميعًا طلبةً يابانيين؛ إذ كان يمكن مناقشتهم نقاشًا أَرْحَبَ في طبيعة هذه المادة الثقافية وتقييماتهم لكيفية تعامل الدكتور محمود (النص) مع هذا الاختلاف الثقافي؛ وأما إن كان بين المتعلمين بعض اليابانيين فإن النقاش سيغتني بإضافات هؤلاء الطلاب وتوضيحاتهم لزملائهم؛ ما ينتهي إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والمحادثة والاستماع والنقاش العام، إضافة إلى تعزيز مفاهيم التثاقف والتفهُّم الثقافي.

كما ظهرت العناية بهذه الكفاية في مهارة الكتابة:

٢. اكْتُبْ مُذكِّراتك ليوم واحدٍ في إحدى رحلاتك خارج البلاد.
٣. اكْتُبْ عن عادة غريبة مرّت بك في أثناء سفرك، وبيّن كيف تعاملْتَ معها.

٢. التَّعرُّض اللغوي: Language Exposure

يُقْصَدُ بالتعرُّض: **عملية تلقي متعلم اللغة الثانية موادَّ لغويةً مقروءة أو مسموعة على نحو مباشر مقصود أو على نحو عَرَضِيّ غير مُوَجَّه**؛ فهو يتعلم في المدرسة أو الجامعة بالقراءة والاستماع، وهو يقرأ لافتات المحال التجارية وتعليمات الأطعمة، ويتحدث مع الناطقين باللغة، وهو ينشغل في حوارات يومية داخل الفصل الدراسي وخارجه على نحو مخطط مرسوم أو على نحو عرضي تلقائي، وهو يسمع عرضًا ودون قصد حوارات متنوعة، وهو يقرأ موادَّ أصيلة من المجلات والصحف ....إلخ.

أهمية التعرُّض في تعلم اللغة

إنَّ التَّعرُّض في اكتساب اللغة الأولى هو العامِل النفسي الاجتماعي الحاسم في الاكتساب؛ ذلك أنه لا يمكن للآليات الفطرية التي يمتلكها الطفل أن تعمل وحدها دون مدونة لغوية تُوَجِّه آليات الاكتساب وتُشَغِّلها. ولا يختلف الحال في تعلم اللغة الثانية[١٠]؛ إذ تتمَثَّل أهمية التعرُّض على نحو مباشر في أنها المزوِّد الرئيسيّ للمتعلم بالمُدْخلات اللغوية التي يستعين بها على بناء النظام اللغوي الجديد. وكلما كان التعرُّض متنوعًّا وشاملاً كان ذلك أنفع وأجدى؛ والتنوع المقصود هنا في الكم والنوع بحيث يغطي التعرض عناصر اللغة كلّها ومهاراتها كلّها.

ولا يقتصر التعرُّض على ما يقدمه الكتاب التعليمي أو التعليم الصّفّي الرسمي؛ إذ كثيرًا ما يعتمد المتعلمون على وسائلهم الخاصة في التعرض والتعلم الذاتي، ومن ذلك: الاستماع إلى تسجيلات أو مواد أصيلة لناطقين أصلاء، أو قراءة الكتب والمواد الأصيلة باللغة الثانية، والتواصل مع ناطقين أصلاء مواجهة أو عبر الشابكة.

طبيعة التعرُّض وحجمه

وتتفاوت طبيعة التعرض اللغوي؛ فقد يكون تعرُّضًا مقصودًا وهو رد فعل لعملية التعريض التي يقوم بها المعلم عندما يقدِّم المادة التعليمية، وعندما يقصد المتعلم قراءة كتب ومجلات أو الاستماع إلى مواد أصيلة مسجلة....إلخ، وقد يكون التعرُّض عرضيًّا ودون قصد عندما يقرأ

---

[١٠] - تظل الاختلافات القائمة بين التعلم والاكتساب قائمة هنا ولاسيما أن الطفل يكتسب اللغة الأم بالممارسة الاجتماعية الاعتيادية؛ فهو يبني نظامًا لغويًا وفي الوقت نفسه يبني نظامًا تواصليًّا واجتماعيًّا مناسبًا لاستخدام تلك اللغة، أما في اللغة الثانية فيغلب أن يتعلم المتعلم اللغة معزولة عن سياقها الاجتماعي الاعتيادي.

المتعلم لافتات المحال التجارية أو يسمع حوارات الناس في الشارع أو يستمع إلى الأخبار في وسيلة نقل...إلخ.

وقد اعتنت بعض الدراسات بالنظر في حجم التعرُّض وكميته ليتمكن المتعلم من استدخاله؛ فقد انتهت بعض الدراسات إلى أن المتعلم يستدخل المفردة معنى ومبنى إنْ تعرَّض لها بين ٨-١٢ مرة ، وهو حجم يمكن توفيره بيسر وسهولة؛ على أنني أُقَدِّر أن توفير تعرُّض يتجاوز هذا ممكن جدًّا إن انطلقنا في تأليف المناهج من توجيه واضح لتكثيف التعرُّض.

كيف نعوِّض نقص التعرُّض اللغوي وفقره؟

قد قدمنا بيانًا بمنزلة التعرُّض في تعلُّم اللغة الثانية، ولاشك في أنَّ كثيرًا من الفروق في مستوى الكفاية اللغوية وجودتها في اللغة الثانية إنما يرجع إلى مقدار التعرُّض ونوعه في برامج تعليم اللغة؛ ولعل هذه الفروقات هي السبب الرئيس في النزوع نحو برامج الدراسة الخارجية وبرامج التعايش والانغماس اللغوي.

وحقًّا إنَّ مَنْ يتعلم اللغة في بيئتها يتفوق على من تعلمها في غير بيئتها؛ وإنما مرجع ذلك كلِّه إلى حجم التعرُّض وما يحتويه من مدخلات مفهومة، وإلى نوع هذا التعرُّض من حيث تنوعه وتضمنه مدًى واسعًا من المجالات والممارسات الاجتماعية وما يكتنفها من مُدْخلاتٍ مُعَدَّلَةٍ وتفاعلاتٍ أصيلة.

وهكذا يَظَلُّ تساؤل جَسْر الفجوة بينهما قائمًا: **كَيْف نُعَوِّض محدودية حجم المدخلات ومقدار التعرُّض في بيئة غيرناطقة باللغة الهدف؟**

وتنشعب الإجابة في شقين: الأول في إعداد المادة التعليمية، والثاني في تنفيذ الدروس والتفاعل الصفيّ.

أولاً: في إعداد المادة التعليمية (الكتاب)

لعلَّه يبدو مثاليًّا القول بإعداد موادّ وكتب تعليمية للبرامج المحليَّة وأخرى للبرامج الخارجية؛ وإن كان ذلك ممكنًا. على أنني سأنظر للأمر من زاوية أننا نتعامل مع كتاب تعليمي واحد لا يفرِّق بين تعليم اللغة في بيئتها وتعليمها في بيئة أجنبية.

أحسبُ أن مبدأ التعرُّض المكثَّف من أهم المبادئ التي ينبغي أن يُبْنى عليها أي كتاب لتعليم اللغة الثانية، ولابد أن يكون معدّو الكتاب على وعي كبير وفهم واضح للتعرُّض ودوره في بناء كفاية لغوية متينة، ولابد من فهم دوره في تعويض التعرُّض الطبيعي للغة في غير بيئتها؛ **فكيف يمكن لنا أن نوفِّر تعرُّضًا مكثَّفًا ومفيدًا للمتعلمين اعتمادًا على الكتاب؟**

لعلَّ الخطوة الأساسية والجوهرية في الموضوع تكون خطوةً منهجيةً من الأول؛ وتتمثل هذه الخطوة في اعتماد **مبدأ تعليم اللغة بطريقة الوحدة**؛ وهو مبدأ ينطلق من رؤية بنيوية كليَّة ترى اللغة بناء كُلِّيًّا متكاملًا يأتلف من أصوات وكلمات وتراكيب وقواعد إملائية تحمل دلالات ومعانيَ حقيقيةً وتداولية.

وأحسب أن بناء الكتاب التعليمي وفق منهج الوحدة سيضمن للمتعلِّم تعرُّضًا مكثَّفًا كمًّا ونوعًا؛ فالمتعلم سيمارس المهارات اللغوية ويتعلم العناصر اللغوية الأخرى (المفردات والتراكيب والبنى الصرفية والنحو والإملاء) في إطار موضوعي واحد يضمن له التكرار وإعادة التكرار والتفاعل بما ينتهي إلى تحويل المُدْخلات إلى مُسْتَدْخلاتٍ مُسْتَقِرَّة في الذاكرة بعيدة المدى لتصبح شطرًا من الكفاية اللغوية المتمثَّلة تقريريًّا وإجرائيًّا.

وفي ما يلي بيانٌ إضافيّ:

سأتخذ مثالي من وحدة تعليمية مفترضة عنوانها(**الهِجْرَة**)، وتمثِّل البطاقة التالية محتوى الوحدة التعليمية:

الوحدة الأولى: الهِجْرَة	
الجذر	هـ ج ر
المفردات	معاني المفردات الجديدة في النص
النَّص	نصٌّ رئيسيٌّ يتناول قضية الهجرة وأسبابها وأمثلة متنوعة على المهاجرين العرب.
القراءة الجهرية	قراءة النص قراءة جهرية، وقراءة بعض الأساليب اللغوية المخصوصة.
المفردات والتراكيب	تدريبات متنوعة لشرح المفردات وفهم معانيها
التدريبات النحوية والصرفية والأساليب	موضوع نحوي معيَّن حسب مخطط الكفايات وطبيعة النص، إضافة إلى عدد من التراكيب اللغوية والأساليب والأوزان التي كثرت في النص.

معجمي	تدريبات إضافية لاستخدام المفردات وشرح معانيها المتعددة
التَحَدُّث	مجموعة حوارات و حلقة نقاش حول موضوع الهجرة.
الاستماع	نص مختار يناقش موضوع الهجرة
الكتابة	الكتابة الجزئية التي تركز على مهارات جزئية كالتلخيص وإعادة الصياغة، وترتيب الجمل. والكتابة الكلية: إنشاء موضوع متكامل في موضوع الهجرة.

وسأخصِّص أكثر، وأتخذ مثالي من المفردات.

لعلَّك، عزيزي القارئ، لاحظت أن افتتاح الوحدة كان بعائلة الجذر (ه ج ر)؛ وإنما بدأنا الوحدة به امتثالاً لإيماننا بأهمية **استراتيجية الاستدلال على المعنى الجديد انطلاقًا من الجذر** ولاسيما إن كان هذا الجذر هو المفتاح الرئيسي للنص؛ فالمتوقع أن يشتمل هذا النص على المفردات التالية: **هاجر_ يهاجر، الهجرة، هجرات، مهاجر، مهاجرون/ين، هَجَّر_ يُهَجِّرُ، تَهجير، هَجْر**. وهي مفردات يكثر دورانها واستعمالها في العربية المعاصرة إضافة إلى ما يختزنه الطلبة المسلمون من مفردات أخرى تنتمي إلى الجذر نفسه (**الهجرة النبوية، التاريخ الهجري، السَّنة الهجرية**). ولن يقتصر الأمر في هذه الوحدة على استعمال هذه المفردات فحسب ولكنه سيتجاوزها إلى مفردات تتلازم معها ويكثر ورودها في سياقات الحديث عن هذا الموضوع.

ولك أن تتخيل عزيزي القارئ كم مرَّة سترد مشتقات الجذر في النص!

بما أن كلمتي (**الهجرة والمهاجرين/ون**) هي المفاتيح الأساسية فلعل الواحدة منهما تتكرر (٨-١٤) مرة بناء على حجم النص على المستوى الكتابيّ؛ فإن أضفْتَ إليها العدد نفسه من التكرار بالقراءة الجهرية أمكن للمتعلم التعرُّض للمفردة قراءةً وكتابةً بمعدل تقريبي مقداره عشرون مرة، ولك أن تضيف إلى ذلك قرابة عشرين مرة أخرى ترد في شرح الدرس ومناقشة قضاياه.

ثمَّ إننا إذا انتقلنا إلى المفردات والتراكيب وطبقنا استراتيجية "**القصّ واللَّصْق**" وجدنا أن هذه المفردات تتكرر مرات عدَّة في الجمل المأخوذة من النص نفسه[١١]، وكذا في التدريبات النحويَّة

[١١] - من استراتيجيات التعرّيض المكثَّف التي اتبعناها في سلسلة نون والقلم وسلسلة الضاد (جامعة نزوى) **القَصُّ واللَّصقُ**؛ أي: قص الجمل الشواهد من النص نفسه؛ لأن المتعلم صار على إلف بهذه الجمل والأمثلة بقراءته للنص وشرحه والتعليق عليه.

والصرفية والأساليب[١٢] .ويتكرر الأمر نفسه في جميع المهارات وما يتصل بها من تفاعل مكثَّف ينتهي إلى إغراق المتعلِّم بالمفردات والتراكيب والمفاهيم التي تتضمنها قضية الهجرة. ثمَّ تكون مهارتا التحدُّث والكتابة معيارين دالَّيْن على مدى فهم المتعلم للمفردات والتراكيب والأساليب اللغوية الجديدة، ولمدى استيعابه لمحتوى النص؛ قضيةِ الهجرة.

وبعيدًا عن الحسابات الدقيقة؛ فإنني أُقَدِّرُ أن المتعلِّم سيتعرض للمفردات الجوهرية والأساسية في النص ولاسيما مادة (هـ ج ر) بتكرار لن يقلّ عن ١٥٠ مرة استقبالاً وتفاعلاً وإنتاجًا؛ وهو فيما أُقَدِّرُ تَعَرُّض كافٍ يمكن أن يُعَوِّض على نحو كبير العيش في بيئة ناطقة بالعربية؛ولكنه لن يبلغ مبلغه أبدًا.

وهكذا فإن الاستراتيجيات التالية قادرة على توفير تعرُّض مكثَّف عند إعداد المادة التعليمية:

١. استراتيجية" **العائلة المعجمية: الجذر**" بما هي استراتيجية صرفية معجمية دلالية تسهم في تعزيز استراتيجية تخمين المعنى واستنتاجه وتمثُّله.
٢. استراتيجية " **القَصّ واللَّصق**" بما هي اجتزاء الجمل ومواضع التركيز من النص نفسه.
٣. استراتيجية " **تطويق الكفاية**"[١٣] بما هي استنفاد لمعايير الكفاية وعناصرها الفرعية بدءًا بالوحدة وانتهاءً بالكتاب.

ولاشك في أنَّ هذه الاستراتيجيات في إعداد المادة التعليمية ستتكامل مع جهد المعلِّم وطرق التدريس التي سيوظفها في تقديم المحتوى التعليمي والمهارات المتعددة فيه.

وأُقَدِّر تقديرًا يكاد يكون يقينًا أنّ طريقة الوحدة هي الطريقة الفضلى لتصميم الوحدة التعليمية وتدعيمها بالاستراتيجيات السابقة وسواها؛ ذلك أنها تضمن، بطبيعتها، تدويرًا وتكرارًا وتكاملاً لعناصر الدرس شكلاً ومضمونًا في جميع العناصر والمهارات؛ إذ كلما تقدَّم المتعلِّم في الوحدة أمكن له أن يوظِّف تعلُّمه السابق في تعلُّمه اللاحق، وأمكَن له أن يثبِّته بالتكرار والاستثمار والتعزيز استقبالاً وإنتاجًا إلى أن تتحول مُدْخلات الموضوع إلى مُسْتَدْخلاتٍ مكينة لدى المتعلِّم؛

---

[١٢] - الأمر نفسه ينطبق على المعالجة النحوية؛ فالجمل مستلة من النص نفسه تجنبًا لاحتمالية أن تتضمن الجمل والأمثلة النحوية مفرداتٍ جديدةً تستهلك وقتًا إضافيًّا.

[١٣] - هذه الاستراتيجية خالصة للباحث؛ ومفادها أنه لابد من استيعاب جميع عناصر الكفاية المطلوبة لنبلغ بالمتعلم حدَّ إتقان هذه الكفاية؛ فإذا أخذنا جذر (هـ ج ر) فإن تطويق هذه الكفاية يكون بالتعرف على أهم مشتقات الجذر ومصادره وأشيع الكلمات استعمالاً. وأما إن كانت الكفاية نحوية فإن هذا يقتضي أن نُقَدِّم للمتعلم جميع عناصر هذه الكفاية النحوية بالتدريج إلى حين استنفادها كاملة في الكتاب.

يتمكَّن منها استقبالاً وإنتاجًا، فإذا تجاوزناها إلى الوحدات الأخرى واستثمرنا استراتيجية تدوير العناصر ولاسيما المفردات صِرْنا إلى مزيد من التعريض ومن ثَمَّ التمكُّن.

ثانيًا: دور المعلِّم

معلوم أن دور المعلِّم بصورته العامَّة يعتمد اعتمادًا كبيرًا على المحتوى التعليمي المعتمَد في المؤسسة وما يجسِّد ذاك المحتوى من كتب و معينات تعليمية أخرى. ولاشك في أن الكتاب التعليمي هو الموَجِّهُ الأول للمعلِّم في التدريس اعتمادًا على ما رُسِمَ في الكتاب من نصوص وتدريبات ومهارات، وبهذا تكون فرص المعلِّم محدودة في تنمية المحتوى وتنويع استراتيجيات تعليمه ولاسيما في برامج تعليم اللغات الأجنبية المقيَّدة بوقت محدَّد.

و المعلَّم هو الوسيط بين الكتاب التعليمي والمتعلمين، وعلى عاتقه تقع مسؤولية نقل المعرفة والمهارات بطرق تساعد المتعلمين على الفهم والتلقي والتمكُّن. وإذا كان دور المعلِّم مكمِّلاً للكتاب التعليمي وميسِّرًا لتوصيله وتفهيمه فإنَّ الكتاب التعليمي القائم على مبادئ التعرُّض المكثَّف[١٤] يُعَدُّ عاملاً مهمًّا في نجاح دور المعلِّم وتوفير مُدْخلاتٍ مفهومة متنوعة ومتعددة مسنودة بفرص تعرُّض متنوعة.

وهنا نتساءَل: **ما دور المعلِّم في توفير تَعَرُّض مكثَّف ونوعيّ للمتعلمين؟**

ولما كانت غالبية كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لا تعتمد مبدأ التعرُّض المكثَّف فإن هذا يزيد العبء على المدرِّس، ويزيد من مسؤولياته وضرورة البحث عن استراتيجيات تدريس وإدارة صفية منظمة لتعريض المتعلمين إلى أكبر قدر ممكن من المادة التعليمية ودون حاجة إلى الخروج على الكتاب خروجًا كبيرًا.

وأَحْسَبُ أن الاستراتيجية الرئيسية التي يمكنُ أن تُعَوِّض أي نقص في التعرض إنما هي **استراتيجيات التفاعل** بمعناها الواسع، وبما تقتضيه من استراتجيات فرعية متنوعة. وبما أنني سأفرد مساحة خاصة للتفاعل فإنني سأكتفي هنا بمثال عام يؤيد مذهبي في تعزيز دور المدرِّس في توفير تعرض ملائم.

---

[١٤] - اعتمدنا هذا المبدأ الاستراتيجي في سلسلة نون والقلم/ الكتاب الثاني بطبعته الجديدة، وسلسلة الضاد.

ثمة فرق كبير بين معلِّم يجعَل هَمَّه إنهاء المحتوى التعليمي وآخر يجعل هَمَّه تمكين المتعلمين من المهارات والكفايات بشكل نوعيّ، ولعلَّه من المتعذِر جدًّا الموازنة بين الأمرين؛ لأنَّ التمكُّنَ بحاجة إلى مزيد من التعرُّض وهو ما يتنافى مع الحرص على إنهاء المحتوى المطلوب. على أنني أميل إلى التمكُّن أكثر من استنفاد المحتوى.

ومرة أخرى سأتَّخذ مثالي من المفردات الجديدة؛ **فكيف يوفِّر المدرِّس تعرُّضًا كافيًّا لتمثُّل المفردة معنى ومبنى؟**

- أول ما يكون من ذلك أن تُعالَجَ المفردات الجديدة بمرادفها الذي يعرفه المتعلم حتى يستدخلها في معناها و يتمثلها[١٥].
- يستخدم المعلِّمُ المفردة الجديدة في سياقات متنوعة ويكتب الجمل التي تتضمنها على اللوح.
- يستعمل المعلِّم المفردة استعمالاً شفويًّا في بضع جمل؛ على أن تكون الجمل واضحة ولا تتضمن كلمات مجهولة أو غامضة. ويفضَّل أن توجَّه هذه الاستعمالات إلى الطلبة مباشرة.
- يسأل المعلِّم الطلبة أسئلة مباشرة تتضمن المفردة المطلوبة، على أن يجيب المتعلم إجابة واضحة تتضمن المفردة المطلوبة؛ ويكتفى هنا بالجانب الشفوي حرصًا على الوقت.
- يكلِّف الأستاذ المتعلمين بواجب بيتي: استعمال الكلمة الجديدة في ثلاث جمل مثلاً؛ وذلك تعزيزًا للجانب الكتابي الإنتاجي من تمثُّل المفردة.
- ولمزيد من التعريض يسعى المعلِّم دائمًا إلى توظيف المفردات القديمة لتيسير التعلُّم الجديد.

فإذا كان مثالنا كلمة (**مُفَضَّل**)[١٦] يُنْجَزُ التَعريض المكثَّف على النحو الآتي:

١. يوظِّف المعلِّم استراتيجية الجذر فيسأل:
   أ. ما جذر كلمة مُفَضَّل؟
   ب. هل تتذكرون كلمات أخرى من الجَذر نَفْسِه؟

فقد يهتدي المتعلمون إلى كلمة (أَفْضل، فَضْل، يُفَضِّلُ)

---

[١٥] - بناء على مستوى المتعلم، وقد يلجأ المعلم إلى الصورة أو الترجمة....إلخ.

[١٦] -من الصعوبات التي تواجه الطلبة الأمريكيين في استعمال هذه الكلمة أنهم يضيفونها إلى ضمير المتكلم بدلا من إضافة الضمير إلى ما قبلها؛ فتراهم يقولون: طعام مفضلي، كتاب مفضّلي، فلم مفضَّلك.....

٢. يَشْرَحُ المعلِّمُ الكلمة بالمرادِفِ أو بوضع الكلمة في سياق لدفع الطلبة لتخمين المعنى من السياق، ولابد أن تكون الجمل قصيرة، و جميع مفرداتها معروفة لدى المتعلم حتى ينجح في التخمين:

- صديقي **المُفَضَّل** هو خالد.
- دَرْسي **المُفَضَّل** هو القواعد.
- مَدينتي **المفضَّلة** هي البترا.

وأُقَدِّر أن الطلبة سيهتدون إلى المعنى دون صعوبة كبيرة.

٣. يسأل المعلِّم أسئلة موجَّهة للمتعلمين جميعًا:

- مَنْ صَديقُكَ المُفَضَّلُ؟
- ما هو فِلْمُك المُفَضَّل؟
- ما هو طعامك الأردنيّ المُفَضَّلُ؟
- من صَديقتُكِ المُفَضَّلة؟
- ما لَوْنُكِ المُفَضَّل؟
- ما سَيّارَتُكِ المُفَضَّلة؟

٤. يُكلِّف المعلم الطلبة باستخدام الكلمة في جملة مفيدة؛ شفويًّا أو كتابيًّا في الصف.

٥. يُكلِّف المعلِّم الطلبة بواجب بيتي مفاده استخدام الكلمات الجديدة في جمل مفيدة مكتوبة.

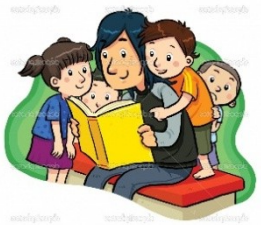
ولمزيد من التعريض التدويريّ (المتكرر) يسعى المعلِّم دائمًا إلى توظيف المفردات القديمة لتيسير التعلُّم الجديد. فمثلا: إذا تعلَّم الطالب في الوحدة الأولى كلمة (المفضَّل/ ة) فإنه ينبغي استعمالها في تعلُّم بعض المصادر لاحقًا؛ فكلمة (المفضلة) تتلازم كثيرًا مع كلمة (هواية) ومصادر الأوزان كلها (القراءة، الكتابة، السباحة، ركوب الدراجة، الاستماع للموسيقى، ممارسة الرياضة.....إلخ. كما في التمرين التالي:

هِوايَتي المُفَضَّلة

ما هِوايَتُكَ المُفَضَّلةُ يا بيلي؟

ما هِوايَتُكِ المُفَضَّلةُ يا ريتشِل؟

هِوايتِي المُفَضَّلةُ هِيَ:

			
الْقِراءَة	الطَّبْخ	السِّباحَة	رُكوبُ الدّراجَة

وهكذا يتعاظم دور المعلِّم في تقديم مدخلات مفهومة تكون نواةً لتعرُّض مكثَّف يمارسه الطالب ويعينه المعلِّم على تقبُّله والتفاعل معه لينتهي الأمر إلى التعلُّم وتنمية الكفاية بوجوهها كلها كما لاحظتَ؛ فالمتعلم استقبل المفردة معنى ومبنى ثم سمعها في غير سياق، وأعاد إنتاجها في سياقات متنوعة تجمع بين المكتوب والمنطوق، ثم يكون مزيدٌ من التثبيت والتدعيم بتدوير هذه المفردات في الدروس اللاحقة.

وهكذا تظهر أهمية التكامل بين دور المحتوى التعليمي (الكتاب) ودور المعلِّم؛ إذ تتعاظم مسؤولية المعلِّم في توفير تعرُّض كافٍ عندما يفتقر الكتاب إلى ذلك، فتكون مهمة المعلم استدراكية على نقائص الكتاب.

٣.التفاعل:

يشير التفاعل إلى **مجمل عمليات التبادل اللغوي التي تستخدم فيها اللغة الهدف**؛ فالمعلم يتفاعل مع الطلبة، والطلبة يتفاعلون معًا داخل الصف؛ فإن تجاوزنا البيئة الصفية وجدنا الطلبة يتفاعلون مع الناطقين الأصليين باللغة الهدف مباشرة أو افتراضيًّا.

وعندي أنّ التفاعل يتجاوز التفاعل البشري فحسب؛ فعملية القراءة عملية تفاعل كاملة؛ يقرأ المتعلم النصّ ويتفاعل معه لغويًّا ليتفهَّم مفرداته وتراكيبه ومضمونه الكلي انتهاءً بالاستجابة له. وقد أكدت نظريات القارئ ودوره في تلقي النصوص هذه العملية التفاعلية؛ إذ أسندت للقارئ دورًا مهمًا في إنتاج معنى النص وفهمه، كما في نظريات التلقي بعامتها، ونظرية استجابة القارئ، والقارئ الضمني[١٧].....إلخ. وعلى هذا فإن مفهومنا للتفاعل يستوعب كُلَّ اتصال باللغة الهدف قصدًا إلى تعلُّمها وتوظيفها في عمليات تواصلية مستقبلية.

ولاشك بأن صيغة (التفاعل) الصرفية في العربية تنبئ بوجود طرفين متفاعلين أحدهما المُرْسِل وثانيهما المستقبل، وقد تتوسَّع هذه الدائرة لتشمل انبثاق عمليات تواصلية فرعية في أثناء الحدث التواصلي الكلي؛ كما يحدث في حلقات النقاش.

طبيعة التفاعل

لعلَّ الطبيعة الاجتماعية تغلب على عملية التفاعل بالنَّظر إلى أنها ممارسة تواصلية اجتماعية بالدرجة الأولى، وهي ممارسة تقتضي مشاركة أطراف متعددة لتحقيق غايات وأهداف إنسانية واجتماعية عامة؛ ولكنه لا يمكننا تجريد هذه الممارسة الاجتماعية من بنيتها العميقة الكامنة في اللاوعي من ناحية أعراف التواصل أولاً ثم من حيث إنّ هذه الممارسة الاجتماعية لابد أن تمرَّ أدواتها اللغوية بدماغ المرسل والمستقبل مرات عدة إلى أن تستقر في مكونات كفايته اللغوية.

والظاهر أن التفاعل عملية ظاهرها اجتماعي وباطنها نفسي ولا يمكن عزل أحد الجانبين عن الآخر، ويؤكِّد هذا أن التفاعل كان دائمًا حاضرًا في نظريات اكتساب اللغة الثانية وتعلمها؛ ذلك أنه يمثِّل المدخلات التي يتلقاها المتعلِّم من ناحية ويمثِّل من ناحية أخرى المخرجات التي ينتجها المتعلم، وفي ما بينهما تُعالَجُ هذه المدخلات وتعدَّل ويعاد تكييفها ومعالجتها إلى أن تنتهي مستقرة

---

[١٧] - جملة من نظريات النقد الأدبي والتفاعل مع النصوص تعلي من دور القارئ في إعادة بناء النص وإنتاجه.

في الذاكرة بعيدة المدى لتصير من ثوابت الكفاية اللغوية التي يستدعيها المتعلم متى احتاجها فيحكم ربطها[١٨] ويعيد التفاعل بها مرات ومرات إلى أن يَمْهَرها[١٩] بالمران والدربة والتكرار. وهكذا فإنه لا يمكن تجريد التفاعل من طبيعته النفسية الذهنية.

منزلة التفاعل في تعلُّم اللغة الثانية واكتسابها

ثمة تفريق تقليدي بين طرق التدريس في جميع مجالات المعرفة[٢٠]؛

١. **التدريس التلقيني**، وهو تدريس يتفرَّد فيه المعلم بالدور الرئيسيّ؛ فهو مالك المعرفة والمتحكم فيها؛ ولذلك عادة ما يعرُف بالتدريس المتمركز حول المعلِّم.
٢. **التدريس الوظيفي أو التشاركي**، وهو يقوم على توزيع الأدوار بين المعلم والطلبة؛ فيسهم الطلبة إسهامًا مناسبًا في تعليم أنفسهم بإشراف المعلم وتسييره وتيسيره؛ ولذلك فإنه يُعْرَف بالتدريس المتمركز حول المتعلم (الطالب).

وقد ظلّ التدريس التلقيني مكروهًا ومبغضًا إلى زمن الناس هذا، أما التدريس التشاركي فقد تلقى دعمًا ومساندة من تطور الدراسات النفسية والتربوية من ناحية، وتلقى دعمًا كبيرًا من علوم الحاسوب وتكنولوجيا التعليم؛ فصار لدينا طرق تعلم جديدة تميل إلى الجانب التفاعلي، وأهمها استراتيجيات التعلُّم النشط من ناحية، و التعليم التفاعلي والمدمج من ناحية أخرى.

وظاهر أن هذه الطرق تعلي من شأن التفاعل الاجتماعي ومنزلته في تعلم العلوم والمعارف؛ فكيف إذا كانت الغاية تعلُّم اللغات! وهو تعلُّمٌ شرطه الأساسي التفاعل والممارسة الاجتماعية إلى أن يبلغ المتعلِّم حد الاستعمال الماهر الكَفِيّ باللغة الهدف.

وأُقَدِّرُ أن للتفاعل منزلةً جوهرية في برامج تعليم اللغة الثانية ولاسيما إن كانت اللغة في غير بلدها؛ ذلك أن التفاعل:

---

[١٨] - إلماح إلى نظرية الربطية.

[١٩] - إلماح إلى نظرية المهارة.

[٢٠] - المقصود أن هذه الطرق ليست خاصة بتعليم اللغات أو اللغة الثانية وإنما تشمل جميع العلوم.

١. يجعل من الصَّف بيئة اجتماعية يؤدي الأستاذ والطلبة فيها أدوارهم ويتفاوضون على المعنى والمعلومات دون شعور بمركزية المعلِّم.
٢. يحفظ للمتعلم حقوقه في ممارسة المدخلات الجديدة وإعادة إنتاجها والتوثُّق منها اعتمادًا على ردود فعل الأستاذ والزملاء.
٣. يخلق فرصًا ممتازة لمزيد من التعرُّض اللغوي المتنوع.
٤. يُدَرِّب المتعلمين على تبادل الأدوار؛ فلن يقتصر دور المتعلم على الإجابة عن الأسئلة فحسب، ولكنه سيتجاوزه إلى طرح الأسئلة، والتعليق على إجابات الزملاء، واستخدام المفردات الجديدة.....إلخ.
٥. يَضْمَنُ حدًّا جيدًّا من مراعاة الفروق الفردية واستراتيجيات تعلم الطلبة وأساليبهم المفضَّلة في التعلم.
٦. يتيح فرصًا مهمَّة لتوظيف تعلمهم القديم في التعلُّم الجديد؛ فالمتوقَّع مثلاً أن يوظِّف الطلبة أسلوب الاستفهام على نحو كبير جدًّا طلبًا للمعلومة أو الاستيضاح.....إلخ.
٧. يقدِّم فرصًا جيدة للتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة، ولاسيما تحديد الأخطاء وتصويبها.

ومنتهى الأمر أن التفاعل بما يتضمنه من مفاوضات اجتماعية ومعالجات معرفية نفسية سيضمن تعرُّضًا كافيًّا يشتمل على معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية؛ بما ينتهي بالمتعلمين إلى تنمية كفاياتهم اللغوية وتمثُّل عناصرها استقبالاً وإنتاجًا.

ثم صار للتفاعل نظرية

ذلك أنه لم يعد ينظر إلى التفاعل بوصفه عملية مُسلَّمًا بها في تعليم اللغة الثانية؛ وإنما صار ينظر إلى التفاعل على أنه عملية ممارسة لغوية مقنّنَة وموجَّهة لتحقيق أهداف تواصلية وتعلمية متنوعة؛ فصحيح أن التفاعل في طرق تعليم اللغات الثانية الحديثة أمر مُسَلَّمٌ به ولكنّ الحاجة بدت ماسَّة لاستثمار عمليات التفاعل استثمارًا أمثل وأنفع وعدم تركها تسير " على البَرَكة"؛ وإنما يكون ذلك بالتنظيم والتقنين والتوجيه؛ فصار التفاعل المُخَطَّط له والمرسوم منذ بداية التعليم أمرًا لازمًا يظهر في التدريبات والمهارات والممارسات التعليمية كلّها؛ أكانت تلك العمليات صفيَّة أم واجباتٍ بيتية مضمَّنة في الكتاب والمواد التعليمية المساندة.

وقد ظهرت هذه العناية المقننة الموجَّهة في دراسات كثير من العلماء واللسانيين عُرِفت بـ" **فرضية التفاعل**". وقد نَظَّر لها عدد من اللسانيين أبرزهم (هاتش، ومايكل لونغ، وتيريزا بيكا، وسوزان جاس)، ومؤدّى هذه الفرضية أن التفاعل الحواري شرط ضروري، وإن لم يكن كافيًا، لاكتساب اللغة الثانية. وفي سياق ذلك نوقشت مفاهيم " **المدخلات المعدَّلة** "[٢١] ودورها في تيسير اكتساب اللغة الثانية؛ فالتعديلات التي يجريها المعلم أو المتحدث الأصلي على لغته عندما يتفاعل مع المتعلم الأجنبي تساعده على فهم المدخلات ومن ثَمَّ اكتسابها. وفي مراحل متقدمة ركز لونغ على أهمية تصحيح الأخطاء في أثناء التفاعل، ورأت سواين في فرضيتها " **اللغة المعدَّلة**" أن الحاجة إلى لغة معدَّلة تدفع المتعلم قدمًا في تطوره اللغوي.

وبناء على ذلك دافع كثير من المنظرين للتفاعل عن مبدأ(لِنَتَكَلَّمْ) ومؤدّاه ضرورة انشغال المتعلمين بحوارات تفاعلية بلغة مفهومة تدفعهم إلى الانخراط في عمليات تفاوض حول المعنى المشترك المقصود تبليغه، ووفقًا لنظرية التفاعل فإن عمليات التفاعل هذه بما يكتنفها من تعديلات وتكييفات في الحوارات تؤدي إلى اكتساب مفردات اللغة وقواعدها وتراكيبها و معاني هذه التراكيب واستعمالاتها.

وتُعَوِّل نظرية التفاعل على دور التعديلات التي يُحْدِثُها المعلِّم لتصبح المدخلات (المادة الحوارية) مفهومة، ومن هذه التعديلات: الاستيضاح، أو طلب الإعادة، أو إعادة صياغة الكلام بطريقة أخرى.....إلخ[٢٢].

وينتهي كتاب " **كيف نتعلم اللغات**" من استعراضه دراساتٍ متنوعةً في كم التفاعل ونوعه وأثر ذلك في اكتساب اللغة الثانية إلى أن لها أثارًا إيجابيةً متنوعة، ومن ذلك أن كيفية تنظيم التفاعلات الثنائية والجماعية تسهم في تنمية اللغة الثانية، وأن التعديلات التي يقدمها المعلمون عامل مساعد في تيسير التعلم وتنمية الكفايات، كما أظهرت أن لتصحيح الأخطاء المباشر تأثيرًا إيجابيًّا آنيًا في تعلم اللغة الثانية.

---

[٢١] - تفاصيل نظرية وأمثلة بحثية جيدة في كتاب: كيف نتعلم اللغات، باتسي م. لايتباون و نينا سبادا، ترجمة: علي علي أحمد شعبان. منشورات المركز القومي للترجمة، الكتاب ٢١٩٣،الطبعة الأولى، ٢٠١٤، القاهرة، ص: ٢٢٠-٣٣٨.

[٢٢] - هذه العمليات نماذج من التعديلات التي يجريها المعلم على حديثه في أثناء تعليم اللغة بناءً على طلب المتعلمين أو بناء على استنتاج المتعلم أن بعض المتعلمين لم يفهم المقصود، وتسمى هذه العمليات التفاعلية بـ (المُدْخلات المُعَدَّلة) وفق نظرية التفاعل لمايكل لونغ. انظر: كيف نتعلم اللغات، ص: ٢٤٤-٢٤٨.

ويمكن القول إن المدخلات المعدّلة إنما هي استراتيجيات تعليمية واستراتيجيات تواصلية في الوقت نفسه؛ إذ بها يقدم المعلم تيسيرًا وخيارات متنوعة للمادة المراد تعليمها من ناحية، ثم إنه يحاول بهذه الاستراتيجية ضمان تدفق الخطاب الصفي وتلقي المتعلم مدخلاتٍ مفهومةً أو تصويبات لما يقع فيه من أخطاء.

التفاعل: من النظريّ إلى التطبيقيّ

كيف يمكن توظيف التفاعل الموجَّه والمدخلات المعدَّلة في صفوف تعليم العربية لغة ثانية؟

قد أعليْتُ سابقًا من منزلة الكتاب القائم على مبدأ التعريض المكثَّف، وأثنيتُ على دور المعلِّم وتفاعله البناء في توفير فرص التعرُّض بالتكرار والإعادة وتنويع التدريبات والممارسات الصفية، و لابد من تأكيد أهمية تدريب المعلِّم على تعديل المدخلات والتنويع في استراتيجيات التفاعل بما يضمن لنا إدارة صفية تعليمية ناجعة.

وسأقدِّم هنا بعض تجاربي الجزئية في التفاعل الصفي وما تتضمنه من المدخلات المعدّلة بمفهومها العام وبمفهومي الخاص؛ فليس كل ما يرد هنا مما تعارف عليه اللسانيون بأنه تعديل في المدخلات، ولكنني أحسب بعض ما أقدمه من المدخلات المعدَّلة[٢٣].

١. مَثَل من إعادة الصياغة (Recasting)

وهي ذات بعدين؛

الأول من ناحية المعلِّم؛ وذلك عندما يتحدث المعلم أو يكتب شيئًا على اللوح فيظهر له أن المتعلم لم يفهم المقصود بالسؤال، وهنا يعيد المعلم صياغة المطلوب بطريقة مختلفة أو بأسلوب مختلف أو بملامح صوتية مختلفة، وهو ما يعرَفُ بـ (**كلام المعتني/ المُوَجّه**). ويحدث هذا التعديل في جميع صفوف تعليم اللغة الثانية ومنها صفوف العربية لغير الناطقين بها فيما يشبه كلام الأم عندما تخاطب طفلها؛ فقد:

- يبطئ المعلِّم سرعته ليظهر للمتعلم حدود الكلمات، أو ليثبت لديه النطق السليم.
- يعيد المعلِّم كلامه بمفردات أخرى أو بتغيير مفردة واحدة مثلاً.

---

[٢٣] - لابد من الإشارة إلى أنه من الصعب تقسيم الموقف التواصلي وتحديد عمليات التعديل التي تطرأ على الموقف؛ فقد يتضمن التعديل أنواعًا متعددة في الوقت نفسه؛ إذ قد يستوضح الأستاذ ولايصل إلى نتيجة فيعيد الصياغة غير مرة.

- ينشئ حوارًا حول الموضع غير المفهوم يتضمن بيانًا توضيحيًّا بالمطلوب.
- يستخدم وسائل تعبيرية أخرى كالتمثيل والرسم على اللوح والقيام بالفعل حقًّا.

وكما تلاحظ في هذه الحالة يعيد المعلِّم ما قاله أو ما قدَّمه عندما وجد أن المتعلم لم يحسن فهم المطلوب منه. ومن أمثلة ذلك:

المعلم	الطالب
ماذا أفطرت اليوم؟	حضرت بالتاكسي.
ماذا؟	حضرت بالتاكسي مع جورج.
أسألك عن الطعام، الفطور.. ماذا أفطرت ؟ (وقد يصاحب هذا إشارة باليد إلى الفم لإيضاح المعنى).	آه.. ماذا أفطرت؟ أفطرت خبز وزيت وزعتر[٢٤].

ويندرج تحت إعادة صياغة المعلم **الشَّرْح بالمرادف.** وهي استراتيجية معروفة في تعليم المفردات الجديدة، وأحسبها نوعًا من المدخلات المعدَّلة الموجَّهة التي تضمن للمعلِّم المضي في الممارسة التعليمية والحدث التواصلي الصفّيّ، ولاسيما إن كانت المفردة المرادفة شائعة مشهورة بين المتعلمين. وأُنَبِّه إلى أن ذلك قد يجيء في سياق التدفق الكلامي؛ ففي سياق الحديث عن موضوع معيَّن قد يلحظ الأستاذ أن طالبًا معينًا لم يفهم المقصود بكلمة ما فتراه يعيد الكلام باستبدال الكلمة بمرادفها[٢٥]. و يحدث هذا كثيرا في مواقف مثل:

العبارة الأصلية	العبارة المعدَّلة
من أين أنت؟	من أي بلد أنت؟ ما جنسيتك؟
أينَ تَسْكُنُ؟	أينَ تعيشُ؟
متى جئتَ إلى الأردن؟	متى وصلتَ إلى الأردن؟ متى حَضَرْتَ إلى الأردن؟
كَيْفَ جِئتَ إلى الأردن؟	كَيْفَ وصلتَ إلى الأردن؟

وهنا تظهر أهمية تعليم المفردات بالمرادف؛ إذ تكون منجًى للمتعلم ودليلاً على كفايته الاستراتيجية وقدرته على توظيف ما تعلمه سابقًا في تعلمه اللاحق.

---

[٢٤] - بالتسكين؛ على ما ينطقونها.

[٢٥] - أفرِّق هنا بين استعمال المرادف وإعادة الصياغة؛ فإعادة الصياغة تتضمن في الغالب إعادة الجملة كاملة أو تغيير كلمة مكان أخرى نتيجة لخطأ وقع فيه المتعلم.

وتتجلى إعادة الصياغة على نحو آخر؛ وذلك عندما يستجيب المعلِّم لأداء خاطئ أو غير مفهوم أنتجه المتعلم؛ فالمعلِّم هنا يعيد ما ينطقه المتعلم من أداء لغوي تلقائي يتضمن خطأ ما؛ وذلك تصويبًا لأداء المتعلم وتوجيهًا له نحو الأداء السليم ؛ كما في هذين الحوارين:

الناطق الأصيل: أين خالد اليوم؟ المتعلم: هو إجازة. الناطق الأصيل: **في إجازة. أخذ إجازة.** المتعلم: نعم. هو في إجازة.	**المُعَلِّم**: ماذا سَتَفْعَلُ اليومَ بعدَ الدَّرس؟ الطالب: ذَهَبْتُ إلى النادي ثم المَطْعَم. **المُعَلِّم** (مع نطق بصوت مرتفع وإبراز كلمة اليوم): ماذا سَتَفْعَلُ اليومَ؟ المتعلِّم: آه. اليوم.. آسف: اليوم سَأَرْجِعُ إلى البيت لأَدْرسَ للامتحان.

ويظهر من المثالين أن المعلم فهم مراد المتعلم فصوَّبه تصويبًا بدا جزءًا من التفاعل، والتقط المتعلم ذلك مباشرة فأعاده كأنه جزء أصيل من كلامه. ولعلك لاحظت أنه يمكن أن تكون إعادة الصياغة كاملة أو جزئية وقد تكون في كلمة واحدة أخطأ فيها المتعلم.

٢. **مَثَلٌ من الاستيضاح (Clarification Request)**

أنْ يطلب المعلم من الطالب إعادة ما قاله لأنه لم يفهم المقصود به ؛ وغالبًا ما تحدث هذه العملية على شكل استيضاح و سؤال مباشر من المعلم : عفوًا؛ **لم أفهم قصدك!، أو: ماذا تريد أن تقول؟** وقد يتداخل الاستيضاح مع إعادة الصياغة أو غيرها من طرق تعديل المدخلات في الموقف التواصلي الكلي.

ويحدث هذا كثيرًا في مواقف التحدث التلقائي؛ فقد يعجز الطالب عن إيصال المعنى المراد نظرًا لقصور كفايته اللغوية ولاسيما المعجمية؛ فلا يستطيع المعلم أن يفهم المقصود ولاسيما إن كان الطالب يتلعثم ولا يعرف المفردات التي يريد استعمالها، فيحاول المعلم معه غير مرة للوصول إلى فهم ما يريد المتعلم ولو جزئيًا.

ويحدث هذا كثيرًا في مهارة الكتابة نتيجة لعدم التمكن من القواعد التركيبية للغة العربية؛ فتجد الطالب يرصف كلامه على غير نظام، ويزيد الأمر سوءًا وغموضًا عدم التمكن من المفردات المعبرة عن المعنى المراد.

وقد يحدث العكس تمامًا؛فقد يعرض للمتعلم كلامٌ غير مفهوم، فيحتاج إلى سؤال المعلِّم عما قدَّمه أو مرَّ شرحه أو تمثيله؛ فلا يستطيع ذلك لأنه غير قادر على السؤال أو لا يمتلك مهارة السؤال المناسبة. وحقًّا تظهر هنا أهمية تدريب المتعلمين على مفاتيح التواصل الصفي وتعليم كفايات الاستفهام وتطويقها منذ بدايات المستوى المبتدئ؛ فعلى المتعلِّم أن يكون قادرًا على استعمال مفاتيح التواصل والتساؤل التالية:

- ما معنى (.....) بالعربية؟
- كَيْفَ تقول (.....) بالعربيَّة؟
- ما هذه الكلمة؟ إشارة إلى كلمة مكتوبة لم يحسن قراءتها أو كتابتها اليدوية غير واضحة.
- ما هذا الحرف؟ إشارة إلى حرف مكتوب لم يحسن قراءته أو كتابته اليدوية غير واضحة.

إضافة إلى عبارات تواصلية تفاعلية في الخطاب الصفي تتضمن معنى الاستفهام:

- مَرَّةً ثانيةً لو سمحتَ؟
- لو سَمَحْتَ؛ اكتبها على اللوح.

وظاهر أن تمكُّن المتعلم من هذه العبارات مدخل مهمٌّ جدًّا للمتعلم ليتمكن من الإسهام في التفاعل الصفي وتحصيل ما يريده من المعرفة باللغة الهدف. ولاشك في أنَّ تكرار المعلِّم للاستفهام منذ بدايات المستوى المبتدئ والاعتماد عليه استراتيجيةً تفاعليَّة أساسية سيمكِّن المتعلمين من اعتياد التفاعل الصفيّ، ويمنحهم مزيدًا من الثقة بأنفسهم، ومزيدًا من الشجاعة والجرأة في التفاعل؛ نظرًا لأن هذه التراكيب نمطية يمكن استخدامها في ما لا يتناهى من طلبات الاستفهام والاستيضاح والتواصل الصفيّ.

٣. مَثَلٌ كُلِّي: كَيْفُ نُنْجِزُ الأَشياء بالكلمات

وهذا مثال على مشهد تفاعلي كلي تتخله مواقف تفاعلية جزئيَّة؛ فهو نشاط ترفيهي واقعي غاية قصده اختلاق موقف واقعي ينجز فيه المتعلمون مهمات تواصلية واجتماعية معينة؛ إنه نشاط " الطاهي الأفضل"[٢٦]؛ وإنما ختمت به لأنه يحاكي واقع العملية التفاعلية الكلِّيَّة غير المجزأة.

---

[٢٦] - قد ذكرت هذا النشاط في موضع آخر وعلى نحو مختلف نسبيًّا نظرًا لتفاوت الأهداف المقصودة من النشاط نفسه في التطبيقين، وما يزال العمل مخطوطًا حتى الآن.

ومفاد هذا النشاط أنْ يَصْنَعَ كُلُّ فريق طَبقًا من الطعام في غضون ثلاث ساعات، ثُمَّ يَعْرِضهُ أمام لجنة تحكيم بالعربية (الفصحى والعامِّيَّة)، ويستعدُّ الفريق للإجابة عن أسئلة فريق التحكيم. وأحترس هنا بالقول إنه لابد للمعلِّم من المشاركة والمساندة في جميع مراحل إنجاز النشاط إلا مرحلة التحكيم؛ فإنَّ عليه أن يترك مهمة التفاعل لفريق التحكيم.

وتبدأ عملية التفاعل هنا بالتفاوض حول الطبق المنويّ صناعته، وهي مفاوضات تقتضي من المتعلمين طرح مجموعة من الأسئلة التفاعلية، مثل:

- ماذا نطبخ/ نصنع؟ حلوى أم وجبة طعام أم سلطة؟
- ما رأيكم في.....؟

وظاهر أنَّ هذه التساؤلات ستفضي إلى إجابات تفاعليَّة ومسوِّغات الاختيار؛ فقد يرى بعضهم أن الوقت غير كافٍ لصناعة طبق كامل، وقد يرى بعضهم أنّ الحلوى تحتاج أدواتٍ أو مكوناتٍ غيرَ متوافرة في المركز أو قريبًا منه، وقد يفضِّل بعضهم السلطة لأنها أسهل وأسرع ومكوناتها متوافرة.

فإذا انتهى الفريق من التفاوض واختيار نوع الطبق الذي يُعِدُّه أَوْكَلَ مهمة شراء المقادير والمكونات من محل قريب لأحد الأعضاء.

ثم تأتي مهمة إعداد الطبق بصورتها التفاعلية؛ إذ ينبغي على الطلبة التفاعل والتواصل باللغة العربية في جميع مراحل إعداد الطبق، ويكون دور المعلِّم هنا دورًا محوريًّا في توجيه التفاعل نحو مدخلات معينة مقصودة تتعلق بأفعال الإنجاز وأدواته وكيفيته تمهيدًا للمهمة الأخيرة وهي مهمة مواجهة فريق التحكيم؛ المعلمين الآخرين .

فدَور المعلمين أنهم لجنة التحكيم التي سُتَقَيِّم الطَّبَقَ من حيث جودته بوصفه طعامًا من ناحية، وستقيِّم من ناحية أخرى، وهي الأهم، أداء المتعلمين اللغوي وكفاياتهم في سرد عمليات إنجاز الطبق ومراحله، وقدرتهم على التفاعل مع اللجنة والإجابة عن أسئلتها. وأما دور المتعلمين فيتمثل في تعريف اللجنة بالطَّبَقِ وكيفية إنجازه بالعربية، والإجابة عن أسئلة لجنة التحكيم المتعلقة بجميع مراحل إنجاز الطَّبق وتقديمه.

وتتم عملية التقييم على النحو الآتي:

- يُطْلَبُ من الفريق تقديم الطَّبَقِ الذي صَنَعَهُ متحدِّثًا عن اسمه ومصدره ومقاديره، وتصنيفه: وجبة رئيسية، حلوى، سلطات....إلخ. وكيفيَّة إنجازه، وأدوار أعضاء الفريق.
- يتناوب المعلمون (لجنة التحكيم) على سؤال المتعلمين أسئلة متنوعة تقصد إلى اختبار كفايتهم المعجمية وقدرتهم على سرد ووصف المهمات الجزئية التي أنجزوها، والسؤال عمن أنجز مهمة ما.
- يتذوَّق المعلمون (لجنة التحكيم) الطَّبَقَ ثم يسألون المتعلمين أسئلة متعلِّقة بجوهر الطبق من حيث مكوناته الدقيقة (الملح والسكر والفلفل.....إلخ).
- يُقَدِّم المعلمون رأيهم في الطَّبَق، ثمَّ يتشاورون في العلامة التي يستحقها الفريق من ١٠ درجات..... وهكذا إلى إعلان الفريق الفائز.

وظاهر أن هذا النشاط التفاعلي الكلي يمثِّل فرصًا متكاملة لممارسة عناصر الكفاية التواصلية في موقف وظيفي واقعي، ويقدِّمُ للمتعلمين نماذج تفاعلية متنوعة يتخللها تصويب الأخطاء وتعديل المدخلات وتوجيهها نحو إنجاز الكفايات والمهمات المطلوبة، كما يفيد هذا النشاط الكلي المتعلمين في تعلُّم استراتيجيات تفاعلية متنوعة كتبادل الأدوار، والتجاوب مع المواقف العفوية، وإدارة الموقف التواصلي، وإنتاج الأسئلة العفوية التلقائية التي تفرضها الحاجة للإنجاز؛ وبذلك يُنشِّط المعلِّم والمتعلمون التعلُّم الضمني والتعلُّم الصريح واستراتيجيات التعلُّم المختلفة، ويستجيب للفروق الفردية وأساليب التعلُّم التي يفضِّلها الطلاب.

ومنتهى القول أنّ الكتاب المؤسَّس المبني على مبدأ التعرُّض المكثَّف بمختلف تجلياته يمثل ركيزة أساسية لمزيد من التعرُّض الذي يقدمه المعلِّم بتفاعله الصفيّ، ثم يكون التفاعل الصفي وما يقدمه للمتعلم من استراتيجيات تيسيرية متنوعة مكمِّلاً لجهد مؤلفي الكتاب وضمانة إضافية لتحويل المدخلات إلى مُسْتدخلات.

الخاتمة

اجتهدتُ في هذه الورقة أنْ أُجَلِّيَ جزئيًّا منزلة اللسانيات الاجتماعية ومفاهيمها وممارساتها في تعليم اللغة الثانية متخذًا من العربية وتعليمها مثالاً على ذلك. وقد اقتضاني ذلك أن أقدِّم مقدماتٍ كليَّة في أهمية تعليم اللغات والتحولات الفكرية والتطبيقية التي جعلت المجتمعات الإنسانية تتحول من أُحادِيَّة مستقرَّة إلى ثنائية وثلاثية وتعدُّدية مستقرة أو متنازعة.

ثم كان أن بيَّنتُ إسهام اللسانيات الاجتماعية كليًّا وجزئيًّا في مجالي اكتساب اللغة وتعليمها، وما تخلل ذلك من نظريات وطروحات وأفكار متنوعة.

ثم إني تخيرت ثلاثة مفاهيم ومجالات محددة من مفاهيم اللسانيات الاجتماعية هي: **كفاية التقاطع الثقافي، والتعرُّض، والتفاعل**؛ وإنما اخترتها لأنها مجالات واسعة ورحبة وتتدخل في ممارسات تعليمية واسعة، وهي ذات أبعاد لسانية اجتماعية ولسانية نفسية ولسانية تربوية؛ فمفهوم " **كفاية التقاطع الثقافي**" من المفاهيم المهمَّة في تعليم الثقافة واتجاهاتها الحديثة في دراسة هوية المتعلم والسعي نحو هوية ثقافية كونية لمتعلم اللغة الثانية. و **التعرُّض** ممارسة اجتماعية موجَّهة ومنظَّمة بقصد إغراق المتعلم بفيض من المدخلات اللغوية المفهومة التي يشتغل عليها دماغه فيعالجها ويستدخلها. وأما **التفاعل** فإنه مكمِّل للتعرُّض من حيث إن المادة اللغوية الموجَّهة التي يُعرَّض لها المتعلم لابد أن تكون ذات جانبين: إنتاجي واستقبالي، ولابد أن تتضمن توجيهاتٍ غير صريحة، في الغالب، ليتمثَّل المتعلمُ اللغةَ حدثًا تواصليًّا متكاملاً.

ولعلّ ما جاء في هذه الورقة يكون عامًّا أو مجتزءًا؛ ولكنه كفيل بلفت الانتباه لهذه المفاهيم والمجالات الثلاثة ولاسيما أنها ممارسات ومجالات محورية تتداخل مع عدد كبير جدًا من مفاهيم تعليم اللغة الثانية وممارساتها ونظرياتها؛ فلا يمكنك التحدُّث عن التعرُّض دون أن تستدعي فرضيات كراشن الخمس، ونظرية الملاحظة، ونظرية المهارة. ولا يحسن بنا أبدًا أن نناقش فرضية التفاعل بعيدًا عن التعرض ونظرية كراشن ونظرية التهجين والمثاقفة والنظريات الثقافية الاجتماعية..... ولا حتى النظريات الفطرية التي تحتاج مُدْخلاتٍ لغويةً وتفاعلاً حتى تُثَبَّت مقاييس اللغة وتستقر.

المراجع بالعربية

- آل شريدة، ماجد بن علي، (٢٠١٨)، **التفاعل في بيئة اللغة الثانية**، في كتاب اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير: غسان الشاطر، ط١، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض

- ألين ديفز و كاثرين إلْدَر،(٢٠١٦) **المرجع في اللغويات التطبيقية**، ترجمة ماجد الحمد وحسين عبيدات، منشورات جامعة الملك سعود.

- إيشيهارا، نوريكا وأندرو كوهين،(٢٠١٠)، **تعليم التداولية وتعلمها..حيث تلتقي اللغة والثقافة**، ترجمة سعد بن محمد بن جديع القحطاني، ط١، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- باتسي م. لايتباون و نينا سبادا، **كيف نتعلم اللغات**، ترجمة: علي علي أحمد شعبان. منشورات المركز القومي للترجمة، الكتاب ٢١٩٣،الطبعة الأولى، ٢٠١٤، القاهرة.
- بارتلج،بريان،(٢٠١٢)، **تحليل الخطاب**، ترجمة عبد الرحمن الفهد،(٢٠١٨)، ط٢، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- جون سوان وآخرون، (٢٠٠٤)، **معجم اللغويات الاجتماعية**، ترجمة فواز عبد الحق و عبد الرحمن حسني أبو ملحم، ط١، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٩.
- ختام، جواد،(٢٠١٦)، **التداولية أصولها و اتجاهاتها**، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان.
- ديفيد كريستال،(٢٠٠٤)، **الثورة اللغوية**، ترجمة أنس عبد الرزاق مكتبي، ط١، دار جامعة الملك سعود للنشر، ٢٠١٧.

- روزاموند ميتشل، و فلورنس مايلز، (١٩٩٨)، **نظريات تعلم اللغة الثانية**، ترجمة: عيسى بن عودة الشريوفي، ،النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٤.

- ريتشاردز،جاك،(٢٠٠١)، **تطوير مناهج تعليم اللغة**،ترجمة ناصر بن غالي و صالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧،
- زوفري، ساندرين(٢٠١٥)، **اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي**، ترجمة سعد محمد القحطاني(٢٠١٨)،ط١، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- السمرة، محمود(٢٠٠٦)، **إيقاع المدى**، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت.
- الشافعي، محمود، العناتي، وليد، **نون والقلم، التواصل بالعربية لغير الناطقين بها**، ج٤.

- الشويرخ، صالح (٢٠١٧)، "**قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية**، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الشويرخ، صالح (٢٠١٧)، "**قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية**، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- العصيمي، صالح (٢٠١٩)، **اللسانيات التطبيقية**، ط١، دار كنوز المعرفة العلمبة، عمان، الأردن.
- العناتي، وليد،(٢٠١٩)، **المقاربة التداولية في تدريس الأدب العربي**، ضمن كتاب " **تَعلُّم العربية وتعليمها.. مقاربات لغوية وتربوية**"، تحرير ماجد حرب، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الكتاب الخامس والأربعون في سلسلة مباحث لغوية.
- العناتي، وليد،(٢٠١٨)، **الخطاب والتعليم... دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- العناتي، وليد **(٢٠١١)اللغة العربية في أمريكا...تعليمها وتعلمها**، حوليات الجامعة التونسية، العدد ٥٦.
- القحطاني، سعد بن جديع (٢٠١٨)، **تطور التداولية في اللغة الثانية وكيفية تدريسها**، في كتاب : اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير غسان الشاطر (٢٠١٨)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

بالإنجليزية:

-Alan Cruse *,(2006),A Glossary of Semantics and Pragmatics*, Edinburgh University Press Ltd, Edinburgh.

- Carter ,R .and McCarthy ,M.(1994). *Language As Discourse*, Longman. Inc New York.

- Cem Alptekin, (2002), *Towards intercultural communicative competence in ELT,* ELT Journal Volume 56/1 January 2002 ©Oxford University Press.

-Coubland.N,and Jaworsky. A.(edi).(1997), Sociolinguistics,Modern linguistic seies,Macmilan, England.

- Eli Hinkel, (2005), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, . New York.

- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.

- McCarthy ,M.(2006). *Discourse Analysis FOR language Teacher*, Cambridge university press, U.S.A.

- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998). *Do language learners recognize pragmatic violations?* Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly 32, 233–62.

- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.

- Mey, J. (2001). *Pragmatics.* Oxford: Blackwell.

- Rod Ellis,(2000).*Second Language Acquisition*, Oxford Introductions to Language Study, Oxford University Press.

- Roever, C. (2009). *Teaching and Testing pragmatics, in Long & Doughty (ed), The Handbook of Language Teaching*, WILEY-BLACKWELL Publishing.

- Takahashi, S. (2001). *The role of input enhancement in developing pragmatic competence*. In K. R. Rose & G. Kasper (eds*.), Pragmatics in language teaching* (pp. 200–220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Patten B. and Alessandro G.Benati,(2010), *Key Terms in Second Language Acquisition***,** Continuum International Publishing Group, London