هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

اللسانيات العربية
Allisaniyat Al Arabiyah
مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد ٩ ذو القعدة ١٤٤٠هـ - يوليو ٢٠١٩ م

- الوسم النحوي الآلي للعربية في منهجية بنك المشجرات النحوية في جامعة بنسيلفانيا.

- التحوّل الدّلالي في المعجم بين الاستعارة والمجاز:
مظاهر الانتظام العرفانيّ فعل «حرق» أنموذجا.

- إشكالات التأويل الدلالي في بعض الأبنية التركيبية العربية
(مقاربة عرفانية).

- أنماطيّة تصنيف الرّؤوس الفعليّة الظاهرة والرّؤوس الفعليّة الضّامرة
في الدّرس اللّساني العربي.

- « أنْ » وعلاقتها بالمراقبة في العربية: افتراض النقل أم طابِق ضم الكبير؟.

- الفضاء اللغوي وآليات بناء المعنى.

- الأصلية في تعليم اللغة الثانية.

(الأصلية في تعليم اللغة الثانية)

د. أحمد بن عبد الله الحقباني[١]

الملخص

يعد مصطلح (الأصلية) واحدا من أهم المصطلحات المستخدمة في تعليم اللغة الثانية وأكثرها جدلا. وفي الوقت الذي يبدو فيه أن مفهوم الأصلية ما زال مقصورا في تعليم اللغة العربية لغة ثانية على النصوص الأصلية فقط، وأن مجرد تعريض المتعلم لها –مقارنة بالمواد المصنوعة– سيساعده على تحقيق كفاية تواصلية عالية في اللغة الثانية، ينظر البحث اللغوي الحديث إلى الأصلية بوصفها عملية نسبية تتجاوز –بشكل عام– التركيز على أصلية النص إلى أصلية المتعلم وأصلية المهمة وأصلية سياق التعلم داخل الصف. تهدف هذه الورقة إلى توضيح مفهوم الأصلية في سياق تعليم اللغة الثانية من المنظور التقليدي والحديث، مبينة أهمية الانتقال من التركيز على النص الأصلي فقط إلى التركيز على تحقيق الأصلية في بيئة التعلم؛ لمساعدة المتعلم على الاكتساب الأمثل للغة الثانية، والاستفادة المثلى من النصوص الأصلية.

الكلمات المفتاحية: الأصلية في تعليم اللغة الثانية، النصوص الأصلية، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

١– أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Abstract

Authenticity is one of the most important and controversial terms in second language teaching and learning. While authenticity in teaching Arabic as a second language is still limited to the use of authentic texts only and to the assumption that by exposing the learner to these texts – instead of contrived ones – a high level of proficiency in L2 will be achieved, the present paper perceives authenticity as a relative process which - in general- goes beyond the authenticity of texts to the authenticity of learner, task, classroom, and context. This paper will first define the notion of authenticity in second language settings from old and current perspectives. Then it will highlight the importance of shifting the focus from text authenticity to the authenticity of the learning environment in order to improve second language acquisition and optimize the benefits of using the authentic texts.

Key words: Authenticity in second language teaching, authentic texts, teaching Arabic for specific purposes, teaching Arabic as a second language.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

برز مفهوم الأصلية أول مرة في منتصف الستينيات من القرن الماضي، وبخاصة بعد التوسع في استخدام النصوص الأصلية ضمن مواد تعليم اللغة الثانية، وظهور الدعوات للاعتماد عليها في التدريس وفي إعداد السلاسل التعليمية. وكان الحديث عن النصوص الأصلية قد نشأ تبعا للانتقال إلى الكفاية التواصلية في تعليم اللغة التي نادى بها هايمز Hymes، والتي تركز على الاستخدام، بدلا من الكفاية اللغوية التي تركز على الشكل، كما عند تشومسكي (Stern, 1983; Richards & Rodgers, 2000; Widdowson, 1978). ونتيجة لذلك، وردًّا على استخدام النصوص المصنوعة التي انتشرت مع انتشار طرائق التدريس التقليدية – أي تلك الطرائق التي تركز على الجوانب التركيبية باعتبارها مدخلا لتعليم اللغة الثانية مثل الطريقة السمعية الشفوية والطريقة المباشرة– ظهرت النصوص الأصلية تلبية للحاجات التواصلية، حيث لم تكن الطرائق التقليدية تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التواصلية المأمولة (Canale & Swain, 1980; Gilmore, 2007; Mishan, 2005)، ولذا فإن من المهم إدراك أن الانتقال من التركيز على القالب اللغوي الذي يتمحور حول المادة التعليمية نفسها إلى التركيز على المعنى الذي يتمحور حول الاستخدام في الموقف التواصلي كان بدايةَ الشعور بأهمية النصوص الأصلية ودورها في تحقيق الكفاية التواصلية في مجال تعليم اللغة الثانية (Gollin-Kies, Hall and Moore, 2015).

بالإضافة إلى ما سبق، فقد صاحب ظهور المدخل التواصلي اتجاه لتعليم اللغة لأغراض خاصة مما استدعى الحاجة إلى البحث عن نصوص أصلية من بيئة الغرض الخاص – أكاديمية أو مهنية– وتقديمها للدارسين لتهيئتهم إلى البيئة المستهدفة. كما أن الظهور المتزايد للتقنية الحديثة، الذي واكب ظهور المدخل التواصلي، أدى إلى سهولة الحصول على النصوص الأصلية وانتشارها ودمجها ضمن مواد تعليم اللغة الثانية، حيث أصبح بإمكان مدرسي اللغات نقل النصوص المكتوبة أو المرئية أو المسموعة من الحياة اليومية إلى غرفة الصف لتعزيز مستوى الكفاية التواصلية لدى الدراسين (Mishan, 2005).

ولعل من المهم الإشارة هنا إلى أن الطريقة السمعية الشفوية التي تركز على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدريب الدارسين على السيطرة على الشكل اللغوي أكثر من المحتوى كانت تهدف إلى تجنيبهم النصوص الأصلية، لأنهم - بحسب هذه الطريقة- في حاجة إلى أن يسمعوا النصوص أولا، ثم يتدربوا على نطقها قبل أن ينتقلوا أخيرا إلى مرحلتي قراءة النصوص وكتابتها (العصيلي، ١٤٢٣). في المقابل، ينحو المدخل التواصلي إلى ضرورة تقديم النصوص الأصلية في جميع مراحل تعلم اللغة، إذ ليس من المطلوب أن يكون هدف الدرس استيعاب النص كاملا، فالنشاط المصاحب يمكن أن يوجه الطلاب إلى التركيز على بعض الجوانب في النص من خلال التركيز على ما يستطيعون فهمه، على النقيض من الطريقة السمعية الشفوية التي تؤكد ضرورة ألا يتعرض الطلاب إلا لما يستطيعون فهمه وما هو مناسب لمستواهم اللغوي (Ellis & Shintani, 2014).

وفي الجملة، فقد ساعد الاتجاه التواصلي في تحويل مركز الاهتمام في عملية التعلم من المواد التعليمية إلى المتعلم نفسه، فأصبحت عمليات التعلم تدور حوله دافعة في اتجاه استقلاليته في التعلم ومركزة على حاجاته اللغوية، وكل ما يمنحه فرصة أكبر للحصول على مستوى عال من الدخل اللغوي، ومن أهمها النصوص الأصلية. وبالعودة إلى الوراء، نجد أن البداية تمثلت في تقديم (الحاجات اللغوية الوظيفية) لمتعلم اللغة الثانية باعتبارها خطوة عملية لتحقيق التواصل اللغوي الفعال من خلال التعلم، فكانت المواد التعليمية –وجميعها نصوص معدلة– تصنف المتعلم على حسب استخدامه اللغوي، مثل طبيب، طالب، الخ. وتحدد سمات الخطاب لبعض المواقف الوظيفية التي يستخدم فيها المتعلم اللغة مثل تشخيص المرض بالنسبة للطبيب، والسؤال للطالب. ولكن التركيز على الحاجات المتعلقة بالمواقف الوظيفية لم يكن كافيا لعدة أسباب أهمها إغفال تأثير مجتمع بيئة التعلم على النص نفسه وتأثير ذلك على كفاية المتعلم التواصلية مما دفع بعض المنظرين اللغويين إلى الانتقال من التركيز على تحديد سمات الخطاب إلى كيفية الاستخدام اللغوي الطبيعي لهذا الخطاب، وسمات محيطه الذي يستخدم فيه، عن طريق تعريض المتعلم للمواد التعليمية الأصلية المناسبة ومن خلال الأنشطة والمهمات التواصلية الحقيقية أو شبه الحقيقية (التعليمية) داخل غرفة الصف (Stern, 1983).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأصلية في تعليم اللغة لأغراض خاصة

يرجع تاريخ أول ظهور للنصوص الأصلية في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى منتصف الستينيات من القرن الماضي s1960، ويشير ويست (West, 1995) أن هذا الظهور كان مقتصرا على النصوص الأصلية التي تقدم في تدريس مهارة القراءة بشكل خاص. ولقد استمر مفهوم الأصلية في هذا المستوى حتى الثمانينيات من القرن الماضي حين بدأت المحاولات للنظر فيما وراء الشكل اللغوي مثل عمليات التفكير والتفسير واستخدام الاستراتيجيات من خلال المهمات التي تساعد الدارسين على استخراج المعنى من النص. ويتبنى هذا الاتجاه الاعتقاد بأن مهارات التفكير واستراتيجياته مشتركة في جميع اللغات ومن ثم فلا حاجة إلى الاهتمام بالشكل اللغوي، وكان من نتائج هذا الاتجاه الالتفات إلى أصلية المهمّة حيث ظهرت بعض الاستراتيجيات والأنشطة المتعلقة بنوع النص، مثل تلك المتعلقة بقراءة المجلات العلمية، أو قراءة التقارير، أو غيرها من أنواع النصوص الأصلية المناسبة لأغراض المتعلمين الخاصة. ولذا يمكن القول إن مفهوم تعليم اللغة لأغراض خاصة قد أعطى مفهوم الأصلية بعدا أعمق حيث تتجلى بوضوح الحاجة لسد حاجات المتعلمين الخاصة من خلال تقديم محتوى أصلي نابع من الغرض نفسه ومهمات تواصلية تدفع المتعلم لإجراء عمليات متعددة من التفكير والتحليل الحقيقية أو المشابهة لما سيواجهه في البيئة المستهدفة.

أما في الدراسات الحديثة، فيأتي الحديث عن النصوص الأصلية بوصفها أحد الأركان المهمة لنجاح برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، حيث يؤكد الباحثون أهمية الاستفادة من النصوص الأصلية في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، إذ لا قيمة لبرنامج يهدف إلى تأهيل متعلمين لبيئة خاصة دون أن يقدم لهم نصوصا أصلية من البيئة التي سينتقلون إليها. وبعبارة أخرى، فإن النصوص المستخدمة في فصول تعليم اللغة لأغراض خاصة ينبغي أن تكون من النصوص الشائعة في مجال الغرض الخاص نفسه حتى تتوافق مع توقعات الدارسين واهتماماتهم (Anthony, 2018). وقد أشار هافنر و ميلر (Hafner & Miller, 2018) إلى أن الاتجاه القديم في إعداد مواد تعليم اللغة لأغراض خاصة أهمل بشكل واضح استخدام النصوص الأصلية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بينما يركز الاتجاه الحديث على أهمية أن تتضمن المواد التعليمية نصوصا أصلية؛ ليس لفائدتها الكبيرة في إعداد متعلمي اللغة لأغراض خاصة لبيئاتهم المستهدفة فحسب، وإنما لأن هذه النصوص أيضا يمكن - بعد تجريبها- أن تشكل لاحقا موادَّ تعليمية مستقلة ومناسبة لأنواع خاصة من البرامج ومجموعات معينة من الدارسين.

أهمية النصوص الأصلية

تشير دراسات تعليم اللغة الثانية إلى أن من أهم الأسباب التي تحفز مصممي البرامج ومعدي المواد التعليمية على استخدام النصوص الأصلية الاعتقاد بأن النصوص الأصلية توفر دخلا لغويا ثريا وتحفز على اكتساب اللغة الثانية وترفع مستوى الكفاية التواصلية لدى الدارسين، خصوصا إذا كانت مناسبة لمستواهم اللغوي ومقدمة بطريقة مشجعة (Tomlinson & Masuhara, 2018, 2010; Peacock, 1997; Ellis& Shintani,2014) كذلك فإن النصوص الأصلية تعكس واقع اللغة المستخدمة في البيئة المستهدفة لغويا وثقافيا في حين تعطي النصوص المصنوعة غالبا انطباعا خاطئا عن طبيعة التواصل الحقيقي في تلك البيئة. وتعظم فائدة هذه النصوص الأصلية حينما تكون المصدر الوحيد للمتعلم قبل انتقاله إلى البيئة المستهدفة، فمن دونها لا يتوقع أن يكون المتعلم قادرا على الاندماج والتواصل المقبول في تلك البيئة. وعلاوة على ذلك، فإن النصوص الأصلية لا تكشف فقط أساليب التواصل في مجموعة الغرض الخاص، بل كذلك القضايا التي تناقش في تلك المجموعة، مما يسهل على المتعلم الاندماج بين أعضائها، وبخاصة إذا كانت تلك النصوص تلامس أهدافه واحتياجاته الأكاديمية أو المهنية (Gilmore, 2007).

وعلى الرغم من أهمية النصوص الأصلية، فإن الدراسات العربية حول مفهوم الأصلية لم تشر - بحسب اطلاعي- إلى هذا المفهوم إلا على سبيل توضيح أهمية النصوص الأصلية وعلاقتها بالمدخل التواصلي في تعليم اللغة الثانية (طعيمة والناقة، ١٤٢٧هـ، حسين، ٢٠١١)، أو للحث على إدراجها ضمن المواد التعليمية مثل الدعوة لإدراج النصوص التراثية (الحسن، ٢٠١١)، ولكن ما سبق من إشارات ما يزال - في الغالب- منحصرا في أصلية النص نفسه، ولم يتجاوزه إلى أصلية المتعلم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو المهمة أو السياق التعليمي.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تؤيد الاتجاه نحو استخدام النصوص الأصلية في تعليم اللغة الثانية عموما فإن بعض الباحثين لم يرحبوا بهذا الاتجاه. فداي (Day, 2004) مثلا هاجم فكرة استخدام النصوص الأصلية ضمن مواد تعليم اللغة، وذكر أنها تعيق التعلم لصعوبتها، وبخاصة في المستويات المبتدئة والمتوسطة، وتشتت تركيز الدارسين فتدفعهم إلى تعلم اللغة من أجل القراءة بدلا من تعلم القراءة من خلال اللغة، فينشغل الدارسون في أثنائها بتفكيك الرموز اللغوية ومعرفة معاني الكلمات باستخدام المعجم غالبا، مما يضعف دافعيتهم نحو تعلم اللغة. في حين حصر آخرون صعوبة النصوص الأصلية في تقديمها للدارسين في المستويات المبتدئة ((Ellis & Shintani,2014 أو الوقت الطويل الذي يتطلبه البحث عن النصوص المناسبة وإعداد المهمات المصاحبة لها (Richards, 2001)).

وعلى الرغم من أن عدم تعريض الدارسين في المستويات المبتدئة للنصوص الأصلية قد يكون رأيا وجيها في بعض السياقات التعليمية، فإن المبالغة في الرفض أو التحفظ على تقديم النصوص الأصلية -بشكل عام- في فصول تعليم اللغة الثانية نابع غالبا من الاعتقاد بأن الكفاية اللغوية الجيدة تمتلك أولا من خلال الشكل والقوالب اللغوية المصنوعة، فينتج عن هذا اهتمام بالشكل اللغوي وحرص على الصحة اللغوية وتقديمهما على التواصل الطبيعي، وهو ما لا يدعمه الاتجاه الحديث لمفهوم الأصلية.

تعريف الأصلية

يشير جيلمور (Gilmore, 2007) الذي استعرض - بشمول- الدراسات السابقة حول مفهوم الأصلية، إلى أنه يمكن استخراج ثمانية تعريفات على الأقل من التعريفات - المتداخلة أحيانا- لمفهوم الأصلية، والتي تنطلق من أحد هذه المنطلقات، وهي بالترتيب: المتحدث الأصلي، والحقيقة، والماهية، وغرفة الصف، والمهمة، والمجتمع، والقياس، والثقافة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١	اللغة المنتجة من ناطق أصلي لناطق أصلي في مجموعة لغوية محددة
٢	اللغة المنتجة من متحدث/ كاتب حقيقي لجمهور حقيقي، وتحمل رسالة حقيقية
٣	تكمن الأصلية في جودة النص المكتسبة من مستقبل النص (القارئ/ المستمع). أي أن الأصلية ليست صفة متأصلة في النص بل مكتسبة من المستقبل.
٤	تكمن الأصلية في التفاعل بين المتعلمين والمعلم في غرفة الصف.
٥	تكمن الأصلية في نوع المهمة المختارة
٦	تكمن الأصلية في الموقف الاجتماعي داخل غرفة الصف
٧	تكمن الأصلية في التقييم
٨	أن يكون المتعلم قادرا على أن يتصرف ويفكر كأحد أعضاء مجموعة اللغة المستهدفة ليكون مقبولا بينهم

وعلى ذلك، فإن الأدبيات المتعلقة بمفهوم الأصلية -كما يذكر جيلمور- تشير إلى أن هذا المفهوم لا يعدو أن يكون إما مرتبطا بالنص نفسه، أو بالمتعلمين، أو بالموقف الاجتماعي وأهدافه التواصلية، أو بشيء مشترك مما سبق. وبشكل عام، فإن الدراسات المتعلقة بمفهوم الأصلية تشير إلى صعوبة تحرير مفهوم الأصلية حيث يشوبه الكثير من الغموض والتداخل، ولعل مرد ذلك هو اختلاف زاوية النظر إلى هذا المفهوم، فالاتجاه التقليدي يرى أن الأصلية تكمن في النص نفسه، في حين يرى الاتجاه الحديث أن الأصلية تنتج عن استخدام النص داخل غرفة الصف.

الاتجاه التقليدي:

يرى الاتجاه التقليدي الأصلية منتجا حيث يقصرها على النص نفسه -مقروءا كان أو منطوقا- وعلى الناطق الأصلي باللغة نفسها، فهي -بناء على هذا الاتجاه- مفهوم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

متعلق بالنص وجودته اللغوية (Harmer, 1983). فمورو (Morrow, 1977, p. 131) مثلا يعرف النصوص الأصلية بأنها «قطعة من لغة حقيقية أنتجت من متحدث أو كاتب حقيقي لمتلق حقيقي ومصممة لتحمل رسالة حقيقية». وهو في هذا التعريف يربط الأصلية بالنص نفسه وبالمتحدث الأصلي باللغة. ويعرّف ريتشاردز و شميت (Richards & Schmidt, 2013) النصوص الأصلية بأنها تلك التي لم تعدّ في الأصل لأهداف تعليمية، مثل نصوص المجلات والصحف والإعلانات والتقارير الإخبارية وغيرها. وهذا التعريف الأخير لمفهوم الأصلية ما زال يتداول للتمييز بين النصوص الأصلية والمصنوعة، على الرغم من عدم شموله لمفهوم الأصلية بالمنظور الحديث.

ويتبع الاتجاه التقليدي غالبا الاعتقاد بأن تعرض المتعلمين للنصوص الأصلية كاف لرفع كفايتهم التواصلية، فيجتهد المعلم بناء على هذا الاتجاه في تعريض المتعلمين إلى كمٍّ كبير من النصوص الأصلية معتقدا أن عرض عدد كبير من التراكيب والمفردات لمواقف مختلفة يمكن أن يطور كفاية المتعلم التواصلية ويجعله قادرا على التواصل الطبيعي مع أفراد المجتمع المستهدف.

ولعل مما يفسر شيوع الاتجاه التقليدي هو ارتباطه بمفاهيم أخرى ذات علاقة بمفهوم الأصلية، ومن أهمها مفهوم «المتحدث الأصلي» وثقافته المحلية، فبحسب هذا الاتجاه فإن النص الأصلي هو ذلك الذي يصدر من الناطق الأصلي باللغة وحول ثقافته فقط. وفي ميدان تعليم اللغة الثانية قد تحظى بعض الكتب أو المواد التعليمية بالقبول والانتشار؛ لأنها صادرة من بلد اللغة الأم نفسه فقط دون الأخذ في الحسبان مدى كونها معدّة أصلا لأهل اللغة أو لغير أهلها، أو دون مراعاة لمستوى إعدادها ومنهجيتها العلمية، أو مدى مناسبتها لمستوى الدارسين ثقافيا، وتأثير هذا الاتجاه السلبي لا يخفى على العاملين في مجال تعليم اللغات الثانية عموما. ومن نتائجه أيضا أنه يهمش دور معلمي اللغة الثانية من غير الناطقين الأصليين باللغة (وهم الأغلبية عادة في واقع تعليم اللغة العربية أو الإنجليزية) ويضعف ثقة الطالب بأستاذه، وبخاصة حينما يكون المعلم مصدر اللغة الوحيد في بيئة التعلم (Gilmore, 2007; Holliday, 2005).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاتجاه الحديث

يرى أصحاب الاتجاه الحديث أن الأصلية لا تكمن في النص نفسه بل تنتج عن استخدامه وتفاعل المتعلمين معه، فالأصلية بحسب هذا الاتجاه مفهوم نسبي لا مطلق. وقد تعددت زوايا النظر إلى الأصلية من منظور نسبي؛ فهناك من ينظر إليها بوصفها عملية، ومن ينظر إليها من زاوية ثقافية/ اجتماعية، ومنهم يقترح النظر إليها بوصفها درجات أو بوصفها سلسلة متصلة. وفيما يأتي عرض موجز لكل منها.

الأصلية بوصفها عملية

يرى ويدوسون (Widdowson, 1983) – الذي يعد من أشهر من كتب عن مفهوم الأصلية– أن تقديم نصوص غير معدّة لأغراض تعليمية لمتعلمي اللغة الثانية لا يعني بالضرورة ضمان تحقيق الأصلية داخل الصف، فمفهوم الأصلية عنده لا يتعلق بالنص نفسه بل بعملية التفاعل التي تنتج من عرض النص على المتعلمين، حيث دعا لإعادة النظر في مفهوم الأصلية لا بوصفها صفة للنصوص الأصلية نفسها وإنما بوصفها عملية تتجلى من خلال تفاعل المتعلمين مع النصوص المقدمة لهم. فالأصلية من هذا المنظور لا تكمن في لغة النص ولا تنشأ منه وإنما تنشأ من استقبال المتعلمين له وتفاعلهم معه. وعليه، فالنصوص –أصلية كانت أو مصنوعة– قد تحقق الأصلية المنشودة إذا نشأ عنها تفاعل وتجاوب من المتعلمين أنفسهم، وليست متعلقة بمصدر النص أو منشئه سواء من الناطقين الأصليين أو من غيرهم. وفي ذات السياق، يحذّر كل من ويدوسون (١٩٧٩) وهاتشنسون و ويترز (١٩٨٢) المعلمين من التصور المغلوط بأن تكثيف النصوص الأصلية يحقق الدخل اللغوي المفهوم ويبعث على التواصل الأصلي المنشود داخل الصف، بل ربما تسبب ذلك في عرض نصوص غير مناسبة للدارسين لغويا وثقافيا.

إضافة إلى ما سبق، يقدم ويدوسون (1979,1978) تمييزا مفيدا بين مفهومي الأصالة Genuineness والأصلية Authenticity ، حيث يرى أن الأصالة صفة للنص الذي أخذ من مصادره الأصلية دون تغيير، في حين أن الأصلية صفة للعلاقة بين النص ومستخدمه، أو ما ينتج عن النص من تفاعل وتجاوب من المتعلمين أنفسهم، فهي بناء على هذا الوصف عملية نسبية متعلقة بعامل خارج النص (المتعلم)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتفاعله مع النص. وبعبارة أخرى فإن تفاعل المتعلمين هو ما يحقق الأصلية للنص وليس النص نفسه –سواء كان النص أصليا أو مصنوعا– وهو الهدف من عرض هذه النصوص. وبهذا التمييز يضع ويدوسون حدا للجدل الدائر حول علاقة الأصلية بالنص نفسه، وهو تصور ينسجم مع ما تدعو إليه أدبيات إعداد مواد تعليم اللغة الثانية، فتوملينسون و ماسوهارا (Tomlinson & Masuhara, 2010) مثلا يشيران بوضوح إلى أن الهدف من عرض النصوص الأصلية لا ينبغي أن يكون نقل المعرفة التقريرية Declarative knowledge عن اللغة المستهدفة وإنما خلق الفرص أمام المتعلمين لتجربتها واستخدامها. ثم إنه يتفق مع التحول المواكب في تصميم المواد التعليمية من الاتجاه نحو المنتج Product-oriented إلى الاتجاه نحو العملية Process-oriented الأمر الذي ساعد في نقل مركز الاهتمام من النصوص الأصلية نفسها إلى ما ينتج عنها من تفاعل من المتعلمين أنفسهم. ويشير هول أيضا (Hall, 2001) في حديثه عن أهمية التركيز على الحاجات بعيدة المدى للمتعلمين عند إعداد مواد تعليم اللغة الثانية إلى أن من أهم ما يمكن أن يقدم لهم هي النصوص الأصلية، ولكنه ينبه أيضا إلى أن النصوص الأصلية ليست هدفا في حد ذاتها، وإنما تفاعل المتعلمين معها هو ما ينبغي أن يكون محل الاهتمام.

وعلى كل حال، يمكن القول إن مفهوم الأصلية أضحى مفهوما واسعا حيث تجاوز دائرة النص نفسه، وأن المعيار في الحكم على تحقق الأصلية يعود إلى ما ينتج عن النص من تفاعل المتعلمين ورفع كفايتهم التواصلية. وعلى هذا يفسر ويدوسون في أحد تعريفاته الأصلية بأنها «السلوك اللغوي الطبيعي» (١٩٩٠:٤٥). والمقصود هنا أن الاتكاء على أهمية النصوص الأصلية نفسها إجراء غير كاف، فلا بد أن يدرك معلمو اللغة الثانية ومصممو المناهج ومعدّو المواد التعليمية أن مجرد تعريض المتعلم للنصوص الأصلية من أجل الإثراء اللغوي وتطوير الكفاية التواصلية عملية غير مضمونة في الغالب.

وضمن الاتجاه الحديث نفسه، أشار بعض الباحثين إلى جوانب مختلفة تؤثر مفردة أو مجتمعة على عملية الأصلية (Breen, 1985). فبالإضافة إلى أصلية النص، هناك جوانب أخرى مثل أصلية المتعلم، وأصلية المهمة، وأصلية سياق التعلم داخل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصف، وفيما يأتي توضيح لها.

١- أصلية المتعلم:

تمثل أصلية المتعلم وتفاعله مع النص الأصلي ركنا مهما في عملية تحقيق الأصلية المنشودة في فصول تعليم اللغة الثانية لأغراض عامة أو خاصة، (Widdowson, 1979)، وينبه ديفيس (Davies, 1984) إلى أن الأصلية ليست هي ما يجعل النص مفهوما، وإنما رغبة الدارسين في فهم النص هي ما تجعله أصليا. كما ذكر لي (Lee, 1995) الذي فصّل في جانب أصلية المتعلم، أن أهم ما تعنيه أمران. أولهما: انطباع المتعلم الإيجابي نحو النص؛ وثانيهما: التجاوب المناسب مع النص. ولا يتحقق هذان الأمران إلا إذا روعيت مناسبة النص لحاجات المتعلم اللغوية والنفسية، ولا ينتجان إلا بمنحه الفرصة للمشاركة في اختيار النصوص والمواد التعليمية المناسبة وعدم فرضها عليه، وبخاصة في فصول تعليم اللغة لأغراض خاصة. ولذا، فإن أصلية المتعلم هي نتيجة لتلبية حاجاته التواصلية وللعلاقة الإيجابية بين المتعلم وعوامل أخرى، كالمعلم، والنص، ومكان الدراسة، والمهمات المقدمة في الدرس؛ مما يؤثر سلبا أو إيجابا في تفاعل المتعلم ويقربه أو يبعده عن أصلية التعلم.

وقد قسم كيني (Kenny, 1989) تجاوب الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى المقدم لهم إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: التجاوب التجريبي، ويقصد به التجاوب غير المتعلق بسياق محدد، الذي يبديه الدارسون نتيجة لنشاط لا يتجاوز حدود النص، مثل أسئلة فهم المسموع والمقروء، أو الأنشطة حول المفردات أو القواعد، أو التلخيص، ونحو ذلك.

النوع الثاني: التجاوب التفسيري، وهو ذلك التجاوب الذي يتضمن مقارنة الدارس معلوماته وقناعاته السابقة بالمعلومات الجديدة التي يقرأها لتكوين وجهة نظر حيال موضوع ما؛ من ذلك مثلا أن يكلَّف الدارس بكتابة مقال حول رأيه في موضوع معين، فهذا النشاط الذي يتطلب قراءة عدد من النصوص حول الموضوع يدفع الدارس إلى تجاوب تفسيري مع ما يقرأه تأييدا أو معارضة، وكيف يستفيد منه ويضيفه إلى معرفته السابقة ليكوّن منه نصا جديدا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النوع الثالث: التجاوب المقبول اجتماعيا، ويعني أنه ليس كافيا أن يبقى تجاوب الدارس في حدود المستوى الشخصي، بل لا بد من عرض هذا التجاوب على مجموعة لتقييمه وتقديم التغذية الراجعة له. ومثاله أنشطة المناظرة الحرة وتقديم العروض أو الملصقات. وهذا النوع من التجاوب هو الذي يمكن أن يوصف بأنه تجاوب أصلي؛ لأنه يدعم حدوث أثر إيجابي أعمق في عملية التعلم من خلال التواصل الاجتماعي، وبخاصة في فصول تعليم اللغة لأغراض خاصة التي ينبغي أن ينظر إلى تنوع خلفيات الدارسين فيها على أنه مصدر ثراء يحفز على التواصل والتفاعل البيني داخل الصف.

وفي ذات السياق ينبه ويدوسون (Widdowson, 1979) في حديثه عن تعليم اللغة الإنجليزية للعلوم إلى دور المعلم المؤثر في عملية اختيار النص الأصلي وتأثير ذلك على أصلية الدارسين، حيث يوضح أن هناك ثلاثة أنواع من الخطابات في بيئة العلوم. فهناك خطاب العلوم باعتباره تخصصا مثل النصوص التي يكتبها المتخصص لمتخصص مثله، وخطاب العلوم باعتباره مقررا مثل النصوص التي يكتبها المتخصص لطلابه، وخطاب العلوم باعتباره موضوعا ممتعا أو مثيرا للاهتمام كالنصوص التي تنشر في المجلات وغيرها. وبناء عليه فإن من مسؤوليات مدرس اللغة أن يختار النص من الخطاب الأخير إذا أراد أن يضمن تفاعلا من الدراسين باختلاف توجهاتهم.

٢- أصلية المهمة:

لا يكفي أن يُعرّض المتعلم لنصوص أصلية -كما ورد سابقا- بل لا بد من التفكير في كيفية تقديمها له أيضا، فمن واجبات مدرسي اللغة الثانية التركيز على تقديم النصوص الأصلية بأسلوب هادف ذي معنى من خلال المهمات Tasks المناسبة للمستوى والسياق التعليمي، ذلك أنها إحدى طرائق إيجاد التفاعل الموصل لمستوى الأصلية المنشود، بل إن من الباحثين من يرى أن تحقيق الأصلية متعلق بجودة المهمات وطريقة تقديم النصوص من خلالها (Breen, 1985).

ولعله من المناسب هنا التذكير بالفرق الذي قدمه برين (Breen, 1985) ونونان (Nunan, 1889) بين نوعين من المهمات وهما: المهمات اللغوية والمهمات التواصلية. أما الأولى فهي التي تهتم بالشكل اللغوي وتؤدي إلى «سلوك تعلمي» يُركز فيه على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المخرجات اللغوية مثل تحليل القواعد والتراكيب اللغوية، وأما الثانية فهي التي تهتم بتحقيق الأهداف التواصلية وتؤدي إلى «سلوك استخدامي»، مثل الاستماع إلى الأخبار أو قراءة المقالات العلمية ونحوها. ولا شك أن التركيز على النوع الثاني من المهمات من شأنه إحداث أثر إيجابي في المتعلمين وتحفيز لدافعيتهم ورفع لمستوى أصلية التعلم داخل الصف، وبخاصة إذا واكب إعدادَها هدفٌ تعليمي حقيقي، وحاجةٌ عاجلة لدى الدارسين.

وفي ذات السياق يقرر هول (٢٠٠١) أن تفاعل المتعلمين يعتمد على نوع المهمات المقدمة لهم. ففي بعض فصول تعليم اللغة يقدم المعلم عددا من الأنشطة والمهمات التعليمية التي تدفع المتعلمين في اتجاه التفاعل وتبادل الرأي داخل الصف لتنمية كفايتهم التواصلية، وهنا يمكن القول إن هذا النوع من المهمات من المتوقع أن يحقق الأصلية داخل الصف. وفي أحيان أخرى يكون هدف المهمة منصبا على تحليل الشكل اللغوي أو فهم المحتوى فقط من خلال الأسئلة أو الاختبارات، وفي هذه الحالة من غير المتوقع أن ينشأ تفاعل أصلي من هذا النوع من المهمات.

وإدراك ما سبق مهم لتحقيق الأصلية عند تقديم المهمات للدارسين، إذ إن المتوقع – وبخاصة في فصول تعليم اللغة لأغراض خاصة– أن تكون المهمات التي تصاحب النصوص الأصلية مشابهة للمهمات التي تصاحبها في بيئاتها المستهدفة، إذ لا يمكن تحقيق الأصلية من خلال أنشطة بسيطة كالإجابة عن أسئلة الاستيعاب، أو مهمات موجهة كالتعبير المقيد أو المناظرة غير الحرة، لأن الدارسين لا يصلون من خلالها – عادة – إلى مستوى عال من التفاعل الطبيعي الذي يعبرون فيه عن قناعاتهم وآرائهم الشخصية (Hall, 2001).

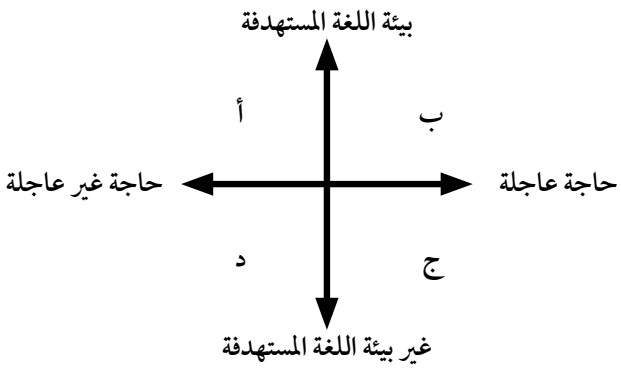
٣- أصلية سياق التعلم داخل الصف:

لأن تحقيق الأصلية من خلال تفاعل المتعلم مع النص أو المهمة عملية غير مضمونة دائما، أضاف برين (Breen, 1985) عاملا مهما لتحقيق الأصلية وهو طبيعة سياق التعلم داخل الصف، فأوضح أن التفاعل الطبيعي الذي يحدث من خلال النصوص والمهمات ويؤثر تأثيرا كبيرا في تحقيق الأصلية ينتج عادة من طبيعة سياق التعلم. ويشير ويدوسون (١٩٩٨) إلى أهمية ارتباط النصوص الأصلية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالمتلقي وبيئته، فما يعد نصا أصليا في مكان قد لا يعد أصليا في مكان آخر، ودور المعلم أو معدّ المادة التعليمية هنا محوري للتأكد من أن النص المعروض ملائم لبيئة المتعلم الثقافية وأن المفردات أو التعبيرات الواردة في النص مناسبة لمستواه اللغوي.

وقد أشارت قولين وهال (٢٠٠٤) إلى أن سياقات التعلم يمكن أن تصنف إلى ثلاثة أنواع: سياق الخبرة، والسياق التربوي/ التعليمي، وسياق غرفة الصف. ففي النوع الأول يكون سياق التعلم سياق خبرة عندما تكون اللغة المستخدمة هي اللغة المستهدفة، وهنا لا يكتسب الدارس اللغة فقط بل الخبرة أيضا، والسياق التربوي/ التعليمي هو ذلك السياق الذي يُزوَّد فيه المتعلمون أثناء دراستهم بالمعلومات والمهارات اللازمة كالجامعات والكليات المهنية. وأما سياق غرفة الصف فهو السياق الذي يعمل المتعلمون فيه على تحقيق الكفاية اللغوية العامة أو الخاصة للتواصل مع بيئات الدراسة أو العمل المستهدفة (Gollin and Hall, 2004). وعليه، فإن حضور الأصلية ومستواها يختلفان باختلاف السياق الذي تدور فيه عملية التعلم. وأشارا أيضا إلى أن مما يقرب من الأصلية أو يبعد عنها هو مستوى الحاجة إلى تعلم اللغة وسياق التعلم نفسه؛ فعندما يكون المتعلم مثلا في حاجة عاجلة إلى تحقيق هدفه من تعلم اللغة، وكان هذا التعلم في بيئة اللغة المستهدفة، فإن هذين العاملين مما يرفع مستوى الأصلية في عملية التعلم، كما في الحالة ب في الشكل رقم ١. وإدراك مدرسي اللغة ومعدّي المواد التعليمية لهذا المعنى يساعد كثيرا على وضع الأهداف المنطقية لكل برنامج، وتوقع مستوى الأصلية المنطقي فيه، واختيار المواد والمهمات التعليمية المناسبة لطبيعة البرنامج وسياق التعلم.



شكل ١ السياق التعليمي – منقول من (Gollin-Kies, Hall, & Moore, 2015).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعلى الرغم من أن المواقف التعليمية التي تحدث داخل غرفة الصف قد تختلف عن التي تحدث خارجه، فإن ذلك ينبغي ألاّ يدفعنا إلى الحكم بأن الأصلية لا يمكن –ولو بشكل جزئي– أن تتحقق في غرفة الصف؛ لأن الطلاب عادة لديهم الاستعداد الكافي – متى ما كان إعداد المهمة جيدا– للاندماج في تفاعل حقيقي؛ نظرا إلى طبيعة عملية التعلّم الاجتماعية (Breen, 2001). ومن المفيد في هذا السياق الأخذ بما اقترحه برين و كاندلين (Breen and Candlin, 1980) وبرين (Breen, 1985, 2001) من أن غرفة الصف بيئة اجتماعية مستقلة، وإذا ما طبق فيها المدخل التواصلي وخُطِّط فيها لبعض المهمات التواصلية فإنها تقارب بيئة التواصل الحقيقية أو صورة من صورها، من حيث تقديم التغذية الراجعة، والاندماج في بعض المواقف التواصلية بين المتعلمين أنفسهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى.

الأصلية من منظور ثقافي/اجتماعي

ينحو فان لير (Van Lier, 1996) منحى أكثر عمقا في النظر إلى الأصلية، حيث يدعو للنظر إليها من منظور ثقافي/ اجتماعي، أو بوصفها سمة تميز الأشخاص المشتركين في عملية التعلم. وبعبارة أخرى، فهو يرى أنه ينبغي النظر إلى الأصلية من الجانبين الإبستمولوجي والأخلاقي معا، لأنها عملية تتعلق بالمعلم والمتعلم في تفاعلهما المشترك واندماجهما في عملية التعلم لتحقيق أهداف البرنامج. فبالإضافة إلى تفاعل المتعلم الضروري مع المهمات المقدمة له، ينبغي على المعلم أيضا من جانبه أن يبذل جهدا لتحقيق الأصلية، من خلال التنويع في استخدام اللغة – بحسب المواقف التعليمية– للوصول إلى مدخلات مفهومة ومناسبة، وإنشاء علاقة ودية مع المتعلمين، ومعرفة بخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وهذا يعني أنه لابد من تقديم النصوص والمهمات بحرص وصبر للوصول إلى أصلية التعلم، وبعيدا عن عملية الفرض والإخضاع لآراء المعلمين فقط.

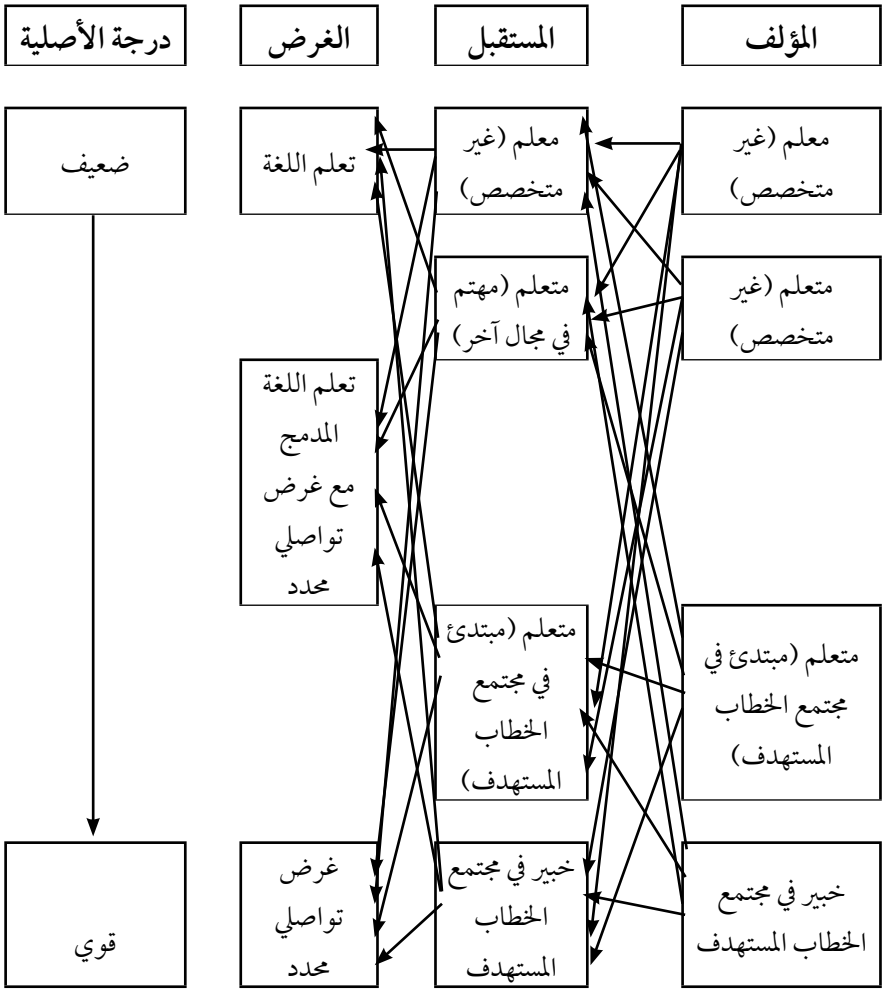
الأصلية بوصفها درجات

يركز أنثوني (Anthony, 2018) حديثه عن الأصلية في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة، وبشكل أدق عن علاقة خصوصية الغرض بتعلم اللغة، ويقترح النظر إلى الأصلية باعتبارها مفهوما تتفاعل فيه ثلاثة عناصر هي مؤلف النص،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومستقبل النص، والغرض الذي يستخدم من أجله النص، وذلك يعني أنها تتكون من درجات ترتفع وتنخفض بحسب المؤلف والمستقبل والغرض كما في الشكل رقم ٢.

وهذا التصور الذي ذكره أنثوني يعني أولا أن الأصلية مفهوم نسبي يختلف قوة وضعفا بحسب مؤلف النص ومستقبله والغرض الذي من أجله يستخدم النص، وثانيا أن النص نفسه تكون درجة أصليته عالية كلما كان الغرض التواصلي محددا، وكان منشئ النص ومستقبله على معرفة بمجتمع الخطاب المستهدف Discourse community ومنتميان له.



شكل ٢ العوامل المؤثرة في درجة أصلية المواد التعليمية– منقول من (Anthony,2018).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

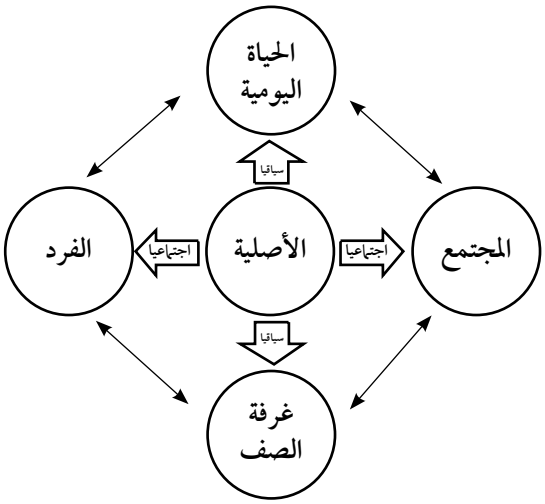
يشير أنثوني في الشكل رقم ٢ إلى أن مؤلف النص ومستقبله في البيئات التعليمية لا يعدو أن يكون إما معلما أو متعلما أو خبيرا في مجال ما، والغرض إما أن يكون تعلما صريحا للغة أو تعلما من أجل غرض تواصلي معين أو في درجة بينهما. فعلى سبيل المثال حينما يكتب مدرس لغة (غير متخصص) نصا (تقريرا) حول التغير المناخي مثلا لمدرس لغة آخر (غير متخصص) لغرض تعليم اللغة فلا يمكن توقع حضور للأصلية أثناء عرض هذا النص لعدم تخصص الطرفين بخطاب النص وسياقه الثقافي، وفي المقابل فإن النص الذي يعده مختص في مجال (التغير المناخي مثلا) ويستخدمه زميل له في المجال نفسه بغرض تواصلي محدد (إلقاء عرض أو محاضرة) يمكن أن يوصل إلى مستوى عال من التفاعل الأصلي لوضوح الهدف وخبرة الطرفين في مجتمع ذلك المجال. وبين هاتين الدرجتين درجات ترتفع وتنخفض فيها الأصلية، ومن ذلك حينما يعرض طالب يدرس في مرحلة البكالوريوس في علوم البيئة مثلا تقريرا على زميل له في تخصص آخر (الهندسة مثلا) فإن الأصلية رغم حضورها ربما تكون متواضعة نظرا لمعرفتهما بالتقرير شكلا وقصور خبرتهما باللغة التي تستخدم في كتابة التقارير في هذا المجال المعرفي. وأعلى من ذلك حينما يعرض طالب دراسات عليا في علوم البيئة مثلا على زملائه في التخصص نفسه تقريرا أو عرضا بوصفه متطلبا أكاديميا فإن نسبة حصول التفاعل الأصلي أعلى من المثال السابق، غير أن كونهم مبتدئين في مجتمع العلوم البيئية يجعل مستوى الأصلية في مستوى دون مستوى الخبراء في ذلك المجتمع.

وبناء على هذا التصور، فإن التوقعات العالية للوصول إلى درجة مرتفعة من الأصلية في فصول تعليم اللغة الثانية –وبخاصة في المستويات المبتدئة– توقعات غير منطقية لقصور في منشئ النص أو مستقبله أو لاستخدام النص في غرض تعلم اللغة فقط، وفي المقابل فإن الوصول إلى درجة مرتفعة من الأصلية في فصول تعليم اللغة لأغراض خاصة أمر متوقع، بل لا يمكن أن توصف هذه الفصول بالجودة إذا كانت تفتقد إلى درجة عالية من الأصلية؛ لمعرفة الطرفين غالبا بالخطاب المستهدف ولوضوح أهدافهما التواصلية من تعلم اللغة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأصلية بوصفها سلسلة متصلة

يرى بينر (Pinner, 2014) أن الاضطراب في فهم الأصلية مرده إلى أن الأصلية مفهوم مجرد، وعليه فلا ينبغي النظر إليها إلا في سياق تعليمي محدد. ويقدم نفسه تصورا مفيدا حول مفهوم الأصلية وعلاقتها بعملية التعلم، وبخاصة علاقتها بالدافعية، حيث يدعو للنظر إليها بوصفها مفهوما متصلا أو فيه صفة الاستمرارية (انظر الشكل رقم ٣). وهذا الشكل -كما يشير بينر- لا يعني أن الأصلية عملية تسير بشكل خطي أو تقع بين ثنائيتين أو ينبغي أن تقع في طرف دون الآخر، وإنما يعني أن عملية الأصلية لها بعدان اجتماعيان وبعدان سياقيان، فأما البعدان الاجتماعيان فهما الفرد وحاجاته ودافعيته من جهة والمجتمع المستهدف وطبيعة الخطاب فيه من جهة أخرى، وأما البعدان السياقيان فهما من جهة غرفة الصف والخطاب الاجتماعي الخاص به، ومن جهة أخرى الواقع الحقيقي في الحياة العامة. وهذا التصور -كما يؤكد بينر- يساعد المدرسين على رسم أهداف موضوعية للبرنامج وعلى فهم أعمق لحاجات الدارسين ودوافعهم وعلى الاختيار الأنسب للنصوص الملائمة مع رغبات الدارسين لتحقيق أهدافهم التعليمية الخاصة.

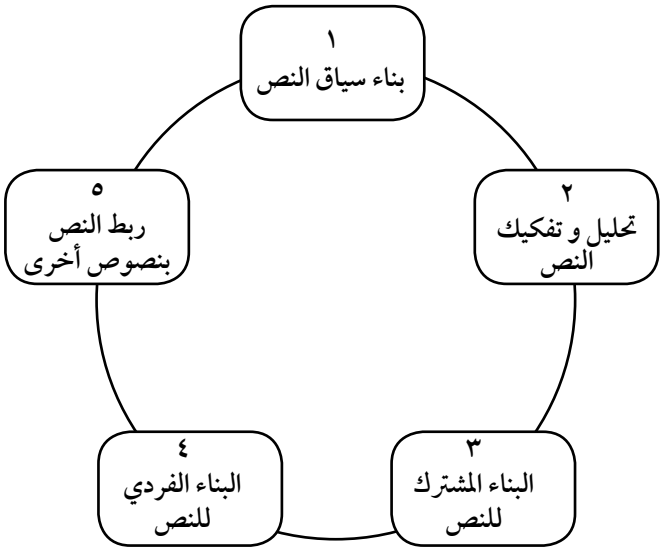


شكل ٣ الأصلية بوصفها سلسلة – منقول من .(Pinner, 2014)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدريس النصوص الأصلية

لا شك أن التعامل مع النصوص الأصلية وتقديمها للدارسين في غرفة الصف، وضمن إطار زماني ومكاني محدودين، يتضمن تحديات كبيرة أمام مدرسي اللغة الثانية؛ لما تشتمل عليه تلك النصوص من تعقيد في التراكيب أو المفردات، أو جدة في المحتوى بالنسبة للدارسين. ولذا فإن من المناسب هنا أن نقترح استخدام دورة التعليم والتعلم (Teaching-learning cycle) (Feez, 1998)، ليس لأنها تساعد المدرسين والدارسين على التعامل مع النصوص الأصلية وعقباتها بمهنية فحسب، وإنما لأنها أيضا تسعى لإشراك الدارس في عملية التعلم، وتقديم الدعم والمساعدة له، وصولا إلى استقلاليته في بناء النص بشكل منفرد (الاتجاه الحديث للأصلية)، ضمن إطار تساندي لا يبعث على الملل ولا يدفع نحو الشعور بالإحباط، من خلال الاستفادة من مفهوم (منطقة النمو الوشيك Zone of Proximal) Development (Vygotsky, 1978).



شكل ٤ دورة التعليم والتعلم – منقول من فيز Feez,1998)).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تشكل دورة التعليم والتعلم (انظر الشكل رقم ٤) – المعتمدة على المدخل المبني على الأفنون (Genre-based approach)– أحد صور مفهوم التساند (Scaffolding) الذي يقدّم داخل الصف، حيث يهيئ المدرس الدارسين للنص قبل عرضه، ثم يقدمه بطريقة متدرجة في صعوبتها وبوضوح للأهداف التعليمية القصيرة والطويلة المدى (Burns & de Silva Joyce, 2007, Burns, 2012).

وتتكون دورة التعليم والتعلم من خمس مراحل:

ففي المرحلة الأولى (بناء السياق)، يسعى المدرس إلى تقديم تصور عام عن موضوع النص، واستطلاع مدى معرفة الدارسين به، ثم التعريف بخلفيته الثقافية وطبيعة مستخدميه، والفرق بينه وبين النصوص المشابهة له. وبعبارة أخرى يسعى المدرس في هذه المرحلة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: (ما موضوع النص؟ ومن يستخدمه؟ ولماذا؟). وفي المرحلة الثانية (تحليل وتفكيك النص)، يبحث المدرس مع طلابه سمات النص الرئيسة، وما يتعلق ببناء النص، ويتضمن ذلك البحث في مفردات النص، وقواعده، وبنائه الظاهري، والترابط والتماسك في بنية النص الداخلية. وفي المرحلة الثالثة (البناء المشترك للنص)، يشترك الطلاب في ثنائيات أو مجموعات في بناء النص من خلال أنشطة مختلفة؛ لتهيئتهم على البناء المستقل للنص. وفي هذه المرحلة يشخص المدرس مدى حاجة طلابه للدعم ومستوى استعدادهم للبناء الفردي للنص. وفي المرحلة الرابعة (البناء الفردي للنص)، يتلقى الطلاب عددا من المهمات أو الأنشطة المتنوعة التي يسعى المدرس من خلالها إلى تعزيز سيطرتهم على النص واستقلاليتهم في التعلم، ويكون أداء الطلاب في هذه المرحلة معيارا لتقييم مدى تحقيقهم لأهداف الدرس أو المستوى التعليمي. وفي المرحلة الأخيرة (ربط النص بنصوص أخرى)، يقارن المدرس النص بنصوص مشابهة في سياقات أخرى أو يقارن أداء النص منطوقا بشكله مكتوبا؛ لاستكشاف الفروق بين النص المستهدف والنصوص المشابهة له أو المستخدمة معه في السياق نفسه.

وفي سياق التعليم ذاته، لا يخلو تقديم النصوص الأصلية من بعض الإشكالات التي ينبغي أن يعرف المدرسون طرائق التعامل معها، ومن أبرزها على سبيل المثال صعوبة النصوص الأصلية أو عدم مناسبتها لمستوى المتعلمين لغويا أو خطابيا. وقد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اقترح أليس و شينتاني (Ellis & Shintani, 2014) عددا من الطرائق لمعالجة هذه المشكلة، ومنها عدم التركيز كثيرا على الجانب المعقد في النصوص الأصلية فهي -كما ورد سابقا- تقدم للفهم الجزئي، فيكتفى في الجانب الصعب بالفهم العام من خلال استخدام بعض إستراتيجيات القراءة كالاستنباط واستحضار المعلومات السابقة وغيرها، ومن الطرائق أيضا قصر المواد الأصلية على المستويات المتقدمة دون غيرها، وتسهيل النص أو تعديله، وأخيرا تصميم مهمات مناسبة لمستوى الدارسين تحفزهم على الاندماج والتفاعل المثمر في تحليل النصوص وفهمها.

ويشير ويدوسون (Widdowson, 2000) إلى أن صعوبة النصوص الأصلية تكمن في أن الدارسين عادة خارج السياق الأصلي لهذه النصوص؛ ولذا لا بد من بناء سياق جديد Re-contextualization يقرب النص للدارسين ويحفزهم على التفاعل الأصلي معه، من خلال بناء مهمات ملائمة لبيئة التعلم يندمج فيها الدارسون لتحقيق أهداف الدرس. واقترح أيضا (١٩٨٧) أن يعطى الدارسون صورا معدلة (مبسطة) من النص الأصلي لاستيعابه قبل أن يقدم لهم النص الأصلي لاحقا من دون تعديل. ويرى دي شزال (De Chazal, 2014) أنه يمكننا أن نتحكم في مستوى المهمة بدلا من التصرف في النص الأصلي، فنسهل المهمة بدلا من النص ونرفع مستواها كلما ارتفع مستوى الدارسين. أما هافنر وميلر (Hafner & Miller, 2018) فيريان أن الصعوبة التي تعيق الاستفادة المثلى من النصوص الأصلية أحيانا يمكن التغلب عليها من خلال استخدام وسائل التقنية الحديثة، فإذا صاحب استخدام النصوص الأصلية مقاطع مرئية ومسموعة وصورا وأشكالا توضيحية فإن من شأن هذا أن يجعل من غرفة الصف بيئة مشابهة للبيئة الأصلية ومحفزة للدارسين ومساعدة على تحقيق أهداف البرنامج.

و يرى سويلز (Swales, 2009) الذي خصص حديثه لتعليم اللغة لأغراض أكاديمية أن المدرسين - في أثناء بحثهم عن النص النموذجي- يواجهون ثلاثة أنواع من النصوص الأصلية بشكل عام: نصوص مناسبة لغويا ولكن محتواها فيه غموض، ونصوص محتواها مناسب ولكنها مكتوبة بلغة غير مناسبة (لغة صحفية مثلا)، ونصوص مناسبة - محتوى ولغة- ولكنها مليئة بالإحالات أو التناص مما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يجعلها غير ملائمة لأهداف الدرس. ولذا يقترح سويلز – بدلا من البحث عن النص النموذجي– حلّين: أولهما أن يعدل المدرس النصوص الأصلية أو يؤلف نصوصا مشابهة لها، وثانيهما أن يتقمّص المدرس شخصية دارس يقدم نصا أكاديميا مكتوبا وتعليق الأستاذ على النص ثم التعديل عليه. وتتضمن هذه العملية كتابة المدرس نصَّ مقالة حجاجية، مثلا، تتضمن أهم الملاحظات التي يقع فيها الدارسون عند كتابة هذا النوع من النصوص الأكاديمية، ويتبعها بأسئلة للدارسين عن مدى سلامة هذه المقالة لغويا وخطابيا واقتراحاتهم لتطويرها، ثم يعرض عليهم تعليق الأستاذ على النسخة الأولية للمقالة لمقارنته بما طرحوه من ملاحظات، وأخيرا يقدم نسخة معدلة من المقالة. وربما تتضمن هذه العملية أكثر من نسخة في حال رغب المدرس عرض المقالة في أجزاء، والتركيز في كل مرحلة على جزء معين.

بالإضافة إلى ما سبق، فقد ذكر ماكدونو و شاو McDonough & Shaw, 1993)) أن أمام مدرسي اللغة الثانية – وبخاصة الملزمين بمواد تعليمية محددة– عددا من الطرائق التي يمكن من خلالها معالجة النصوص أو المهمات الأصلية لتكون مناسبة للدارسين لغويا وثقافيا، ومنها:

- الإضافة: عن طريق الزيادة الكمية (إضافة عبارات توضيحية لبعض مفردات النص، أو أنشطة لتدريب الدارسين على بعض التراكيب الجديدة قبل عرض النص) أو النوعية (الاستفادة من محتوى النص في توليد أنشطة ومهمات تساعد في تحقيق أهداف النص).
- الحذف: بطريقة كمية من خلال الاكتفاء بعدد من الكلمات أو الأنشطة وحذف الباقي، أو بطريقة كيفية من خلال اختصار النص أو تقليص وقت النشاط الأصلي أو مجاله من دون الإخلال بالمعنى.
- التعديل: ليكون أكثر تواصلية للدارسين وهو أعم طرائق المعالجة، عن طريق إعادة كتابة النص (تبسيط النص) على مستوى الجملة أو المعجم أو القواعد، أو تحوير النص أو النشاط الأصلي ليتناسب مع مستوى الدارسين وسياق التعلم داخل الصف، مثل تحوير النص المكتوب في الكتاب المقرر إلى نشاط مسموع بهدف رفع كفاية الطلاب في مهارة الاستماع، أو تحوير النشاط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأصلي ليتناسب مع عدد الدارسين أو أعمارهم أو خلفياتهم الثقافية.

إن الإلمام بطرائق التعامل مع النصوص الأصلية يساعد المدرسين كثيرا على التفرغ لإعداد المهمات المناسبة وتقييم مدى تفاعل الدارسين معها والتركيز على حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وذلك تبعا للاتجاه الحديث الذي لا يهدف فقط إلى تقديم النصوص الأصلية وإنما تحقيق الأصلية في التعلم، مما يعظّم الفائدة من تقديم النصوص الأصلية ويرفع من مستوى كفاية الدارسين التواصلية.

تعليق ختامي

إن الدعوة إلى الاستفادة من النصوص الأصلية في فصول تعليم اللغة الثانية لا تعني بالضرورة صلاحية جميع النصوص الأصلية للاستخدام، بل إن على المدرس مسؤولية الاختيار المناسب للنصوص وتقديمها بالشكل الملائم لطلابه، فقد يتحول الهدف من عرض النصوص الأصلية -إذا ما تم من دون تخطيط- إلى مجرد اختبار في التراكيب أو المفردات أو في فهم المقروء أو المسموع، أو ربما تكون عائقا -لغموضها أو تخصصها- أمام التواصل الطبيعي بين الدارسين في حين أن الوضع المثالي هو أن تكون النصوص الأصلية باعثة على النقاش وتبادل الآراء وموصلة للأصلية في التعلم. وتزداد المسؤولية أكثر على المدرس في سياقات تعليم اللغة لأغراض خاصة حيث تستلزم من مدرس اللغة الاندماج في بيئة الغرض الخاص؛ للوصول إلى الاختيار المناسب للنصوص الأصلية (Anthony, 2018).

كذلك، فإن من المفيد التفريق بين تعليم اللغة لأغراض عامة وأغراض خاصة. ففي الأول قد يصعب دائما توفير النصوص الأصلية الملائمة للمتعلم لغويا وثقافيا، ولذا فإن تقديم النصوص المصنوعة أو شبه الأصلية (المعدلة) إذا ما اقترن بأنشطة تواصلية معدة مسبقا قد يساعد في تحقيق الأصلية والإسهام في رفع الكفاية التواصلية. أما في الثاني، فإن تعريض المتعلم لنصوص أصلية ركن مهم لنجاح البرنامج وذلك لأن مستوى المتعلمين اللغوي غالبا مرتفع، ولأن في تقديم النصوص الأصلية تحقيقا لحاجاتهم ورفعا لدافعيتهم في تعلم اللغة وتأهيلا لهم قبل انتقالهم إلى البيئة المستهدفة.

وبناء على ما سبق، يتضح أن مفهوم الأصلية – بحسب المنظور الحديث– انتقل من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كونه مفهوما مرتبطا بالنص إلى عملية التعلم نفسها، وأن الدعوة إلى أهمية استيعاب مفهوم الأصلية والأثر الإيجابي الذي ينتج عن حضورها في فصول تعليم اللغة الثانية ينبغي أن يدفع المدرسين للبحث عن أفضل الطرائق للاستفادة منها وتعظيم أثرها الإيجابي على كفاية الدارسين التواصلية، مع الأخذ في الحسبان طبيعة بيئة التعلم، ومستوى حاجة الدارسين واهتماماتهم. والأصلية التي تمثل المدخل التواصلي في صورته المثالية تعني الاهتمام باختيار النصوص المناسبة للدارسين، ومعرفة رغباتهم وتوجهاتهم، والعمل الجاد والمستمر من المدرس لخلق بيئة اجتماعية تعليمية داخل الصف يشترك فيها مع طلابه في بناء علاقة إيجابية؛ فتحقيق الأصلية في التعلم يعتمد بشكل مباشر على جودة التفاعل داخل الصف.

* تنويه: أشكر مركز البحوث في معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، على دعمه لهذا البحث.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- الحسن، أماني. تعليم اللغة العربية من خلال النصوص التراثية للناطقين بغيرها، مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد ١٢، (ص: ٣٠٥-٣٢٥)، (٢٠١١).
- العصيلي، عبدالعزيز. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض، السعودية، (١٤٢٣).
- حسين، مختار. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، (٢٠١١).
- طعيمة، رشدي.، والناقة، محمود. تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو، (١٤٢٧هـ).

المراجع الأجنبية:

- Anthony, L. Introducing English for specific purposes. London: Routledge, (2018).
- Breen, M. & Candlin, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1(2), 89-112, (1980).
- Breen, M. Authenticity in the language classroom. Applied Linguistics, 6(1), 60–70, (1985).
- Breen, M. Overt Participation and Covert Acquisition in the Language Classroom. In M. Breen (Eds.), Language Contributions to Language Learning: New Directions in Research (pp. 112-140). New York: Longman, (2001).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Burns, A., & de Silva Joyce, H. Adult ESL programs in Australia. Prospect, 22(3), 5-17, (2007).
- Burns, A. Text-based teaching. In: Burns, A. and Richards, J. C. (Eds.) The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching (pp. 140-148). Cambridge: Cambridge University Press, (2012).
- Canale, M. & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics. 1(1), 1-47, (1980).
- Davies, A. Simple, simplified and simplification: What is authentic? In I. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds), Reading in a foreign language, (pp. 181-195), London, Longman, (1984).
- Day, R. A Critical Look at Authentic Materials. The Journal of Asia TEFL, 1(1), 101-114, (2004).
- De Chazal, E. English for academic purposes. Oxford: Oxford University Press, (2014).
- Ellis, R. & Shintani, N. Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London: Routledge, (2014).
- Feez, S. Text-based Syllabus Design. Sydney: NCELTR, Macquarie University, (1998).
- Gollin, S., & Hall, D. Balancing authenticity and appropriateness in LSP, Integrating content and language: meeting the challenge of a multilingual higher education, (pp. 287-295), Proceedings of the ICL Conference: Universitaire Pers Maastricht, (2004).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Gollin-Kies, S., Hall, D. & Moore, S. Language for Specific Purposes. London: Palgrave Macmillan, (2015).
- Harmer, J. The practice of English language teaching. London: Longman, (1983).
- Hafner, C., & Miller, L. English in the Disciplines: A Multidimensional Model for ESP Course Design. London: Routledge, (2018).
- Holliday, A. The struggle to teach English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, (2005).
- Hymes, D. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Philadelphia Press, (1971).
- Lee, W. Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. ELT Journal, 49(4), 323-328, (1995).
- Mishan, F. Designing Authenticity into Language Learning Materials, Bristol: Intellect, (2005).
- Morrow, K. 'Authentic texts in ESP' in S. Holden (eds.), English for Specific Purposes (pp 13–15). London: Modern English Publications, (1977).
- Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, (1989).
- Peacock, M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. ELT Journal. 51(2), 144-156, (1997).
- Pinner, R. The authenticity continuum: Towards a definition incorporating international voices. English Today, 30(04), 22–27, (2014).
- Richards, J. Curriculum development in language teaching.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Cambridge, UK: Cambridge University Press, (2001).

- Richards, J., & Rodgers, T. Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, (2000).
- Richards, J., & Schmidt, R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th ed.). New York: Routledge, (2013).
- Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, (1983).
- Swales, J. 'When There is no Perfect Text: Approaches to the EAP Practitioner's Dilemma', Journal of English for Academic Purposes, 8, 5–13, (2009).
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. Published Research on Materials Development for Language Learning. In H. Masuhara, & B. Tomlinson (Eds.), Research for Materials Development in Language Earning - Evidence for Best Practice (pp. 1-20). London: Continuum, (2010).
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning. Hoboken, NJ: Wiley, (2018).
- Van Lier, L. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. Longman: New York, (1996).
- Vygotsky, L. Mind in Society: the development of higher psychological processes, Cambridge, MA, Harvard University Press, (1978).
- West, R. ESP – The state of the art. ESP SIG Newsletter, 16-26,

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(1995).

- Widdowson, H. G. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press, (1978).
- Widdowson, H, G. Explorations in Applied Linguistics. London, Oxford University Press, (1979).
- Widdowson, H, G. Learning purpose and language use. London, Oxford University Press, (1983).
- Widdowson, H. G. 'On the limitations of linguistics applied'. Applied Linguistics, 21(1), 3–25, (2000).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً