

السمات الاتصالية لنشاط « المناظرة » ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

عيسى عوادة الشريوفي *

* حصل على الدكتوراه في اللغويات من جامعة انديانا عام 1992.
يعمل أستاذاً مساعداً بقسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية - جامعة الملك سعود.

الملخص

في حين يشكل المذهب الاتصالي واحداً من أكثر الأساليب جاذبية في تدريس اللغة الثانية نجد مسألة التطبيق العملي في قاعات الدرس كثيراً ما تواجه مشكلة العثور على الأنشطة القادرة على تمثيل الخصائص الاتصالية الحقيقية كما هي في التصور النظري. ومن هذا المنطلق يتوجه هذا البحث إلى تقديم تقويم لنشاط «المناظرة» للكشف عما يمكن أن يحققه من تفاعل اتصالي حيوي قادر على أن يدعم بيئة التدريس - والتي غالباً ما تكون محدودة ومقيدة - بشيء من الحيوية الاتصالية. كما يعمل البحث على تحليل المزايا التعليمية لهذا النوع من الأنشطة في ضوء الأسس العلمية والفنية للتعليم اللغوي، بالإضافة إلى عرض ملخص للكيفية التي يتم بها تصميم هذا النشاط وإجرائه، مع طرح بعض التنويعات التي تتيح للمدرس فرصة الاختيار، وتشجعه على إضافة بعض التطوير حين يُحتاج إليه. ويختم البحث بالتأكيد على أهمية هذا النشاط بالذات لملاءمته للغة العربية التي تركز على المستوى الفصيح من ناحية وأيضاً لجدارته كنشاط اتصالي يمكن تطبيقه في قاعات الدرس وبأقل قدر من الاصطناع أو التكلف.

1- تمهيد

لقد حظيت المسائل اللغوية البحتة في تدريس اللغات الأجنبية بنصيب وافر من الاهتمام والعناية. فأغلب الاتجاهات، على الرغم من اختلافاتها النسبية، تركز فيما تقدمه من مادة لغوية، سواء كانت على شكل حوار، أو جمل، أو قراءات، على تقديم Presentation أو ترسيخ Reinforcement قوانين لغوية معينة. ونتيجة لهذا نجد الكتب المعدة لتعليم الأجانب غالباً ما تبني هيكلها العام على ضوء خطة إحصائية معينة تأخذ في الاعتبار عدداً من الأمور مثل كمية القوانين النحوية أو الصرفية التي يجب أن يتعلمها الدارس في المراحل الدراسية المختلفة، والتدرج الذي ينبغي أن تقدم المادة على هديه.

وانسجاماً مع هذه المقاصد اللغوية البحتة نجد أنواعاً من التمارين التي لا تخرج عن كونها تدريبات مباشرة وموجهة غرضها إحكام السيطرة اللغوية Language manipulation وإعطاء الدارس فرصة مزاوله وممارسة ما تعلمه من قوانين لغوية جديدة. وأغلب هذه الألوان من التدريبات، إن لم يكن كلها، ينتمي إلى ما يسمى بالتدريبات النمطية Mechanical drills، وهي تدريبات موجهة لا تعطي للمتعلم مجالاً للاستخدام الحر للغة. وهذا عكس ما تدعو إليه المذاهب الاتصالية والطبيعية التي ترى أن التركيز التقليدي على الجوانب اللغوية البحتة من خلال التدريبات النمطية الموجهة لن يكون قادراً وحده على تحقيق التعلم الجيد. ولا تجد المذاهب الاتصالية في التدريبات التقليدية، وما شابهها من إجراءات بديلاً عن ممارسة الاتصال باعتباره أبرز مظاهر النشاط اللغوي، ولا عن التفاعل الحر من خلال اللغة من حيث هو عنصر جوهري من عناصر النمو اللغوي للفرد في السياقات الطبيعية. ولهذا وبسبب أهمية الاتصال في تعليم اللغة فإن كثيراً من علماء اللغة التطبيقيين يدعون إلى المزج بين الأنشطة التقليدية وبين الأنشطة الاتصالية لما لها من دور إيجابي في تعليم اللغة الثانية ومن قدرة على ترسيخ القوانين اللغوية وجعلها تأخذ مكانها في المخزون اللغوي للمتعلم⁽¹⁾.

ونود هنا - كما هو شأن كثير من التوجهات الحديثة - أن نقف موقفاً وسطاً بين هذين التيارين المتعارضين بحيث يحتفظ التدريس بالأهداف اللغوية والاتصالية على حدٍّ سواء. وليس هذا التوفيق عشوائياً لمجرد التأليف بين الأنماط المتعارضة، ولكنه، كما سنوضح فيما بعد، يتوافر على مبررات موضوعية ترى في كلا الاتجاهين أهميته الخاصة في تحقيق الاكتساب اللغوي والذي يعتبر الهدف المفصلي لكافة اتجاهات التدريس وأنماطه.

ونظراً لما حظي به الاتجاه الاتصالي من أهمية في ميدان التدريس فقد اتجه الكثيرون إلى البحث عن مناسط اتصالية مثمرة يمكن الاستعانة بها وتطبيقها في قاعات الدرس. وأصبحت الكتب الإرشادية في تعليم اللغة تحرص على إبراز هذه الناحية، وتقديم نماذج للأنشطة الاتصالية المختلفة التي يمكن أن يذهب بها المعلم إلى قاعة الدرس وهو أكثر اطمئناناً على تغطية هذا الجانب الحيوي والمهم في عملية التعليم.

ومن هذا المنطلق سيقوم هذا البحث بتقديم فحص شامل ومركّز لأسلوب المناظرة ويختبر مزاياه التعليمية بوجه عام، وكذلك الاتصالية والنفسية. وسيعرف القارئ مما سنأتي على ذكره في الصفحات التالية إجابة لعدد من الأسئلة حول ماهية المناظرة، وسبب إبرازها على هذا النحو، وكيفية إجرائها وما إلى ذلك مما قد يتبادر إلى الذهن عند قراءة هذه المقدمة.

2 - المقصود بالمناظرة

ولنبداً بتحديد المقصود بكلمة «مناظرة». ما نقصده هنا بالمناظرة هو ببساطة تقليد لما يحدث في المناظرات المعهودة التي تحدث بين شخصين يسعى كل منهما إلى إعلاء وجهة نظره حول موضوع معين، والدفاع عنها بشتى الوسائل العلمية والمنطقية، محاولاً في الوقت نفسه تفنيد آراء الطرف المضاد، وبيان الحجج الداعية لمهاجمتها وعدم القبول بها. والفرق (ربما الوحيد) هنا هو أن هذا العراك يحدث بين مجموعات وليس بين شخصين.

ويعد هذا النشاط ملائماً للفصول الصغيرة حيث يقوم المدرس بتقسيم الفصل إلى مجموعتين لتقوم كل واحدة بتبني وجهة نظر معينة والدفاع عنها. وينبغي أن تكون فكرة المناظرة قابلة فعلاً لتعدد الآراء حتى تسهل مهمة المدافعين عن كل جانب ويضمن حماسه المشاركين للتناظر والجدل. كما يمكن أيضاً أن تكون فكرة المناظرة مبنية على قراءات معينة، أو أن يقدمها المدرس ابتداءً. وفي كل الأحوال يُعطى الطلاب وقتاً كافياً للتفكير في الموضوع، والتنسيق فيما بينهم لتحديد الطريقة التي يقدمون بها حججهم وآراءهم. ولن تقتصر المناظرة على الأفكار والنقاط التي يقدمها كل فريق ومحاولة التفاعل مع ما يطرحه الفريق الآخر والرد عليه فقط ولكنها تمرّ، منذ انبثاقها كفكرة، إلى حين انجازها كنشاط نهائي بعدة مراحل. ولكل مرحلة من تلك المراحل أهميتها إذ تعتبر جزءاً من عناصر النشاط وسبباً لأهميته. ويمكن تلخيص ذلك على النحو التالي⁽²⁾:

(1) عند طرح موضوع المناظرة قد يحتاج بعض الطلاب إلى بعض التوضيحات التي تفيدهم في اتخاذ قرار الانضمام إلى وجهة نظر بعينها⁽³⁾. بالطبع قد لا يضمن المدرس انحياز المجموعة التي يُدرّسها إلى طرفين متساويين ولكن عليه دائماً أن ينجز ذلك إذ إنّ المسألة مبارزة فكرية وعلمية وليس فقط القناعة النهائية بأحد الآراء المطروحة دون تعديل. غالباً سيجد الدارس أنه يستحسن وجهة نظر بعينها وحينئذ يكون من الأوفق له أن يقف في صفّها حتى وإن كان لا يرفض الرأي المضاد عن قناعة تامّة. وتعد هذه المرحلة التمهيدية اتصالية في طابعها لما يتخللها من توجيه أسئلة وطلب توضيحات، ومحاولات لسد الحاجة لبعض المعلومات.

(2) بعد تحديد أعضاء كل فريق من فريقَي المناظرة ستبدأ مرحلة من العمل الجماعي إلى أن يحين موعد إجراء المناظرة عملياً في وقت لاحق. وينخرط الطلبة منذ ذلك الحين في التخطيط للكيفية التي يعرضون بها أفكارهم، والأسلوب الذي يديرون به جدلهم. ويتضمن ذلك توزيعاً للمهام والأفكار لكي يجد كل عضو ما يقوله ويسهم بما يراه فعالاً في جعل الفريق يكسب المنافسة. وسينشأ خلال هذه العملية العديد من المشاورات واتخاذ القرارات أو المباحثات حول صياغة النقاط المراد طرحها. وقد يحتاج الفريق أو بعض أفراده إلى البحث في بعض المراجع، أو

الكتابات ذات العلاقة بموضوع المناظرة في سبيل تحقيق المزيد من الإجابة والشمول أيضاً. وكثيراً ما يقوم أعضاء الفريق بتسجيل ملاحظاتهم ليس بغرض قراءتها كما هي في وقت المناظرة، ولكن - كما هو الحال في أي تقديم - يحتاجونها للتذكير بالنقاط التي يهتمهم التنويه بها، ولمساعدتهم في تنظيم الأفكار.

(3) باقتراب الموعد النهائي لإنجاز المناظرة فعلياً يكون كل فريق قد تهيأ تهيئة جيدة ويعرف على كثير مما يريد قوله. وهنا يضع المدرس كل فريق في مواجهة الآخر، ويبدأ بوضع كلمات تذكر بالموضوع ينصرف بعدها إلى عمل الإشراف والمراقبة، وإدارة المناظرة دون أي تدخل مباشر. ولكي تكون العملية منظمة وعادلة فإن الوقت الذي يعطى لكل طالب من كل فريق ينبغي أن يكون متساوياً. قد يعطى كل طالب دقيقتين أو ثلاث دقائق، ويكون الحديث بين الفريقين بالتناوب، فإذا بدأ الحديث بطالب من فريق (أ) مثلاً، يعطى الفرصة بعده لآخر من فريق (ب). وبعد أن ينتهي كل الأعضاء من الجولة الأولى، يعطى كل واحد الفرصة للرد على بعض النقد الموجه إلى فكرته هو شخصياً. وتكون هذه المرحلة هي الجزء الأكثر سخونة في برنامج المناظرة كله لأنها تتطلب المزيد من تعميق الفكرة أو إيضاحها، وربما التعامل مع نقاط لم تكن متوقعة من قبل في مرحلة الإعداد والتخطيط. وقد يحتاج المشترك عند استماعه إلى الفريق الآخر إلى تسجيل بعض النقاط التي يريد الرد عليها مستقبلاً.

تنتهي المناظرة عندما ينتهي الوقت المحدد لها، (ساعة عادة)، ويعلن المدرس عند ذلك عن الفريق الفائز بعد جمع النقاط التي أحرزها كل فريق. بإمكان المدرس أن يخصص بعض الجوائز للفريق الفائز مما يشجع على الانخراط الجدي في النشاط ويحفز المشاركين للإجابة أكثر في المستقبل. ويمكن للمدرس من باب التنويع والتجديد أن يجري بعض هذه المنافسات في إطار أنشطة موسعة لا صفية يدعى لها الطلبة من المستويات الأخرى والمدرسون أيضاً الذين قد يساهمون بإلقاء بعض الأسئلة في نهاية المناظرة. وهذا الموقف يكون أكثر ملاءمة لتخصيص بعض الجوائز التشجيعية.

ومن التنويعات الأخرى المهمة التي يمكن أن يقوم بها المعلم هو تسجيل المناظرة بواسطة الفيديو وعرضها في وقت لاحق. وسيعطي هذا العمل الطلاب فرصة لممارسة

شيء من التقويم الذاتي، وتعرف مواطن الخلل اللغوية والفنية في أدائهم هم أو في أداء الآخرين. وغني عن القول إن من شأن هذه المتابعة أن تعمل كمعزز، فهي تعطي للدارس فسحة أكبر للتأمل ومراجعة النفس وتحديد مواطن الخطأ والصواب. وقد يشير المدرس إلى بعض المواقف المختارة لتكون بؤرة التركيز والمناقشة.

وكما هو شأن الاتصال في الواقع ينبغي على الأنشطة الاتصالية الفصلية أن تركز على الرسالة Message، أو المحتوى Content، وليس على الشكل أو على المظهر اللغوي الذي يحمل تلك الرسالة فالتوجيهات اللغوية المباشرة تؤدي إلى إضعاف الطابع الاتصالي⁽⁴⁾.

3 - الأنشطة الاتصالية

يمكننا حين النظر إلى ما يتم عمله داخل الفصل التمييز بين نوعين من الأنشطة:

أ - نوع يقدم المادة اللغوية (Input) وب - نوع يشجع الطلبة على إنتاج اللغة (Out put produce). ولا شك أنه من غير المفيد أن تقتصر عملية التدريس على النوع الأول وتكتفي بتقديم المادة اللغوية فذلك سيؤدي إلى الإخلال بعملية التدريس «ويقلل احتمالات نجاح الاكتساب بشكل حاد⁽⁵⁾». ولكن الأجدى من هذا هو إفساح المجال لأنشطة الاستخدام التي تفتح الباب أمام المتعلم للدخول في عملية جديدة يقيم من خلالها كفاءته، ويمتحن مدخراته اللغوية. هذا من ناحية عامة، ولكن الذي يجب مراعاته في هذا الصدد هو أن الأنشطة الإنتاجية ليست كلها على قدر واحد من الأهمية. فالنتاج الذي يأتي به الاستخدام إما أن يكون اتصالياً وإما أن يكون لمجرد التدريب Practice. وكثيراً ما ينظر إلى النوع الأول - الاتصالي - على أنه أكثر أساسية⁽⁶⁾.

3 - 1 الاتصال والتعلم

تقوم فلسفة المذهب الاتصالي في تعليم اللغة الثانية على مفهوم الاتصال باعتباره المحك الذي يحدد مدى نجاح عملية التعليم من عدمها. فهو الغاية والوسيلة في ذات الوقت. فالتعلم الجيد يأخذ مكانه من خلال الاتصال الطبيعي الحر، كما هو

الحال في تعلم اللغة الأم، وكذلك عند من يتعلمون اللغة الثانية من خلال الاندماج والتفاعل الحيوي مع المتكلمين الأصليين والثقافة الهدف⁽⁷⁾. ولذلك فإن على طرق التدريس، إذا ما أرادت أن تنجح في مهمتها وأن تكون أكثر فاعلية، أن تقلد هذا النمط من التعلم وتعمل على خلق المناخات الاتصالية الملائمة.

بالطبع نحن لا ندعو إلى تكريس الفلسفة الاتصالية لتقوم منفردة بتشكيل مسار التدريس، ولا ما شابهها من الأنظار الداعية إلى تقديم التعلم الطبيعي وإعلاء شأنه على ما سواه، ولكننا ندعو إلى ضمها إلى غيرها مما يشترك في رسم معالم الظاهرة اللغوية. فاللغة الإنسانية تشتمل على عناصر متشابكة ومتعددة من تراكيب، وأصوات، ودلالات، ومفردات، وثقافة، واجتماع، وكلام، وكتابة، وما إلى ذلك، مما يجعل من الصعب عملياً تفكيكها أو إبراز أحد أبعادها وإهمال ما سواه. ونحن إذا نظرنا إلى اللغة في إطارها التعليمي سنضطر إلى مراعاة الكثير من الاعتبارات الأخرى من مثل مسائل الاستعداد، والدافعية، والعمر، والذكاء، والشخصية وما إلى ذلك من العوامل النفسية والبيولوجية مما يجعل الأهمية في مجال تعليم اللغة الثانية تغطي مساحةً أوسع مما يمكن أن يحيط به مذهب واحد أو فكرة واحدة. صحيح أن بعض العناصر يمكن أن يثبت أنه أكثر أهمية من غيره في إنجاح التعلم، ولكن هذا لن يبرر الاعتماد المطلق على خلفية نظرية واحدة.

والذي نريد أن نخلص إليه هنا هو أن الاعتبارات الاتصالية ينبغي أن تعطى حيزاً ملائماً في المنهج من خلال الأنشطة التي يقوم عليها التدريس وذلك لما للاتصال من أهمية في إنجاح عملية الاكتساب وجعلها أكثر صلابة. فالأنشطة الاتصالية كما يرى البعض تعمل كمحول Switch يسمح بعبور اللغة المتعلمة إلى مخزن الاكتساب Acquired store⁽⁸⁾. وإذا أخذنا في الاعتبار فكرة كراشن التي تميز بين التعلم والاكتساب وتابعاها في كون الثاني أعمق وأكثر فعالية ورسوخاً، فإن نظرنا لا بد وأن تتغير تجاه تلك الممارسات التي تعتمد على الاستظهار الواعي لقوانين اللغة، والتدريب المصطنع عليها⁽⁹⁾. فليس هناك ما يثبت، أو يدعو إلى الثقة في أن المعرفة النظرية لقوانين اللغة ستترجم حتماً إلى إنتاج لغوي ينسجم مع تلك القوانين. فمن المؤكد أن هناك فرقاً بين المعرفة النظرية، وبين الكفاءة اللغوية الطبيعية.

وإذا رفعنا مستوى المقارنة أعلى قليلاً فإننا نجد (خلال مراحل التعليم المختلفة) أن هناك أيضاً فرقاً جوهرياً بين الفهم والإنتاج. وهذا الفارق يظل موجوداً دائماً. وإن كان بدرجات متفاوتة - على طول المراحل التي يمر بها متعلم اللغة. ومن هنا تأتي أهمية الأنشطة التي تدرب على الاتصال وتشجع على الاستخدام الحر للغة لكونها تساعد على تطوير المهارات اللغوية (الاستقبالية والإنتاجية) بشكل متوازن.

ولكن، ومع كل ما تقدم، لا ينبغي أن يفهم أن التدريبات النمطية ونحوها من الأعمال التي تصاحب تقديم المادة اللغوية عديمة الجدوى أو غير ضرورية البتة إذ إن هذا النوع من التدريبات يفيد كمدخل لإفهام المتعلم طبيعة النقطة اللغوية Linguistic point المطروحة، وإن كان هذا لا يعني بالضرورة أن المتعلم قد انتهى من شأن تعلم تلك النقطة تماماً أو - بمعنى آخر - اكتسبها نهائياً. وسيبقى بالطبع على عاتق المتعلم عبء استعادة ما تعلمه وتمثله وهذا يحتاج إلى ظروف تختلف عما هو موجود في قاعة الدرس، أو الكتاب المدرسي. ومع أن مسئولية قطع المسافة بين التعلم والاكتساب بمفهوم كراشن، أو بين المعرفة النظرية والمعرفة الإنتاجية، تقع على كاهل المتعلم (إلى حد بعيد) إلا أن أسلوب التدريس وما يشتمل عليه من تفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم ينبغي أن يسهم في تسهيل هذه المهمة. وسنركز هنا على نقطة الأنشطة التي هي مدار حديثنا، ونترك بقية المسائل المتعلقة بذلك مثل طرق إعداد الكتب التعليمية وشروطه وما إلى ذلك لتبحث في مظانها المختلفة.

4 - مزايا المناظرة

4 - 1 المزايا التعليمية: وإذا عدنا الآن إلى مسألة المناظرة في ضوء ما تقدم من إشارات فإننا نستطيع أن نقول إنها كنشاط تبدو من أبرز الأنشطة الاتصالية سواء أتمت في قاعة الدرس أو خارجها. فهي كما أشرنا من قبل تركز على المحتوى وليس على اللغة الموصلة. فاللغة هنا تستخدم وسيلة للاتصال بكل ما تعنيه الكلمة من معنى. وينبغي على المدرس أن يعمل كل ما من شأنه أن يعين الطلاب على نسيان حساسيات الأداء لكي يكون إنتاجهم ممثلاً صافياً لإمكاناتهم اللغوية الحقيقية. وعليه أيضاً أن يتجاهل العقبات اللغوية، ويشجع الطلاب على «المخاطرة اللغوية» وعمل كل ما في وسعهم لإيصال ما يجول بخواطرهم.

ونتيجة لهذا الاستخدام الحر الذي يلجأ فيه المتعلم إلى كل إمكاناته ومدخراته اللغوية قد تنشأ بعض الأخطاء، ولكنها لا ينبغي أن تكون مصدر قلق لأنها مؤقتة وظاهرة طبيعية في سائر ألوان الاتصال الطبيعي الذي لم تكتمل فيه السيطرة اللغوية بعد. الأهم من هذا هو أن النشاط يخلق الدافع والحاجة للاتصال ومن ثم الرغبة في المحاولة التي تعد السدة الرئيسة للوصول إلى صورة الاستخدام الصحيح.

وقد أشرنا من قبل إلى أن المرحلة التمهيديّة في إعداد المناظرة قد يتخللها تخطيط لغوي بشكل أو بآخر. وليس هذا بالأمر المزعج إطلاقاً، بل يجب أن ينظر إليه على أنه ميزة من ميزات النشاط. فخير أصناف التعلم، وخاصة التعلم اللغوي ما كان نابعاً عن حاجات المتعلم نفسه. فمن خلال تصورات الطالب وهو يعد للمناظرة قد يعرف كثيراً مما يحتاجه من سند لغوي لكي ينجز المهمة المطلوبة. ومن غير المتوقع بالطبع أن يغطي كل ما يحتاجه، ولكنه سيجد نفسه مضطراً إلى الإلمام ببعض العبارات أو الأساليب المفصلية على الأقل. وهذا في حد ذاته مكسب كبير إذ إنه يصدر عن رغبة خاصة ولذلك سيكون أكثر رسوخاً مما يُلْقَى عليه إلقاء بعيداً عن حاجاته واهتماماته.

إضافة إلى ما ذكر فإننا نستطيع أن نستغل هذا النشاط في إيصال بعض السمات الثقافية الأمر الذي يعتبر مهماً وحساساً في تعليم اللغة نفسها. فالمناظرة وأدبياتها ليست دائماً واحدة في كل الثقافات. وهي كما ننظر إليها ليست عراقاً أو شتماً أو استهزاءً، وإنما جدلٌ مهذب، وحوار عقلائي كما علمنا القرآن والحديث الشريف.

يستطيع المناظر أن يحتدّ أحياناً، وقد يُشجّع على هذا - ولكن في حدود الأعراف الأدبية التي ينبغي على المدرس أن ينبه الطلاب إليها ويزودهم بجملة منها في مرحلة الإعداد، أو من خلال الملاحظات التي تعقب الانتهاء من المناظرة. ومن اللوازم الثقافية الخاصة بالعربية الاستشهاد بالقرآن الكريم والحديث النبوي لتدعيم بعض الأفكار أو لرد بعض النقاط وذلك بالطبع حين يكون الموقف ملائماً وداعياً لمثل هذا الاستدلال والتعريض.

4-1-1 لماذا المناظرة؟

قد يتساءل البعض عن السبب في تخصيص المناظرة بكل هذه المزايا من بين

سائر الأنشطة الاتصالية الأخرى.

وتحتاج الإجابة المفصلة عن هذا التساؤل إلى النظر في عدة أمور منها ما يتعلق بنوع اللغة العربية التي نريد أن نعلمها، ومنها ما يعود إلى وجهة نظرنا الخاصة في مسألة الاتصال ومسوغات الاعتماد عليه في تعليم اللغة.

فإذا نظرنا أولاً إلى نوع اللغة التي نعلمها نجدها العربية الفصحى. ومن المعلوم أن العربية الفصحى لا تغطي في الوقت الراهن سوى جزء يسير من أشكال وأنماط الاتصال، إذ تحتكر العاميات الجزء الأكبر منها وخاصة ما يتصل بشؤون الحياة اليومية. وهكذا فإن المساحة التي تستخدم فيها اللغة الفصحى، مقارنة بالعامية، ضيقة بكل المقاييس مما يجعل التفكير في إيجاد أنشطة اتصالية حقيقية مستوفية لشروط الاتصال الطبيعي مسألة مهمة ودقيقة.

وإذا كانت السياقات الأكاديمية في المدارس والجامعات هي المناخ الأبرز الذي تجد فيه الفصحى شيئاً من الحيوية التي تحتاجها لنمائها واستمراريتها، فالتركيز على أسلوب المناظرة إذن لا بد وأن يكون طبيعياً وملائماً، خاصة إذا ما عرفنا أن المناظرات تعد من مفردات الحياة الأكاديمية وبالتالي أكثر قرباً إلى الفصحى منها إلى العامية.

ولننظر الآن إلى الشق الثاني المتعلق بالمذهب الاتصالي وأساسياته. وهنا نجد أن هذا المذهب يقوم على المفهوم التالي: إذا أردنا أن نخرج طلاباً قادرين على الاتصال فعلينا أن نتيح لهم فرصة الاتصال. فالهدف هنا يتركز في تحقيق القدرة على الاتصال بوساطة اللغة المدروسة، أو بعبارة أخرى، تحقيق «الكفاية الاتصالية» بالدرجة الأولى⁽¹⁰⁾. ولكن هناك بعض المحاذير المنطقية التي تجعل من الصعب تبني هذه الفكرة برمتها دون تدقيق وخاصة إذا عرفنا أن الهدف من تعلم الثانية قد يختلف ويتعدد بحسب الخطط والحاجات التي يحددها الأفراد لأنفسهم. فهو قد يكون مجرد الاتصال، كما هو الحال عند العمال المهاجرين إلى بيئات مختلفة، وقد يكون الهدف متابعة الدراسة باستخدام اللغة الثانية. وقد يكون لأغراض أكثر تحديداً من ذلك مثل الطيران، والسياحة، أو مزاولة الأعمال التجارية وما إلى ذلك. ولعله لا يخفى أن مجرد الاتصال يمكن إنجازه عادة بغض النظر عن المستوى اللغوي كما يشهد بذلك

وضع العمال المهاجرين لبلدان أجنبية الذي يمارسون أنماطاً متعددة من الاتصال بالرغم مما يعتري أداءهم لغتهم من ظواهر انحرافية⁽¹¹⁾.

والذي نريد أن نخلص إليه هنا هو أن غرضنا من التركيز على نشاط اتصالي كالمناظرة ليس الاتصال بقدر ما هو تعزيز التعلم اللغوي بعامه. فالاتصال هنا هو استراتيجية للتعلم في المقام الأول؛ فهو وسيلة إلى غاية لا أكثر⁽¹²⁾. ويحسن هنا أن نسترجع الإشارة السابقة إلى دور الاتصال في تحويل المادة اللغوية إلى مخزون مكتسب. إذن هو دور الاتصال في تحقيق تعلم أفضل الذي يلي علينا إعطائه هذه المكانة في المنهج التعليمي. فليس الغرض من المناظرات هو إعداد مناظرين، أو تحقيق مهارة اتصالية تخص هذا النمط بالذات من التفاعل الإنساني، وإن كانت مثل هذه المنافع قابلة للتحقيق من هذا الطريق - كما سنرى لاحقاً - ولكنه بالدرجة الأولى صقل قدرات المتعلم اللغوية، وإعطاؤه الفرصة لتحرير ما يعرفه عن اللغة من الحيز الهش (المعرفة النظرية) إلى الحيز الأكثر عمقاً (الاكتساب).

ومن هذا المنطلق كان اختيار المناظرة. ليس لأن هناك هدفاً يقوم عليها في ذاتها ولكن لأنها تحقق بجدار ما نصبو إليه من تعليم أجود للغة. ولو أن غرضنا هو الاتصال لوجدنا أمامنا عالماً واسعاً من مناحي الاتصال ووظائف اللغة العديدة مما لا تخلو محاولة تغطيته بتمامه من مشقة وعنت. فعناك، على سبيل المثال، مواقف الزيارة، والدعوة، والاعتذار، والموافقة، والمدح، والتهنئة، والسؤال، والاستفسار وغيرها مما تزخر به الحياة في أي مجتمع من المجتمعات. ومنشأ الصعوبة بالنسبة للعربية ليس كمياً فقط، ولكن هناك وجه آخر للصعوبة ينبع من خصوصية العربية التي - كما أشرنا من قبل - تنحصر عملياً في نطاقات ضيقة. ولو كان اختيار المناظرة لذاتها لما كان لنا عذر في إغفال النواحي الأخرى⁽¹³⁾.

وهناك نقطة مهمة يمكن أن نضيفها في هذا الصدد وهي أن التعلم اللغوي بالمفهوم الحديث ليس عملية تجميعية كمية بمعنى أن المتعلم لا بد وأن يلم حصرياً بكل الموضوعات التي قد يواجهها. لو كان الأمر كذلك لاستنفدت منه عملية التعلم جلّ عمره. ولكن معنى تعلم اللغة، كما يرى التوليديون، يتجلى في تمثل المتعلم لقوانين

اللغة الرئيسة التي - على محدوديتها - تعطيه القدرة على إنتاج عدد غير محدود من الجمل. ولهذا فإن الأهم هو التركيز على عملية التعلم ذاته وليس على الحصر الكمي الذي لا يخلو من تحديات.

إذن فإنه بإمكاننا ومن خلال عينات من الأنشطة الاتصالية أن نخدم التعلم اللغوي بالدرجة الأولى. ولن تشكل المواقف أو السياقات الجديدة بعد ذلك عقبة كأداء أمام المتعلم فهو غالباً ما سيتمكن من تعديل السلوك اللغوي والاتصالي بالشكل المناسب، مادامت قدرته اللغوية في وضعها الصحيح. ونحن لا نجزم بأن المواقف اللغوية - كما هو الحال في المنهج المبني على الأفكار Notional approach - ينبغي أن تدرس بشكل حصري، كلاً على حدة، فالمتعلم البالغ حين يتصدى لتعلم اللغة الثانية فهو لا يأتي خالي الوفاض من استراتيجيات الاتصال والتفاعل مع الآخرين، ولكنه يأتي إليها وقد طور قدراً أكبر بكثير مما تنوي المناهج المختلفة أن تعلمه.

4 - 2 تنمية استراتيجيات التعلم

لا تستطيع مناهج التدريس ولا المدرس التدخل مباشرة في صياغة الاستراتيجيات التي ينجز بها المتعلم تعلمه. فهذا أمر يعود في الأساس إلى المتعلم نفسه. فهو الذي يطور هذه الاستراتيجيات وينميها بطريقته الخاصة دون تدخل خارجي. وهو لن يتمكن من ذلك إلا إذا أتاحت له الظروف والسياقات الملائمة لكي يجرب عملياً ما تعلمه من لغة. وهنا يمكن أن نعد نشاط «المناظرة» وما نحا نحوها من أصناف الاتصال مناخاً قادراً على فتح الباب أمام الطالب على مصراعيه ليكتشف أسلوب تعلمه الخاص والصياغة الملائمة لاختراق مجال اللغة الجديدة. وتختلف أنماط هذه الاستراتيجيات من طالب لآخر. ولا يستطيع أحد أن يزعم أن التدريبات النمطية تفسح المجال لتشكيل استراتيجيات للتعلم على النحو الذي نجده في الممارسات الاتصالية، لأن الحرية - حرية الطالب - في النوع الأول محدودة حيث يكون مدفوعاً للأداء وليس محتاجاً إليه أو مختاراً له. وهذا فرق جذري بين الأنشطة الاتصالية من نوع المناظرة وبين ما عداها.

4 - 3 المصداقية

يعتقد البعض أن كل مثال يقلد ما يجري في عالم الواقع من اتصال هو بالضرورة نشاط اتصالي، كما هو الشأن في بعض الحوارات التي تقدم بها الدروس. ولكن هذا غير صحيح. فهناك عناصر معينة تتشكل من خلال الاتصال الطبيعي لا توجد بتمامها في الحوارات المؤلفة وما شاكلها مما يلم به المدرس عند شرحه بعض التراكيب النحوية ومعانيها أو عند تفسيره معاني بعض المفردات. وهذه العناصر يمكن اختصارها في عنصرين مهمين: الأول: هو الحاجة للاتصال، والثاني هو الحاجة للمعلومة. فالناس لا يسألون عن «الطريق»، مثلاً وهم يعرفونه، ولا يسألون عن «القلم» وهو بارز أمامهم. فالحاجة للاتصال، والحاجة للمعرفة غير موجودة أو محتملة في مثل هذه المواقف المصطنعة. والحوارات المنقولة عن سياقها أو المصنوعة والتي يطلب من المتعلم أحياناً التدرب عليها ليست على قدر من المصداقية لأنها لا تنبع من أي من عناصر الاتصال المذكورة. وزيادة على هذا فإنها تنطوي على افتراض خاطئ وهو أن المتعلم بتكراره تلك الحوارات سيوظفها مباشرة وتلقائياً عند احتكاكه مع الآخرين ومثل هذا الافتراض يدل على إغفال جانب مهم من طبيعة اللغة ألا وهو الجانب الابتكاري Creativity. فالإنسان الذي يمتلك معرفة لغوية مناسبة حين يتكلم فإنه لا يمارس سلوكاً غطياً جامداً كما يبدو للبعض، ولكنه يستخدم مادة أو نظاماً اخترنه في وعيه، ولديه القدرة بحكم تلك المعرفة أن يصبه دائماً في أطر جديدة. ولهذا فإننا، حتى في المواقف المتشابهة، لا نعيد إنتاج السلوك اللغوي بحرفيته ولكننا دائماً ننتج شيئاً جديداً، مادة وسلوكاً.

ويمكننا في هذا الصدد أن نشير إلى المصطلحين التاليين: المعنى Signification، والقيمة Value، والذين يرجع الفضل في صياغتهما إلى هنري ويدسون Henry Widdowson (1972)⁽¹⁴⁾. ولتوضيح هذه المصطلحات نسوق الأمثلة التالية: لو أراد المدرس مثلاً أن يشرح معنى الفعل «مضغ» فإنه يستطيع أن يأتي عملياً بالحركة الدالة على المضغ قائلاً «أنا أمضغ». هذا هو المعنى. ومع أن هذا الإجراء يشرح المعنى فعلاً إلا أنه يخفي القيمة الاتصالية Communicative value. ولا شك أن شرح المعاني (معجمية كانت أم تركيبية)، والتدرب عليها بطرق لا تشعر بقيمتها الاتصالية أمر لا يمكن الاستغناء عنه نهائياً. فنحن مهما حاولنا فلن نستطيع أن نقدم في الفصل

الدراسي نسخة طبق الأصل من الحياة خارج الفصل، ولكن نستطيع تقديم إشارات والملاحظات إلى بعض مظاهر الواقع، ولعل أقصى ما نستطيع تحقيقه هو ابتكار أنشطة اتصالية تحتفظ إلى حد معقول بسمات الاتصال الطبيعي. ولعل المناظرة بالطريقة التي أوضحناها تعتبر نشاطاً مثالياً، وذلك لأنها عمل فعلي وممارسة حقيقية لا يعوزها المصادقية. ولهذا فعلى المدرس الذي يشرف على نشاط من هذا النوع أن يشجع على الاندماج العاطفي فيه وذلك لتحقيق أكبر قدر من الصدق والاقتراب من الواقع.

فالمناظرة إذن ليست نسخاً للواقع، بل واقع متجسد مستقل بذاته، وليست تدريباً مباشراً للمهارات اللغوية، ولكن الجانب اللغوي ينتفع به كثيراً مع عدم القصد إليه.

4 - 4 العمل الجماعي ومهارات التعبير

تتيح المناظرة أيضاً فرصة للعمل الجماعي وتبادل الآراء وهما أمران من السلوكيات الراسخة في التفاعل داخل المجتمعات الأكاديمية. وأهم من هذا أن العمل المشترك الذي ينخرط فيه الفريق المناظر غالباً ما يفرز أشكالاً مختلفة مما يسمى في ميدان اللغة الثانية بالتعلم من الأقران Learning from peers الأمر الذي اعتقد أن له دوراً إيجابياً في تعميق الاكتساب وتطويره.

تفيد المناظرة أيضاً في صقل مهارة التعبير من عدة نواح. فتجميع الأفكار وانتقاؤها، والبحث عنها حين يلزم الأمر يعد خطوة تمهيدية لا غنى عنها سواء للتعبير الكتابي أو الشفهي. وتشكل مرحلة التنظيم التي تلي هذه المرحلة خطوة مهمة لها أثرها في تطوير المهارات التعبيرية بعامة. فالتنظيم يعد جوهر العملية التعبيرية، وبدونه تبقى الأفكار هائمة، وربما غير قادرة على الإبلاغ، أو بلوغ الأثر المطلوب.

ويشارك في هذا النوع من الأنشطة مهارات الحديث، والاستماع، وكذلك الكتابة، وإن كان ذلك بشكل محدود بالنسبة للأخيرة، فالمشارك لا ينتهي دوره بانتهائه من «إلقاء» وجهة نظره أمام الآخرين، ولكنه يظل منتبهاً لكل ما يدلي به الآخرون في الفريق المنافس فهناك أخذ ورد، ونقد للأفكار وتمحيص لوجهات النظر مما يستدعي الاستماع الجيد والفهم وربما تسجيل بعض الملاحظات.

والكتابة وإن كانت تدخل على نطاق لا نزعم أنه واسع، في المرحلة التحضيرية، وفي مرحلة الأداء، إلا أن المعلم يستطيع أن يوسع دائرتها أكثر بحيث يطلب تقريراً فردياً أو جماعياً يبين الأفكار التي اعتمد عليها لتعضيد وجهة نظر الفريق أو تنفيذ الآراء المضادة. وهي بهذا المعنى تصلح لأن تكون أساساً تبنى عليه بعض الواجبات والمهام الكتابية. ويتميز العمل الكتابي في مثل هذا السياق بأنه غير بعيد عن معارف الطالب مما يساعده على الانطلاق، والتركيز على الأسلوب الذي يصوغ به الأفكار ويرتبها. وسيجد الطلاب أنفسهم خلال هذه المرحلة يمارسون شيئاً من التصحيح الذاتي Self-correction، وسيحاولون معالجة ما وقعوا فيه من أخطاء في المرحلة السابقة، والعمل على استخدام ما تعلموه هناك.

ومن خلال التجريب العملي لبعض هذه الأنشطة أستطيع القول إن الطلاب سيجدون الكثير مما يريدون قوله. وهنا تبرز الحاجة إلى الدقة والتركيز واستثمار الوقت فهي متطلبات عامة يهم كل متعلم بشكل عام أن يقدر قيمتها ويطورها بشكل يعود على إنتاجيته كمتعلم بالشيء الكثير. وعلى المدرس أن يُعنى بهذه النواحي ويجعلها من ضمن توجهاته العامة للمتناظرين.

عموماً سيجد متعلم اللغة الثانية في هذا النشاط فرصة سانحة ليقول أكثر مما اعتاد قوله في الدروس المعتادة. ومع أن أداء الطلاب وانطلاقهم لن يكون على الدرجة نفسها بحكم الفوارق الفردية والسمات الشخصية لكل طالب، إلا أن المشاركة ستمكن الطلاب الأكثر اهتماماً من التحرر النسبي وتجريب قدراتهم ومهاراتهم. ولن ينكر أحد ما لهذه الخطوة من دور فعال في تشجيع متعلم اللغة على كسر حاجز الرهبة من اللغة أو الخوف من الخطأ، والدخول في عملية يجرب فيها فرضياته حول اللغة التي يتعلمها⁽¹⁵⁾.

4 - 5 بالنسبة للمدرس

سيجد المدرس في هذا النشاط فرصة لمعرفة المزيد عن طلابه من النواحي الشخصية أو اللغوية، والثقافية، والنفسية أيضاً. ومن هنا فإنه سيكون بمقدوره أن يقدم التغذية الراجعة Feed back المناسبة لكل طالب. وعلى المدرس هنا - كما هو الحال في كافة الأنشطة الاتصالية بعامة - أن يبقى محايداً وينصرف للإشراف وإدارة المناظرة

فقط. فالتدخل المتمثل في تصحيح الأخطاء سيكون عاملاً مثبطاً ومدعاة لإفشال النشاط. فالتصحيح المتكرر - وحتى غير المتكرر - للأخطاء اللغوية في هذا السياق سيقود المتعلم إلى التركيز على الشكل اللغوي Linguistic form، وليس المحتوى، ومن ثم كسر الجريان الطبيعي للمناظرة. ومن المعروف أن مثل هذا التصرف معاكس تماماً لطبيعة الاتصال الذي ينبغي أن يكون حراً بحيث لا يخضع إلا لما تمليه ظروف الاتصال نفسه.

ومن المفيد، بل والأساس، للمدرس أن يحرص كل الحرص على إيجاد السبل التي تساعد على تحميس الطلاب وجذبهم للمشاركة. فيجب دائماً أن يشعرهم بجدية النشاط وأهميته، وتقبل كل استفساراتهم واستشاراتهم، وإذكاء روح المنافسة بينهم، وتصويره على أنه مبارزة عقلية علمية قبل كل شيء، وإبعاد المسألة اللغوية مؤقتاً من دائرة التركيز. وبإمكانه - كما قدمنا - أن يستفيد دائماً من أسلوب المكافأة سواء عن طريق الثناء اللفظي، أو بتقديم بعض الجوائز الرمزية.

ويفضل التنوع في إجراء مثل هذه الأنشطة لما قد يسببه تكرارها على وتيرة واحدة من ملل مما قد يقلل من دافعية المتعلم ويصرفه عن بذل الجهد المطلوب أو الاندماج العاطفي مع القضايا المطروحة. بإمكان المدرس أن ينقلها خارج الفصل الدراسي وتقديمها كنشاط لا صفّي، ولا بأس من دعوة بعض المدرسين وجعلهم يشاركون في عملية التقويم واختيار الفريق الفائز. كما يمكن أيضاً الاستعانة بالتسجيل المصور لمناظرات أخرى لعرضه وإشراك الطلاب في نقده وإبداء الملاحظات حوله. ويعمل هذا الإجراء كتمرين استماع جيد، ومجال لمزيد من المعرفة عن فنيات المناظرة.

وينبغي أن لا يغيب عن البال الأوجه التي يختلف فيها هذا النشاط عن غيره من الأنشطة الملزمة للتدريس. فهو نشاط يأخذ زمن درس كامل بخلاف الأنشطة الأخرى التي قد لا تزيد عن عشرين دقيقة من وقت الدرس الأصلي في أحسن الظروف. ولهذا فهو نشاط مستقل لا يتبع لأي درس من الدروس بل إنه نشاط يخدم كل الدروس. ولعله من المناسب في ظل ما ذكرنا أن لا يزيد تكرار هذا النشاط على مرتين أسبوعياً لئلا يتحول النشاط إلى إجراء رتيب وممل، وأن يكون وقت كل مرة بعيداً عن المرة

الأخرى لكي يتحقق ما رميننا إليه من جعل المناظرة عملية Process ممتدة على مراحل وليس عملاً ناجزاً دون تخطيط أو إعداد. والجدوى التي نراها في هذا النشاط لا تكمن في ركن من أركانه دون الآخر، ولكنها تنبع من كل تفاصيله جملة.

خاتمة

لقد تعرضنا في الصفحات السابقة لعدد من القضايا المتعلقة بنشاط المناظرة ومزاياه الاتصالية. وقد رأينا أن النشاط المقترح جدير بالتبني والاستخدام من قبل مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فهو من الناحية العملية سهل التنفيذ وقادر على جذب الطلاب واستدعاء انفعالاتهم الذهنية والنفسية وخاصة عندما يتمكن المدرس من توفير الجو الملائم لنجاحه، وهو فوق ذلك غني بالمواصفات الاتصالية التي لا يستغني عنها التعليم الجيد. وقد نبهنا في عدة مواضع من هذا البحث إلى أن الأهمية التي نوليها للاتصال تنبع في المقام الأول من كونه عاملاً قوياً من عوامل التعلم اللغوي الناجح. وعليه فنحن لا نعني أن يكون تدريس اللغة اتصالياً صرفاً، فهذا - فضلاً عما ينطوي عليه من نظرة تحيزية لم تعد مقبولة في هذه المرحلة من تاريخ علم اللغة التطبيقي وما يشهده من نضج - يبدو صعب التمثيل في حالة اللغة العربية في الوقت الراهن.

الهوامش والمراجع

(1) انظر Harmer (1983م) كمثال للتوازن بين المدخلات اللغوية وبين الأنشطة الاتصالية

- Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching, London: Longman, 1983, PP. 31-34.

وبالنسبة لدور الأنشطة الاتصالية في التعلم انظر:

- Heidi C Dulay, Marina Burt and Steven Krashen, Language Two New York: Oxford University Press, 1982. PP. 21,24.

(2) سنؤجل الحديث عن أهمية هذه التفاصيل من وجهة نظر أسس التعليم الحديثة ونظرياته المختلفة إلى حين الحديث عن ميزات المناظرة.

(3) هناك العديد من المسائل الجدلية التي تصلح موضوعات للمناظرة مثل:

- هل انتهى دور الكتاب في عصر التقنية الحديثة وتنوع مصادر المعلومات؟

- هل التلفزيون ضار أم مفيد؟

- البعض يرى في الرياضة مضیعة للوقت والمال، بينما يرى فيها البعض الآخر وسيلة ترفيه بريئة ومفيدة.

(4) البعد عن التدخل المباشر من قبل المدرس لتصحيح الأخطاء أو تلقين بعض المفردات مطلب رئيس في إدارة الأنشطة الاتصالية. قد يواجه المعلم بعد انتهاء المناظرة بعض الأسئلة المتعلقة ببعض المفردات الأساسية التي لم يهتد إليها الطالب أثناء المناظرة وحيث أن تكون الإجابة ضرورية وذات معنى لأنها تستجيب لحاجة المتعلم نفسه وهي بهذه الصفة تعد من صميم مواصفات التعليم الجيد.

(5) انظر: Jeremy Harmer, Ibid. P. 34.

(6) انظر تعريف Henry Widdowson للكفاية الاتصالية "Communicative competence" الذي يؤكد فيه أن الكفاية الاتصالية ليست حشداً كمياً «للمادة اللغوية في الذاكرة ولكنه منظومة من الاستراتيجيات، أو الإجراءات الخلاقة لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستخدام...»

- Henry Widdowson, Notional-functional syllabuses, Part IV. In Blatchford and

Schachter, 1978 P. 34.

(7) انظر:

- Richard Allwright, 'Language learning through communication practice' ELT

Documents 76/3, The British Council 1977, P, 5.

- Jeremy Harmer, Ibid. P. 33. (8) انظر:

(9) من التفريقات المهمة التي قدمها كراشن تلك التي تميز بين الاكتساب Acquisition والتعلم Learning. وهنا يمتاز الأول بأنه عملية تلقائية لا واعية، بينما ينظر إلى الثاني على أنه عملية واعية ومقصودة. ونتيجة لهذا التمايز في الخصائص نجد أن الأول يقود إلى معرفة باللغة بينما لا يثمر الثاني إلا في معرفة حول اللغة وينظر إلى الأول على أنه أكثر نجاحاً من الثاني. ولعل أصدق مثال للاكتساب بهذا المفهوم هو ما نجده في تعلم اللغة الأم، أما الثاني فإنه ينطبق على أنماط واسعة من تعلم اللغة الثانية وخاصة عند البالغين.

- Steven Krashen, The Input Hypothesis. London Longman, 1985, P 1. انظر:

(10) يرتبط مصطلح الكفاية الاتصالية Communicative competence من حيث النشأة بمناهضة فكرة تشومسكي Chomsky التي تنظر إلى مفهوم الكفاية Competence من زاوية لغوية بحتة. وكان من الطبيعي، نظراً لردة الفعل هذه، أن تتسم البحوث التي شكلت بداية المذهب الاتصالي بشيء من التحامل على الجوانب اللغوية واستبعادها من مفهوم الكفاية الاتصالية إلا أن البحوث اللاحقة بدأت تعيد البعد اللغوي إلى مكونات هذه الكفاية كما في Canale and Swain (1980 م).

انظر:

- H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching. Third Edition, New York: Prentice Hall Regents. 1994. P. 227.

وانظر أيضاً:

- Michael Canale and Merrill Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1:1- 47. 1980. P 29.

(11) انظر :

Wolfgong Klein, Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1986, P. 37.

(12) يؤكد هارمر Harmer أن هناك شكاً كبيراً في أننا نريد أن نعلم طلابنا الكفاية الاتصالية بكافة عناصرها ومتطلباتها. وهناك شك أكبر في إمكانية إعطاء المعرفة الاتصالية في فصول بعيدة جغرافياً عن بيئة المجتمع اللغوي Target language community. ويتساءل علاوة على ذلك عما إذا كان من الضروري أن نحرص على تدريب دارسي اللغة على الكفاءة الاتصالية بكل ما فيها من خصوصية اجتماعية «فحينئذ قد لا تكون الكفاءة الاتصالية هدفاً مستحيلاً فقط، بل تصبح أيضاً هدفاً غير لازم في داخل الفصل».

- Jeremy Harmer, Ibid. P. 37.

انظر :

(13) ليس معنى هذا أن الأساليب التي يتبعها بعض معلمي العربية بكثرة من نحو إبراز النواحي الثقافية والاجتماعية من خلال ما يقدمونه من مادة لغوية لا يفيد، بل بالعكس إذ إنني أعتقد أن في هذا الصنيع تعويضاً ضرورياً لما يفتقده الواقع، ولكن السبب الذي يدعو للاهتمام بموضوع المناظرة هو سبب مختلف كما ذكرنا.

(14) انظر :

- Henry Widdowson The Teaching of English as Communicatio. English Language Teaching Journal 27/7 1972.

(15) يرى بعض اللغويين أن تعلم اللغة يتم من خلال طرح فرضيات Hypothesis خاصة من قبل المتعلم حول القوانين ومن ثم تجربتها أو اختبارها. انظر :

- Robert Bley-vroman, The Logical Problem of Second Language Learning. In Susan Gass and Jacqueline Schacter (Eds.), Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition.

Cambridge: Cambridge University Press. 1989. P. 42.

ويعتقد بناءً على هذا التفسير للتعلم اللغوي أن المتعلمين يسرون على أساس مبدأ المحاولة والخطأ؛ فهم يتعرضون لمدخلات يقابلونها بفرضيات معينة محاولين تفسير تلك المدخلات، وتظل تلك الفرضيات في مجال الاستخدام إلى حين ظهور دلائل جديدة تؤكد عدم صحتها حيث يتم استبدالها بفرضيات أخرى وهكذا إلى أن يصل المتعلم إلى النتيجة السليمة.

* * *