أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي

د. يوسف الخليفة أبو بكر
معهد الخرطوم الدولي للغة العربية

كان تعليم اللغة العربية إلى وقت قريب يبدأ بتدريس الحروف الهجائية (الألف باء) والتدريب على قواعد الكتابة والاملاء، ثم دراسة قواعد اللغة العربية من خلال علم النحو العربي، وبتركيز على الاعراب (أواخر الكلمات)، ومعرفة العامل والمعمول، والمبني والمعرب... الخ أبواب النحو التقليدية. وكانت هذه هي الطريقة المتبعة تقريبا في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الشرق والغرب حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين. وتتطلب هذه الطريقة من المتعلم أن يحلى بالصبر الجميل، وينتظر الفتح من العليم الخبير، حتى تنكشف له المعميات من مسائل النحو. وكان المعلم في تدريسه لا يفرق بين تعليم القواعد المطردة الشائعة الاستعمال، والشاذة القليلة الاستعمال أو التي لا تستخدم إلا في أبواب النحو وليس لها وجود في الاستعمال الحقيقي للغة خارج إطار كتب النحو. وكان دارس العربية — كما قال أحد النحاة القدماء — «لايعرف الضروري من النحو حتى يعرف غير الضروري منه» فلم تكن هنالك أولويات في التدريس، بل كان التدريس يسير على الترتيب المتبع في أبواب كتب النحو والمصنف على أساس أواخر الكلمات في الغالب.

وكانت دراسة القواعد لا يصحبها نوع من التمارين أو التدريبات فيما عدا الأمثلة التي يؤتى بها لتوضيح القاعدة، وفيما عدا الشواهد التي تتكرر بعينها في كل كتب النحو العربي. ولم يكن ذلك يؤهل الطالب لاستخدام اللغة في المواقف المختلفة في الحياة، وقد لا يستطيع الدارس بعد أن يحذق علم النحو انشاء رسالة من صفحتين أو ثلاث صفحات في موضوعات عامة، وقد لا يستطيع الحديث بالعربية بطلاقة مع إلمامه بكل أسرار النحو ودقائقه. فهو يعرف قدرا كبيرا من المعلومات عن اللغة ولكن لا يحسن توظيفها لأنه لم يدرب على ذلك. وكانت كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأوروبية قبل الحرب العالمية الثانية لا تختلف كثيرا عن كتب النحو العربي في تناولها لقواعد اللغة العربية.

2) وقد شهدت بداية النصف الثاني من القرن العشرين تحولا كبيرا في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وفي الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة. وكان لهذا التحول أثره الواضح في طريقة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كان هذا التحول — من ناحية — نتاجا للتجارب اللغوية التي اكتسبها علماء اللغات الأمريكان من خلال دراستهم للغات عدد من الشعوب في قارتي آسيا وافريقيا ولغات الهنود الحمر بأمريكا، وكان — من ناحية أخرى نتيجة لنظريات علم النفس. وبصفة خاصة النظرية السلوكية *Behaviourism*. وأهم سمات هذا التحول قيام تعليم اللغات الأجنبية على أسس علمية تجريبية، بعد أن كان فنا ومهارة شخصية وخاضعا للاجتهادات الفردية ومحصورا في دراسة قواعد اللغة واستظهار أكبر قدر من مفرداتها. وقد نشأ عن هذه التجارب ما سمي فيما بعد بعلم اللغة التطبيقي على تعليم اللغات الأجنبية *Applied Linguistics* والذي يضم الى فروعه علم النفس المختص بتعليم اللغات الأجنبية *Psycho-Linguistics*.

3) لقد تأكد لعلماء اللغات أن اللغات تتباين في نظمها الصوتية والنحوية والحضارية وفي دلالة مفرداتها، وكان الاعتقاد السائد في الخمسينات أن هذا التباين أو هذه الاختلافات بين

اللغات هي السبب الرئيسي في الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الأجنبية، على الرغم من أن الصعوبات قد تنشأ من أسباب أخرى غير هذه الاختلافات كالأسباب النفسية ومحاولة التصحيح *hypro-correction*... الخ.

4) أثبتت تجارب علم النفس اللغوي *Psycho-Linguistics* أن سيكلوجية تعلم اللغة الأجنبية تختلف من نواح عدة عن سيكلوجية تعلم اللغة الأم، وأن تعلم اللغة سلوك وعادة تكتسب، وأن العادات اللغوية التي يكتسبها الفرد من تعلم لغته الأم تتأصل فيه بحيث يحتاج الى محاربة هذه العادات، واكتساب عادات لغوية جديدة إذا أراد أن يتعلم لغة أخرى جديدة تختلف عن لغته الأولى في نظامها الصوتي والنحوي... وهذا يعني أن العادات التي اكتسبها من لغة أمه لها أثر سلبي على تعلم نظم اللغة الجديدة، وبذلك نظر الى اللغة على أنها أنماط سلوكية *Patterns Behaviour*.

5) من منطلق الاتجاه السلوكي *Behaviourism*، نظر علماء طرق تعليم اللغات الأجنبية بعد الحرب العالمية الثانية وخلال الخمسينات الى **القوالب اللغوية** على أنها عادات، وأنه ينبغي تثبيت هذه القوالب أو العادات عن طريق التدريب المستمر عليها، وسموا هذا النوع من التدريب : التدريب النمطي *Pattern Practice*، وأن تثبيت هذه القوالب يتم عن طريق التكرار، والقياس، والتعديل، والتحويل... الخ. وبذلك تستقر هذه القوالب وتصبح في المتعلم عادة لغوية ثابتة أو آلية، كما هو الحال في العادات التي اكتسبها من لغة أمه، وتسير العادات اللغوية الجديدة جنبا الى جنب مع العادات القديمة. وقد أكد علماء طرائق تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة آنذاك على ضرورة التدريب المستمر على الأنماط اللغوية كوسيلة فعالة لتعلم اللغة الأجنبية وأصروا على هذا التأكيد حتى أصبح هذا الافتراض لدى المعلمين من المسلمات التي لا ينبغي الخروج عليها. وقد تبنى هذا الاتجاه علماء المدخل التركيبي *Structural Approach* وعلى رأسهم الأستاذ *C. Fries*.

6) لم يلجأ هؤلاء العلماء لقواعد النحو التقليدية لتركيز التدريب عليها، بل رأوا ضرورة أن تكون هذه القواعد هي قواعد اللغة **المستعملة بالفعل** والتي تظهر من نتائج التحليل اللغوي الوصفي *Descriptive Linguistic Analyses* ورفضوا أن يكون التدريب على قواعد اللغة **كما ينبغي أن تتكلم** *prescriptive* أو على النحو الذي يراه علماء النحو التقليدي.

وهنا تجدر الاشارة الى حقيقة هامة بالنسبة للغة العربية الفصحى. وهي أن الوضع بالنسبة للعربية الفصحى يختلف عن اللغات الأخرى الحديثة. أولا : العربية الفصحى لا تستخدم في عصرنا الحاضر في الحياة اليومية، ثانيا : نحن نعلم العربية الفصحى بالقواعد التي ينبغي أن نتكلم بها، وليس ضروريا أن تكون هذه القواعد هي قواعد الفصحى المستعملة فعلا في أيامنا هذه. فالفصحى المعاصرة تحمل في طياتها الخصائص الصوتية والصرفية والنحوية التي لاتتفق مع الفصحى القديمة التي وصلت إلينا نماذجها من العصور الأولى للاسلام، والتي نعتبرها اللغة النموذجية. وهذه الخصائص المخالفة وان تكن مستعملة وشائعة اليوم فاننا لا نعتبر هذا الشيوع في الاستعمال مبررا لقبوله على أنه نموذج ينبغي أن يحتذى ويجري التدريب عليه مثال ذلك : نطق بعض الأصوات الفصحى كالظاء والثاء والذال والجيم في بعض البلدان العربية بطريقة تخالف النطق الفصيح. ومثل الأخطاء التي تظهر على الألسنة والأقلام في صيغ بعض الكلمات، وفي القواعد النحوية. وعليه فاننا لانتساق وراء كل ما يردده علماء اللغات الغرب من ضرورة تعليم قواعد اللغة المستعملة في الحياة اليومية. فلكل لغة ولكل أمة ظروفها التاريخية والحضارية، وتطلعاتها للمستقبل، ولكل أمة قيمها ومثلها العليا التي تتطلع إليها، واللغة هي الوعاء لهذه الظروف التاريخية لهذه القيم الحضارية.

واذا كانت اللغات في تطورها تسير في اتجاه يبعدها أكثر وأكثر عن أصولها القديمة، فإن العاميات العربية الحديثة تتطور — على العكس — متجهة نحو أصلها القديم — الفصحى، لغة القرآن — ولذلك فان التدريب على أنماط الفصحى بالنسبة لغير الناطقين بالعربية، وللناطقين باللهجات العربية يتركز أساسا على اللغة التي ينبغي أن تتكلم *prescriptive*وليس على اللغة التي تتكلم بالفعل في الحياة اليومية.

7) لقد شهدت نظرية التدريب النمطي *Pattern Practice* حملات عنيفة، ونقدا مراً في الستينات. وقد بُنيَ هذا النقد على أساس أن الهدف من تعليم اللغة الأجنبية ليس المقدرة على انتاج الأنماط اللغوية وإنما هو الاتصال *Communication*. وأن المقدرة على إنتاج الأنماط اللغوية لا يحقق هذا الهدف ولا يساعد المتعلم على التعبير عن أفكاره في المواقف المختلفة للحياة خارج حجرات الدراسة. ونادى أصحاب هذه المدرسة بتوصية الاهتمام لتنمية المهارات الاتصالية *Communicative Skills* وذلك عن طريق التدريبات الاتصالية *Communicative Practice* بدلا من التدريبات النمطية *Pattern Practice*.

والتدريبات الاتصالية يكون دور الطالب فيها إيجابيا لأنها تنبني على المحادثة الحرة التي تمثل جزءا من واقع الحياة. وجميع العبارات والجمل التي يتدرب عليها الطالب تمثل وحدة فكرية ونفسية متكاملة، لا جملاً متناثرة لايربط بينها رابط غير القاعدة أو النمط كما هو الحال في التدريبات النمطية.

وفي التدريبات الاتصالية يطلب من الطالب أولا وقبل كل شيء فهم المعنى ومحاكاة العبارة واستخدامها في الحوار، ولا يوجه اهتمام إلى تحليل العبارة أو الجملة الى قواعدها الأولية.

والتدريبات الاتصالية تركز على سلامة العبارة من حيث مضمونها الاجتماعي، واتفاقها مع الواقع، دون إهمال للسلامة اللغوية، بينما تركز التدريبات النمطية على سلامة العبارة من حيث قوانين اللغة من غير توجيه الاهتمام الى موافقتها للواقع أو قبولها من الناحية الاجتماعية. فالتدريبات النمطية تسمح بأن يردد الطالب نفسه عبارات تشتمل على متناقضات من حيث المعنى وهي غير مقبولة اجتماعيا مثل :

أنا رجل.
أنا امرأة.
أنا فقير.
أنا غني.
أنا ذكي.
أنا غبي.
وهكذا...

فالغرض الأساسي هنا هو التدريب على النمط أو الشكل حتى يصير عادة لغوية. أما أن يكون المعنى سليما أو مقبولا اجتماعيا فهذا أمر ثانوي عند أصحاب هذه المدرسة. فسلامة المبنى عندهم مقدمة على سلامة المعنى. وبذلك فصل أصحاب المدرسة النمطية بين اللغة وإطارها الاجتماعي. وهم ليسوا بدعا في ذلك، فقد أجاز النحاة العرب قديما أن يقال «خرق الثوب المسمار».

يذكرني ذلك بقصة طريفة واقعية حدثت في السودان. وهي أن أحد أبناء المشائخ في القرى حضر إلى مدينة أم درمان ليتلقى العلم على أحد علمائها المشاهير، وبينما كان يتلقى مع زملائه دروسا في النحو سمع شيخه يردد عبارة (ضرب زيد عمراً)، فسأل التلميذ الشيخ : لماذا ضرب زيد عمراً ؟ فأجابه الشيخ : هذا يابني مجرد مثال وليس حقيقة. فما كان من التلميذ إلا أن هب وأخذ نعليه وقال للشيخ «إنني لم أحضر من بلدي لأتعلم شيئا غير الحقائق» وخرج لتوه.

لقد نعى أصحاب المدرسة الاتصالية على النمطيين اتجاههم لغرس عادات لغوية لا تساعد الطالب في مواقف الحياة، ولا تمثل جزءا مما يدور حوله.

8) وقد شهدت السبعينات العديد من البحوث والدراسات التي تشيد بالتدريبات الاتصالية وتؤكد على أهمية تعلم اللغة الأجنبية من أجل التعبير الشفوي والكتابي. وقد أجرى بعض الباحثين دراسات في مجال تعليم اللغات الفرنسية (1) والألمانية (2) والاسبانية (3) لغير الناطقين بها بغرض تقويم هذه الطريقة ورصد التحصيل اللغوي للطلاب الذين درسوا بها وقد أيدت نتائج هذه الدراسات فعالية هذه الطريقة.

ومن المعلوم أن تدريس اللغة في موقف *Situation* يكون أثره أعمق وأثبت كما لو كان التدريس في فراغ. لنفترض أن هنالك مدرسين اثنين يدرسان العبارات التالية :

القلم فوق الكتاب.
القلم تحت الكتاب.
القلم في الكتاب.

المدرس (أ) كان يردد العبارة ويردد وراءه الطلاب مجردة دون أن يصحب ذلك بموقف حقيقي. (أعني بالموقف الحقيقي أن يضع المدرس القلم فوق الكتاب أو تحته أو بداخله) أما المدرس (ب) فكان يردد العبارة ويصحب ذلك بموقف حقيقي حيّ (بأن يضع القلم فوق الكتاب أو تحته أو داخله) قبل أن يتلفظ بالعبارة. لاشك أن عملية التعلم تكون أسرع وأكثر فعالية في حالة المدرس (ب) منها في حالة المدرس (أ). وينسب الانجليز الى الصينيين حكمة تقول :

What I hear I forget.

What I see I remember.

What I do I Know.

أي أن ما أسمعه (بأذني فقط) فانني أنساه وما أراه (بعيني) أتذكره، وما أصنعه (بنفسي) فأنا أعرفه. والذي يجعل تعلم اللغة الأم بالنسبة للأطفال أكثر فعالية بالمقارنة الى تعلم اللغة الأجنبية هو أن عملية تعلم لغة الأم تتم كلها في مواقف حقيقية وحية *real situations* ولاتتم في فراغ أو في مواقف مصطنعة. فكلما كانت المواقف التعليمية واقعية وحية كان أثر التعليم أعمق وأثبت.

9) وكرد فعل للحملات العنيفة التي وجهها دعاة الاتجاه الاتصالي ضد أصحاب المدرسة النمطية والمبالغة في تبخيس التمارين

النمطية والاطناب في الاشادة بالتمارين الاتصالية ظهر اتجاه جديد معتدل منذ بداية السبعينات. نظر هذا الاتجاه للأمر من زاوية اكثر موضوعية، ووفق بين الاتجاهين النمطي والاتصالي باعتبار أن كلا منهما مكمل للآخر. فالهدف الأساسي من تعلم اللغة هو الاتصال. وهذه حقيقة لا مراء فيها. فنحن نتعلم اللغة لنتصل عن طريقها ولنستخدمها في مواقف الحياة التي تدور حولنا. ولكن هذه اللغة التي نتصل بها، هي في الوقت ذاته سلوك تحكمه العادة، والعادة تحكمها قوانين لغوية أو قواعد نحوية. وأن سلامة الاستخدام من الناحية الاجتماعية لاتتم إلا اذا كان الكلام سليما من الناحية النمطية بل إن الخطأ في النمط أو القاعدة قد يؤدي الى عزل المتكلم أو عقابه اجتماعيا حتى ولو كان مضمون الكلام سليما من الناحية الاجتماعية.

ويرى أصحاب هذه المدرسة النمطية الاتصالية أن التمارين النمطية يجب أن تسير جنبا الى جنب مع التدريب الاتصالي على أن تكون التمارين النمطية مقبولة اجتماعيا وخالية من التناقضات في المعنى وبعبارة أخرى تعطي التمارين النمطية مضمونا اتصاليا، وبذلك تكون التدريبات النمطية والاتصالية كجناحي طائر، أو وجهين لعملة واحدة كما عبر بعضهم. وهذا هو الاتجاه السائد في وقتنا الحاضر.

10) وتطبيقا لهذا الاتجاه الجديد في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تجري محاولات للتوفيق بين المدرستين في معهد اللغة العربية بجامعة الرياض ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية ومركز الدراسات التكميلية بالخرطوم، وفي المعاهد الأخرى التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في العالم العربي والولايات المتحدة. وقد أجرى أساتذة اللغة العربية بجامعة متشجان (آن آربر) بالولايات المتحدة تجارب يرون أنها أثبتت فعالية الطريقة التوفيقية. اذ اتضح لهم أن الاعتماد على التدريب الميكانيكي والمعنوي وحده ليس كافيا لتحقيق الغاية من تعلم اللغة وهي استخدامها استخداما سليما في المناسبات التي تواجههم في حياتهم وتتطلب منهم تعبيرا شفويا أو كتابيا. ولذلك مزجوا التدريب النمطي أو الميكانيكي بالتدريب الشفوي والكتابي المعتمد على نصوص وقواعد اتصالية..

لقد قام الاستاذ راجي راموني بجامعة متشجان باضافة نصوص ونشاطات وتمرينات اتصالية الى كتاب «مبادىء العربية المعاصرة» تأليف بيتر عبود وآخرين الذي تستخدمه جامعة متشجان، واقتبست منه كثير من معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

هدف الأستاذ راموني من هذه الاضافات إلى جعل مادة الكتاب وتمارينه متكاملة تشتمل على التدريبات الاتصالية والنمطية، وهذه النصوص والتدريبات الاضافية مستمدة من النصوص العربية ذات المدلول الثقافي والحضاري الذي يدرك الدارس أثره عند اتصاله بالآخرين.

إن اتقان المهارات اللغوية شفوية كانت أم كتابية، أصواتا كانت أم تراكيب عن طريق التمارين المختلفة أمر لابد منه لمتعلمي اللغات الأجنبية. وهذه التمارين يجب أن تستمد أساسا من مادة لغوية في مواقف حية بقدر الامكان. غير أن المادة اللغوية في الموقف الحي قد لا تسعف المعلم بكل التمارين التي تصلح لأن تردد لتثبت القاعدة. وعليه فلا بأس من إيراد أمثلة نمطية أخرى خارج مضمون المادة الاتصالية لتعزيز التمارين الاتصالية وذلك لتوضيح القاعدة. كما يمكنه تقديم أنواع التمارين النمطية المختلفة من تحويل واكمال وملاءمة... الخ من خلال المادة الاتصالية ذاتها.

11) واللغة الاتصالية تختلف باختلاف غرض الدارس من تعلم اللغة الأجنبية. ففي حالة اللغة العربية قد يكون غرض الدارس الاتصال بمصادر اللغة العربية في ميدان معين من ميادين المعرفة. مثال ذلك الطلاب الأجانب بمعهد اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود بالرياض. هؤلاء يعدون لتلقي مواد الدراسة بكلية اللغة العربية أو الشريعة أو العقيدة ولغة التعليم فيها جميعا اللغة العربية. ففي مثل هذه الحال تكون المادة الاتصالية تخصصية أو شبه تخصصية. ولا يهمه في شيء أن يعرف أن جون قبّل نانس أو خرج مع صديقته الى السينما. بل يكون مثل هذه المادة غير مقبول لديه.

وزوجة السفير الأمريكي في البلاد العربية يهمها أن تخاطب الخادم، ولغة الحياة اليومية (العامية) هي مادة الاتصال بالنسبة إليها بينما تكون مادة الاتصال بالنسبة لزوجها هي لغة الصحافة والاذاعة وما يتعلق بالشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

لهذا كله نجد أن الحاجة ماسة إلى تصميم مادة لغوية وتمارين نمطية ــ اتصالية في الأغراض المختلفة التي تشبع حاجة الدارسين لهذه اللغة لتحقيق الأغراض المختلفة، على غرار اللغة الانجليزية للأغراض الخاصة *English for Special Purposes*.

12) **أنواع التمارين :**

تختلف أنواع التمارين باختلاف الغرض منها وباختلاف المرحلة التعليمية.

أ ــ فالتمارين التي يكون الغرض منها تنمية المهارة اللغوية في مجال أصوات اللغة العربية ورسم الرموز، واستخدام المفردات وأنواع التراكيب المختلفة يكون فيها الأنواع التالية من التمارين :

ـــ تمارين الاستماع والتمييز
ـــ التكرار
ـــ التبديل أو الاستبدال
ـــ التصريف
ـــ التحويل
ـــ النسخ

مثال ذلك التدريب على نطق الحاء والخاء والصاد... الخ، أو تصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة مثل كتبت وكتبنا... الخ. أو تحويل الفعل من صيغة الى أخرى... وهكذا.

ب ـــ التدريبات الدلالية (ذات المعنى)

إلغرض من هذه التدريبات استخدام المهارات التي اكتسبها الدارس من نص قرأه أو سمعه من المعلم أو من صورة يراها. فهو اذا مقيد بما قرأ أو سمع ولاتكون الاجابة صحيحة مالم يكن قد استوعب المادة المسموعة أو المقروءة وفهمها. ويمكن استخدام التمارين الاتية في هذا النوع من التدريبات الدلالية :

ـــ الاكمال
ـــ الملاءمة
ـــ الربط
ـــ تكوين جمل (من مفردات أو من انشاء الطالب)
ـــ تكوين أسئلة
ـــ تكوين اجابات على أسئلة
ـــ صواب وخطأ
ـــ تلخيص
ـــ ترجمة
ـــ املاء
ـــ محادثة
ـــ تقرير شفوي عن مشاهدات (صورة أو خلافها)

ج ـــ التدريبات الاتصالية :

تختلف التدريبات الاتصالية عن التدريبات الآلية في أن الأخيرة آلية بمعنى الكلمة ولا يشترط في الدارس فهم ما يردد. وتختلف عن التدريبات الدلالية في أن الأخيرة مقيدة بمادة أو نصوص محددة ومعلومة لدى المعلم والطالب. أما التدريبات الاتصالية فان الطالب غير مقيد بمادة أو نص معين. وإذا كان الطالب في التدريبات الدلالية يأتي بالاجابة من المادة التي قرأها أو سمعها أو شاهدها فإن الطالب في التدريبات الاتصاية يأتي باجابات جديدة يستوحيها من الموقف وواقع الحال. كأن تسأله عن عنوانه وعن عمله وأفراد أسرته ولماذا يتعلم العربية مثلا... الخ. ومن هنا يتضح أن الغرض من التدريبات الاتصالية هو تدريب الطالب على التعبير عن نفسه بلغة سليمة في المواقف الحية. فهو يستخدم في التدريبات الاتصالية ما تعلمه في التدريبات الآلية والدلالية.

ويجب ألا يفهم من ذلك أن هذه التدريبات الثلاثة مرحلية بمعنى أن التدريب النمطي الآلي يبدأ أولا، يليه التدريب الدلالي ثم أخيراً التدريب الاتصالي. ولكن هذه التدريبات تسير جنبا إلى جنب. فالمعلم يقدم لطلابه المادة الاتصالية منذ البداية، بل وفي الدروس الأولى وذلك بالتدريج وبما يتناسب مع هذه المرحلة. ويشجع طلابه منذ البداية على استخدام هذه المادة في الاتصال بالآخرين داخل حجرة الدراسة وخارجها. ويشفع هذه المادة بتدريبات نمطية آلية ودلالية واتصالية حسبما تسمح به المادة، ولكن التدريبات النمطية في الدروس الأولى أو المستوى الأولي تكون عادة أكثر من التدريبات الاتصالية وبتقدم الدروس والمستوى تتناقص التدريبات النمطية وتزداد التدريبات الاتصالية. فاذا افترضنا أن نسبة التدريبات النمطية الى الاتصالية في المرحلة الأولى تكون بنسبة 75 % أو 80 % فان هذه التدريبات النمطية تكون في المرحلة المتقدمة بنسبة 20 % أو 25 % على الأكثر.

فمن الممكن تقديم حوار ما كمادة اتصالية، ومن الحوار نفسه تستخرج تمارين نمطية ودلالية واتصالية. كما يمكن أن يتم ذلك من صورة أو من خريطة على النحو الذي قدمه الدكتور علي القاسمي في كتابه.

13) وكلمة بشأن تعليم اللغة العربية للناطقين باللهجات العربية المختلفة في عالمنا العربي.

مما يؤسف له أننا مازلنا نعاني من طرق تعليم اللغة العربية لأبناء العرب. وظل علماء التربية وطرق تدريس اللغة العربية في بلادنا منذ الأربعينات يحاولون تيسير تعليم العربية لأبناء العرب تحت أسماء مختلفة من «تيسير» و«تجديد» و«إصلاح»... بدأت هذه المحاولات بالاستاذ ابراهيم مصطفى عليه رحمة الله وماتزال تتعثر إلى يومنا هذا. وفي الوقت الذي نرى فيه تعليم العربية لغير الناطقين بها خطى خطوات الى الأمام، وإن لم يبلغ النضج والكمال بعد، الا أن تعليم العربية للناطقين بها (إذا صح هذا التعبير) مايزال يتعثر في مراحله الأولى. وبمرور الزمن تزداد الشكوى من تدني مستوى اللغة العربية في مدارسنا في جميع المراحل التعليمية سنة بعد أخرى. فما هو السبب ؟

في اعتقادي أن هنالك حلقة مفقودة ربما كانت هي السبب في

هذه المشكلة، هذه الحلقة المفقودة تكمن في فهمنا لطبيعة اللغة التي نعلمها لأبنائنا وعلاقتها باللهجات العربية التي يتكلمون بها. فنحن نعتقد أننا نعلم العربية **للناطقين بها كلغة أم** بينما تختلف لغة الأم (العاميات العربية) عن الفصحى في كثير من خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وهذه حقيقة مسلم بها. ونحن نسلم أيضا بأن الصعوبات التي يلاقيها أبناؤنا في تعلمهم للفصحى ناشئة من هذه الاختلافات. غير أن علاج هذه الصعوبات في طرق تعليم العربية لأبناء العرب لم يقم بعد على أسس علمية، ومايزال خاضعا للاجتهادات الفردية في كل قطر عربي على حدة.

إن بداية الحل يجب أن يكون عمل دراسة تقابلية أو مقارنة (لتحديد أوجه التشابه والتخالف) بين العامية التي يتكلمها أبناؤنا والفصحى التي نعلمهم إياها. فاذا حددنا مناطق التشابه والتخالف أمكننا توقع مناطق الصعوبة والسهولة في تعليم الفصحى لأبنائنا. وإذا تم ذلك فان الخطوة التالية ستكون : الاتجاه الى معالجة هذه الصعوبات بطريقة علمية أيضا.

غير أننا لم نعرف حتى الآن النظام الذي تنطوي عليه لهجاتنا العربية سواء أكان ذلك في المجال النحوي أو الصرفي أو الدلالي. وماتزال مجموعة البحوث والدراسات التي تمت في هذه الميادين قليلة ولا تتعدى دراسة ظواهر نحوية محدودة في بعض اللهجات العربية. وفي رأيي أن الوقت قد حان لكي تتبنى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلم مشروعا يهدف الى القيام بدراسة تقابلية في مجال اللهجات العربية والفصحى بغرض حصر أوجه التشابه والتخالف بينهما في جميع المستويات الصوتية والصرفية والدلالية والحضارية.

ويستفاد من نتائج هذه الدراسة في تصميم المادة التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية. وفي رأيي أن من أسباب تعثر أبنائنا في تعلم الفصحى هي قصور مناهج تعليم اللغة العربية عند تقديم المادة اللغوية الاتصالية من ناحية، وقصورها عن تقديم التدريبات النمطية والدلالية والاتصالية التي تساعد على السيطرة الآلية على المهارات اللغوية المختلفة في مجال الأصوات والمفردات والتراكيب واستخدامها في مجالات الحياة.

وبنفس القدر الذي نوجهه لتطوير تعليم الفصحى للناطقين بلغات أخرى على الأسس العلمية يجب كذلك أن توجه عناية لتطوير تعليم الفصحى للناطقين باللهجات العربية بالاستفادة من نتائج علم اللغة الحديث وعلم النفس اللغوي وجميع الدراسات التطبيقية في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها من أجل تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين باللهجات العربية.