أبحاث المؤتمر الدولي الرابع

العربية للناطقين بغيرها
الحاضر والمستقبل (٤)

٣٠ - ٣١ ديسمبر ٢٠٢٢

تحرير: د. هاني إسماعيل رمضان

أبحاث المؤتمر الدولي الرابع

العربية للناطقين بغيرها
الحاضر والمستقبل (٤)

٣٠-٣١ ديسمبر ٢٠٢٢م

IV. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu
Bildiri Kitabı
30-31 Aralık 2022

تحرير

د. هاني إسماعيل رمضان

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي
٢٠٢٣

IV.Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu :
Bildiri Kitabı
30-31 Aralık 2022
Editör
Doç. Dr. Hany Ismail RAMADAN
1. Baskı: Mayıs 2023 Giresun
ISBN: 978-605-72962-2-1
Giresun İslami İlimler Vakfı Yayınları

أبحاث
المؤتمر الدولي الرابع:
العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٤)
٣٠ – ٣١ ديسمبر ٢٠٢٢
تحرير
د. هاني إسماعيل رمضان
الطبعة الأولى: مايو ٢٠٢٣
ردمك: ١-٢-٧٢٩٦٢-٦٠٥-٩٧٨
الناشر: وقف كلية العلوم الإسلامية بجيرسون

Eserin içeriği ve fikri sorumluluğu bölüm yazarlarına aittir.
Bu eserin tüm yayın hakları saklıdır. Yayınevinin / editörün izni olmadan eserin herhangi bir bölümü yeniden basılamayacağı gibi, kayıt, fotokopi ve bilgi depolama da dahil elektronik ya da mekanik yöntemle yeniden çoğaltılıp dağıtılması yasaktır.

جميع الحقوق محفوظة

TC. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayıncı Sertifikası No: 67764
ISBN: 978-605-72962-2-1

Mayıs 2023 / Giresun
Giresun İslami İlimler Vakfı Yayınları No: 3
www.islamiilimler.org.tr

www.aslforum.com
info@aslforum.com

أبحاث المؤتمر الدولي الرابع
العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٤)

IV. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin
Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyum
Bildiri Kitabı
30-31 Aralık 2022

رئيس المؤتمـر
أ.د. عبد القادر مزاري

Sempozyum Başkanı
Prof. Dr. Abdel Kader MAZARI

رئيس اللجنة التنظيمية
د. هاني إسماعيل رمضان

Düzenleme Kurulu Başkanı
Doç. Dr. Hany Ismail RAMADAN

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Yakup CİVELEK- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mohamed Abdulrahman AHMED - El-Azher Üniversitesi (Mısır)
Doç. Dr. Ali YILMAZ - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Hany Ismail RAMADAN- Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Amani MANDIL - New Illinois University (USA)

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdulrahman AL-AGHBARİ - Adıyaman Ünıversıtesi (Türkiye)
Prof. Dr. Ahmad M. AL-MOMANİ - Amman Arab University (Ürdün)
Prof. Dr. Prof. Dr. Ahmet T. ARSLAN - Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Daud A. Quadir ELEGA - Al-Madinah International University (Malezya)
Prof. Dr. Ibrahim FADLALLAH - Lebanese University (Lübnan)
Prof. Dr. İlyas KARSLI - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Kadir KINAR - Erciyes Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Khaled FAHMİ - Menoufia University (Mısır)
Prof. Dr. Mohamed FACCAL - Kral Suud Üniversitesi (Suudi Arabistan)
Prof. Dr. Omer MEHDOUİ - Moulay Ismail Üniversitesi (Fas)
Prof. Dr. Souad BESNACİ - Université Oran 1 Ahmed Ben Bella (Cezayir)
Prof. Dr. Yakup CİVELEK - Yıldırım beyazıt üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Ali NACCAR - Jazan Üniversitesi (Arapstan)
Doç. Dr. Hany İsmail RAMADAN - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Mustafa İsmail DONMEZ - Selcuk Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yasser Hussein Mujbas AL-AZZAWİ - University of Fallujah (Irak)
Dr. Öğr. Üyesi Abduljawad HARDAN - K. Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmed MELİEBARY - The University Of Nottingham (İngiltere)
Dr. Öğr. Üyesi Huseyin ÇOLAK - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Ruhi ALBAYRAK- Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Khansa AL-JAJE - Peshawar Üniversitesi (Pakistan)
Dr. Lokman ARSLAN - Diyanet İşleri Başkanlığı (Türkiye)
Dr. Mohammed BESNACİ - The Université Lumière Lyon 2 (France)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ALTUNKAYA - İnönü Üniversitesi – Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜNÇER - Giresun Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Naima Salem ALZLETNİ - Zawia Üniversitesi (Libya)

اللجنة التنظيمية

أ.د يعقوب جيولك – جامعة حاجي بيرام أنقرة (تركيا)
أ. د. محمد عبد الرحمن أحمد – جامعة الأزهر (مصر)
د. علي يلمـــاز – جامعة جيرسون (تركيا)
د. هاني إسماعيل رمضان – جامعة جيرسون (تركيا)
د. أماني منديل – جامعة نيو إلينوي (أمريكا)

الهيئة العلمية

الأستاذ الدكتور: عبد الرحمن الأغبري – جامعة أديامان (تركيا)
الأستاذ الدكتور: أحمد محمد المومني – جامعة عمان العربية (الأردن)
الأستاذ الدكتور: أحمد طوران أرسلان – جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية (تركيا)
الأستاذ الدكتور: داود عبد القادر إيليغا – جامعة المدينة العالمية (ماليزيا)
الأستاذ الدكتور: إبراهيم فضل الله – الجامعة اللبنانية (لبنان)
الأستاذ الدكتور: إلياس قارصلي – جامعة رجب طيب أوردغان (تركيا)
الأستاذ الدكتور: قدير كينار – جامعة إرجياس (تركيا)
الأستاذ الدكتور: خالد فهمي – جامعة المنوفية (مصر)
الأستاذ الدكتور: محمد فجال – جامعة الملك سعود (السعودية)
الأستاذ الدكتور: عمر مهديوي – جامعة جامعة مولاي إسماعيل (المغرب)
الأستاذة الدكتورة: سعاد بسناسي – جامعة وهران – أحمد بن بلة (الجزائر)
الأستاذ الدكتور: يعقوب جيولك – جامعة أنقرة يلدرم بايزيد (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: علي النجار – جامعة جيزان (السعودية)
الأستاذ المشارك الدكتور: هاني إسماعيل رمضان – جامعة جيرسون (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: مصطفى إسماعيل دونماز – جامعة سلجوق (تركيا)
الأستاذ المشارك الدكتور: ياسر حسين مجباس العزاوي – جامعة الفلوجة (العراق)
الدكتور: عبد الجواد حردان – جامعة كهرمان مراش الإمام سوتجي (تركيا)
الدكتور: أحمد مليلباري – جامعة نوتنجهام (إنجلترا)
الدكتور: حسين جولاق – جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتور: كامل روحي البيرق – جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتورة: خنساء الجاجي – جامعة بيشاور (باكستان)
الدكتور: لقمان أرسلان – وزارة الشئون الدينية (تركيا)
الدكتور: محمد بسناسي – جامعة ليون ٢ (فرنسا)
الدكتور: مصطفى ألتون كايا – جامعة إينونو (تركيا)
الدكتور: مصطفى تونجر – جامعة جيرسون (تركيا)
الدكتورة: نعيمة سالم الزليطني – جامعة الزاوية (ليبيا)

الأبحاث المقدمة من ١٩ جنسية مختلفة: الأردن، أمريكا، أندونيسيا، باكستان، تركيا، تونس، الجزائر، السعودية، السودان، سوريا، العراق، عُمان، كندا، لبنان، ليبيا، ماليزيا، مصر، المغرب، نيجيريا.

ما ورد في الأبحاث من معلومات وأفكار، أو أخطاء لغوية؛ مسئولية الباحث

Sempozyuma 19 faklı ülkeden, Bu ülkeler Ürdün, Amerika, Endonezya, Pakistan, Türkiye, Tunus, Cezayir, Suudi Arabistan, Sudan, Suriye, Irak, Umman, Kanada, Lübnan, Malezya, Mısır, Fas, Nijerya'dır.

Not: Bu eserde yer alan metenlerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

المنظمون والرعاة

المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي

جامعــة نيــو إلينـــوي الأمريكيـــة

المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم الجزائر

كلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون

وقف كلية العلوم الإسلامية بجيرسون

المحتويات

المقدمة ٩

توصيات المؤتمر ١١

اللغة العربية لأغراض خاصة في ضوء استمرارية التجدد
الأغراض الطبية نموذجا
أ. د. هداية تاج الأصفياء البصري ١٤

تطويع الإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك
في ممارسات التدرس بمعهد بورقيبة للغات الحية
د. طارق بوعتّور ٤١

مهارة القراءة للناطقين بغير العربية
الأهداف - الإشكاليات - الاستراتيجيات
د. هاني إسماعيل رمضان ٧٥

التنوع اللغوي في سلطنة عمان
وأثره في تعليم اللغة العربية
د. مرتضى فرح علي وداعة ١٠٦

ثورة العلوم الإدراكية وأثرها في التّعلم العميق
أ. **د. ندى مرعشلي** ١٢٥

من مشكلات تدريس النحو للناطقين بغير العربية
أ. د. مليكة ناعيم ١٦٠

مستقبل اللغة العربية في ظل الأنظمة الرقميَّة الجديدة
أ. د. عبد القادر شريف حسني ١٧٦

التّقويم اللغوي وأثره في تحقيق كفاءة المنطوق
لدى مُتعلمّي اللغة العربية الناطقين بغيرها
د. وهيبة تعشاشات ٢٠٢

اللسانيات وتعليم اللغات
اتجاهات ومداخل ومقاربات نظرية
د. إدريس عمراني ٢٢٢

تعليم العربية للناطقين بغيرها
في المعاهد والمدارس: تحقيق وتدقيق
أ. د. عبد القادر عيساوي – أسماء زحاف ٢٤٢

الانعماس الثقافي في ظل التباعد الاجتماعي
تدريس اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها نموذجا
جواد الباقيلي ٢٧٥

الطريقة السمعية الشفوية
ودورها في إكساب اللغة الثانية
د. لطروشة آمنة ٢٩٨

جدلية النحو بين التنظير والتطبيق
د. رشيد حيدرة ٣٢٠

التربُّصات العلمية لمتخصصي اللغة العربية وفاعليتها
في توسيع تعليم وتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها
د. كريمة زيتوني ٣٤٤

مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
د. أحمد قوفي ٣٦٧

المهارات اللغوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها
إطلالة كاشفة
أ. د. عمر خاطر وهدان ٣٨٩

دور التدرُّج في تعليم المهارات اللغوية
في اكتساب الكفاءة اللغوية
فاطمة نبهان ٤١٥

مُقَدِّمَة

يأتي المؤتمر السنوي للمنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي **العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل** في دورته الرابعة متزامنا مع الاحتفاء والاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، حيث عقدت جلساته يومي ٣٠ - ٣١ ديسمبر ٢٠٢٢م، بمشاركة ما يزيد عن ٦٠ باحثا من ١٩ جنسية عربية وأجنبية عرضوا أوراقهم العلمية في ١٢ جلسة، وقد نُظِّم المؤتمر بمشاركة مع كل من: المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم - الجزائر، وجامعة نيو إلينوي الأمريكية، وكلية العلوم الإسلامية، ووقف كلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون، تحت رئاسة الأستاذ الدكتور عبد القادر مزاري.

وناقش المؤتمر في جلساته إشكاليات تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها على مختلف المحاور النظرية والتطبيقية، وتميزت المداخلات بالتنوع والثراء، وإن هذا الثراء في المداخلات العلمية ليؤكد أمرين:

أولهما : استمرار الاهتمام المتزايد بمجال العربية للناطقين بغيرها، وحرص الباحثين والمؤسسات العلمية بخوض غماره، وليس ذلك إلا بسبب الإقبال الشديد من الجنسيات المختلفة على تعلم اللغة العربية بكل مستوياتها.

ثانيهما : ريادة مؤتمر العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل، فقد أضاف المؤتمر في دوراته الأربعة قيمة علمية وأكاديمية سدت ثغرة في مجال العربية للناطقين بغيرها، إذ يُعد المؤتمر الدولي الأول والوحيد الذي ينعقد بصفة دورية حصرا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتتطرق محاوره سنويا إلى القضايا النظرية والمشكلات التطبيقية من خلال نخبة من المتخصصين والخبراء بالمجال، جامعة بين البحث الأكاديمي والتجربة العملية.

وحرصا على القيمة العلمية، والأصول الأكاديمية فإن الأبحاث التي يضمها كتاب المؤتمر انحصرت في الأبحاث التي أجازتها اللجنة العلمية بعد تحكيمها، وقد اقتصرت على سبعة عشر بحثا، وذلك حرصا منها على الارتقاء بجودة مخرجات

المؤتمر لا سيما ما يُنشر منها، واضعة نصب عينها الكيف لا الكم.

وفي هذا السياق يجدر أن نذكر بأن اللجنة التنظيمية للمؤتمر تروم في دوراته القادمة التناول الرأسي لإشكاليات العربية للناطقين بغيرها من خلال تبني إحدى الإشكاليات، وتسليط الضوء عليها، رغبة في استقصائها بالدراسة والبحث من قِبل الباحثين والمختصين، وهو ما سيسهم بلا شك في الارتقاء بمستوى الدراسات والأبحاث في مجال العربية للناطقين بغيرها، وتوجيه الجهود إلى ما يسد ثغراته، ويلبي احتياجات الدرس الأكاديمي، متجاوزًا في الوقت نفسه التكرار والاستنساخ وتشتت الجهود.

ومما لا ريب فيه أن مجال العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى مزيد من الجهود المضنية، بيد أن ما يقدمه المنتدى عبر مؤتمره السنوي وأنشطته الأخرى ما هو إلا لبنة في صرح خدمة العربية لغة القرآن الكريم، وإنه على يقين بأن مستقبل العربية مشرق ومزهر، وإن القصور الذي يعتريها من قبل سدنتها هو قصور طارئ وآني، فقد قيَّد الله تعالى لهذه اللغة من ينوء بعبئها، ويسَّر السبل لذلك، وإن خير دليل وشاهد تلك الكوكبة الطيبة التي اجتمعت تحت مظلة هذا المؤتمر من باحثين وحضور، ورعاة ومنظمين، وإذ ينتهز المنتدى الفرصة ليعرب عن جزيل شكره وتقديره لكل من أسهم في نجاح هذا المؤتمر، ويخص بالشكر جموع الباحثين الذي أثروا المؤتمر بأوراقهم العلمية ومداخلاتهم القيمة.

ويتوجه المنتدى إلى سعادة الأستاذ الدكتور عبد القادر مزاري مدير المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم – الجزائر بأسمى آيات الشكر والتقدير لتوليه رئاسة المؤتمر في دورته الرابعة، وكذلك للأستاذ الدكتور داود إيليغا لتوليه رئاسة اللجنة العلمية، والدكتور أماني منديل لتوليها رئاسة اللجنة الإعلامية.

اللجنة التنظيمية

د. هاني إسماعيل رمضان

مدير المنتدى العربي التركي

info@aslforum.com

توصيات المؤتمر

إنه في يومي ٣٠ و ٣١ ديسمبر ٢٠٢٢ م انعقد المؤتمر الدولي الرابع العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (٤) بمشاركة ما يزيد عن ٦٠ باحثا من ١٩ جنسية مختلفة، عرضوا أوراقهم العلمية في ١٢ جلسة فضلا عن الجلستين: الافتتاحية والختامية.

وقد ثمنت رئاسة المؤتمر ولجانه العلمية والتنظيمية، وجميع الباحثين جهود الدولة التركية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخصوا بالشكر كل من شارك في إنجاح المؤتمر ووقائعه من مشاركين وحضور ومنظمين ورعاة وداعمين، وفي الجلسة الختامية أجمع المؤتمرون على التوصيات التالية:

- حث الخبراء والباحثين على الاهتمام بمجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، فهو لايزال يحتاج إلى الكثير من الجهود؛ لأنه مبني على حاجات دائمة التجدد والتطور المستمر مما يتطلب التحديث والمواكبة.
- إعداد منهجا تعليميا يعتمد على توظيف نتائج اللسانيات التطبيقية، لا سيما المنهج التقابلي، وتحليل الأخطاء، والإفادة من النحو العالمي وقواعد اللغة الأم للطالب.
- توحيد الجهود المبذولة تجاه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجمعها تحت مظلة واحدة.
- تطوير المناهج المقررة لغير الناطقين بها على غرار المناهج في اللغات الأجنبية الأخرى.
- توجيه الاهتمام باللغة العربية في الدول الإفريقية، وإنشاء منتديات وفاعليات عربية إفريقية.
- وضع قاعدة بيانات إلكترونية حول المؤسسات التي تعنى بتعليم العربية للناطقين بغيرها في مختلف أصقاع العالم، تبين أهم التجارب في هذا التخصص، وما يصدر فيه من أبحاث وأنشطة علمية.

- إنشاء مجلة علمية محكمة ينشر فيها المهتمون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاثهم ومقترحاتهم.
- اقتراح نموذج ومنهجية وطريقة جديدة، وتفعيلها في شروط التربصات العلمية خاصة لمتخصصي اللغة العربية حين إجراء تربصاتهم العلمية، وعقد شراكات بين البلد المرسل والبلد المستقبل لفتح مجال الإفادة أكثر من الخبرات في تعليم وتوسيع اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التنسيق مع المراكز العربية الكبرى في خدمة العربية في رسم استراتيجية للتعليم تتناسب والطبيعة الجغرافية والبشرية لكل قومية.
- الاعتناء باستخدام العربية الفصحى في الصف وخارج الصف، فإنما الفصاحة بالإفصاح، والحد من استخدام اللغة الوسطية في العملية التعليمية.
- تنظيم دورات تدريبة وجولات ورحلات جماعية في أزمنة وأمكنة مختلفة، بغية إتقان اللغة. تنظيم دورا
- تيسير الكتابة العربية بمراعاة التزام من خلال الضبط بالشكل في الكتابة، ومراعاة علامات الترقيم.
- من أهم أسباب تعلم العربية وإجادتها: قراءة القرآن، وكثرة مطالعة الكتب العربية، والتمرُّن على الفصحى كتابة ومحادثة.
- عمل لجنة أو مؤسسة عالمية لمتابعة ورفع كفاءة الأساتذة والعاملين في مجال اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعني بنشر الأبحاث، وإقامة أنشطة تدريس وتقنيات ودورات مكثفة وإصدار مناهج تعليمية.
- عمل مجموعة من ورشات العمل تعتني بأهم القضايا التي طُرِحَت في المؤتمر.
- التوسع في البرمجة واختبارات الاجتياز للغة العربية، وإعداد امتحان عالمي للغة العربية للطلاب والمعلمين، يكون على غرار الامتحانات الدولية مثل امتحان التوفل.

- الاحتفاظ بنسخ الكترونية احتياطية تشمل كافة المعلومات والمعارف المرتبطة بمنظومة التعليم الالكترونية الدولية، وذلك تحسبًا لأي ظرف يطرأ على الشبكة العنكبوتية الدولية.
- تدريب المتعلمين على منظومة التعليم الأساسية في عملية التعليم والتعلم كي تكون بديلا عن المنظومة الالكترونية في حالة تعرضها لأي ظرف طارئ.
- عقد مؤتمرات علمية متخصصة في استعمال الوسائل الإلكترونية لتطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- التركيز على البحوث والمداخلات التطبيقية والميدانية.
- مزامنة المؤتمرات بورشات عمل خاصة بالمعاينة والتدريب في تخصص تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- تخصيص أحد أعداد مؤتمر العربية للناطقين بغيرها الذي يشرف عليه المنتدى العربي التركي في تقويم المحتويات الإلكترونية الموجهة إلى الطلبة الناطقين بغير العربية.
- إنشاء جمعية خاصة بالمنتدى للمحافظة على اللغة العربية في المنصات الإلكترونية لتعليم اللغة العربية.
- وضع مناهج ومقررات ذات طابع تفاعلي تستثمر هذه الوسائل السمعية والبصرية بما يتلاءم مع خصائص اللغة العربية وحاجات المتعلمين.
- تقديم نماذج للتقويم اللغوي تشمل المهارات الأربعة إلى جانب المناهج اللغوية. واعتماد التقويم الإبداعي المتنوع منهاجًا في سير العملية التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها.
- الإفادة في توظيف المشترك اللغوي بين اللغة العربية ولغات المتعلمين الأم في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- إنشاء مجموعات في برامج التواصل الاجتماعي ودمج غير الناطقين باللغة العربية مع متحدثيها.

اللّغة العربيّة لأغراض خاصة في ضوء استمرارية التجدّد الأغراض الطبيّة أنموذجًا

هداية تاج الأصفياء حسن البصري – السودان[1]

(١) أستاذة اللّسانيات في جامعة السّودان المفتوحة، مدير معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعة السّودان المفتوحة بالسّودان، عضوة بلجان علمية وأكاديمية ومشاركة في مؤتمرات محلية ودولية وعالمية. فقد نالت عضوية الهيئة الاستشارية لعدد من المجلات العلمية المحكّمة داخل وخارج السّودان. كما شاركت في الإشراف والتّحكيم للعديد من الرّسائل العلمية لطلاب الماجستير والدكتوراة تخصص تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ وشاركت في الإعداد للدورات التّدريبية التّطويرية وتنفيذها لمعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. نشرت في العديد من المجلات العلمية المحكّمة داخل وخارج السّودان إضافة إلى المشاركة في الاستكتاب الجماعي الدّولي بعدد من الدّول. قامت بتأليف العديد من الكتب التعليمية وشاركت في تأليف عدد آخر من الكتب ضمن سلسلة المالديف لتعليم اللّغة العربيّة، كما ألّفت في تعليم اللّغة العربيّة للأغراض الخاصة: منها الأغراض القانونية، والدّليل لتعليم اللُّغة العربية لغرض خدمة المجتمع. ترجمت بعض القصص القصيرة من اللّغة الإنجليزية إلى اللّغة العربيّة.

المستخلص:

يتمحور هذا البحث حول اللّغة العربيّة لأغراض خاصة هذا المجال المتجدد وباستمرار مما يوضح حاجة الدّارسين إلى هذه اللّغة من جانب، واستجابتها لحاجاتهم المستمرة والمتجددة من جانب آخر حيث اتخذ البحث الأغراض الطبية أنموذجاً لبيان استجابتها لحاجات الدّارسين في المجال. فاتّبع المنهج الوصفي التحليلي لرصد نشأة المجال وبلورة مفاهيمه النّظرية والتطبيقية في الحاضر المتجدد لمواكبة حاجات الدّارسين في هذا القرن وتطوراته المتلاحقة لبيان مدى الإيفاء والاستجابة للظواهر المتعدّدة في التعليم والتعلّم، كونها لغة أجنبية لدارسيها من النّاطقين بلغات أخرى؛ على الرغم من تعدّد متطلبات علومهم وأعمالهم وتخصصاتهم ومهنهم، وما يترتب عليها من استمرار حاجاتهم وتجدّدها لمواكبة التّطوّرات في تخصصاتهم ودواعيها وإفرازاتها المختلفة.

فالمرام أن تجد نتائج هذا البحث طريقها لجميع الباحثين والمهتمين بأمر اللّغة العربيّة لأغراض خاصة بوصفه المجال الذي لا يزال يحتاج لجهد الباحثين والقائمين على أمر مؤسسات تعليم اللّغة العربيّة بوصفها لغة أجنبية لأجل تأطير الجهود وتوحيدها من خلال رؤى جديدة تستوفي متطلباته إذ تتجه فيه حاجات الدّارسين نحو الدّقة والتّخصص في هذا القرن المُتّصف بالتطورات السريعة والمتلاحقة. وهذا ما يجيب على تساؤلات هذا البحث ويحقق أهدافه.

الكلمات المفتاحية:

حاجات الدّارسين، الظواهر المتعدّدة، استمرارية التجدّد، النّاطقين بلغات أخرى.

مقدمة:

لقد كانت للتّحديات التي فجرها القرن الحادي والعشرون القِدح المُعلى في جعل اللّغة العربيّة تعود لريادتها ودورها في الماضي التّليد، فقد تجدّد ذلك الدّوْر القديم في ظل الإقبال المتزايد على تعليمها وتعلُّمها من المتحدثين بلغات أخرى بغية الاندماج في المجتمعات الإنسانية الجديدة على سبيل التعايش الافتراضي أو الفيزيائي المباشر حيث أضفت التّطوّرات السّريعة والمتلاحقة للثّورة الرقمية في عالم الاتصالات مزيداً من الاحتكاك بين حضارات، وخبرات، وتجارب الشعوب سواءً في المنحى الافتراضي أم الفيزيائي الذي أوجدته سهولة الحركة والانتقال والتّنقل الحر في جميع أنحاء العالم. لذلك فعند النّظر إلى هذه اللّغة كونها لغةً أجنبيةً فإن الاهتمام بأمرها يختلف باختلاف الدّوافع، فلكل باحث دوافعه ومنهجه؛ عليه فقد تراكمت تجارب الباحثين منذ أمدٍ بعيد، ممّا يجعل هذا البحث يعمل على الكشف عن الحاجة المستمرة لتعلُّم العربيّة بوصفها لغة إنسانية بجانب أنها تحمل رسالة أمة الإسلام وحضارتها ممّا يميّزها عن الأغلبية العظمى من لغات العالم المختلفة؛ وهي أيضاً حاملة الرّسالة بعمومها للنّاس كافة دون تمييز ممّا يكثر من الحاجة لتعليمها وتعلّمها. كما وأنها من جانب آخر قد شاركت في حفظ التّراث الإنساني الذي حملته عبر القرون في زمن لم يدرك العالم فيه نور العلم. من هنا فقد تزايد الاهتمام بتعليم العربيّة لأغراض خاصة نتيجة للتّطوّرات في هذا القرن والتي عملت على تسهيل حركة النّاس افتراضياً وفيزيائياً ممّا زادت من حاجتهم إلى التواصل والتبادل اللّغوي داخل الفضاءات والمجتمعات الجديدة. فكان الاهتمام أولاً بتعليم العربيّة لأغراض عامة ثم تبعه تعليم العربيّة لأغراض خاصة، ولطالما يختلف تعليم الأولى عن تعليم الثّانية؛ نظراً لارتباط حاجات الدّارسين في الأغراض الخاصة بالمهن والحرف والأعمال التي أصبحت تتجه نحو الدّقة والتّخصص والتّنوّع باستمراره مما يتطلب العمل المستمر لتلبية حاجات الدّارسين، ومراعاة رغباتهم في التّعلُّم لأجل التّعامل مع تخصصاتهم العلميّة والمهنيّة.

عليه فقد كان من أسباب اختيار الباحثة لهذا البحث قناعتها بضرورة دعم مجال تعليم العربيّة لأغراض خاصة إذ لا يزال يحتاج إلى المزيد من جهد الخبراء

والباحثين. أما السّبب الخاص لهذا الاختيار فهو الإسهام في إعداد برامج تعليمية محددة للإيفاء بجزء من حاجات الدّارسين في هذا المجال مع قناعة الباحثة بأنها حاجات مستمرة ومتجدّدة في وقت تتنوّع فيه متطلبات النّاطقين بلغات أخرى في مستويات التعلّم المختلفة سواءً للأغراض العامة أم الأغراض الخاصة.أما بالنّسبة لهدف هذا البحث فهو الكشف عن حاجات الدّارسين وسبل الاستجابة السّريعة في ضوء استمرارية تجددها.

كما تجيء أهمية هذا البحث من أن القرن الذي نعيشه الآن قد أسهم بوضوح في إعادة اللّغة العربيّة إلى مكانها الطبيعي، وأنه أسند لها الدّور الحقيقي لممارسة عبقريتها الفذّة بوصفها لغة إنسانية ذات حضارة وثقافة عظيمة تسعى الأجيال المتعاقبة للتعرُّف عليها والتّفاعل معها ومع المجتمعات النّاطقة بها في الدّول المختلفة. كما يكتسب هذا البحث أهميته أيضاً من اهتمامه بمجال يعمل في عالم متغيِّر ومتطوِّر باستمرار مما يتطلب استمرار الجهود التي تدعمه لجدّته وأهميته.

أما مشكلة هذا البحث والمضمنة في عنوانه فيمكن التعبير عنها بسؤال رئيس هو، لأيّ مدى يمكن لمجال العربيّة لأغراض خاصة أن يستجيب لحاجات النّاطقين بلغات أخرى؟ وتتفرّع منه أسئلة أخرى منها كيف تستجيب اللّغة العربيّة كونها لغة أجنبية للظواهر المتعدّدة في التّعليم والتّعلّم؟ وهل بإمكان مجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة الايفاء بحاجات الدّارسين بمختلف تخصصاتهم ومهنهم وأعمالهم؛ وكيف يمكن ترتيب الحاجة الملحة لتأتي أولاً من بين حاجات كثيرة ودائمة التّجدد؟. وللإجابة على هذه التساؤلات سوف يُبنى هذا البحث في مبحثين رئيسيين يتضمنان مباحث فرعية ومقدمة. حيث اختصت المقدِّمة ببيان ما يمكن أن يقدِّمه مجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة للنّاطقين بلغات أخرى؛ إضافة إلى أساسيات البحث والدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها. كما يتّخذ البحث من مصطلحاته مدخلاً لفهم فحواه. ثمّ يتناول البحث في المبحث الأول المفاهيم الخاصة بمجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة من خلال مباحث فرعية تتناول نشأة المجال ومفاهيمه وما يقدِّمه للدّارسين. وأما في المبحث الثّاني فسوف يتناول

البحث تعليم اللّغة العربيّة لأغراض طبية من خلال مباحث فرعية ليؤكد خدمة اللّغة العربيّة للعلوم الطبية بكامل مجالاتها، ومساندتها لها لتعزيز معارفها في المجتمعات الإنسانية المقصودة؛ ويعرض نموذجه للأغراض الطبية في معهد جامعة السودان المفتوحة.

حدود البحث: بما أنّ تعليم العربيّة لأغراض خاصة أصبح ظاهرة دائمة التّجدّد فإن هذا البحث يقف على الحدود الخاصة بها اقتصاراً على الدّارسين بمعهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة حيث يتم تحديد المهارات من خلال الاستمارات التي توزّع عليهم، وتُبنى الدّروس اللّغوية استناداً إلى مخرجاتها لتشتمل على حاجاتهم المهنية، والتّخصصية، والعملية.

أما من حيث المنهج يتّبع هذا البحث بعض المناهج والطرق في جمع البيانات الخاصة به منها:

- الوصفي التّحليلي لملاءمته بجانب التّطبيقي العملي لعرض النّموذج موضوع الدّراسة وصولاً إلى النّتائج التي تفيد المجال وتدعمه.
- توزيع الاستمارة على المستهدفين داخل معهد اللّغة العربيّة لاستقصاء حاجاتهم.
- تحليل حاجات الدّارسين.
- اختيار الموضوعات التي تتعلق بالمهنة والتّخصص.
- تصميم دروس لغوية تتضمن المصطلحات المهنية والعلمية والعملية في تخصصات العينة مع مراعاة ثلاثة مداخل رئيسة لبناء المحتوى التّعليمي (اللّغوي، المهاري، التّعلّمي). إضافة إلى مدخل المحتوى ومدخل الدّارس نفسه.

الدّراسات السّابقة:

اطلعت الباحثة على العديد من الكتب والدّراسات السّابقة خاصة تلك التي اهتمت ببيان نشأة مجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة وما يتعلق ببلورة المفاهيم

الخاصة بمجال العربيّة لأغراض خاصة، والكتابات التي أسهمت في النّشأة الأولى لمجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، والتي عكست جهود الخبراء والعلماء في المجال من أمثال طعيمة والنّاقة وصالح بلعيد وعشاري وعمر الصديق ومحمود صيني وغيرهم. وسوف يستعرض البحث بعض هذه الدّراسات التي تُخبر عن بعض التّجارب إذ يجيء الاهتمام بدراسات اللّغة العربيّة لأغراض خاصة بوصفها ركيزة من ركائز عولمة اللّغة العربيّة في هذا القرن، ونعني بعولمتها اتساعها تعليماً وتعلماً في نطاق واسع من العالم.

١. عشاري محمود أحمد (١٩٨٣م)[١]:

بعنوان: (تعليم اللّغة العربيّة لأغراض محدّدة) نُشرت في العام ١٩٨٣م وهي من أوائل الدّراسات التي كتبت في مجال تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، حيث تناولت مفهوم تعليم اللّغة لأغراض خاصة، وخصائصه التي عددها في التحليل الدقيق لحاجات الدّارس التواصلية والتركيز على القدرة الإبلاغية، وعدم الإلتزام بطريقة تدريس معينة، كما تناولت الأغراض الرئيسة لتعليم اللّغات الأجنبية، ومسألة الفصحى والعامية، وإستراتيجية نشر اللّغة العربية. فكانت أهم نتائجها فتح آفاق لبحوث ودراسات في الجامعات السّودانية ومعهد الخرطوم الدّولي للغة العربيّة الذي تحتضن مكتبته عشرات من بحوث الماجستير والدبلوم العالي.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة أن العربيّة لأغراض خاصة تُبنى برامجها ومناهجها لتستجيب لحاجات الدّارسين التي تُمليها مهنهم وتخصصاتهم وأعمالهم وهي بلا شك تتجدّد مادامت الحياة. تشير الباحثة إلى أنّه نتيجة لهذه الدّراسة مقرونة بجهود زملائه كانت دافعاً لأن يعقد معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة ندوة حول تعليم العربيّة لأغراض خاصة في عام ٢٠٠٣م[٢]، والتي أسهمت في فتح آفاق لمجال العربيّة لأغراض خاصة حيث اشتملت النّدوة على ثلاثه

(١) محمود أحمد عشاري: تعليم اللّغة لأغراض محددة، السودان: معهد الخرطوم الدولي المجلد الأول، العدد الثّاني، ١٩٨٣م، ص ١١٥-١٢٥.

(٢) انظر: عبد الرحيم علي حمد وآخران: كتاب ندوة تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، الخرطوم: ٢٠٠٣م.

عشرة ورقة علمية قدَّمها علماء وباحثون[١].

٢. دراسة الصديق آدم بركات (٢٠١٦م)[٢]:

بعنوان: تعليم العربيّة لأغراض خاصة في السّودان نُشرت في العام ٢٠١٨م، عرض فيها جهود السّودان في تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، حيث تتبع ظهورها من حيث النّشأة، كما رصد البرامج المُقدّمة وصولاً لأهم الأغراض، وأهم المواد التعليمية كونها جهداً سودانياً لخدمة اللّغة العربيّة ونشرها من خلال البرامج المُقدَّمة لفئات مختلفة من الدبلوماسيين والعسكريين والقانونيين وغيرهم. استخدم في دراسته المنهجين الوصفي والتّاريخي حيث تتبّع بعض القضايا، كما جمع المعلومات من مصادرها، وأجرى المقابلات لاستكمال المعلومات التي لم تتوافر في الكتب والوثائق. حيث أوضح أنّ البرامج التي قدّمتها المعاهد والمراكز والأقسام، كانت أكثرها شيوعاً في ثلاث مؤسسات لها نماذج لمواد تعليمية هي (كتاب العلوم التربوية للأغراض الأكاديمية، معهد اللّغة العربيّة جامعة إفريقيا العالمية) و(كتاب برنامج ترقية الأداء باللّغة العربيّة للعاملين في القضاء في السّودان) و(دليل برنامج تعليم اللّغة العربيّة للأغراض القانونية)، معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها – جامعة السّودان المفتوحة. كما تناولت التحدِّيات التي تواجه تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة وسبل تجاوزها. فكانت أهم نتائجها: ضرورة تكامل الجهود بين المؤسسات المختصة في مجال تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة على المستوى المحلّي والإقليمي لأجل نشر اللّغة العربية، وتسويق برامجها للأغراض الخاصة. فالمؤسسات السّودانية تُمثل بيت الخبرة لدي دول القارة الأفريقية. مع ضرورة الاهتمام بالمجال المعرفي لإثراء الأدبيات لهذا المجال، وذلك بالترجمة والنّقل من المصادر الأجنبية، وتنظيم النّدوات والمؤتمرات وتشجيع التأليف، وتحفيز الباحثين، وتكريم المتميزين.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة أنها تدعم جهودها في هذا البحث، وتؤكّد

---

(١) الصديق آدم بركات: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة تجارب وتقويم، تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، مباحث لغوية، ٢٠١٨م، ص٨٧.

(٢) المرجع السابق: ص٧٩-١٠٨

على الحاجة المستمرة والمتجدّدة في مجال تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة.

٣. دراسة نهال بنت علي بن شهلوب القحطاني (١٤٣٩هـ)[١]:

مقدّمة لنيل درجة الماجستير في علم اللّغة التّطبيقي من جامعة الإمام محمد بن سعود بالمملكة العربيّة السعودية، بعنوان: (تحليل حاجات التواصل اللّغوي للدبلوماسيين النّاطقين بلغات أخرى).

هدفت الدّراسة إلى تحليل الحاجات اللّغوية للقناصل (عينة الدّراسة) ولتحقيق هذا الهدف فقد اتّبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات وتحليلها، حيث كان توزيع الأداة على البعثات الدبلوماسية غير العربيّة في مدينتي الرياض وجدة بالمملكة العربيّة السعودية، وبعد تحليل البيانات احصائياً خلصت الدّراسة إلى نتائج عدَّة أهمها: أن المواقف التواصلية التي يتعرض لها القنصل وتتطلب منه استخدام اللّغة العربيّة بلغت (٦) مواقف أبرزها: حضور المناسبات، والاحتفالات، والنّدوات. حل المشكلات التي تواجه السفارة أو مواطنيها مع الجهات الرّسمية في البلد العربي المضيف. أما الحاجات اللّغوية القوية فبلغت (١٤) حاجة، أبرزها: بناء علاقات اجتماعية مع المواطنين، والشخصيات البارزة في المملكة، متابعة الأخبار في وسائل الإعلام المحلية والإقليمية. فكانت أهم توصيات الدّراسة: الاستفادة من النّتائج لإعداد برامج تلبي حاجات الدّبلوماسيين اللّغوية، وضرورة الاهتمام بالحاجات الثّقافية المحلية عند تعليم اللّغة العربيّة للدبلوماسيين.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة التأكيد على أن المتطلبات في مجال العربيّة لأغراض خاصة تتجدّد باستمرار وفقاً لحاجات الدّارسين؛ ففي الأغراض الدبلوماسية تتعدّد حاجات الدّارسين بحسب الوظائف التي يمارسونها فحاجات الملحق الثقافي، غير حاجات الملحق التّجاري، غير حاجات الملحق العسكري، كذلك يستمر تجدُّد تفاصيل حاجاتهم تبعاً للمهن والوظائف والتّخصصات العلميّة والأكاديمية والعملية، وبها تتأكد أن العربيّة بوصفها لغة حيّة تمكنت من إحداث

(١) نهال بنت علي بن شهلوب القحطان: تحليل حاجات التواصل اللّغوي للدّبلوماسيين النّاطقين بلغات أخرى، ماجستير غير منشور، الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، ١٤٣٩هـ.

التفاعل بين أصحاب اللّغات الأخرى ومتحدثيها.

٣. دراسة هداية تاج الأصفياء البصري وسامية عبد القادر (٢٠١٦م)[١]:

تمَّ في ضوئها تصميم برنامج لدورة تدريبية يتم تقديمها في (٩٠) ساعة تواصل ولمدة (٤٥) يوماً لأغراض قانونية. هدفت الدّراسة إلى الكشف عن تزايد الطلب على العربيّة لأغراض خاصة نتيجة للتطورات التي زادت من الحاجة إلى التواصل والتبادل اللّغوي داخل الفضاءات والمجتمعات الجديدة. كما أبانت ارتباط الأغراض القانونية بحاجات الدّارسين وهم القضاة التشاديين الذين تعلّموا العربيّة في العام ٢٠١٤م في المعهد نفسه، وكانت حاجتهم إلى لغة الغرض القانوني، لأنهم سوف يمارسون المهنة في مجتمع فيه العربيّة لغة رسمية. فتمّ تصميم البرنامج في ضوء حاجاتهم التي تمّ التعرُّف عليها قبل مغادرتهم للسّودان والعودة مرة أخرى لتعلّم لغة الغرض في فترة لا تتجاوز ستة أسابيع فكان تصميم محتوى البرنامج في ضوء موضوعاتهم القانونية، ومفردات المهنة الشائعة في البيئة اللّغوية والثّقافية لمجتمع تشاد وهو مجتمع مشابه لبعض مجتمعات السودان في كثير من المستويات الاجتماعية والثقافية.

إفادة الباحثة من هذه الدّراسة التأكيد على استمرارية التجدّد في مجال العربيّة لأغراض خاصة.

تعقيباً على هذه الدّراسات: بصورة مجملة فإنها قد بذلت ما في وسعها لإبراز الجهود المتلاحقة التي عملتعلى الاستيفاء بحاجات الدّارسين في مجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، وللتوسع في المفاهيم الخاصة بها، والتي تؤكد على إنسانية اللّغة العربيّة. إضافة إلى التعريف بمصطلحات علوم أصحاب تلك اللُّغات ومعارفها لقطاعات واسعة من البشر، وهي في ذات الوقت تمكّن أصحاب تلك اللُّغات من التفاعل مع مجتمعاتهم الجديدة، ورؤية أنفسهم، وعلومهم، وأعمالهم، ومهنهم من خلال هذه اللّغة التي هباها الله بقدرة استيعابية هائلة كانت وما

(١) هداية تاج الأصفياء البصري، وسامية عبد القادر: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض قانونية، السودان: منشورات معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ٢٠١٦م.

زالت تواكب بها التّطوّرات المتلاحقة في العلوم والفنون وتستوفي حاجات الدّارسين لممارسة حياتهم الجديدة في المجتمعات الهدف.

كما حملت بعض الدّراسات في طياتها دعوات واضحة إلى توحيد الجهود لخدمة العربيّة عموماً وهذا المجال خاصة إذ لا يزال يحتاج إلى الكثير من الجهود نظراً لاستمرارية تجدّد حاجات الدّارسين والراغبين فيه. كما أن الجهد الجماعي سوف يستوعب خبرات متعددة تعضد بعضها بعضاً لتنمية وتطوير المجال.

مصطلحات البحث:

- **اللّغة العربيّة:** يقصد بها في هذا البحث اللّغة العربيّة الفصحى المعاصرة التي يتواصل بها النّاس ويتبادلون الحديث بها لأداء مهام حياتهم في الدواوين الرسمية بجميع الدّول النّاطقة بالعربيّة أو تلك التي اتخذت من العربيّة لغة رسمية بالدولة منفردة أو بجانب لغة أو لغات أخرى.
- **اللّغة العربيّة لأغراض خاصة:** يقصد بها في هذا البحث برامج ومناهج اللّغة العربيّة لأغراض خاصة والتي تُبنى وفقاً للحاجات الإبلاغية للدارسين للتواصل مع بعضهم، والتفاعل مع جمهورهم الواقعيين أو المتوقعين في المجتمعات الهدف.
- **استمرارية التجدّد:** يُقصد بها في هذا البحث تجدّد حاجات الدّارسين الإبلاغية بوصفها لا نهائية فهي مستمرة ومتجدّدة تبعاً للتطوّر في العلوم وتخصصاتها الدقيقة وما تفرزها من مصطلحات ومفردات تغذي معجمية لغة الغرض.
- **الأغراض الطبيّة:** يُقصد بها أغراض المهن الطبية وحاجتها للغة تفي لأداء أغراض ووظائف وخدمات محدّدة داخل المجتمعات العربيّة أو النّاطقة بالعربية.

المبحث الأول: اللّغة العربيّة لأغراض خاصة تعليمها وتعلُّمها

تُعدُّ من أهم مجالات تعليم وتعلُّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. ذلك

لتميّزها باستمرارية التجدّد تبعاً لتطوّر حاجات الدّارسين؛ فقد أظهر هذا القرن الحادي والعشرون تزايداً في الإقبال على تعلّم العربيّة لأغراض خاصة، ولا غرو في ذلك فقد شهدت اللّغة العربيّة منذ نزول الوحي وبدء الدّعوة الإسلامية ودخول غير النّاطقين بها في الإسلام فكانت الحاجة إلى تعليم اللّغة لأغراض خاصة، والذي انحصر في الأغراض الدينية فقد كان هدف الذين دخلوا في الإسلام تعلّم العربيّة لفهم القرآن الكريم بوصفه مصدر الدّين والتّشريع الاسلامي، غير أن تعلُّم اللّغة العربيّة لم يقتصر على الجانب الدّيني فظهرت أغراض أخرى متعدِّدة منها: التّجارة والصناعة. ثم جاءت الحاجات العلمية والعملية لإيجاد عناصر قادرة على التواصل مع ولايات الخلافة المترامية في أنحاء الدنيا؛ وكذلك بين الخلافة والدّول الواقعة خارج حدودها. وقد ظل الأمر كذلك إلى نهاية القرون الوسطى؛ ثم تراخت النّهضة العملية العربيّة إلى أن عادت إلى الظهور بشدّة في القرن العشرين بعد مقاومة عصية للاستعمار الذي حاول جاهداً طمس العربيّة ومعالمها الثقافية والحضارية، فشكّلت نهايات القرن العشرين انبعاثاً جديداً لتعليم وتعلّم العربيّة على مستوى الأغراض العامة والخاصة. فقد بذل الخبراء والمتخصصون والمهتمون جهوداً حثيثة دعمتها المؤسسات المعنية بالتّربية والثّقافة والعلوم حيث شهدت فعالياتها عواصم الدّول العربية؛ وبحلول القرن الحالي شهد تعليم وتعلُّم العربيّة للأغراض الخاصة انتشاراً واسعاً لمواكبة متطلبات فئاتها المتنوعة والإيفاء بالحاجات الماسة للرّاغبين في تعلُّم اللّغة كل حسب غرضه، حيث تطوّر مفهوم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة نظراً لاستمرارية تجدد أغراض التعلُّم الذي شمل جميع تخصصات العلوم التطبيقية والنّظرية والفنون وكافة ألوان التقنية المتطوّرة بغرض المواكبة التي تتطلب الاستجابة السريعة من المؤسسات التعليمية العاملة في المجال[١].

نشأة مجال اللّغة العربيّة لأغراض خاصة:

يرى محمود إسماعيل صالح[٢]: إن نواة الاهتمام باللّغة لأغراض الخاصة

(١) البصري هداية تاج الأصفياء البصري، وسامية عبد القادر: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض قانونية، مصدر سابق.

(٢) مدونة دكتور محمود اسماعيل صالح (صيني) على الإنترنت.

كانت نتيجة لاهتمام فئات مختلفة من الباحثين والعاملين في النّشاط اللّغوي، وهم علماء اللّسانيات الاجتماعية الذين كانت جزءاً من اهتمامهم الاختلافات اللّغوية لفئات المجتمع المختلفة، ومن تأثر بهم من اللّسانيين المهتمين بدراسات وظائف اللّغة، ومعلّمي اللّغات الأجنبية واللّسانيين التّطبيقيين خاصة بعد ظهور ما يُسمى بالاتجاه التواصلي في تعليم اللّغات الذين أبدوا اهتماماً خاصاً بقضايا السياق الاجتماعي للاستعمال اللّغوي والكفاية التواصلية من جهة، وباحتياجات المتعلمين أو الدّارسين من جهة أخرى. كذلك مجموعات الباحثين في حقل الترجمة والترجمة الآلية بصورة خاصة، بينما كان تركيز اللّسانيين التّطبيقيين بصورة رئيسة على تعليم هذه اللّغات لفئات الدّارسين ذوي الاحتياجات العملية المختلفة. فنشأ مصطلح تعليم اللّغة لأغراض خاصة الذي يشمل التّخصصات الفرعية، مثل اللّغة لأغراض أكاديمية، ولأغراض طبية. هذا المفهوم حول النّشأة يؤكد على أن اللّغة العربيّة تواكب حاجات العلوم الأخرى وتستجيب لها. فالأغراض الأكاديمية على سبيل المثال لها فروع عامة وفروع تفصيلية تبعاً للتّخصصات الأكاديمية نفسها هذا من جانب؛ ومن جانب آخر فإن هذه التفرُّعات تؤكد على استمرارية تجدّد حاجات الدّارسين والمستهدفين في العلوم الأكاديمية. ذلك إذا غضّ النّظر عن الأغراض الأخرى غير الأكاديمية مثل الأغراض المهنية والعملية والتّقنية وغيرها من الأغراض التي تتجدّد وتتطوّر بتطور الحياة وحراكها على المستويين الفيزيائي والافتراضي.

كما يرى عشاري أحمد محمود أيضاً: أن ظهور هذا الاتجاه نتيجة للتطوّر الذي حققه علم اللّسانيات الاجتماعية فأوجد مرتكزاً نظرياً ومنهجياً لهذا الاتجاه يتمثّل في تحليل الخطاب والتباين اللّغوي وانتشار اللّغات وانحسارها، والتخطيط اللّغوي، والقدرة الإبلاغية أو القدرة لتبليغ الخطاب التي تشكّل المحور الأساسي لتعليم اللّغات الأجنبية لأغراض خاصة[١].

مفهوم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة:

عرّف عشاري اللّغة العربيّة لأغراض خاصة بأنها (ذلك المنهج الذي حدّد

(١) محمود أحمد عشاري: تعليم العربيّة لأغراض محددة، السودان: المجلة العربيّة للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، مجلد ١، العدد٢،١٩٨٣م، ص١١٤

مواد مقرراته بصفة رئيسة، وفق تحليل مسبق للحاجات الإبلاغية للمتعلّم)[١] ويُعدُّ هذا التعريف متسقاً مع المفهوم الذي ارتضيناه للغة العربيّة لأغراض خاصة حيث أن حاجات المتعلّمين الإبلاغية مستمرة ومتجدّدة تبعاً لتطوّر ناموس الحياة، وطالما ظلت الحياة متطوّرة في علومها، وفنونها، وتقنياتها. لذلك سوف تبقى العربيّة لأغراض خاصة متجدّدة بتجدُّد الحاجات الإبلاغية للمتعلّمين وعلى سبيل المثال لا الحصر اللّغة العربيّة لأغراض طبيّة.

أما رشدي طعيمة فقد عرّف(تعليم اللّغة العربيّة لأغراض وظيفية محدّدة ولفئات خاصة، تتطلب أعمالها قدراً معيناً من اللّغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال)[٢] فيُلحظ أن اللّغة العربيّة قد عملت على الاستيفاء بالحاجات الوظيفية لكل الذين يمارسون وظائفهم ومهنهم وبحوثهم العلمية داخل المجتمعات العربيّة وكان لزاماً عليهم الاندماج في المجتمعات الجديدة بمختلف بيئاتها الثقافية. كما يُلحظ أنه كلما أصبحت حركة التنقل بين البلدان منسابة للراغبين عملت المؤسسات المعنية بتعليم العربيّة لغةَ أجنبية على الإيفاء بحاجاتهم كلٍ حسب وظيفته أو فئته التي أصبحت غرضاً لتعلّمه العربيّة. ما يجعلهم ينظرون إلى علومهم من خلال اللّغة العربيّة التي ظلّت تستحدث المقابلات لمصطلحات علومهم وتجعل استخداماتها متفاعلة مع ثقافات البيئات اللّغوية أينما وُجدوا.

خصائص برامج اللّغة العربيّة لأغراض خاصة:

تمتاز برامج اللّغة العربيّة لأغراض خاصة بخصائص عدّة، منها خصائص أساسية، ومنها خصائص متغيرة. وقد أوردها رشدي طعيمة ومحمود النّاقة في كتابهما[٣] حيث ذكرا من الخصائص الأساسيةأن يتصف برنامج اللّغة العربيّة لأغراض خاصة بخمس خصائص غير أن التجربة تجعلنا نضيف إليها أربع خصائص أخرى هي:

---

(١) محمود أحمد عشاري: تعليم العربيّة لأغراض محددة، مرجع سابق ص١١٦

(٢) طعيمة، ومحمود النّاقة: تعليم العربيّة لأغراض خاصة مفاهيمه ومنهجياته ومسوغات الحركة، ص٥ موقع إلكتروني http://www.academia.eddu.

(٣) المرجع السابق، ص٧ فما بعدها.

- تلبية حاجات العلوم الأخرى من خلال تلبيتها لحاجات المتعلّمين التي تعينهم في تقديم معارفهم باللّغة العربية.
- ارتباط محتويات البرنامج بالمجالات المعرفية للمتعلّمين سواء أكانت مهناً أم أعمالاً أم أنشطة أم علوماً أم فنوناً.
- ارتكاز تصميم البرامج على استخدام لغة تناسب الغرض المحدّد من حيث وصفها في السياق الذي يتسق مع الغرض والموقف داخل البيئة الثقافية الهدف.
- استخدام المفردات الشائعة للغة الغرض في البيئة الثقافية للمجتمع الهدف.

أما الخصائص المتغيرة: فكان رأيهما حصرها في ثلاث خصائص، لكن من خلال التجربة في جامعة السّودان المفتوحة يمكن إضافة ثلاث خصائص أخرى هي:

- اقتصار بعض البرامج على تعليم مهارات لغوية دون أخرى مثل تعليم مهارتي القراءة والكتابة دون غيرهما.
- ارتباط هذه البرامج بغرض محدّد، وحاجتها إلى لغة غرض محدّد في برنامج محدّد.
- يعدُّ برنامج الأغراض الخاصة مدخلاً إذ يهتم بمجموع المنطلقات والأسس العلمية والفلسفية التي يستند إليها المقرّر على سبيل المثال الأغراض الدُّبلوماسية.

مداخل اللّغة العربيّة لأغراض خاصة: حددها رشدي طعيمة والنّاقة في مدخلين هما:

- المدخل اللّغوي: وهدفه تحديد المواقف التي تُستخدم فيها اللّغة، ومن ثم تحديد المحتوى اللّغوي
- مدخل الدّارس نفسه: وما يتصل بعملية التعليم لديه: أي يركز على تحديد أساليب اكتساب الكفايات اللازمة للدّارس.

- لكن من خلال التّجارب يمكن أن نضيف إليهما مدخلاً ثالثاً، هو:

- مدخل المحتوى: وهدفه معرفة نوع النّص ومصطلحاته والغرض منه لتحديد مقابلاتها والدلالة والخطاب وسياق الاستخدام المهني أو الوظيفي أو غيرهما.

أنواع اللّغة لأغراض خاصة:

تتفرّع اللّغة العربيّة لأغراض خاصة إلى أنواع عديدة إضافة إلى ما ذكره طعيمة والنّاقة ومنها:

- أغراض العمل التي تتفرّع إلى وظيفية ومهنية.

- أغراض أكاديمية تتفرّع إلى تطبيقية وإنسانية.

- أغراض علمية وتشمل شتى تفرُّعات العلم والبحث العلمي.

بينما كان رأي طعيمة والنّاقة[١] حصرهما في نوعين هما:

- اللّغة العربيّة لأغراض أكاديميةأو علمية: وهذا ينطبق على اللّغة العربيّة لأغراض تربوية لطلاب المعاهد والجامعات، حيث يلبي البرنامج حاجات الدّارسين في فهم الكتب والمراجع الخاصة بالتّخصص، وتبادل الأفكار العلمية عند التواصل الأكاديمي.

- اللّغة العربيّة لأغراض مهنية أو وظيفية: ويخدم البرنامج أصحاب المهن والأعمال الذين يحتاجون اللّغة العربيّة وسيلةً لأداء واجباتهم الوظيفية أو المهنية، ويدخل في هذا النّوع اللّغة العربيّة للدبلوماسيين، ورجال الأعمال، ومرشدي السياحة، وإلى غير ذلك من مهن ووظائف.

أما العناصر المميزة لبرامج اللّغة العربيّة لأغراض خاصة: فمن وجهة نظرنا أن البرامج تتميز بالآتي:

- أهداف دقيقة ومعايير أساسية تعبّر عن الغرض من تعليم اللّغة، بقصد الاتصال الجيّد بالعربيّة مع النّاطقين بها، وتمكين الدّارس من هذا الاتصال، إضافة إلى أنها تستلزم منهجية عمل في الأهداف ومعايير

(١) المرجع السابق: ص٣.

تحديد المهارات وإعداد المواد التعليمية والتقويم وطرق التدريس. (تكامل الأهداف والمعايير).

- تمتاز بالتشابه لكن تختلف البيئة الثقافية من بلد لآخر فإن لغة العالم تتشابه في كثير من المهن مثل الطب عموماً والهندسة عموماً حيث تتفق مصطلحات الطب مثلاً بوجه عام، وتتباين تبعاً للتخصصات أما سياقات العلوم فتختلف باختلاف التّخصصات مثل الاقتصاد والاجتماع وإدارة الأعمال وغيرها.(الانتماء اللّغوي في المهنة أو التّخصص مثلاً).

- يتجانس جمهور الدّارسين بالبرنامج واحد في نوعيته وطبيعته وتخصصاته فتكون حاجاتهم اللّغوية واحدة وغرضهم وأهدافهم الإجرائية مشتركة في عموميات التّخصصات ثم تأتي التباينات التّخصصية في التفاصيل كل حسب تخصصه الدقيق. (نوعية الدّارسين وتجانسهم مع بعضهم ومع الجمهور المتعامل معهم).

- تمتاز بأن الاستخدام فيها يكون عاجلاً لأن كل دارس في هذه البرامج يحتاج إلى العربيّة لغرض خاص للاستخدام المباشر أي بعد الانتهاء مباشرة، لذلك يكون الزمن المخصص للبرنامج الواحد قصير ومحسوب بدقة للإيفاء بحاجات الدّارس.(الاستخدام والزمن المخصص).

- تمتاز بأن الجمهور الذي يتعامل معه الدّارس يكون حقيقياً ملموساً كما يكون الجمهور المتوقع قد تمَّ تصنيفه بما يمليه الدّارس، وما يتوقعه من معاملات الجمهور الحاليين أو المتوقعين. (الجماهير الحقيقيين أو المتوقعين)

- تمتاز بأن مناهجها تُبنى على حاجات الدّارس حسب الوظيفة أو التّخصص مع مراعاة البيئة الثقافية للمجتمع الجديد، على أن تكون موضوعات المحتوى التعليمي مشتملة على المهارات اللّغوية الأربع، مع التركيز على المهارات التي يطلبها أو يرغبها الدّارس بحسب التّخصص

أو المهنة مثل التقارير، والخطابات، وبذلك فإن الدّارس سوف يرى تخصصه أو مهنته أو عمله من خلال هذه اللّغة الأجنبية التي تمثّلها وهي اللّغة العربية. (المنهج وحاجات الدّارسين).

- تمتاز بأن موادها التعليمية تُبنى على حاجات الدّارس حيث تُختار النّصوص في ضوئها، فتصبح لغة الغرض محددة فتختلف النّصوص من حيث الطول، والتدرج حسب المهام أو المهمة التي تتحدد بالغرض وتستقصى النّصوص من مصادرها الأصلية على سبيل المثال التقارير الطبية والدبلوماسية.(المحتوى التعليمي ومواده التعليمية). لذلك تتجدّد محتويات المواد التعليمية تبعاً للحاجات التفصيلية للدارس نفسه، ومستوى التّطوّر في تخصصه أو مهنته والذي يترتب عليه تجدداً في حاجاته.

- تمتاز بأن التركيز فيه يكون على المهارات الدّراسية المتصلة بالغرض المحدد مع مراعاة المهارات اللّغوية التي تخدم الغرض نفسه؛ والتي تجعل من اللّغة العربيّة مرآة لعلوم الغرض نفسه أو الأغراض المطلوبة. (مهارات الدّراسة). فكل غرض له لغته وتركيزه على مهارات بعينها بنسبة تزيد عن المهارات الأخرى.

- تمتاز بأن الأنشطة فيها تكون القبلية منها داعمة لخطة التدريس، فيكون تحضير الدّرس معتمداً على جزء من متطلبات التعليم (لغة الغرض) لاستثارة الدافعية لدى الدّارس وزيادة القابلية لديه. (الأنشطة الداعمة).

- تمتاز بأن التّقويم يقوم على رصد الربط بين ما هو مطلوب عملياً حسب لغة الغرض والتّطبيق الفعلي الذي يؤديه الدّارس لإظهار المضمون العملي من خلال اللّغة الهدف وهي اللّغة العربية. وبهذا يكون التّقويم حافزاً للدارس للقيام بالمزيد من التّدريبات التّطبيقية التي تُظهر قدراته العملية. (التقويم والتقويم الذاتي).

- تمتاز بأن الدّارس فيها هو محور الارتكاز الذي ترتكز عليه أغلبية الأنشطة من خلال تبادل الأدوار والعمل التعاوني بينه وبين الدّارسين معه، وبينهم وبين الأستاذ. (محورية الدّارس أو الدّارسين- التّعليم التّعاوني).

أما مميزات تعليم العربيّة لأغراض خاصة فقد حصرهما طعيمة والنّاقة[١] في ثلاث مميزات هي:

- توفير وقت الدّارس.
- مراعاة الجانب الاقتصادي في عملية التعليم.
- الحفاظ على دافعية الدّارس.

لكن من خلال التجربة يمكن أن نضيف إليها ثلاث مميزات أخرى هي:

- تلبية حاجات الدّارس والحصول على رضاه.
- سرعة اكتساب الكفايات المستهدفة من خلال ملاءمة البرنامج لحاجاته.
- زيادة دافعية الدّارس بالتفوق على تطلعاته من خلال الأنشطة الداعمة.

المبحث الثّاني: نموذج الدّراسة (العربيّة لأغراض طبيّة)

لقد شهد النّصف الأخير من القرن العشرين[٢] اهتماماً كبيراً بتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها عموماً في دولة الباحثة حيث أُنشئت مؤسسات تعليمية لهذا الغرض منها «جامعة إفريقيا العالمية» لتحقق أهدافاً عدة من بينها «إتاحة فرص التعليم لأبناء إفريقيا وغيرهم حتى تؤهلهم للمساهمة الفاعلة في بناء أوطانهم والنّهوض بها في مدارج الرقي والتقدّم»[٣]. كما أنشأت جامعات حكومية معاهد ومراكز تعنى بتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها منها على

(١) المرجع السابق: ص٢٨.
(٢) دليل معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة، السودان: ٢٠١٧م، ص٢١
(٣) انظر الرابط http://www.lua.edu.sd/about-us/history.html انظر: دليل جامعة إفريقيا العالمية، ٢٠١٧:ص١١

سبيل المثال (معهد تعليم اللّغةالعربيّة للنّاطقين بغيرها)[١] في جامعة السّودان المفتوحة وله برامج متنوعة للأغراض العامة والخاصة والبكالريوس، إضافة إلى برامج الدّراسات العليا (دبلوم/ ماجستير/ دكتوراه)، وأنشأت جامعات أخرى برامج لإعداد كوادر تعليمية منها برنامج «بكالريوس تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها» في كلية اللّغة العربيّة بجامعة أم درمان الإسلامية[٢]. غير أنّ جامعة السّودان المفتوحة تمثّل طفرة نوعية في السّودان باتخاذها الوسائط الإلكترونية الحديثة في الوصول إلى طلابها أينما كانوا وحيثما وجدوا. كما نجد أن معهدها يهتمّ أيضاً ببرامج تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، ويسعى في تقديم برامج للدّارسين ليتخطوا الحواجز اللّغوية في مختلف المهن والمواقع، تحقيقاً لرؤية جامعة السّودان المفتوحة (التعليم للجميع) وخدمة لأهل المهن والحرف المختلفة من قانونيين وكوادر طبية وأطباء ودبلوماسيين ورجال أعمال، فوضع لهم برامج تناسب حاجاتهم اللّغوية[٣]. ذلك من خلال إعداد استمارات لاستقصاء حاجات الدّارسين من الدبلوماسيين والقانونيين ورجال الأعمال والأطباء وبعض المهن الصحية والطبيّة وبعض الموظفين الأمميين الذين جاءوا إلى المعهد بغرض الالتحاق ببرامجه للأغراض الخاصة. وقد قامت الباحثة بتحليل نتائجها التي توصلت بموجبها إلى الآتي:

- تحديد الحاجات وتحليلها في ضوء الأطر العالمية.
- وضع تصور لإعداد منهج للبرامج (بمثابة وثيقة)
- تصنيف عمليات التعليم والتعلُّم (صفي – ذاتي)
- تحديد الزمن المُحبذ للتعلُّم (٤ -٦) مساء، ساعة واحدة صباحاً

(١) انظر الرابط http://www.ous.edu.sd/ar

(٢) انظر الرابط http://fal.oiu.edu.sd/show_page.php?page_id=١٩٣ قد أنشأت كلية اللّغة العربيّة قسم «تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

(٣) أعد المعهد كتاباً لتعليم اللّغة العربيّة لرجال الأعمال إعداد الأستاذة المرحومة/ آمال يوسف السيمت وسلسلة للأغراض الطبية إعداد المجلس الأكاديمي للمعهد ٢٠٢٢م، وسلسلة الأغراض الدبلوماسية إعداد المجلس الأكاديمي للمعهد ٢٠٢٢م. ودليل مقررتعليم اللّغة العربيّة للأغراض القانونية هداية تاج الأصفياء وسامية عبد القادر، ٢٠١٤، وكتاب تعليم اللّغة العربيّة للعاملين في الحقل الطبي إعداد الأستاذ الدكتور/ المهدي أحمد عبد الماجد. ومسرد الأغراض القانونية للحروف أ، ب، ت.

(الثامنة)

- ساعات التعلّم في الأسبوع (١٠ ساعات)
- مدّة الدورة التعليمية تتراوح ما بين (٦-٩) أسابيع
- المكان المفضّل للدّراسة - مقرّ المعهد (منفرد – فصل)
- منهم من لا يحبّذ مكان العمل (دارسة منفردة) بعض الموظفين الأمميين.
- الاكتساب الطبيعي (النّشاط الإثرائي– المنتديات)
- تحديد بعض المواقف التواصلية الداعمة - الزيارات الرسمية لمواقع محددة.

يتضح استهداف هذه البرامج فئات الكبار غير النّاطقين بالعربيّة من أصحاب المهن والأعمال مثل القضاة، والمحامين، ووكلاء النّيابة، وضباط الشرطة، والأطباء، والدبلوماسيين، ورجال الأعمال؛ ويقدّم كل برنامج للنّاطقين بغيرها للأغراض الخاصة في الغرض المحدّد. والهدف العام لهذه البرامج هو استخدام المهارات اللّغوية بما يمكّن الدّراس من تحقيق أهداف الرسالة المهنية أو العملية بمستوى عالٍ من الكفاءة المهنية، والإلمام بالمصطلحات الخاصة بالمهنة أو العمل أو الوظيفة والمهارات التي تواكب تطلعاته، وتحقيق مستوى عالٍ من التفاعل بين الدّارس والمؤسسات التي يتعامل معها، وجمهور المتعاملين في البيئة الثقافية الهدف.

برنامج اللّغة العربيّة لأغراض طبيّة:

يهتم معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة ببرامج تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، ويسعى باستمرار في تقديم برامج للدارسين حتى يتخطوا الحواجز اللُّغوية في مختلف المهن والمواقع تحقيقاً لرؤية جامعة السودان المفتوحة (التعليم للجميع)، وخدمةً لأهل المهن والحرف المختلفة من أطباء قانونيين ودبلوماسيين ورجال أعمال وخدمة مجتمع مدني، فوضع لهم

برامج تناسب حاجاتهم اللغوية وبرنامج تعليم اللّغة العربيّة للأغراض الطبيّة أحد هذه البرامج التي سنستعرضها هنا.

يستهدف برامج تعليم اللّغة العربيّة للأغراض الطبيّة فئات الكبار غير النّاطقين بالعربيّة من أصحاب المهن، والأعمال، والخدمات الطبية، والصحية مثل الأطباء، وأطباء الأسنان، والممرضين، والممرضات، وغيرهم من العاملين بالحقل الطبي مثل التقنيين الذين يعملون في التصوير بالأشعة، والموجات الصوتية، والمختبرات، وغيرهم من الكوادر الطبية والصحية المساعدة ويقدّم برنامج اللّغة العربيّة للأغراض الطبيّة ليلبي الهدف العام له، وهو استخدام المهارات اللغوية بما يمكّن الدّارس من تحقيق أهداف الرسالة المهنية، أو العملية، أو الخدمية بمستوى عالٍ من الكفاءة المهنية، والإلمام بالمصطلحات الخاصة بالمهنة والمهارات التي تواكب تطلعاته، وتحقيق مستوى من التفاعل بين الدارس، والمؤسسات التي يتعامل معها، أو جمهورها من المواطنين، أو المقيمين الذين يتعاملون معهم.

تمَّ توزيع استمارات استقصاء حاجات الدّارسين بمعهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها – جامعة السودان المفتوحة فالمستهدفين هم من الجنسية الأندونيسية بتخصصاتهم المختلفة، ومنها العلاج الطبيعي، الأسنان، التّمريض، الأطراف الصناعية، الطب البشري.

حيث اشتملت الاستمارة على محاور (المهارات اللّغوية الأربع، مصطلحات المهنة والمفردات الشائعة فيها، بعض مصطلحات التّخصص، ومصطلحات المهنة الشائعة في البيئة اللّغوية، والثقافية في مجتمع اللّغة الهدف). حيث تم من خلال تحليل استجاباتهم بمحاور الاستمارة تحديد كفاءة العينة اللّغوية، علماً بأنهم قد تعلّموا اللّغة العربيّة في (البرنامج العام) بالمعهد نفسه. فكان تحليل حاجاتهم واختيار المحتوى (الموضوعات). ثم تصميم دروس عامة لأغراض طبية تُفيد هذه التّخصصات بوجه عام مع مراعاة المداخل الثلاثة الرئيسة، والمدخليين الإضافيين على الرغم من أن الاستنتاج الذي تمّ التوصل إليه هو أن لكل تخصص تفاصيله لذلك يظل كل تخصص من التّخصصات الدقيقة التي تمّ تدوين حاجاتهم فيها بحاجة إلى محتوى تفصيلي بمصطلحات المجال وتعاملاته بين أصحاب

التخصص أنفسهم، وبينهم وبين جمهور المتعاملين معهم من المرضى ومرافقيهم.

م	البيان	الفئة (مهن طبية وصحية)
1	المهارات اللّغوية	تطوير القدرات التواصلية لترقية الأداء المهني والخدمي والصحي
2	المهارت اللّغوية (الأداء الشفوي وغير الشفوي)	المحادثة والكتابة الصحيحة للحالات التي تقابلهم لتقديم المساعدة أو الخدمة العلاجية اللازمة
3	المفردات والتراكيب الشائعة	لغة المهن الطبية والصحية ومفرداتها وتراكيبها الشائعة في المجتمع الهدف
4	اكتساب مهارات التعلّم (الذاتي)	ذاتي لمواكبة العصر المعرفي المتسارع إذ يزود البرنامج الدّارس بالمدونة لتسجيل ما يريده أو يشاهده مع رابط يدخل منه الدارس مباشرة إلى المعجم العربي لتلقي المساعدة
5	مقررات البرنامج	– المهارات اللّغوية. – علم المعاجم والدلالة – المصطلحات الطبية والصحية. – المفردات والتراكيب الشائعة في لغة الغرض وفي البيئة الثقافية للمجتمع كهدف. – تحليل المحتوى (تقارير طبية). – ثقافة طبية. – النّشاط الإثرائي. – نصوص حوارية مع المرضى ومرافقيهم. – حوارات بين الكوادر الطبيّة.

وقد تمثّلت الأهداف التعليمية الخاصة بهذا البرنامج في الآتي:

المداخل	التعريف
تعليمي	يُلبي حاجات كل مهنة ووظيفة وعمل تخصصي أو خدمي.
محتوى	ارتباط موضوعات الدّروس والأنشطة بأنواع المهن والأعمال الخدمية والتخصصية للدّارسين.
لغوي	اختيار مفردات وتراكيب وأساليب خطاب ودلالته حسب حاجات المهنة أو العمل الخدمي أو التخصص.
مهاري	تتحدد مهارات بعينها انطلاقاً من حاجات الدّارس مع مراعاة التوازن عند تقديم المهارات.
المنهج	أربعة مستويات بأربعة كتب تعليمية ودراسية
الكتاب الأول	المتلقي في هذا المستوى اللّغوي الذي يُعادل المستوى اللّغوي للكتاب الثالث المرجعي من المستوى المتوسط بالبرنامج العام(B1)

فكان تصميم البرنامج ومنهجه الذي يستجيب لحاجات الدّارسين (أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم). ذلك وفقاً للمداخل الموضحة بالجدول أدناه:

أهم الاستنتاجات:

من خلال الدّراسة برزت الاستنتاجات الآتية:

- يُمثّل تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة حاجة وظيفية محددة تبعاً للمهنة أو التخصص أو العمل.
- يُمثّل الدّارسون فئات خاصة تجمعهم أعمال محدّدة يحتاجون إلى اللّغة الأجنبية بمقدار توظيفها في أداء الأعمال سواء كانت تخصصية أم مهنية أم عملية أم خدمية.
- ضرورة أن يتضمن المحتوى ما هو علمي، وأكاديمي، ومهني، وتقني، وفني، وخدمي. فمصطلحات فني العلاج الطبيعي، غير مصطلحات فني تقانة الأسنان، وهي في ذات الوقت غير مصطلحات خدمات تقني الأطراف الصناعية، أو خدمات التّمريض كذلك فإن مصطلحات

الطبيب العمومي غير مصطلحات اختصاصي الجهاز البولي أو الحساسية على سبيل المثال.

- إن المشترك بين فئات الدّارسين هو التّخصص في المجال، أو المهنة، أو العملية مثل تعليم العربيّة للممرضين والممرضات.
- إن تصميم الدّروس اللّغوية تتضمن المصطلحات المهنية أو العلمية أو العملية مع مراعاة تناسب المحتوى اللّغوي لبيئة وثقافة المجتمع الهدف.
- إن حاجات الدّارسين تحدِّد المحتوى المناسب بحسب لغة الغرض ذلك لأن:

(أ) لغة غرض التّخصص: تكون أيضاً دائمة التجدّد والاستمرارية لحاجة التّخصص نفسه إلى تخصصات فرعية دقيقة تتطوّر بتطوّر الحياة.

(ب) لغة غرض المهنة: فالمهنة أيضاً لها عمومياتها وتفرعاتها التي تتجدّد بتطوّر حياة النّاس. بالتالي فإن هذا المجال (اللّغة العربيّة لأغراض خاصة) يتصف بالديمومة والتجدّد بتجدّد المعارف الحياتية وتطوّرها.

الخاتمة والنّتائج النّهائية والتوصيات:

نختم بأن الحاجة إلى العربيّة لأغراض خاصة دائمة التجدّد فهي حاجة مستمرة مما يجعل المجال في حركة دائبة لمواكبة ما يطرأ في العلوم، والمهن، والأعمال، والتخصصات، والخدمات، وفنون الحياة الأخرى.

النّتائج النّهائية: يمكن تلخيص النّتائج النّهائية في الآتي:

- أن اللّغة العربيّة تستجيب لظواهر الأغراض الخاصة التي تتصف باستمرارية التجدّد إذ تتنوّع فيها حاجات الدّارسين التي تعمل العربيّة على الاستيفاء بها منتجة لغة لكل غرض وتفاصيله المختلفة. فهناك لغة لغرض كل تخصص من التّخصصات، ولغة لغرض كل مهنة من المهن، ولغة لغرض كل عمل من الأعمال، ولغة لغرض كل علم من العلوم بفروعه المختلفة. لذلك فاللّغة العربيّة لأغراض خاصة

تمثّل ظواهر متجدّدة ومستمرة.

- أن محتوى موضوعات تعليم العربيّة في الأغراض الطبيّة يمثل حصيلة نتائج تحليل حاجات الدّارسين الإبلاغية، فيصبح الدّارس المدخل الرابع الذي يُضاف للمداخل الثلاثة (لغوي، تعليمي، مهاري).
- أنّ تحليل استمارات استقصاء حاجات الدّارسين أوضحت أنهم يُسهمون في تحديد أساليب اكتساب كفاياتهم وموضوعات مقررات مناهجهم.
- أن حاجات الدّارسين والمستهدفين تستمر وتتجدّد بتجدّد المعارف والتّخصصات، فتتجدّد البرامج وتطوّر بتطوّر الحياة واستمراريتها.

التوصيات:

أخيراً يُوصي البحث بالآتي:

- ضرورة تضافر كل الجهود للاستفادة من الخبرات التراكمية لتمكين اللّغة العربيّة من الاستيفاء بالأغراض الخاصة تعليماً وتعلّماً.
- حث الخبراء والباحثين على بذل المزيد من الجهد والاهتمام بمجال تعليم العربيّة لأغراض خاصة فهو مجال دائم التّجدد والتّطوّر المستمر.

المصادر والمراجع

- محمود أحمد عشاري: تعليم اللّغة لأغراض محددة، السودان: معهد الخرطوم الدولي المجلد الأول، العدد الثّاني، ١٩٨٣م، ص ١١٥-١٢٥.
- أنظر: عبد الرحيم علي حمد وآخران: كتاب ندوة تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، الخرطوم: ٢٠٠٣م.
- الصديق آدم بركات: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة تجارب وتقويم، تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، مباحث لغوية، ٢٠١٨م، ص٨٧.
- الصديق آدم بركات: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة تجارب وتقويم، تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصة، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربية، مباحث لغوية، ٢٠١٨م، ص٧٩-١٠٨
- نهال بنت علي بن شهلوب القحطان: تحليل حاجات التواصل اللّغوي للدّبلوماسيين النّاطقين بلغات أخرى، ماجستير غير منشور، الرياض، السعودية: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، ١٤٣٩هـ.
- هداية تاج الأصفياء البصري، وسامية عبد القادر: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض قانونية، السودان: منشورات معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ٢٠١٦م.
- البصري هداية تاج الأصفياء البصري، وسامية عبد القادر: تعليم اللّغة العربيّة لأغراض قانونية، مصدر سابق.
- مدونة دكتور محمود اسماعيل صالح (صيني) على الإنترنت.
- محمود أحمد عشاري: تعليم العربيّة لأغراض محددة، السودان: المجلة العربيّة للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، مجلد ١، العدد٢،١٩٨٣م، ص١١٤
- محمود أحمد عشاري: تعليم العربيّة لأغراض محددة، مرجع سابق ص١١٦
- رشدي طعيمة، ومحمود النّاقة: تعليم العربيّة لأغراض خاصة مفاهيمه ومنهجياته ومسوغات الحركة، ص٥ موقع إلكتروني http://www.academia.eddu.
- دليل معهد اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة، السودان: ٢٠١٧م، ص٢١

تطويع الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك في ممارسات التدريس بمعهد بورقيبة للغات الحيّة

طارق بوعتّور – تونس[١]

(١) مدير قسم العربية والترجمة، ومنسق ماجستير تعليمية العربية للناطقين بغيرها، جامعة قرطاج – تونس

ملخص

إنّ مجال تدريس وتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ليس مجرّد ممارسة تَحذِق بواسطتها فئة من مريدي لغة الضّاد رموز اللّسان العربيّ ودوالّه المفضية إلى إشباع حاجاتهم من التّعلّم، وإنّما هو فعل ثقافيّ وحضاريّ بالغ التّعقيد. فهو انفتاح على ثقافات الآخر ودمج للدّارسين في ثقافة لغة الدّرس وتطويعٌ لمختلَف مهاراتهم اللّغويّة والتواصليّة والتّفاعليّة والحركيّة حتّى ينغمسوا كلّيّا في عوالم جديدة من الاعتقاد ويدركوا سيميائيّات اللّغة التي لا تقتصر أبدا على الأشكال الجوفاء والمحنطّة. بل إنّه باب عظيم لتطوير سبل تدريس العربيّة لغة أُمًّا لما يمثّله هذا التّخصّص من الصّبغة العمليّة التّطبيقيّة والنَّفَس التّجريبيّ الذي لا نجده في أحيان كثيرة واضحا جليّا في تدريس لغتنا في المؤسّسات التربويّة ولا سيّما الجامعات. وحتّى إذا كان وضع اللّغة العربيّة استثنائيّا في أعين البعض فإنّها تظلّ غير عصيّة على استيعاب كلّ ما جدّ في حقل التّعلّميّة من تطوّر وابتكارات. ولعلّ المشكل لا يكمن في اللّغة في حدّ ذاتها وإنّما في من يلجها بذهن لا يخلو من المعياريّة والأحكام المسبَقة. وغنيّ عن البيان أنّ اللّغة العربيّة طيّعة أمام المناهج الحديثة والمقاربات المجدّدة لمن يفقه خصوصيّاتها. ولذلك اخترنا بسط التجربة التونسية في تطويع الإطار المرجعي الأوروبي منذ سنة ٢٠٠٥ وأنشاء أول ماجستير موسوم بهندسة وتدريس اللّغات الأجنبيّة مطبقا على العربيّة للناطقين بغيرها منذ سنة ٢٠١٩.

المقدّمة

إنّ مجال تدريس وتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ليس مجرّد ممارسة تَحذِق بواسطتها فئةٌ من مريدي لغة الضّاد رموز اللّسان العربيّ ودوالّه المفضية إلى إشباع حاجاتهم من التّعلّم، وإنّما هو فعل ثقافيّ وحضاريّ بالغ التّعقيد. فهو انفتاح على ثقافات الآخر ودمج للدّارسين في ثقافة لغة الدّرس وتطويعٌ لمختلَف مهاراتهم اللّغويّة والتواصليّة والتّفاعليّة والحركيّة حتّى ينغمسوا كلّيّا في عوالم جديدة من الاعتقاد ويدركوا سيميائيّات اللّغة التي لا تقتصر أبدا على الأشكال الجوفاء والمحنّطة. بل إنّه باب عظيم لتطوير سبل تدريس العربيّة لغة أُمًّا لما يمثّله هذا التّخصّص من الصّبغة العمليّة التّطبيقيّة والنَّفَس التّجريبيّ الذي لا نجده في أحيان كثيرة واضحا جليّا في تدريس لغتنا في المؤسّسات التربويّة ولا سيّما الجامعات. وحتّى إذا كان وضع اللّغة العربيّة استثنائيّا في أعين البعض فإنّها تظلّ غير عصيّة على استيعاب كلّ ما جدّ في حقل التّعلّميّة من تطوّر وابتكارات.

ولعلّ المشكل لا يكمن في اللّغة في حدّ ذاتها وإنّما في من يلجها بذهن لا يخلو من المعياريّة والأحكام المسبَقة. وغنيّ عن البيان أنّ اللّغة العربيّة طيّعة أمام المناهج الحديثة والمقاربات المجدّدة لمن يفقه خصوصيّاتها.

وانسجاما مع المحور الذي تندرج فيه المداخلة «تجارب المؤسسات الأكاديميّة في تدريس اللّغة العربيّة» تركز القول على ما تمتّع به المعهد العالي للغات بتونس سليل معهد بورقيبة للغات الحية من خبرة طويلة وثريّة منذ العام ١٩٦٤ في تدريس اللغات الأجنبية وخصوصا اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في المنطقة العربية وفي سائر أرجاء المعمورة. لقد كان رائدًا في الستينات والسبعينات من القرن الماضي في استخدام الأساليب الحديثة في هذا المجال. وكانت الابتكارات الأولى مع المنهج الهيكلي في السبعينات مع منهاج «العربية المعاصرة» وهي طريقة متكاملة صاغها آنذاك مدرسو قسم العربيّة واللّغات الشّرقيّة تغطي أربعة مستويات من الدراسة: المبتدئ والأوسط والمتقدم والمتميز.

ولم يكن مستوى اللغة وسياقها في ذلك الوقت واضحا جدا، وكذلك

وضع اللغة العربية ومنزلتها في بيئتها ولدى دارسيها حيث إنّ معظم الدورات استخدمت في المستويات المتقدمة نصوصا من الأدب العربي تعكس المستوى «الفصيح» أكثر من اللغة المتبادلة والمستخدمة في بعض مجالات الحياة اليومية والمتعلقة باحتياجات المتعلمين على الأقل في محادثاتهم وتواصلهم مع أهل اللّغة. ولقد كانت اللغة العربية في نظر بعض المتعلّمين بل حتى في أذهان البعض ممن يدرسونها لغة ميتة مليئة بالهياكل المتكلّسة والقواعد الصريحة المتحجرة التي تظهر فقط في سياق المكتوب مع ما يعتريهم من خوف شديد من التواصل في الكفايات الشفوية. لذلك كانت دراسة اللغة المستخدمة من خلال قواعد النحو والهياكل الجامدة التي لم تكن لتتحقق في كلّ مرة. أمّا في نهاية الثمانينات، فقد بدأ هذا الموقف من تدريس اللغة العربية لغة أجنبية يتغير من خلال إدخال مفاهيم القواعد التوليدية بواسطة تشومسكي والطريقة التواصليّة عن طريق النظريات التربوية وتعديل وجهة النظر إلى اللغة العربية. وتمّ تصحيح كتاب النصوص المصمم من قبل المعهد في تلك الفترة وابتكاره من خلال تقديم الكتاب الجديد الذي أصدرته الأستاذة زهيّة القفصي في عام ١٩٨٥ بوصفه كتابا تمّت تجربته وقيمه آنذاك مختصون في تعليمية اللغات الأجنبية وقد وُسِمَ بـ «كتاب العربية المعاصرة» الجزء الأول.

وهذه الفترة الممتدّة من ١٩٨٥ حتى ٢٠٠٥ كانت خليطا بين طريقتين في التدريس وهما البنيوية والمنهج التواصلي وطرائق أخرى تقليديّة شبيهة بما يجري في تدريس لغة الأمّ. وقد كان هذا المزيج بسبب العديد من العوامل؛ منها تصور العرب أنفسهم للغة العربية فضلا عن غيرهم، وطرق التدريس المستخدمة في بعض الجامعات الأوروبية (قواعد النحو والترجمة)؛ وواقع تدريس اللغات في السياق التونسي، وواقع اللغة العربية نفسها، فضلا عن بعض التعقيدات في أنظمتها المختلفة. لكن الكتاب قدَّم على نطاق واسع مفاهيم الخطاب والسياق وحالات التواصل... وكان في ذلك الوقت قبل ٣٣ سنة ثورة حقيقية وضربا من ضروب الابتكار والإبداع في مجال تعليم اللغة العربية في السياق العربيّ والتونسيّ، وحتى في بعض السياقات الأوروبية والغربيّة والشرقيّة التي تتعامل مع قضايا تعلّميّة اللغة العربية.

١. ما قبل ظهور الإطار المرجعي

لقد كان تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها في العشريّات الثلاث الأخيرة من القرن الماضي أشبه بالفسيفساء التّعليميّة والتّعلّميّة. فقد كانت تقريبا جميع الطّرائق تتقاطع صُلبه حتّى وإن هيمنت على التّدريس آنذاك الطريقة البنيويّة من خلال المقاربة السمعيّة الشّفويّة والسّمعيّة البصريّة والاعتماد على التّمارين الآليّة. ويمكن أن نلخّص المراحل التي تمّ بها تدريس العربيّة للناطقين بغيرها وفق أربع مراحل أساسيّة في تدريس اللّغات عبر الطرائق المعتمدة على النّحو التّالي:

أ – المرحلة التقليديّة أو طريقة الترجمة والنحو: من سنة ١٩٦٤ إلى سنة ١٩٧٠ :

وتقوم هذه المرحلة على اعتماد الترجمة في تدريس اللّغة العربيّة وعلى تدريس القواعد النحويّة والصرفيّة تدريسا نظريّا.

ب – طريقة IVAC أو العربيّة بدون معلّم «دليل الاتصال المباشر للطريقة السمعية والبصرية الهيكلية»[1] لتعليم العربيّة للكبار من سنة ١٩٧٠ إلى سنة ١٩٧٦. وهي مجموعة من الوسائل البيداغوجيّة أُعدّت في الجزائر بالتّعاون مع مؤسّسة بلجيكيّة لتدريس اللّغة العربيّة للكبار الأميّين ولمن لهم مبادئ قليلة في العربيّة. وتتّسم هذه الوسائل بعدم التّعويل على التّرجمة عند وضع الموادّ المدرّسة والتزام مبدأ التدرّج في المسائل اللّغويّة من البسيط إلى الأكثر تعقيدا مع تجسيم الوحدات المعجميّة وتوضيحها بالصّور الملوّنة.

وقد وضعت هذه الطّريقة لفئات متباينة من حيث السنّ والجنسيّات والمستوى التّعليمي فقد جُعلت لـ :

- الشبّان والكبار الذين شاركوا في محو الأمّيّة.
- للكبار الذين لهم مستوى دراسي ضعيف ومطالبون في نفس الوقت

(1) Direct-contact, manuel de directives de la méthode structurale audio-visuelle Fontaine, Podevyn IVAC

بمتابعة الدّرس في مدارس التّكوين المهني.

- للشبّان الذين تركوا المدرسة قبل إنهاء المرحلة الابتدائيّة.
- للأجانب الذين لهم مبادئ في اللّغة العربيّة.

ويبدو من خلال عنوان الكتاب المعتمد أنّها تسلك النّهج المباشر في التّدريس، وقد نشأت ردّ فعل على الأساليب السابقة - خصوصا في طريقة النحو والترجمة. وقد انتهجت الطّريق المعاكسة تماما لأنه لا توجد ترجمة للغة الأم وهي مقصاة تماما من التدريس. ويتم استبدال الترجمة بالإيماءات والتقليد والرسومات والأشياء التي يعرضها المدرّس ويحضرها إلى الفصل. وهذه الطريقة قريبة من الاكتساب الطبيعي للُغة الأمّ.

ج - الطريقة الهيكليّة: وقد اعتُمدت بين سنوات ١٩٧٦ و١٩٨٦ وقد تمّ الاتّفاق قبل الشّروع في وضع الوسائل التّعليميّة الجديدة على جملة من المبادئ أهمّها:

- أنّ اللّغة العربيّة لغة حيّة أي لغة تعامُل وتواصُل وممارسة وأنّ الاستعمال وحده هو الذّي يثبّت حيويّتها.
- أنّ اللّغة التي ينبغي أن تدرَّس هي لغة وسائل الإعلام واللّغة المستعملة يوميّا في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات والمراسلات تحت مسمى شامل هو العربية المعاصرة.
- ألاّ مجال لاستعمال لغة وسيطة وأي نشاط من أنشطة التّرجمة داخل فصول الدّراسة.

وانطلاقا من هذه الاختيارات الأساسيّة أعدّ المدرّسون سلسلة من الوسائل التّعليميّة أطلق عليها اسم العربيّة المعاصرة تهدف إلى تنمية الزّاد اللّغوي والرّصيد المعجمي وإثرائهما لدى الدّارسين وتدريبهم على إدراك القواعد اللّغويّة واستنتاج المعايير تدريجيّا دون الالتجاء إلى تدريس القواعد نظريّا.

وقد شهد المعهد طفرة كمية ونوعيّة عندما تبنّى هذه الأهداف. إلاّ أنّ النّقد الذي وُجّه إلى هذه الطّريقة تمثّل في:

- التّركيز على الجانب الشّفوي وإهمال الجانب الكتابي.
- تقيُّد الدّارس بتراكيب معيّنة ترتكز على التّكرار والإعادة بطريقة آليّة تؤدّي إلى الملل وعدم الانتباه.
- ألاّ علاقة من حيث الشّكل والمضمون بين الوسائل التّعليميّة في المستويين الأوّل والثّاني ممّا يجعل الدّارس في المستوى الثّاني يشعر بالإحباط والعجز نتيجة عدم التّنسيق وعدم التدرّج في وضع المسائل التّعليميّة بين المستويين.
- لغة النّصوص المختارة ليست لغة وظيفيّة بل هي في غالب الأحيان لغة أدبيّة تكتسي قيمة أسلوبيّة من درجة ثانية لذلك فإنّ قدرة الدّارسين على استعمالها ثمّ استيعابها تبقى محدودة لعدم تمكّنهم بعد من العربيّة الأساسيّة التي تسمح لهم في مرحلة لاحقة بالارتقاء إلى درجة أخرى من الصفويّة.

وحقّقت الطريقة بعض النجاحات نتيجة تجديد مفهوم اللّغة وتركيزها على العربيّة الحيّة المعاصرة وتوسّلها بلغة الإعلام والصحف والجرائد والمجلاّت. ولكنّ أهمّ نقيصة تتمثّل في أنّها بقيت حبيسة الهياكل اللّغويّة المفرغة والمقولات الجامدة. ولئن حقّقت بعض الكفايات اللغويّة المتّصلة بقدرة الطالب على بناء الجملة وسبكها وصياغة المفردات داخل شكل وهيكل لغويّ فإنّه يبقى عاجزا عن التعبير بواسطة هذه البنى عن حاجاته وأهدافه. فلا يمكن أن يوضّح دائرة اعتقاده ومقاصده ولا أن يحوّر دائرة اعتقاد السامع. وظلّت هذه الطريقة منقوصة من جهة أنّها تخصّص كلّ مجموعة من التراكيب والهياكل لمحور دلاليّ واحد فإذا ما تغيّر المحور يبقى الطالب عاجزا عن استغلال التراكيب التي لم يتعوّد عليها في ذلك المعنى أي أنّ الدلالة مع البنيويّين بقيت منحصرة في معنى الجمل منعزلة منفصلة عن معنى الخطاب.

د – الطريقة التواصليّة: وقد كانت هذه الطريقة ابتداء من سنة ١٩٨٦ ردّ فعل على عجز الهيكليّة عن تخريج طلاّب قادرين على ممارسة اللّغة وحذقها في التعبير الكتابي والشفوي. والتواصليّة كانت حلاّ منهجيّا، أي أنّها اعتُمدت في أهدافها لا في حقيقتها الحَرفيّة ولذلك نجد مراوحة بينها وبين الهيكليّة ليكوّنا زوجا متكاملا. إذ أقحمت بعض المبادئ البنيويّة المتمثّلة في إصلاح الخطأ وتثبيت الهيكل وتعزيز المعطى اللغوي وتدعيمه داخل الأهداف التواصليّة. فغدت بذلك التواصليّة هي الطريقة العامّة والأساسيّة التي تستوعب داخلها بعض النقاط الإيجابيّة من طريقة البنيويّين (ترسيخ الهياكل) وبعض الطرائق التقليديّة (تدريس قائم على المقولات النحويّة واللّغويّة). وقد تمّ وضع مفهوم مخصوص للتواصليّة إذ أنّ واقع اللّغة العربيّة فيه الكثير من الخصوصيّات باعتبار أنّ أغلب المستويات الحيّة من اللّغة والأشدّ التصاقا بحياة البشر يقع فيها التّعويل على اللّهجة. فمن صعوبات تطبيق التّواصليّة أنّ اللّغة تشكو ازدواجيّة بل ثنائية لغوية أحيانا وعدم وجود رصيد معجمي أساسيّ بالنّسبة إلى وسائل الإعلام ثمّ إنّ المستوى المنطوق في اللّغة يعتمد في أغلبه على اللّهجات.

لكلّ هذه الاعتبارات المتّصلة بحقيقة اللّغة وبأهداف المتعلّمين وحاجاتهم تمّ التّركيز على الطّريقة التّواصليّة في أهدافها لا في جوهرها وتمّ التّعديل في بعض أهدافها النّظريّة حتّى تستجيب لواقع اللّغة العربيّة بما يشبه الطّريقة الانتقائيّة والإدماجيّة.

وتهدف هذه الطريقة الإدماجيّة أو التكاملية إلى تقريب الطّالب أكثر ما يمكن من الاستعمال الأصليّ للّغة في مقامات تواصليّة تقرُب من الوضعيّات الحقيقيّة وتمكّنه من المبادئ الأساسيّة الأوّليّة والجوهريّة في اللّغة بما يتيح له الفرصة حتى يبنيَ عليها معارفه ويستفيد استفادة إيجابيّة بنّاءة من المواد اللّغويّة التي تعترضه في الحياة اليوميّة وفي وسائل الإعلام ومجالات تداول العربيّة المعاصرة.

غير أنّ تطوّر المقاربات التّعليميّة اقتصر تقريبا على المستويات المبتدئة، لأنها كانت تمثّل في ذلك الوقت ٧٠ بالمائة من الدّارسين ولأنّ حاجات الدّارس

إلى المساعدة والمرافقة أكبر في مراحل تعلّمه الأولى. فإذا ما تجاوز مستوى العتبة أصبح تعويله على حدسه الخاصّ وتخميناته أكبر ولجوؤه إلى التّعلّم الذاتي أبلغ خصوصا في المستويات المتقدّمة التي تُستخدم فيها النّصوص الأصلية من العربيّة الفصيحة شعرا ونثرا وأدبا وحضارة... وكثيرا ما يُعوّل على ما يشبه الطّريقة الفيلولوجيّة في هذه المستويات بمفاهيمها التّقليدية من شرح وتفسير وتأويل، فتظهر من جديد الطّرائق التّقليدية جميعها بدءًا من الطريقة الطبيعيّة وصولا إلى الهيكليّة وبالتّركيز على النّواحي السمعيّة الشّفويّة. وكان تقسيم المستويات منسوخا على ما في تعليم العربيّة لغة أمّا بالجامعة في مستوى الأستاذيّة آنذاك من سنوات أربع (من الأولى إلى الرّابعة) قبل اعتماد منظومة الإجازة. وكانت توجد نزعة للمقارنة بين مستوى الطالب الأجنبيّ ومناظرته بمستوى الدّراسة في سنوات التّعليم الثّانوي بل نجد حتّى نفس الأجهزة البيداغوجيّة تستخدم هنا وهناك. وقد اعتمد التقسيم التالي للدّارسين خصوصا في الدّورات الصيفيّة التي ناهز عدد الوافدين إليها في بعض السنوات ٧٥٠ دارسا:

السنة	المستوى	النسبة	الجهاز البيداغوجي	الطريقة
الأولى	المبتدئ تماما - ألف	٦٠ بالمائة	كتاب العربيّة المعاصرة ج١	الطّريقة التّواصليّة من خلال نصوص مصنوعة
	المبتدئ - باء			
	الأوسط - جيم			
	المتقدّم - دال			
	المتقدّم جدّا - هاء			
الثانية	الثانية عادية	٢٠ بالمائة	كتاب العربيّة المعاصرة ج٢	الطريقة البنيويّة مع مزيج من النّصوص
	الثانية متقدمة			
الثالثة	الثالث متقدمة	١٠ بالمائة	كتاب العربيّة المعاصرة ج٣	الطريقة البنيوية مع نصوص أصليّة
	الثالث عادية			
الرابعة	مستوى الدّبلوم	٥ بالمائة	كتاب العربيّة المعاصرة ج٤	الطريقة البنيوية مع نصوص أصليّة
الدّارجة	المبتدئ	٥ بالمائة	كتاب العربيّة التّونسية	الطّريقة التّواصليّة من خلال نصوص مصنوعة
	العادي		كتاب العربيّة التّونسية	

*جدول توزيع الدّارسين على مختلف المستويات

واستمرّ هذا الوضع إلى حدود بداية التّسعينات حيث لوحظ تقدّم وتحسّن في مستوى الوافدين وسجّلت حالات تغيير المستوى على امتداد الأسبوع الأوّل من الدّورات المكثفة التي تدوم آنذاك ستة أسابيع. وكان أكثر المستويات الذي يثير جدلا ونقاشا هو المستوى الثّاني لأنّه يمثّل مستوى النّقلة من النّصوص المصنوعة إلى النّصوص الأصليّة بما يمثّل فجوة كبيرة جدّا في مراحل تدرّج المتعلّم في الكفايات وفي مرافقته لتحقيق هذا التّدرّج. أمّا المستويات العليا فلم تكن تطرح إشكالا كبيرا لتمرّس الدّارسين فيها بطريقة التّعلّم الذّاتي رغم أنّهم ينكفئون أحيانا إلى طرائق أشبه بالمناهج التّقليدية التي تبجّل المكتوب على المنطوق وتعلي من شأن الشرح والتّفسير والتقبّل على المحادثة والإنتاج، ما عدا الحالات التي يكون فيها للمدرّس دور المبادرة والخلق والابتكار، وكثيرا ما يتأسّس نجاح الدّورات على الاجتهادات الذّاتيّة للمدرّسين ومبادراتهم الشخصيّة وميزاتهم الاتّصاليّة أكثر من التّعويل على طرائق بيداغوجيّة واضحة، ممنهجة، موسّعة ومعمّمة. وبما أنّ دور المتعلّم محوريّ في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها برزت في بداية التّسعينات الحاجة إلى تجديد الأجهزة البيداغوجيّة في المستويات العليا وخصوصا منها تلك التي لا يتوفّر فيها أيّ منهاج واضح المعالم ومبنيّ على طريقة مكتملة. وتمّ بالفعل وضع أجهزة وموادّ بيداغوجيّة عاضدت كتاب المستوى الأوّل ولكنّها بقيت تدور في رحى التقسيم الرّباعي للمستويات.

٢. دواعي اعتماد الإطار المرجعي

ظهرت الحاجة إلى إحداث مستويات جديدة عليا بداية من السنة الجامعيّة ٢٠٠٥-٢٠٠٦ لسببين، الأوّل هو تنامي قدرات الدّارسين وتطوّر مهاراتهم اللّغويّة إلى درجة أنّ المستوى الرّابع لم يعد قادرا على أن يوفّر لهم ما يكفي من الملكات والكفايات في مهارتي الكتابي والشّفوي على حدّ سواء. والثاني هو أنّ الحاصلين على دبلوم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لم تعد لهم ما يكفي من الحوافز للعود مجدّدا إذ بلغوا في نظر الإشهاد أرقى الدّرجات، وكان بعض الجامعات الإيطاليّة والفرنسيّة والإسبانيّة والبلجيكيّة والألمانية وغيرها... يعتمد الإطار المرجعيّ المشترك ويطلب واصفات جديدة تتلاءم وهذا المعطى المستحدث

في تعليميّة اللّغات. وكان لا بدّ من إحداث مستويات جديدة وبرامج ومناهج تستجيب لهذا الوضع غير المسبوق. وانطلق في نفس السّنة مشروعان بالتّوازي، تمثّل الأوّل في إحداث مستويات عليا بعد الدّبلوم أُطلقت عليها تسميات مختلفة من قبيل "عربيّة الاختصاص" أو كذلك "تجويد المستوى في اللّغة العربيّة". وشرع فريق من المدرّسين في العمل على وضع تصوّر وإنتاج منهاج جديد لكلّ مستوى من المستويات باستثناء المستوى المبتدئ الذي جرت عليه تحويرات تتمثّل في الفصل بين دروس الشّفوي ودروس الكتابي. وتمّ الاستئناس حينها ولأوّل مرّة بالإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك في تحديد حاجات وأهداف كلّ مستوى وفي تفصيل المهارات الخمس (أضيفت إليها مهارة التّفاعل) فضلا عن عنصري اللّغة المعجم والنّحو. وجُرّبت المناهج الجديدة خلال دروس السّنة الجامعيّة ٢٠٠٦-٢٠٠٧ وعددها ١٠ كتب تغطّي كلاّ من الشفوي (مصحوبا بقرص ليزري) والكتابي. وانطلق العمل بها بصفة فعليّة في الدّورة الصيفيّة المكثّفة ٤٣ جويلية ٢٠٠٧ وكذلك أوت. وقد شهدت هاتان الدّورتان تغييرات عميقة بداية من تقسيم الفصول إثر اختبارات المستوى التي تُجرى في بداية الدّورة على المستويات إذ أصبحت كالتّالي :

السنة	المستوى	النسبة	الجهاز البيداغوجيّ	الطريقة
الأول	المبتدئ تماما - ألف	٥٠ %	كتابا العربيّة المعاصرة ج ١ ش/ك	الطّريقة التّواصليّة من خلال نصوص مصنوعة
	المبتدئ - باء			
	الأوسط - جيم			
	المتقدّم - دال			
	المتقدّم جدّا - هاء			
الثاني	الثانية عادية	٢٠ %	كتابا العربيّة المعاصرة ج ٢ ش/ك	الطّريقة التّواصليّة، وثائق أصليّة ومصنوعة وفق إ.م.م
	الثانية متقدمة			
الثّالث	الثّالث عادية	١٠ %	كتابا العربيّة المعاصرة ج ٣ ش/ك	الطّريقة التّواصليّة، نصوص أصليّة وفق إ.م.م
	الثّالث متقدمة			

الرابع		٥ %	كتابا العربيّة المعاصرة ج ٤ ش/ك	الطّريقة التّواصليّة، نصوص أصليّة وفق إ.م.م
الخامس		٥ %	كتابا العربيّة المعاصرة ج٥ ش/ك	الطّريقة التّواصليّة، نصوص أصليّة وفق إ.م.م
السادس	مستوى الدّبلوم	٥ %	كتابا العربيّة المعاصرة ج ٦ ش/ك	الطّريقة التّواصليّة، نصوص أصليّة وفق إ.م.م
الدّارجة	المبتدئ	٥ %	كتاب العربيّة التّونسية	الطّريقة التّواصليّة، حوارات أصليّة ومصنوعة
	العادي		كتاب العربيّة التّونسية	

واستلهمت في هذه المرحلة الجديدة مبادئ الإطار المرجعيّ قي التقسيم الثلاثيّ وهو تقسيم كان معتمدا من قبلُ خصوصا في اختبارات التّصنيف (المبتدئ والأوسط والمتقدّم) وتفريع كلّ صنف إلى درجتين أخريين لتغدو ستّ درجات مع إمكانيّات التّجزئة أكثر بحسب طبيعة الدّارسين وأعدادهم والضّرورات اللّوجستيّة والمؤسّسيّة.

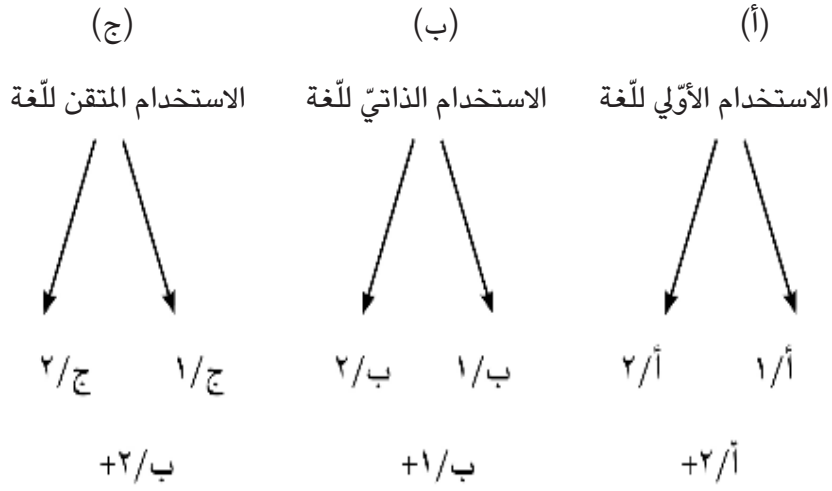
	المستوى العامّ	الدّرجة في كلّ مستوى	الرمز
1	الاستخدام الأوّلي للّغة	مبتدئ	أ1
2		المراحل الأولى	أ2
3	الاستخدام الذّاتيّ للّغة	محادثات بسيطة	ب1
4		حوارات مستمرّة	ب2
5	الاستخدام المتقن للّغة	نصوص وحوارات احترافيّة	ج1
6		الاحتراف الكلّيّ	ج2

الاستخدام المتقن للّغة	ج2	– يمكنه فهم كلّ ما يقرأ أو يسمع بدون عناء أو مشقّة. – يستطيع جمع المعلومات من عدّة مصادر تحريريّة وشفويّة وتلخيصها علاوة على إمكانيّة إعداد شرحها وتفسيرها في صورة متّصلة بالسّياق. – يمكنه التّعبير بصورة تلقائيّة وبطلاقة وفي دقّة متناهية، وكذلك إيضاح أدقّ المعاني ضمن المسائل الأكثر تعقيدا.
	ج1	– بوسعه فهم نصوص طويلة ومتنوّعة ذات معان أدقّ وأسلوب أصعب وكذلك إدراك معانيها إدراكا ضمنيّا. – يمكنه التّعبير بطلاقة وبتلقائيّة من دون حاجة واضحة للبحث عن الكلام مرارا وتكرارا. – بإمكانه استخدام اللّغة في الحياة العمليّة والاجتماعيّة أو حتّى الدّراسة والتّعليم استخداما فعّالا وبصورة مرنة. –يمكنه التّحدّث في الأمور المعقّدة تفصيليّا وبصورة منظّمة وواضحة، وكذلك استخدام أساليب مختلفة لربط النّصوص بشكل مناسب.

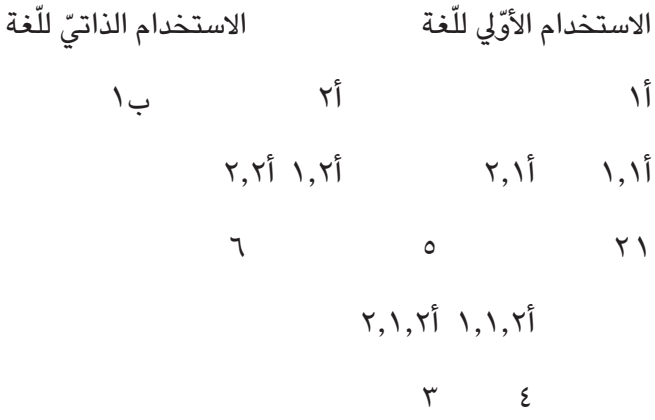
الاستخدام الذاتيّ للّغة	ب2	- بإمكانه فهم المحتوى الأساسيّ للنّصوص المعقّدة التي تناقش موضوعات واقعيّة ونظريّة، وبوسعه أيضا فهم الأحاديث والمناقشات المتخصّصة التي تدور في نفس مجال التّخصّص. -يمكنه التّفاهم بتلقائيّة وطلاقة، حتّى إنّه من الممكن صياغة حوار طبيعيّ مع أشخاص من أهل اللّغة دون بذل جهد كبير من كلا الجانبين. - بوسعه التّعبير عن موضوعات متعدّدة بشكل واضح ومفصّل، وشرح موقفه من إحدى القضايا المعاصرة وكذلك ذكر مزايا وعيوب الإمكانيّات المختلفة.
	ب1	- بمقدوره فهم النّقاط الأساسيّة إذا كانت اللّغة المستخدمة واضحة، وتناول الحديث موضوعات أو أشياء مألوفة عن العمل أو الدّراسة أو أوقات الفراغ أو غيرها. - بإمكانه التّعامل بنجاح في أكثر المواقف التي تعترض المرء أثناء قيامه برحلة في المنطقة المتحدّثة بتلك اللّغة. - يمكنه الإدلاء برأيه في العديد من الموضوعات المألوفة وكذلك المجالات التي تحظى باهتمامه الشّخصيّ في سهولة وترابط. - يمكنه الحديث عن الأحداث والتّجارب، ووصف أحلامه وآماله وأهدافه، وكذلك شرح أو تفسير خططه وآرائه بشكل موجز.

الاستخدام الأوّليّ للّغة	2أ	– يمكنه فهم الجمل والتّعبيرات الشّائعة الاستخدام والتي تتعلّق بموضوعات ذات معان مباشرة (مثل المعلومات عن الشّخص أو عن العائلة، عن التّسوّق، وعن العمل أو عن البيئة القريبة منه). – بإمكانه أن يتفاهم في المواقف السّهلة الرّوتينيّة التي يتمّ فيها تبادل بسيط ومباشر لمعلومات عن أشياء دارجة ومعروفة. – بإمكانه الحديث عن نسبه وتعليمه ووصف محيطه المباشر وكذلك عن الأشياء التي تتعلّق باحتياجاته تعلّقا مباشرا باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.
	1أ	– يستطيع فهم واستخدام التّعبيرات المألوفة دارجة الاستخدام في الحياة اليوميّة وكذلك الجمل البسيطة التي تهدف إلى سدّ احتياجاته الضّروريّة. – يمكنه تقديم نفسه أو التّعريف بآخرين، وكذلك طرح أسئلة شخصيّة على الآخرين على سبيل المثال: أين يسكنون أو عن الأشخاص الذين يعرفونهم أو عن الأشياء التي يمتلكونها. كما يمكنه أيضا الردّ على الأسئلة من هذا النّوع. –يمكن التّفاهم بأسلوب بسيط عندما يتحدّث الطّرف الآخر في الحوار ببطء ووضوح ويكون على استعداد لمساعدته أثناء الحوار.

ومن خلال التّجربة بدت وجاهة الملاحظة الواردة في الإطار المرجعيّ بخصوص الانتقال من درجة إلى أخرى بين المستويات الثّلاثة الكبرى في ما أطلق عليه بالمستويات البينيّة. «فتلك المستويات الأكثر ضيقا مدعاة للاهتمام في المضمون التعليميّ. إلاّ أنّ هذه المراحل البينيّة في طور الاختبار تظلّ دائما متعلّقة بالمراحل التسع المتفق عليها». وكان العمل على إيجاد نوع من الملاءمة بين التقسيمات القديمة خصوصا في المراحل الأولى والتّقسيمات المستحدثة في المراحل العليا.



الشكل رقم ١

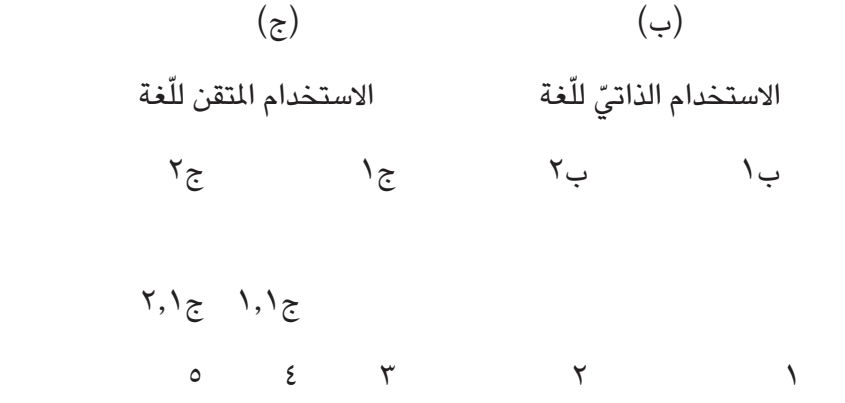


الشكل رقم ٢

ويشير كذلك إلى أنّه في بيئة تعليميّة مناسبة في منطقة اللّغة المستهدفة يمكننا مواصلة تفريع الأنموذج الأصل«الاستخدام الذاتيّ للّغة» إلى فروع أصغر، بأن نستكمل المراحل المتوسّطة في المقياس بطبقات أخرى مستقلّة ومنفصلة كما يلي:

الشكل رقم ٣

أمّا الأنظمة التي تستخدم في تغذية المراحل الأعلى والخاصّة بالمهارات اللّغويّة لأغراض العمل، فغالبا ما تقوم فيها بتقسيم التّصنيف الأصليّ « الاستخدام المتقن للّغة» إلى عدّة فروع :



الشكل رقم ٤

وهكذا اتّفق أن تطابقت المستويات المعتمدة قديما مع توصيات الإطار المرجعيّ بتفريع الدرجات الدنيا. وتلاءم التفريع الذي أورده إلى حدّ معيّن مع ما كان من الضّروريّ إحداثه لاستيعاب النقلة النوعية في كفايات الدّارسين ومؤهلاتهم.

جدول تطويع مستويات الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك على واقع التّدريس

السنة	المستوى	ملاءمته مع أ.م.م	تفريعات المستوى	الملاحظة
الأولى	المبتدئ تماما - ألف	أ١,١	لا يحتاج إلى تفريع	مستوى قار
	المبتدئ - باء	أ٢,١	لا يحتاج إلى تفريع	مستوى قار
	الأوسط - جيم	أ١,١,٢	لا يحتاج إلى تفريع	قد يدمج مع أ ٢,١,٢
	المتقدّم - دال	أ٢,١,٢	لا يحتاج إلى تفريع	قد يدمج مع أ ١,١,٢
	المتقدّم جدّا - هاء	أ١,٢	لا يحتاج إلى تفريع	قد يدمج مع أ ٢,٢
الثانية	الثانية عادية	أ٢,٢	أ١,٢,٢	مستوى قار
	الثانية متقدمة		أ٢,٢,٢	غير وارد في إ.م.م
الثّالثة	الثّالث عادية	ب ١	ب ١,١	مستوى قار
	الثّالث متقدمة		ب ٢,١	عند الحاجة
الرابعة		ب ٢	ب ١,٢	مستوى قار
			ب ٢,٢	عند الحاجة
الخامسة		ج ١	ج ١,١	مستوى قار
			ج ٢,١	عند الحاجة
السادسة	مستوى الدّبلوم	ج ٢	لا يحتاج إلى تفريع	مستوى وحيد قار
الدّارجة	المبتدئ	--------	---------	قد يدمجان
	العادي	--------	---------	

والحقيقة أنّ عمليّة التّطويع وإن نجحت في الظّاهر فإنّها مازالت تحتاج إلى مزيد التّدقيق ووضع واصفات واضحة وناجعة لكلّ مستوى من المستويات الفرعيّة في تناغم مع واقع استخدام اللّغة العربيّة وخصوصيّاتها بما أنّ الإطار لم يوضع لها في الأصل، بل وضع لستّ وعشرين لغة أوروبيّة.

ومن إيجابيّات الاستئناس بالإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك أن تغيّر تبعا لذلك مسار التّدريس جميعُه وانتظام حصص الفصول وتجهيزها ونظام الأوقات وتجهيز القاعات والعلاقة بين مختلف أطراف العمليّة التربويّة من هيئة تدريس وإداريّين وفنيّين. وأصبح توزيع حصص التّدريس يراعي المهارات وعناصر اللّغة على النحو التالي:

توزيع فترات التدريس

الحصص	نوع المهـــام	من	إلى
الحصّة الأولى	فهم المسمـــــــوع	08:00	08:45
الحصّة الثانية	إثراء المعجـم وإصلاح النّطق	08:50	09:35
الحصّة الثالثة	الإنتـــــاج الشّفـــاهي	09:40	10:25
استراحـــــــة		10:25	10:45
الحصّة الرّابعة	فهـــــم المكتـــوب	10:45	11:30
الحصّة الخامسة	اللّغـــــــــة	12:35	12:20
الحصّة السّادسة	الإنتـــــاج الكتـــابي	12:25	13:10

وكان أيضا لتطويع الإطار أثر بالغ في تحسين جودة الدّروس وإدماج الدّارسين وتحفيزهم وتحقيق حاجاتهم من الدّراسة خصوصا ما يتعلّق منها بالإنتاج الشّفوي والمحادثة. وجرى التّعويل أكثر فأكثر على لغة الإعلام والصّحافة في شتّى الموضوعات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والقانونيّة والعلميّة بما يدعم التّعلّم الذّاتي ويوفّر له جميع أسباب النّجاح والتّحقّق حتّى بعد عودة

الدارسين إلى فضائهم الأصليّ. وأصبح الدّارسون يلمسون تحقّق اللّغة في مقامات تواصليّة حيّة حقيقيّة تخدمهم في مجالات الدّراسة والعمل والعلاقات الاجتماعيّة. ولم تعد الهياكل والمفردات هي هاجس التّدريس الأوّل، وإن كانت قد وجدت لها مكانا في توزيع الدّروس، بل انصبّ الاهتمام على وظائف الخطاب وأعمال القول والحجاج بمختلف أصنافه. وليست موضوعات المقاطع سوى قادحٍ لتوظيف المكتسبات. فتغيّرت تبعا لذلك جميع المراحل التي تحفّ بعمليّة التّدريس على غرار توزيعيّات البرامج والتقييم واختبارات المستوى بما يشكّل نقلة نوعيّة تعلما وتعليما وتقييما.

قسم العربية واللغات الشرقية	المهارات الشّفويّة	المستوى الرّابع الدرس الخامس	كتاب العربيّة المعاصرة ج١	
اليوم و الوحدة	فهم المسموع	إثراء المعجم	الإنتاج الشفوي	أنشطة تكميليّة متنوعة

قسم العربية واللغات الشرقية	مهارات الكتابي	المستوى الرّابع الدرس الخامس	كتاب العربيّة المعاصرة ج١	
اليوم و الوحدة	فهم المكتوب	اللّغة	إنتاج الكتابيّ	أنشطة تكميليّة متنوعة

وتمّ إدماج التّوزيع القديم الذي قوامه الهدف المعجميّ والهدف اللّغوي والهدف التّواصلي ضمن تصوّر أدقّ يصنّف التفاعلات داخل كلّ مهارة من مهارتي الشّفوي والكتابيّ بما يتوافق والتّقسيم السّداسيّ لحصص الدّرس.

قسم العربية واللغات الشرقية	مهارات الشّفويّ والكتابي	الأول أ .١,٢. الدرس الثامن	كتاب العربيّة المعاصرة ج١	
اليوم والوحدة	الهدف المعجمي	الهدف اللغوي	الهدف التواصلي	أنشطة تكميليّة متنوعة

وتغيّرت معايير تصنيف الطّلبة حسب المستويات في الاختبارات التصنيفيّة، إذ تمّ التّعويل على تفصيل اختبار المهارات:

المهارة / المستوى	المستوى المبتدئ	المستوى المتوسّط	المستوى المتقدّم
فهم المسموع	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة
الإنتاج الشّفوي	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة
فهم المكتوب	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة
اللّغة	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة
الإنتاج الكتابي	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة	٢٠ نقطة
المجموع	١٠٠ نقطة	١٠٠ نقطة	١٠٠ نقطة
التقييم النّهائيّ	إلى حدود ٤٥ نقطة "ج"		
	من ٤٦ إلى ٧٥ "م ١د"	من ٥٠ إلى ٦٠ "م ٢"	من ٥٠ إلى ٦٠ "م ٤"
	من ٧٦ إلى ٩٠ "م ١هـ"	من ٦١ إلى ٨٠ "م ٣"	من ٦١ إلى ٨٠ "م هـ"
	من ٩١ إلى ١٠٠ "م ٢"	من ٨١ إلى ١٠٠ "م ٤"	من ٨١ إلى ١٠٠ "م ٦"

وعُدّلت بمقتضى توصيات الإطار المرجعيّ الأوروبيّ نتائج الاختبارات

الإشهاديّة كما يلي :

نتائج الامتحان

فهم المسموع / ٢٠	الإنتاج الشّفوي / ٤٠	فهم المكتوب / ٢٠	الإنتاج الكتابيّ / ٤٠	اللّغة / ٢٠
المعدّل العامّ				
١٤٠ / ٠٠,٠٠				

وغدت لجميع هذه المستويات معايير في تقييم المهارات صلبها وفق الجدولين التّاليين:

جذاذات التقييم في مهارتي الإنتاج الشّفوي والكتابيّ

جذاذة تقييم الإنتاج الشّفوي

	الأفكار	المعجم والنّطق	التعبير	العرض والتنغيم الصوتي	
الاسم واللقب	- فهم الموضوع - التقيد بالمطلوب - وضوح التمشي - القدرة على توليد المخاطبات وتنمية الحوار	- استخدام المعجم الملائم للموضوع - ثراء المعجم - سلامة النّطق - تمييز مخارج الحروف	- سلاسة التّعبير - سلامة اللّغة - استخدام الأعمال القوليّة المناسبة - القدرة على تنويع الصيغ والتّراكيب	- تنويع نبرة الصّوت - التّعبير السيميائيّ (ملامح الوجه والحركة)	/20
	(من 1 إلى 6)	(من 1 إلى 6)	(من 1 إلى 6)	(من 1 إلى 2)	
1	.....				

جذاذة تقييم الإنتاج الكتابي

	الأفكار	اللغة	العمل القولي	المعجم	
الاسم واللقب	- فهم الموضوع - التقيد بالمطلوب - ثراء الأفكار وتنظيمها - كيفيّة عرض الأفكار ووضوحها	- سلامة الجملة - استخدام التراكيب والصيغ الملائمة - قلّة الأخطاء - تمييز مخارج الحروف	- استخدام العمل القولي الملائم : وصفا وحجاجا وحوارا	- استخدام المعجم الملائم والتنويع فيه وثراؤه	/20
	(من 1 إلى 5)	(من 1 إلى 5)	(من 1 إلى 5)	(من 1 إلى 5)	
1	.....				

جذاذة تشخيص الأخطاء في تقييم أنشطة الإنتاج الكتابيّ

المجال: اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الوحدة: ..... النّشاط : الإنتاج الكتابيّ

المعيار	نوع الخطأ	مصدر الخطأ	طريقة العلاج
المعيار1: الملاءمة			
المعيار2: سلامة بناء النّصّ			
المعيار3: ثراء اللّغة والمعجم وطرافتهما			

جذاذة تشخيص الأخطاء في تقييم أنشطة الإنتاج الشّفويّ

المجال: اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الوحدة: ..... النّشاط: الإنتاج والتّواصل الشّفويّ

المعيار	نوع الخطأ	مصدر الخطأ	طريقة العلاج
المعيار1: الملاءمة			
المعيار2: التّنغيم			
المعيار3: انسجام الخطاب الشّفويّ			
المعيار4: الاتّساق			
المعيار5: ثراء اللّغة والمعجم وطرافتهما			

٣. صلة التّدريس بواقع استخدام اللّغة في ضوء الإطار المرجعيّ

لا جدال في أنّ اللّغة العربيّة تطرح بعض القضايا في تعليمها وتعلّمها من جهة صلتها بالواقع ومجالات استخدامها وحدود التّواصل بها وثراء معجمها في بعض المجالات وفقره أو بالأحرى تفقيره في مجالات أخرى. ومن الضروري أن يرتكز كلّ تعليم ناجع وفعّال إلى فهم دقيق لواقع اللّغة وطرائق المجموعة اللّغويّة في التّفاعل بلغتها وحاجة المتعلّم من جميع ذلك.

بل إنّ تعلّم اللّغة الأجنبيّة لا يتوقّف على حذق الهياكل الجامدة واستبطانها قصد إعادة إنتاجها، فهذا ليس إلاّ جزءًا يسيرا من مسار التّعلّم، بل يستدعي اتّخاذ تلك الرّموز إلى جانب علامات سيميائيّة عديدة من أجل التّفاعل مع أصحاب اللّسان تقبّلا (فهم، تأويل، تفسير) وإنتاجا (قولا وفعلا وإيحاء وترميزا...).

فدُربة المتعلّم على استخدام عناصر الخطاب تقتضي ثراءً في قنوات الاتّصال والتّقبّل وتنويعا في شفرات التّخاطب عند الاقتضاء.ولعلّ حاجات الدّارس وأهدافَه وغاياتِه من التّعلّم هي التي تكون محدّدا في مستويات اللّغة وطبقاتها ومجالاتها

ممّا يرْغب في حذقه، ولا تشذّ العربيّة عن الألسن الأخرى في مسائل الازدواجيّة والثّنائيّة والتّعدّد اللّغوي والتّداخل والتباين بين اللّهجات.

وتوضيح الخارطة اللّغويّة للّسان المعنيّ بالدّراسة وتحديد وضع اللّغة في فضاءات استخدامها وسبل تفاعل النّاطقين به يُيسّر إلى حدّ كبير اعتماد الاستراتيجيّة التّعليميّة المناسبة.

فكيف تمّ التّغلّب على الصّعوبات في هذه التجربة التعليمية ؟ لقد تحقّق ذلك بفضل الخطوات التّالية:

– الاعتماد على اللّغة العربيّة الأساسيّة أو العربيّة المعاصرة في المستويات المبتدئة بالتّركيز على المفردات الأكثر شيوعا والتّراكيب القريبة ممّا يتداوله النّاس في حياتهم اليوميّة دون ادّعاء التطابق.

– إحداث التّوازن بين المهارات في حصص التّدريس والتّدريبات والمناشط وعند التقييم بأصنافه مع التّركيز بالخصوص على المهارتين الشّفويّتين تقبّلا وإنتاجا (تسجيلات، حوارات مصنوعة، وثائق أصليّة، وضعيّات تواصليّة، تبادل الأدوار...) دون إهمال عتصري المعجم واللّغة لأهمّيّتهما بالنسبة إلى العربيّة مع المهارات التّفاعليّة / العمليّة بسبب ثراء معجمها واختلافها الكبير عن قواعد النّحو والكتابة في لغات الدّارسين.

– الاقتصار على استخدام اللّغة العربيّة دون غيرها في الفصل لا لأسباب مبدئيّة تتّصل بالطريقة المباشرة فحسب وإنّما أيضا لضرورات عمليّة بسبب وجود أكثر من ٤٠ جنسيّة في الدّورة الواحدة.

– الشروع في إقحام بعض النّصوص والخطابات الأصليّة المقتطفة من الجرائد واستمارات الإدارات والبنوك والإعلام في وسائل النقل والنشرات الجويّة والفواصل الإشهاريّة والإعلاميّة.

وبداية من المستوى الثّالث يتمّ الاعتماد في اختيار المقاطع الشّفويّة على البرامج المنتقاة من الإعلام السمعيّ البصريّ ووسائل الانترنت والبرامج الحواريّة والقصائد والأغاني والخطابات والمحاضرات والأفلام النّاطقة باللّغة العربيّة.

تنظيم أنشطة ثقافيّة بعد الدّروس وأثناءها تعزّز الاندماج في المحيط الحضاريّ والثّقافي وتدعم المكوّن اللّغوي من قبيل دروس العربيّة التّونسيّة (العاميّة / اللّهجة) في شكل دروس مكثّفة أو ورشات إلى جانب الموسيقى والإلقاء والخطّ العربيّ والرّقص والمسرح وعروض الأشرطة العربيّة والطبخ العربيّ والفسيفساء والأنشطة التكميليّة والألعاب البيداغوجيّة فضلا عن دروس المخبر والحضارة والأدب والدّعم.

وتخصّص كذلك مساحات للنّشاط الثقافي بالاتّفاق مع إحدى دور الثقافة بالمدينة العتيقة وأمّا الورشات التي تؤمّنها فهي : ١- ورشة الموسيقى، ٢- ورشة الرّقص، ٣- ورشة المسرح والإلقاء، ٤- ورشة الطّبخ ٥- الفخار والفسيفساء، ورشة الخطّ العربيّ وتكون بالمبيت الجامعي، بالتّعاون مع مركز فنون الخطّ العربيّ

ويكون التوقيت طيلة الدّورة على النّحو التّالي:

	النشاط	التوقيت
1	الدروس الصباحيّة	8:00 انطلاق الدّروس حصّة الشفوي (من الاثنين إلى الجمعة) 10:25 استراحة 10:45 انطلاق حصّة الكتابي 13:10 نهاية الدروس الصباحيّة
2	الدروس المسائيّة	14:30 انطلاق الدّروس المسائيّة (الاثنين، الثلاثاء، الخميس) 16:00 نهاية الدروس المسائيّة
3	النّشاط الثقافي	17:00 - 19:30 بالمبيت الجامعي فطّومة بورقيبة يومي الثّلاثاء والجمعة 20:00 - 22:00 بالمبيت الجامعي فطّومة بورقيبة يوم الجمعة - العروض

4	الزيارات الميدانيّة	14:30 – 19:30 الجولات المصحوبة بمرشدين: المدينة العتيقة: متحف الفنون الشعبية والتقاليد دار بن عبد الله – مسجد الزيتونة سيدي بوسعيد وقرطاج: معهد نجمة الزهراء للموسيقى – متحف قرطاج متحف باردو
5	الرّحلات	نهاية كلّ أسبوع – الجنوب التّونسيّ والصّحراء – الوطن القبلي قليبية والهواريّة وكركوان – الساحل سوسة والمهديّة والقيروان والجم – الشمال عين دراهم طبرقة دقة بلاريجيا
6	الحفلات	- حفل الاستقبال - حفل اختتام الدّورة

ويقيم الدّارسون خلال الدّورة في مبيتين جامعيّين قريبين من المعهد ويخصّص لكلّ مبيت أستاذ مرافق تماما مثل الرحلات والزيارات الميدانية فضلا عن الدليل السياحي قصد التحاور معهم. ومن الدارسين من يقيم لدى العائلات المضيفة، وتكون الإقامة في أحياء سكنيّة لممارسة اللّغة والانفتاح على ثقافة الآخر، ممّا يوفّر حظوظا أكبر للانغماس اللّغوي.

٤. المقاربة الوظيفيّة لتدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها

من خلال تجربة العديد من الطّرائق في تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها لمختلف أصناف الدّارسين وأهدافهم وقدرتهم على التّحصيل، تبيّن أن حوافز التّعلّم ونجاعته تكون أكبر عندما يتّصل الأمر بفئات مستهدفة متقاربة في المستوى والأهداف وخصوصا منهم طلاّب الجامعات الذين يتحوّلون في نطاق حراكهم الأكاديمي لمزاولة فصل دراسيّ كامل في جامعة أجنبيّة. وقد أسّس قسم العربيّة والتّرجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس (معهد بورقيبة للغات الحيّة سابقا) بداية

من ١٩٩٨ توجّها جديدا في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها يرتكز على تحليل حاجات الدّارسين الذين يفدون على جامعة قرطاج في إطار اتّفاقيّات التّعاون والشّراكة مع جامعات من الولايات المتّحدة الأمريكيّة (خصوصا جامعة أورغن) ومن جمهوريّة الصّين الشّعبيّة (جامعات بكين ودالیان وتیان جین) في مجموعات تقضي بين عشرة أسابيع وسنة أكاديميّة كاملة. ويقوم البرنامج الذي يؤمّنه مدرّسون مختصّون في تعلّميّة اللّغات الأجنبيّة على تحليل أهداف الدّارسين وضبط حاجاتهم وانتظاراتهم من تعلّم اللّغة العربيّة. ويمثّل الوافدون في العموم أفواجا متجانسة إلى حدّ مّا في المهارات والكفايات اللّغويّة والتّواصليّة وخصوصا الأهداف الأكاديميّة. فالمجموعات الوافدة من الجامعات الصّينيّة تقضي سنة جامعيّة كاملة بعد أن يكونوا زاولوا دراسة اللّغة العربيّة طيلة سنتين بجامعتهم على أن يرجعوا بعد ذلك لإنهاء السنة الرابعة وهي سنة التّخرّج. أمّا طلاّب جامعة أورغن بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، فإنّهم يقصدون تونس بعد أن تخطّوا صعوبات النّطق والرّسم والحروف لتطبيق ما اكتسبوه والتّدرّب على استخدام العربيّة في محيطها الأصليّ في ما يشبه الغمر اللغوي والانغماس اللّساني. ورغم فويرقات المستوى باعتبار القادمين من الشرق يكونون بين المستوى أ٢ وب١ وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للّغات : تدريسا وتعلّما وتقييما، ومجموعة الغرب بين المستويين أ١ وأ٢ فإنّ كليهما يحقّق داخل فضاء التّعلّم أهدافه ويبلغ حاجاته وغاياته بفضل أسلوب إدماجيّ يراعي حاجاتهم من جهة وحدود استخدام اللّغة العربيّة من جهة أخرى. ورغم إقرارنا بأن لواقع العربيّة اللّغوي درجات ومجالات محدّة يتقاطع فيها مع العاميّات وتُستخدم فيه ثنائيّات ليست بالمفارقات، من قبيل الرّسميّ واليوميّ، والنّمط الأعلى والأدنى وأسلوب التعبير الشفوي والتحرير، ولغة العامّة وأسلوب المثقّفين فضلا عن التداخل مع لغات أخرى... فإنّ علم اللّسانيّات المقارن يقدّم لنا ما يكفي من الأدلّة والبراهين على أنّ الكليّات اللّغويّة تنطبق عليها تماما كنظيراتها، فهي تقوم على تركّب الأنظمة الصوتميّة والصيغيّة والمعجمية والتركيبيّة والدّلاليّة وفق حاجات تداوليّة محدّدة تقتضيها غايات المجموعة اللّغويّة في التّواصل والإبلاغ وتؤدّي بها الوظائف التي أشار إليها ريمون جاكوبسون الوظيفة التعبيرية، الوظيفة المرجعيّة، الوظيفة التأثيريّة والوظيفة

الإقناعيّة، الوظيفة اللغوية، والوظيفة الشّعريّة. (الوظيفة التعبيرية expressive (التعبير عن مشاعر المتحدث) - الوظيفة التأثيريّة conative (وظيفة متعلقة بالاستقبال) - الوظيفة الانتباهيّة phatique (إرساء التواصل واستمراره) - الوظيفة اللّغويّة الواصفة métalinguistique (يصبح الرمز نفسه موضوع الرسالة) - الوظيفة المرجعية référentielle (تشير الرسالة إلى العالم الخارجي) - الوظيفة الشعريّة poétique (شكل النص يصبح جوهر الرسالة)، دون اعتبار ما لكلّ لغة من وظائف اللّعب والإخفاء ... وحتّى إن اتّفق جمهور علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة الأساسيّة هي «التعبير أو التواصل أو التفاهم»، فإنّ بعضهم يرفض تقييد وظيفتها في التعبير أو التواصل؛ فالتواصل إحدى وظائفها إلا أنه ليس الوظيفة الرئيسة.

وقدم «ماك هاليداي» Halliday جردا بأهم وظائف اللغة وهي:

١) الوظيفة النفعية (الوسيلية): وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها «أنا أريد»، فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم.

٢) الوظيفة التنظيمية: وهي تعرف باسم وظيفة «افعل كذا، ولا تفعل كذا» من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يتحكم في سلوك الآخرين لتنفيذ المطالب أو النهي، وكذا اللافتات التي نقرؤها، وما تحمل من توجيهات وإرشادات.

٣) الوظيفة التفاعلية: وهي وظيفة «أنا وأنت» تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته، فنستخدم اللغة في المناسبات، والاحترام، وصيغ التأدّب مع الآخرين.

٤) الوظيفة الشخصية: من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن رُؤَاه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي يثبت هويته وكيانه الشخصي، ويقدِّم أفكاره للآخرين.

٥) الوظيفة الاستكشافية: وهي التي تسمى الوظيفة «الاستفهامية»

بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة.

٦) الوظيفة التخييلية: تتمثل فيما يُنسج من نصوص فنية إنشائيّة في قوالب لغوية، يستخدمها الإنسان للترويح عن النفس، أو لشحذ الهمة والتغلب على صعوبات العمل، وإضفاء الروح الجماعية، كما هو الحال في الأغاني والأهازيج الشعبية.

٧) الوظيفة الإخبارية (الإعلامية): باللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من المعمورة، خصوصًا بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. ويمكن أن تمتدّ هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيريّة إقناعيّة؛ لحثّ الجمهور على الإقبال على مُنتج معيّن، أو العدول عن نمط سلوكيّ غير محبّب.

٨) الوظيفة الرمزية: يرى البعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزًا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي، وبالتالي فإن اللّغة تخدم باعتبارها وظيفة ترميزية.[١]

ويمكن أن تكون دراسة هذه الوظائف وتحليلها وتوصيفها في ضوء استخدامات اللّغة العربيّة وواقعها ومجالات تداولها واختلاف مستوياتها مدخلا مهمّا لإعادة تنظيم كفايات الدّارسين ومهاراتهم في صلة بما يحقّقونه من أفعال قوليّة عند تداولهم اللّغة وهو ما ينسجم تماما مع المقاربة السّلوكيّة الحركية Actionnelle التي أشار إليها الإطار المرجعيّ المشترك. وفي هذه المقاربة تكون الوظائف التي نحقّقها باللّغة هي المحور الأساسي في تدرّج المتعلّمين في مختلف المستويات في صلة بما يتعامل به النّاطقون الأصليّون بلغتهم وفي ضوء الأهداف العامّة للدّارسين ومجالات استخدامهم اللّغة. ويُبنى تبعا لذلك عنصرا اللّغة من معجم ونحو في ضوء هذا الهيكل التّداولي الوظيفيّ. وحتّى إذا كانت بعض

(١) وقد تصل هذه الوظائف إلى ٢٥ وظيفة هي دعم عملية التفكير – تعبيرية – وصفية أو استعراضيَّة – تأثيرية أو إقناعيّة – تقييميَّة – إجرائية – تواصلية – تفاهمية – نقل التراث – إنمائية – نفسية – شِعريّة – مرجعيّة – الكشف والإظهار – الإخفاء والإضمار– سلطوية – معرفية – النفعية (الوسيلية) – التنظيمية – التفاعلية – الشخصية – الاستكشافية – التخيلية – الإخبارية (الإعلامية) – الرمزية

الوضعيّات التّواصليّة المستخدمة في فصول الدّراسة غير متطابقة تمام التّطابق مع ما يجري في واقع مخاطبات البشر بهذا اللّسان فإنّها في المستويات الدّنيا ضروريّة جدّا باعتبارها تحقّق التفاعل اللّفظيّ والعمل القوليّ داخل حدود القسم الذي يغدو مجتمعا إنسانيّا مصغّرا ومجموعة لغويّة مضيّقة شبيهة بمختبر للتّجريب أو حوض سباحة لمن أراد أن يحترف الغطس والغوص في لجج العربية. والأسلم أن تُبنى هذه المقاربة في شكل منهج وطريقة متكاملة تنطلق من القمّة لتصل إلى القاعدة في مراعاة التدرّج بين جميع المستويات حتّى وإن اخترنا الاكتفاء بصناعة موادّ تعليمية لمستوى واحد. وقد تأكّد من خلال التّجربة أنّ التّعويل على الخطابات «الدّارجة» في وسائل الإعلام ومحطّات الإرسال الإذاعيّ ومواقع الانترنت تساعد كثيرا على خلق حاجات أصيلة لدراسة اللّغة والحثّ على التعلّم الذاتي بما يؤمّن استدامة الكفايات.

الخاتمة

هكذا فإنّ ظهور الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في عام ٢٠٠٠، كان بمثابة تحوّل في ممارسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فقد ركّز على حذق اللغة باعتبارها قدرة وكفاءة في الاستخدام قصد التعامل مع المهام المختلفة ذات الصّلة بمواقف الحياة الحقيقية، وقد أفرز استلهام مبادئه في تدريس اللغة العربية سياقًا نظريّا جديدًا لوظائفها وحدود استخدامها بما أثر أيضًا في أساليب التدريس ليس باعتبارها لغة أجنبية فقط ولكن أيضا باعتبارها لغة أُمًّا. ومع ذلك، فإن التعايش داخل السياقات اللغوية العربية الأصيلة للأنواع المتعددة المتفاعلة بطرق معقدة ومتعددة، قد يمثل خصوصيّة، لكنّه لا يشكّل عوائق جمّة أمام تدريس اللغة إذا أخذنا بعين الاعتبار أهداف ومتطلبات المتعلمين وكذلك وضع أيّة لغة في سياقها وليست العربية في ذلك بمنأى عن الوضعيات اللغوية القائمة على الازدواجية وكذلك الثنائية اللغوية في كثير من بقاع العالم شرقا وغربا. ومن المسلّم به أن نأخذ بعين الاعتبار أن المرجع الأوروبي المشترك هو إطار عام جدًا ينهض بدور التوجيه والإرشاد والمساعدة ولا يفرض أي شيء على تصورات البرامج ومصممي الكتب المدرسية، لم يكن مصممًا على الإطلاق لأيّة لغة محدّدة

ولكنّه شمل أربعين دولة أوروبيّة.

بل تزداد نجاعة التّدريس عندما لا يعتبر المدرّسون والمتعلّمون على حدّ سواء أنّ اللغة التي يدرسونها مومياء محنّطة وكيانٌ آتٍ من العصور الغابرة وإنّما لغة حيّة يتواصل بها أكثر من ٦٠٠ مليون ذات بشريّة في العالم موزعين على ٢٥ دولة تتخذ العربية لغتها الرسمية وفق إحصاءات ٢٠١٧ ويقضون بها حوائجهم دون اعتبار انتشارها في مناطق أخرى من العالم بوصفها لغة ثانية أو لغة للتدين والأدب والشغل ... وهو عدد في ازدياد يقارب ١٠ ملايين شخص كلّ سنة، وهي بذلك تمثّل الفضاء اللّغوي الرّابع على وجه البسيطة من حيث أهمّيّته بعد اللّغات الانجليزيّة والصينيّة والإسبانيّة. فضلا عن أنّها إحدى اللّغات الرّسميّة السّتّ في الأمم المتّحدة إلى جانب نظيراتها الانكليزيّة والصّينيّة والإسبانيّة والفرنسيّة والرّوسيّة. بل إنّها أيضا من العشر لغات المطلوبة في دنيا الأعمال والتّجارة والمبادلات الاقتصاديّة تأتي في المرتبة الرابعة بعد الانقليزيّة والصّينيّة والإسبانيّة وقبل الألمانيّة والبرتغاليّة والرّوسيّة والفرنسيّة واليابانيّة والهنديّة. وهذه اللّغة التي وصلتنا أقدم نصوصها منذ ما يربو على خمسة عشر قرنا يلهج خلالها النّاس بمعلّقة امرؤ القيس الذي قال بلغة مفهومة في فاطمة:

غَرَّكِ مِنّي أنَّ حُبَّكِ قاتِلي *** وأنَّكِ مهما تأمُري القلبَ يفعلِ

ولا مراء في أنّ العربيّة تطرح تساؤلات عدّة واستفسارات كثيرة بشأن وضعها ومجالات استخدامها ومستوياتها ودرجات العسر في تعلّمها من جهة الأصوات والمفردات والهياكل وحتّى الحروف التي تدوّن بها. فمن يخوض غمارها يدخل بحرا متلاطم الأمواج، غير يسير على الملاّح، يقتضي دُربة وحنكة ومراسا وطول بال. وليست اللّغة العربيّة ظاهرة شاذّة في خارطة لغات العالم إذ جميعها دون استثناء يشهد الثنائية والازدواج اللّغويّين.

غير أنّ مهام التدريس وصياغة المناهج تحتاج إلى جهود كبيرة على المستوى اللغوي لوصف خصوصيّات اللغة العربية ليس فقط في واقعها الشّكلي والرسمي (المعجم الأساسي والهياكل) ولكن أيضا في وجهة نظر واقعية (الوظائف وأعمال الخطاب وأفعال الكلام). وعندما تتضافر جهود اللّسانيّين والعلماء في مجالات

تدريس اللغة، لن يتم اعتبار تبني المبادئ التوجيهية للإطار المشترك تزويرا للواقع اللغوي العربي نفسه. فلكل لغة خصائصها المتعلقة بأصلها وتاريخها وتعقيدها من حيث الأنظمة والوظائف ووضعها داخل المجتمع اللغوي ... وإذا ركزنا فقط على تدريس اللغة العربية في بعض السياقات المحددة التي تقصر على الواقع الرّسميّ والمكتوب أفضى بنا إلى اعتبارها لغة ميتة من دون أي روح أو استخدام داخل المجموعة اللغويّة، وهذا بالطبع يمكن أن يؤدي إلى الإقرار بهذه النتيجة: «تعزيز وتقييم الكفاءة اللغوية يرتبط ارتباطا عميقا بإنجاز مهام لغوية أصيلة، وتعويد المتعلمين على المهام القائمة على السياقات اللغوية غير الواقعية قد يؤدي إلى إهدار فرصهم في تحقيق الكفاءة الفعلية». ولكن إذا كان تدريس اللغات الأجنبية يستند إلى وصف موضوعي وعلمي للغة، ومستوياتها المختلفة، وواقعها داخل المجتمعات المختلفة فيما يتعلق بأهداف المتعلمين وانغماسهم الثقافي، فإن تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية سيكون ناجعا وفعالاً مثل تعليم أيّة لغة أجنبية أخرى مع مراعاة خصوصيّة اللغة باعتبارها وجودا اجتماعيّا ما دامت مجموعتها اللّغويّة قائمة وتستخدمها.

والأكيد أنّ اعتماد الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك في تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها وتطويعه غير كافيين وحدهما لحلّ جميع إشكالات هذا الحقل، إذا لم تتمّ معاضدته بإطار عربيّ مشترك ذي صبغة دوليّة يصف خصوصيّات العربيّة في واقع الاستعمال ويرصد مجالات تداولها في شكل واصفات دقيقة. ومن مزايا هذا الإطار العربيّ أن يوحّد إلى حدّ مّا مناهج تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها في الوطن العربيّ وخارجه وييسّر حراك الطّلاب والموظّفين وغيرهم من مراكز دراستهم الأصليّة إلى مراكز أخرى دون أن تتناقض الطّرائق وتتعارض بشكل يعيق التّعلّم. ولعلّ هذا الباب يشكّل أوّل خطوة في اتّجاه إحداث اختبارات إشهاديّة موحّدة على غرار ما تعرفه الكثير من لغات العالم المصنّفة في نفس مراتب اللّغة العربيّة من حيث انتشارها واستعمالها والحاجة الوظيفيّة إليها ووضع مناهج متقاربة دون إجهاض خصوصيّات كلّ تدريس.

المصادر

- مجلس أوروبّا، مجلس التعاون الثقافي: الإطار المرجعي الأوروبّيّ المشترك للّغات: دراسة، تدريس، تقييم. ترجمه إلى العربية علا عادل عبد الجوّاد وآخرون، القاهرة، دار إلياس العصريّة للطّباعة والنّشر ٢٠٠٨.

المراجع الأجنبيّة:

- Halliday, M.A.K. Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Études de Linguistique Appliquée. Vol. 1. Paris.1962.
- Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun pour les Langues : Apprendre, Enseigner,Evaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Traduction de Gilles Breton et Christine Tagliante, Strasbourg, 2018.
- Roman Jakobson, Essais de linguistique générale (T1 et T2), Paris, Éditions de Minuit, 1963 (t.1), 1973 (t.2).

مهارة القراءة للناطقين بغير العربية
الأهداف – الإشكاليات – الاستراتيجيات

هاني إسماعيل رمضان – تركيا[١]

(١) أستاذ مشارك في جامعة جيرسون بتركيا، مدير المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، مؤسس ورئيس اللجنة التنظيمة للمؤتمر الدولي العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل في دوراته الأربعة، نشر عشرات الأبحاث المحكمة في مجال تعليمية العربية للناطقين بغيرها، والدراسات النقدية والأدبية، شارك في إعداد دراسات استشارية وفنية لعدد من المؤسسات التعليمية، ترأس مشاريع علمية محلية ودولية، تجاوز إنتاجه تأليفا وتحريرا عشرين كتابا، من مؤلفاته: معجم مرحبا السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية، الأدب العربي المعاصر تجليات وجدليات، تأثير إدجار آلان بو في الأدب العربي الحديث، تعليم العربية للناطقين بغيرها رؤية استشرافية، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات لسانية بين العربية والتركية، لسان البلاغة.

ملخص

تمثل مهارة القراءة ركيزة في تعليمية اللغة، فهي إحدى مهارتي استقبال اللغة، والعامل الأكبر في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلمين، ورفع كفاءتهم اللغوية، وتكتسب في اللغة العربية خصوصية إذ تمثل في حد ذاتها هدفا لمتعلمي العربية لأغراض دينية، ومما لا شك فيه أن تأثير مهارة القراءة على باقي المهارات تأثير مباشر، وينعكس سلبا أو إيجاب على عملية اكتساب اللغة وفقا لمدى تحقيق الكفاية القرائية لدى المتعلم.

انطلاقا من هذه الأهمية ناقش البحث مهارة القراءة للناطقين بغير العربية، مستعرضا مفهومها، وأهدافها، ومعاييرها، وإشكالياتها وتحدياتها، واستراتيجيات تعليمها وتعلمها، مستعينا بما توصلت إليه الأطر والمعايير الدولية في تعلم اللغات، وواضعا نصب عينيه خصوصية اللغة العربية، متوسلا بالمنهج الوصفي من خلال استقراء الدراسات والأدبيات المتصلة بالموضوع، مستنبطا منها جملة من الاستنتاجات، مستفيدا في الوقت ذاته بالملاحظة والتجربة العملية.

ومما توصل إليه البحث من نتائج تصنيف أهداف القراءة للناطقين بغير العربية وفقا للمستويات اللغوية، مع التأكيد على أهمية مراعاة العمر العقلي للمتعلمين عند اختيار النصوص، وأن من خصائص اللغة العربية أنها لغة فونيمية، وهو ما يمثل عاملا مساعدًا على تجاوز صعوبة القراءة في المرحلة الآلية.

المقدمة

إن المدخل القرائي يعد من أهم المداخل في تعلم اللغة الهدف واكتسابها، إذ يمثل مع المدخل السماعي مهارتي استقبال اللغة في مقابل مهارتي الإنتاج – المحادثة والكتابة – ولا شك أن تمكن المتعلم من مهارة القراءة ينعكس إيجابا على مستواه اللغوي والتحصيلي في آن، وعلى النقيض من ذلك فإن الضعف في مهارة القراءة يؤدي إلى ضعف الدخل اللغوي للمتعلم؛ سواء على مستوى المفردات أو مستوى الجمل والتراكيب؛ مما يؤثر سلبا على قدرته التحصيلية والتعليمية، لذلك «يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل

المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية»[١]

وإن كان الضعف القرائي سببا رئيسيا للفشل المدرسي بصفة عامة، فإنه للناطقين بغير العربية يقف عائقا مانعا في اكتسابها فضلا عن مواصلة الدراسة بها، وخارج الحقل التعليمي قلما نجد شخصا يتقن اللغة العربية، وهو لا يتقن مهارة القراءة، فلا تخفى العلاقة الوثيقة بين مهارتي القراءة والكتابة، فإن العجز عن القراءة يقود – بلا ريب – إلى العجز عن الكتابة، فالقراءة في أبسط تعريفاتها «إدراك نص مكتوب لفهم محتوياته»[٢] ومن ثم لا يمكن تصور متعلم لديه القدرة على الكتابة في حين لا يملك القدرة على القراءة.

ويكتسب المدخل القرائي خصوصية في اللغة العربية، فهو يمثل هدفا في ذاته عند متعلمي العربية لأغراض دينية، حيث أن الفهم القرائي للتراث العربي ولا سيما نصوصه الدينية يعد من الأهداف الرئيسية – إن لم يكن الهدف الرئيسي – لتعلم العربية واكتساب مهارتها، وتحديد الإطار الذي تفهم من خلاله معنى الكلمة من الأهمية بمكان؛ وهو ما يتماهى مع المدخل القرائي الذي يقوم على تعليم اللغة الهدف على اعتماد تدريس القراءة هدفا رئيسيا لاكتسابها، من خلال تقديم نصوص ومتون قصيرة، غالبا ما تكون مفرداتها وتراكيبها بسيطة، ويتوسل بالترجمة والتحليل النحوي لفهم هذه النصوص، وفي المدخل القرائي – غالبا – يقتصر على اللغة المكتوبة، وإذا درست اللغة المنطوقة فإن الهدف منها يكون تعزيز النص المقروء عن طريق قراءته جهريا[٣].

ومع انتشار طريقة النحو والترجمة أُضفي على المدخل القرائي أهمية بالغة، فهو الركيزة الأساسية لهذه الطريقة، التي «لم تزل سائدة ومنتشرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإن نازعتها في العقود القريبة الماضية الطريقة

(١) المرجع في صعوبات التعلم: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٠، ص٢٩٣

(2) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: Jack C. Richards & Richard Schmidt, Pearson Education Limited, 3ed, 2002, P440

(3)Look: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: Jack C. Richards & Richard Schmidt, Pearson Education Limited, 3ed, 2002, P443

التواصلية فانتقل تعلم اللغة بها من مجرد فهمٍ للنص القرائي – من خلال معرفة القواعد النحوية مع ترجمة المفردات والتراكيب – إلى أن أصبح ملكة عند متعلم اللغة تتكامل فيها المهارات الأربعة كلها: المهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع) والمهارات الإنتاجية (المحادثة والكتابة) لتحقق الهدف المنشود من تعلم اللغة وهو التواصل»[١].

وبغض النظر عن الطريقة المتبعة في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها فإنه ثمة إجماع على أهمية القراءة باعتبارها أحد المهارات اللغوية الأربعة التي يسعى المتعلم إلى اكتسابها، وامتلاك ناصيتها، «فمن خصائص عملية القراءة في اللغة الأجنبية – بالنسبة للمتعلم – أنها أداة تتسم بدوام الاستمرار والاستخدام من حيث هي أداة هذا المتعلم لاستمراره في التعلم، وأداته أيضا في الاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة سواء في الماضي أو الحاضر»[٢].

ولا شك أن للقراءة أهمية قصوى في اكتساب اللغة، لا سيما اللغة العربية التي تتميَّز بخصائصَ تُسهم بشكل بارز في تيسير قراءتها، فمثلًا تتميَّز الكتابة العربية بأنها كتابة فونيمية(٣)، فلكل فونيم صامت حرفٌ يقابله في العربية، كما وُضِعت لفونيمات الصائت الطويلِ حروفُ المد: (الألف، والواو، والياء)، ووُضعت لفونيمات الصائت القصيرِ الحركاتُ: (الفتحة، والضمة، والكسرة)؛ «فالكتابة العربية مكتفية ذاتيًّا بعلاقة كتابتها بأصواتها، وهذا ما يجعل تلميذًا لا تعدو ثقافته الدراسية الابتدائية أن يكتب كلمةً لا معنى لها مثل (دَيْز) كتابة صحيحة، مُستندًا في ذلك إلى هذا الانضباط الموجود في العلاقة بين فونيمات اللغة العربية وكتابتها، بيْد أن الفرنسي لا يستند إلى أي قدر من الانضباط عندما يكتب كلمة

(١) تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق، أحمد عبد الجبار صنوبر، ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق، تحرير خالد أبو عمشة، ط١، ٢٠١٧، ص٢٤٤

(٢) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، محمود كامل الناقة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥، ص١٨٥

(٣) نحو تقويم جديد للكتابة العربية، طالب عبد الرحمن، كتاب الأمة، ع محرم ١٤٢٠هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة – قطر، ١٩٩٩، ص١٠٥.

monsieur (بمعنى سيِّد، وتنطق مسيو، بإمالة الواو مع غُنَّة)؛ وإنما يستند إلى ذاكرته لا إلى قواعد»[١] ، والأمر عينه في اللغة الإنجليزية، فعلى سبيل المثال فونيم الكسرة الطويلة الذي يُكتب في العربية ياءً، «فإن هذا الصوت يُكتب في الإنجليزية على ست صور متعددة، لا يُميِّز إحداها عن الأخرى منطقٌ أو قواعد، وهي (y, e, ie, ei, ea, ee)، بينما هو لا يُكتب في العربية إلا ياءً «[٢] ومثلاً الحرفين th يُنطقان (ث) في بعض الكلمات مثل كلمة thin، ويُنطقان (ذ) مثل كلمة then.

ومما لا ريب فيه أن إتقان المهارات اللغوية مرتبط بعضه ببعض، فإتقان إحداهن – حتما – سيسهم في إتقان المهارات الأخرى، وبما أن القراءة إحدى مهارات الاستقبال فإن تأثيرها على باقي المهارات تأثير مباشر، وسينعكس سلبا أو إيجاب على عملية اكتساب اللغة وفقا لمدى تحقيق الكفاية القرائية لدى المتعلم.

الدراسات السابقة:

بالرغم من أهمية مهارة القراءة فإن الدراسات حولها لم ترق إلى مستوى هذه الأهمية وما تقوم به من دور في اكتساب العربية للناطقين بغيرها، بيد أن هناك ثمة دراسات قمت محاولات جيدة، وتلاقت في محور أو أكثر من محاور البحث، منها على سبيل المثال:

- دراسة صنوبر: تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق، ٢٠١٧، وهي ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق.
- دراسة طعيمة: القراءة طبيعتها ومستواها ومفهومها، وهي فصل في كتاب المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ١٩٨٦.
- دراسة الناقة: تعلم القراءة، وهي ضمن كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه ١٩٨٥.

(١) السابق، ص١١١.

(٢) الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، محمد محمد حسين؛ مؤسسة الرسالة، ص ٣٦٦.

مهارة القراءة: المفهوم والأهداف والمعايير

تنبثق مادة القراءة من الجذر (قرأ) وقد وردت في القرآن الكريم في أول ما نزل منه، قال تعالى «اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» [العلق: ١-٥].

وتشير مادة (قرأ) في المعاجم العربية[١] إلى:

- الجمع والضم، نحو قوله تعالى: «إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ» [القيامة: ١٧]
- التتبع وإمعان النظر؛ تقول قرأ الكتاب أي تتبَّع كلماته نظرًا، نطق بها أوْ لا.

وهذا المفهوم اللغوي ينطبق تماما مع التعريف الاصطلاحي الذي كان يسير عليه التربويون في بادئ الأمر، حيث كان «مفهوم القراءة سهلا يسيرا، وكان يتمثل في البداية في تمكين المتعلم من القدرة إلى التعرف على الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة»[٢].

ومع تطور الدراسات والأبحاث أصبح مفهوم القراءة أكثر تعقيدا وتنوعا، مما دفع إلى القول بصعوبة تعريفها تعريفا جامعا مانعا – على حد تعبير المناطقة – أو على أقل تقدير تعريفها تعريفا دقيقا ، ولعل السبب في ذلك هو صعوبة إدراك طبيعة عملية القراءة ذاتها، فإن إلدرسون Alderson[٣] يقر في مقدمة كتابه Assessing Reading بأنه ليس أول شخص من يصرح باستحالة دراسة طبيعة القراءة فثمت العديد من الدراسات حول الموضوع التي تفوق قدرة أي باحث، بالإضافة إلى النظريات المتراكمة التي بحثت في ماهية القراءة، وكيف تُكتسب وتُعلَّم، والاختلاف بين القراءة في اللغة الأم واللغة الثانية، ومدى ارتباطها بالخبرات المعرفية والقدرات الإدراكية، وكيفية تفاعلها في الذاكرة.

---

(١) انظر: المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، دار الشروق الدولية، ٢٠٠٤، ص٧٢٢

(٢) صعوبات تعلم القراءة الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، على حسن أسعد جبايب، مجلة جامعة الا.هر بغزة، مج ١٣، ع١، ص٣

(3) Alderson, J. C. (2000). Assessing Reading. UK: Camredge University Press. Bell, S. M. & McCallum, R. S. (2008). Hand book of Reading Assessment. (1st Ed) .USA: Pearson Education Inc. P1

وقد تنوعت تعريفات الباحثين بتنوع وجهات نظرهم، وتباين الرؤى والدراسات التي تجاوزت التعريف التقليدي للقراءة بأنها تعرف على الرموز المطبوعة[١] إلى النظر إليها بأنها عملية معقدة «وليست عملية ميكانيكية بسيطة»[٢] بل عملية عقلية ونفسية معقدة تتضمن أنماط التفكير والتحليل والتقويم والتعليل وحل المشكلات[٣]، وهو ما أكده ثورندايك Thorndike عندما ربط بين القراءة والتفكير، وجعل من القراءة عملية مساوية لعلميات التفكير، حيث تتطلب قراءة نص توضيحي أو جدلي في مادة ما كالتاريخ أو الجغرافيا، أو قراءة رواية نوعا من التنظيم والعمل التحليلي للأفكار، تماما كما يحدث في عملية التفكير في المستويات العليا، حتى وإن كان الأمر يتطلب إجابة أسئلة بسيطة[٤].

وهذا ما دعا الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NSSE إلى القول بأن «عملية القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما إنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تنمي كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير، والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات»[٥]

والمتتبع لتطور مفهوم القراءة يجد من الباحثين من نظر إلى القراءة على أنها إحدى عمليات التفكير العليا مثل ثورندايك Thorndik – كما ذكرنا آنفا – في حين عرَّج بعض الباحثين على اهتمام القارئ مثل ستوفر Stauffer الذي يرى أن القراءة مسئولية القارئ الذي بدوره ينبغي عليه تحديد غرضه من القراءة، سواءً أكان وظيفيا أم غير ذلك، بينما ركز بعض الباحثين الآخرين على أنها عملية تشمل مراحل أو مستويات متتابعة مثل تعريف سمث Smith – مثلا – الذي يرى أن القراءة تمر بمراحل ثلاثة:

(١) تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الشروف، ١٩٩١، ص١٢٨.
(٢) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، محمود كامل الناقة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥، ص١٨٥
(٣) انظر: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، محسن علي عطية، دار المناهج، ٢٠٠٧، ص٢٥٢
(٤) القراءة، مفهومها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها: عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمود رواش، الناشر Kacı Trading ، ٢٠١٦، ص٢٨
(٥) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي طعيمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٦، ص٥١٨

- إدراك الحروف المطبوعة بصريا.
- إدراك النظام النحوي
- تصور المعنى للمفردات

وما يفسر هذا التطور في مفهوم القراءة هو طبيعة القراءة نفسها التي تبدأ بفك الرموز المكتوبة وإدراك العلاقة بين أنماطها والتعرف عليها، مرورا بفهم المعاني الظاهرة والمدلولات الخفية، وتفسير النص، وانتهاء بتقويمه ونقده بناء على الخبرات السابقة للقارئ.

وعليه فإن مرحلة الوعي الصوتي للغة المكتوبة لا يمثل إلا المرحلة الأولى من مراحل القراءة، كما أن الفهم الناقد للمقروء وربطه بخبرات القارئ يمثل المرحلة العليا للقراءة، ولا يمكن أن تتم القراءة بمرحلة دون أخرى، بيد أن في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي الإفادة من هذه المراحل عند تدريس المستويات المختلفة، فيقتصر في المستويات الدنيا بالمرحلة الأولى التي تركز على القراءة الآلية بصورتها البسيطة، في حين في المستويات المتقدم يفاد من مراحل القراءة المتقدمة، وتجدر الإشارة أن هذا التقسيم هو تقسيم تعليمي إذ إن عملية القراءة – في الواقع – عملية متكاملة لا يمكن تجزئتها.

ولا يمكن تحقيق الفائدة المرجوة من القراءة في اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها إلا بالنظر إلى أهداف مهارة القراءة بصفة عامة، وللناطقين بغير العربية خاصة، فمن أبجديات التخطيط اللغوي والتربوي هو تحديد الأهداف العامة والخاصة فضلا عن تعيين مخرجات التعلم المتوقعة، فإن ذلك يعد مؤشرا على نجاح العملية التعليمية أولا، ومعينا على تحديد الأساليب والاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في العملية ثانيا.

ولا يخفى أن القراءة – بوصفها مهارة لغوية من مهارات اللغة الأربعة – هدف من أهداف تعلم اللغة التي يسعى إلى اكتسابها المتعلم، فالقراءة هي همزة الوصل التي تربط المتعلم باللغة المكتوبة، وتمكنه من التواصل مع تراثها وحاضرها، بيد أنه يجدر أن توضع بعض الأهداف المحددة في تدريس القراءة مما

يسهل تحديد الإجراءات والممارسات التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند تدريسها داخل الصف أو خارجه.

حاول الناقة وضع هدفا عاما للقراءة تندرج تحته مجموعة من الأهداف الجزئية، يتلخص في «تمكين المتعلم من أن يكون قادرًا على أن يقرأ اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح»[١] ثم يفسره بأن يكون قادرا على القراءة في صمت وسرعة ويسر، متلفظا المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة دون توقف عند الكمات أو التراكيب ودون الاستعانة مرات عديدة بالمعجم.

ثم فصل الأهداف الجزئية في عشرة أهداف على النحو التالي[٢]:

١. أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

٢. أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.

٣. أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.

٤. أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.

٥. أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

٦. أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

٧. أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.

---

(١) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، محمود كامل الناقة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥، ص١٨٨.

(٢) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، محمود كامل الناقة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥، ص١٨٨-١٨٩.

٨. أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها.

٩. أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

١٠. أن يقرأ قراءة واسعة، ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية، مع إدراك الأحداث وتحديد النتائج وتحليل المعاني ونقدها، وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية والإسلامية.

ومن الملاحظ أن الناقة ركز على القراءة في المرحلة الآلية أكثر من تركيزه عليها في مرحلة التفكير العليا، وبالرغم من أنه أشار إلى التدرج في الأهداف الجزئية وأن كل هدف يفضي إلى الآخر، فإنه من الملاحظ أن هناك تفاوت واضح في الترتيب إذ إن بعض الأهداف ينبغي تقديمها وبعضها ينبغي تأخيرها، كما في الهدف الثالث والثامن مثلا.

وبالنظر إلى محاولة طعيمة نجد أنها أكثر تحديدا وتفصيلا في آن، مع أنه وضع هذه الأهداف تحت عنوان مستويات القراءة، في حين ذكر تحت أهداف تعليم القراءة أهميتها لا الأهداف بمفهومها التربوي[١].

ينطلق طعيمة من تعريف القراءة بأنها عملية معقدة تشتمل على أربع عمليات هي: التعرف، والفهم، والنقد، والتفاعل، ويشير إلى أن المعلم يستطيع في ضوء التمييز الدقيق لهذه العمليات أن يخطط لدرس القراءة، وأن يقف على وجه الدقة على ما يريد تنميته من مهارات قرائية لدى متعلميه، مؤكدا أن التحديد الدقيق لهذه العمليات لا يساعد فقط في تحديد الأهداف وإنما يساعد أيضا في إعداد المواد التعليمية المناسبة واختيار طرق التدريس وإعداد أساليب التقويم[٢].

وبالتالي يمكنا أن نقول إن الأهداف العامة للقراءة لدى طعيمية تندرج في

(١) انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي طعيمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٦، ص٥٣٨

(٢) انظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي طعيمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٦، ص٥٢٠ وما بعدها

أربعة أهداف أساسية هي:

١. **التعرف:** وهي القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات، وهي عملية آلية بحتة تنتهي عند نطق الكلمة نطقا صحيحا.

٢. **الفهم:** وهو القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء أكانت دلالات مباشرة أم غير مباشرة.

٣. **النقد:** وهو القدرة على الحكم على ما يقرؤه الفرد، وإبداء الرأي فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه.

٤. **التفاعل:** وهو النشاط الفكري المتكامل الذي يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه، والبحث من خلال المادة المقروءة عن حل لهذه المشكلة والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار.

وتندرج تحت هذه الأهداف الرئيسية مجموعة من الأهداف الجزئية، وقد فصلها طعيمة تفصيلا تاما، وعلى خلاف الناقة فإنه اهتم بمستويات التفكير العليا للقراءة أكثر من التركيز على المستويات الأولى التي تنحصر في القراءة الآلية، ولا ريب أن كل من الإفراط والتفريط غير مقبولين في تحديد الأهداف، ولا بد أن يوضع كل مستوى في نصابه الصحيح.

ولو ألقينا النظر على الإطار المرجعي الأوربي CEFR[١] نجد أنه أشار إلى أنشطة القراءة ثم إلى أهدافها من حيث مستخدم اللغة، وذكر أن مستخدم اللغة يستقبلها – أي اللغة – بوصفه قارئا النصوص المكتوبة بوصفها مدخلا، منتجًا من قبل كاتب واحد أو أكثر، ويتعامل معها، وتشمل أنشطة القراءة الأمثلة الآتية:

(١) الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، مجموعة من الخبراء، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، ٢٠١٦، ص١٠٤

- القراءة لأجل المعرفة العامة.
- القراءة لأجل المعلومات، مثل استخدام المراجع.
- القراءة واتباع التعليمات.
- القراءة لأجل المتعة.

في حين قد تكون أهداف القراءة عند مستخدم اللغة لتحقيق ما يلي:

- الفهم الأساسي أو العام.
- الحصول على معلومات محددة.
- الفهم التفصيلي.
- استخلاص النتائج.

وتم تقديم المقاييس لتوضيح الآتي:

- فهم المقروء بصورة عامة
- قراءة المراسلات
- القراءة للمعرفة العامة
- القراءة من أجل فهم المعلومات والحجج
- قراءة فهم التوجيهات

بالإضافة إلى الواصفات الشارحة لمهارة القراءة في المستويات الست بدءًا من المستوى A1 وانتهاء بالمستوى C2، وما ينبغي الإشارة إليه أن الإطار الأوربي استفاض في توضيح الواصفات، حيث ذكر واصفات فهم المقروء الكلي في المستويات الست، ثم ذكر واصفات لأنواع بعض أنماط القراءة نحو قراءة المراسلات، القراءة بغرض الاطلاع العام، القراءة من أجل المعلومات والحجاج، القراءة لفهم التوجيهات.

وبما أن الإطار الأوربي إطار عام لتعلم اللغات بصفة عامة والأوربية بصفة

خاصة؛ فإنه لم يشر في الواصفات فضلا عن الأهداف إلى فك الرموز الكتابية من خلال ربطها بالوعي الصوتي، أو ما يسمى بمرحلة التعرف عند طعيمة، وعلى منواله صار – أيضا – الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[١] متجاوزًا تلك المرحلة مع أهميتها، فالنظام الكتابي في اللغة العربية لا يتشابه مع اللغات الأوربية بل والأجنبية – في الغالب الأعم – فمعظم اللغات تستخدم الحرف اللاتيني وتبدأ من اليسار إلى اليمين، وربما هذا ما جعل الإطار الأوربي يغض الطرف عن مرحلة التعرف أو فك رموز الكتابة، بيد أنه كان يجدر بالإطار المعياري العربي أن ينبه على هذا الهدف لخصوصيته باللغة العربية.

وقد حصر الإطار المعياري العربي أهداف القراءة في هدفين:

الأول: الفهم المباشر للنص كما هو.

الثاني: الفهم الأعمق للنص: وهو فهم المضمون الضمني الذي لم يصرح به الكاتب؛ أي فهم ما وراء الخطاب.

ثم ذكر جملة من المعايير التي من خلالها يمكن قياس مدى فهم المتعلم للنصوص المقروءة.

- يستطيع قراءة النصوص السهلة القصيرة جملة جملة، وفهمها بعد قراءة النص عدة مرات إذا لزم الأمر.
- يستطيع قراءة المكاتبات والمراسلات وبطاقات البريد القصيرة السهلة، وأن يفهمها.
- يستطيع التعرف على الأسماء والكلمات والتعبيرات الأساسية في النصوص والمألوفة المتعلقة بالحياة اليومية أو تلك الواقعة في إطار تخصصه .
- يستطيع تكوين تصور عن مضمون غير مباشر لنص سهل، أو وصف قصير لحادثة أو لمكان مع الاستعانة بالوسائل المساعدة البصرية.

(١) الإطار المعياري العربي: علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، ٢٠١٦، ص ١٠٥ – ١٠٦.

- يستطيع فهم الإرشادات والتعليمات المكتوبة الواضحة لخرائط المدن والمواصلات.
- يستطيع الفهم العام للأفلام وبرامج التلفاز والفيديو المزودة بترجمة على الشاشة.
- يستطيع استخدام الوسائط المتعددة في قراءة النصوص وفهم مضمونها المباشر وغير المباشر أحيانا.
- يستطيع استنباط بعض المعاني الضمنية ووجهات النظر من السياق ومن الإشارات والعلامات المتعلقة بقواعد اللغة ومعانيها.

بعد عرض هذه الآراء المتنوعة يمكن أن نضع ثلاثة أهداف أساسية لمهارة القراءة للناطقين بغير العربية على النحو التالي:

١. إدراك رموز الكتابة وقراءتها قراءة صحيحة.

٢. الفهم الصريح لمعاني النص.

٣. الفهم الضمني لمعاني النص.

علما بأن الهدف الأول يتناسب مع المستوى المبتدئ في حين أن الهدف الثاني يتناسب مع المستوى المتوسط، بينما الهدف الثالث يتناسب مع المستوى المتقدم، ولا يعني هذا التقسيم أن يكون حدا فاصلا بين كل مستوى وآخر، بل هو فصل من باب التغليب إذ أن مستوى المبتدئ قد يتداخل فيه الهدف الأول والثاني، وكذلك المستوى المتوسط يتماهى فيه الهدف الثاني والثالث، ويشمل ضمنيا الهدف الأول، بل إن المقصد في هذا التقسيم أن يكون محط التركيز والتكثيف على الهدف المناسب للمستوى.

وبالتالي يمكن أن تصاغ جميع الأهداف الجزئية الأخرى في شكل معايير أو واصفات لتحقيق هذه الأهداف، على النحو التالي:

الهدف الأول: إدراك رموز الكتابة وقراءتها قراءة صحيحة.

ولتحقيق هذا الهدف ينبغي توفير هذه المعايير:

١. نطق الحروف العربية بأصواتها القصيرة والطويلة نطقا صحيحا.

٢. إدراك الظواهر الصوتية مثل التنوين والتضعيف والهاء المربوطة والتاء المربوطة، وتمييزها في الكلمات.

٣. قراءة الكلمات المضبوطة ضبطا تاما قراءةً مقبولةً.

٤. فهم المعنى الصريح للجمل القصيرة المضبوطة بالشكل بعد قراءتها مرة واحدة أو أكثر.

٥. أداء الوصل والوقف عند القراءة وفقا للمعنى مستعينا ببعض علامات الترقيم الأساسية.

الهدف الثاني: الفهم الصريح لمعاني النص

وللتحقق من إنجاز الهدف لا بد من توفر المعايير الآتية:

١. أن يقرأ الكلمات الشائعة والجمل المألوفة دون تشكيل أو تشكيل قليل.

٢. أن يقرأ النص بالتنغيم الهابط والصاعد وفقا لسياق الجملة، مستعينا بعلامات الترقيم.

٣. أن يفهم الفكرة الرئيسية للنص.

٤. أن يفهم الأفكار الجزئية للنص مستعينا بالمعجم والترجمة أحيانا.

٥. أن يفهم المعاني الضمنية للعبارات والتراكيب الشائعة.

الهدف الثالث: الفهم الضمني لمعاني النص

١. أن يقرأ النصوص غير مضبوطة بالشكل باستثناء الكلمات الملبسة.

٢. أن يقرأ النصوص بطلاقة وإتقان.

٣. أن يفهم الأفكار الرئيسية والجزئية وأن يخمن معاني المفردات الجديدة من السياق.

٤. أن يفهم المعاني الضمنية للجمل والعبارات من السياق والقرائن.

٥. أن يتذوق النص وما فيه من تعابير جمالية وبلاغية.

هذه أهم المعايير التي يجدر وضعها في عين الاعتبار عند تدريس القراءة للناطقين بغير العربية، أو إعداد منهج تعليمي متخصص، وقد بُنيت على التدرج بحيث تلبي المستويات اللغوية، وفي الوقت ذاته تغطي مهارات القراءة المتعددة، مع التأكيد على أن كل هدف يشمل ما سبقه ضمنيا.

مهارة القراءة: إشكاليات وتحديات

ترتبط مهارة القراءة ارتباطا وثيقا بمهارات اللغة الأخرى، ولا تنفك عنها ألبتة، فمهارات اللغة في الأصل متداخلة مع بعضها بعضا، فالمتعلم الذي لا يتقن القراءة لا يحسن الكتابة والعكس أيضا صحيح، فالكتابة هي النمط البصري للغة، والقراءة هي تحويل هذا النمط إلى نمط شفوي، وبالتالي فإن القراءة تقوم بتحويل مهارة الكتابة (النمط البصري) إلى مهارة المحادثة (النمط الشفوي)، وفي ذات الوقت فإن القراءة الجهرية هي صورة من صور الاستماع، أو ما يطلق عليه القراءة المسموعة، «فقد أثبتت الدراسات أن ٦٠ ٪ من الأخطاء الكتابية ناتجة عن أخطاء القراءة»[١]

(١) المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٩٩، ص١٣٠

وإذا قسمنا المهارات من حيث الاستقبال والإنتاج، فإن الاستماع والقراءة هما مهارتا الاستقبال اللتان لا غني عنهما لاكتساب اللغة وإتقانها، في حين المحادثة والكتابة هما مهارتا الإنتاج اللتان يروم إليهما أي متعلم للغة، ومن ناحية أخرى فإن القراءة والكتابة وجهان للغة المكتوبة، بينما الاستماع والمحادثة وجهان للغة المنطوقة.

وبالتالي فإن إشكاليات اكتساب اللغة قاسم مشترك بين المهارات إجمالا، تنعكس إشكاليات كل مهارة على الأخرى وتأثر فيها وتتأثر بها، لذلك مهارة القراءة تمثل تحديا حقيقيا لدى المتعلم الذي يفتقد الوعي الصوتي للحرف العربي، وتتأثر قراءته بمدى إتقانه للصوت شكلا ونطقا، فاختلاف اللغة الهدف (اللغة العربية) واللغة الأم (لغة المتعلم) في مخارج الحروف والظواهر الصوتية، ينعكس سلبا – في الغالب – على قدرة المتعلم في إتقان القراءة، وقد أشارت الدراسات إلى أن دارس اللغة الأجنبية يجد صعوبة في نطق الأصوات التي لا يوجد لها نظير في لغته الأم وغالبا ما يستعيض عنها بأصوات من لغته الأم، وغني عن الذكر أن الاختلافات الصوتية تختلف باختلاف لغة الطالب، بل ولهجته، فحرف الخاء قد يمثل صعوبة عند الطالب التركي، بينما قد لا يمثل صعوبة تذكر لدى الطالب الروسي[١].

ومما لا شك فيه «أن معلم العربية يلاحظ صعوبات في نطق بعض الأصوات العربية لدى الطلاب الذين يتعلمون العربية من الناطقين بغيرها، لا سيما الأصوات الحلقية منها، حيث ندرك في ضوء الملاحظة والتجربة أن إصدار اللهوي والحلقي يسبب مشكلات لكثير من الدارسين غير العرب الذين لا يجدون هذه الأصوات في لغاتهم الأصلية»[٢]

وينطبق هذا أيضا على الاختلاف بين اللغتين من حيث التركيب والظواهر

(١) صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك: دراسة تقابلية، هاني إسماعيل رمضان، مقال ضمن كتاب معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكدم إسطنبول، ٢٠١٩، ص ١١٧-١١٨.

(٢) مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الأصوات والتراكيب، إسحاق محمد الأمين معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ص٤٩

النحوية والصرفية فإن اللغة العربية تختص بظاهرة الإعراب وهو ما يؤثر أيضا على مستوى قراءة وفهم النص عند المتعلم، فالعلامة الإعرابية حركة أو حرفا تؤدي في أحايين كثيرة إلى تغيير المعنى، كما يؤدي ضبط بنية الكلمة إلى تغيير معناها كما في الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، والفعل اللازم والفعل المتعدي على سبيل المثال، وبالتالي فإن المتعلم مطالب بالإلمام الجيد بالظواهر الصوتية، والصرفية، فضلا عن الإلمام بالقواعد النحوية بقدر كاف حتى يستطيع أن يستخلص المعنى المراد من النص.

ومن الإشكاليات التي قد تواجه متعلم اللغة العربية أنه يحتاج إلى حصيلة لغوية كافية من المفردات لفهم النص واستيعابه، فمحدودية المعجم اللغوي للمتعلم تمثل إشكالية واضحة أمام تلقيه للنص وفهم أفكاره الرئيسية والجزيئة، فكلما زادت المفردات الجديدة في النص كلما زادت صعوبته وقلَّت نسبة استيعابه مما يُفقده أهدافه، ويسلبه أغراضه.

ولا تقتصر إشكالية اللغة في النص على محدودية المعجم اللغوي المتعلم، بل تتجاوزها إلى مجازية اللغة، وإدراكه لإشارات النص المجازية، والدلالات الضمنية، «فالمقدرة اللغوية قد تظل عاجزة عن فهم نصوص ذات طبيعة أدبية وفنية»[١] لما تحمله من دلالات مجازيه وإشارات غير لغوية.

على سبيل المثال تأمل قول المنفلوطي في العبرات: «إنك فارقتني ولم تودعني، فاغتفرتُ لك ذلك، فأما اليوم وقد أصبحتُ على باب القبر، فلا أغتفر لك ألا تأتي إليَّ لتودعني الوداع الأخير «[٢] كيف للمتعلم أن يفهم الإيحاء الدلالي من (باب القبر) إذا اقتصر فهمه على المعنى اللغوي للمفردات، دون المغزى المجازي المبثوث بين ثنايا المفردات؟ لا سيما أن أكثر اللغة – في الأصل – مجاز لا حقيقة كما قرر ابن جني في الخصائص[٣] وهذا المجاز "تزخر به عادة لغة الأدب، ومصدر الصعوبة

(١) من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية، نحو منهجية لبناء مقررات في تعلم اللغة ارتكازا على النص الأدبي، محمود العشيري، أعمال مؤتمر Education of Arabic Language & Literature in Modern Society ، جامعة هانكوك، ٢٣ نوفمبر ٢٠١٣.

(٢) العبرات: مصطفى لطفي المنفلوطي، مؤسسة هنداوي، بيروت، ٢٠١٤، ص١٦.

(٣) الخصائص: ابن جني، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د. ت)، ٢/٤٤٧.

هنا افتقاد الخبرة اللغوية والحساسية المفضية إلى استنكاه المسالك العديدة التي تنساب خلالها عملية التجوز" [١] ويزداد الأمر صعوبة إذا كان المجاز يختلف مدلوله بين اللغة الهدف (العربية) واللغة الأم للمتعلم، فعلى سبيل المثال يرمز الحمار في الثقافة العربية المعاصرة إلى الغباء، بينما يرمز في الثقافة الغربية إلى القوة والتحمل، حتى أنه صار شعارًا سياسيا في أمريكا.

ومن ثم يقع المتعلم في سوء فهم لعدم إدراكه المعنى المجازي لرمز الحمار في السياق، لا سيما أنه لا توجد علاقة منطقية بين الرمز (الحمار) ودلالته المجازية (الغباء) بل العلاقة علاقة عُرفية إذ إن "الاستخدام الرمزي صيغة أو أسلوب لا يكون في الدال فيه مشابها للمدلول، بل تكون العلاقة بينهما علاقة اعتباطية أو علاقة عرفية محضة[٢].

ومن الإشكاليات التي قد لا يلتفت إليها تناسب النص مع العمر العقلي للمتعلم، فإن من الأخطاء الجسيمة التي يقع فيها واضعو المناهج ومعدو الكتب للناطقين بغير العربية هي اختيار نصوص الأطفال للتدريس للمستويات الدنيا من المتعلمين الراشدين في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو ما يدفعهم إلى العزوف عن القراءة لعدم تناسبها مع العمر العقلي لهم، وإن كانت تناسب مستواهم اللغوي، وعلى النقيض أيضا عندما تقدم نصوص يكون مستواها اللغوي يفوق مستوى المتعلمين مما يمثل عقبة كئود أمامهم ويشعرهم بالعجز والإحباط، فالمستوى اللغوي للناطق بغير العربية عنصر حاكم، ويختلف مع المستوى اللغوي لأبناء اللغة شكلا ومضمونا، كما أن العمر العقلي يختلف اختلافا جذريا مع المستوى اللغوي لدى أبناء اللغة، ففي الغالب أن العلاقة بين العمر العقلي والمستوى اللغوي علاقة مطردة فكلما زاد العمر العقلي زاد المستوى اللغوي، فحين أن الناطقين بغير العربية العلاقة بينهما اعتباطية حيث إن المتعلم الراشد ذو عمر عقلي متقدم، في حين مستواه اللغوي قد يكون في المبتدئ، لذا ينبغي وضع

(١) تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة: ملاحظات حول الصعوبات والحلول، عبد الحكيم راضي، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ع١، ١٩٨٢م، ص ٢٣٥.

(٢) معجم المصطلحات الأساسية في علم العلامات، دانيال تشاندلر: ترجمة وتقديم: د. شاكر عبد الحميد، أكاديمية الفنون – القاهرة، ط١، ٢٠٠٢، ص٢٦٤.

هذا العامل المهم عند اختيار النص المناسب من حيث المستوى اللغوي والعمر العقلي، وهو تحد حقيقي لأن النصوص الأصيلة غالبا ما توجه إلى أبناء اللغة فتأتي الصياغة المبسطة والسهلة للفئات العمرية في المراحل الأولى، وتزداد تعقيدا مع تقدم المراحل العمرية.

بالإضافة إلى إشكالية الصياغة الذي يجدر فيها الترتيب المنطقي لمكونات الجملة، والبعد عن التقديم والتأخير، والحذف، والضمائر المتصلة والمضمرة، والمجاز، وكل ما يسهم في غموض النص المقروء أو تعقيده، وينبغي مراعاة شيوع الكلمات ويفضل تكرارها حتى يتمكن المتعلم من حفظها وإتقانها، على خلاف ابن اللغة الذي يراعى أن تقدم له النصوص بشكل أدبي ومجازي للارتقاء بذوقه وفصاحته، وهو ما يفضي إلى التقديم والتأخير في عناصر الجملة رغبة في تحقيق ذلك، لا سيما أن طبيعة اللغة العربية تنتمي إلى النسق الحر الذي يجيز التقديم والتأخير لعناصر الجملة، ولا يفرض ترتيبا معينا إلا في حالات محدودة، أو عند اللبس إن جاز التعبير.

مهارة القراءة: استراتيجيات التعليم والتعلم

تميل الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية إلى تنوع الاستراتيجيات، وهي فلسفة تربوية تقوم على أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم، مما يتطلب من المعلم أن يؤسس خططه التدريسية طبقا لاحتياجات المتعلمين مراعيا تنوع ميولهم واختلاف قدراتهم ومهاراتهم داخل الصف، وتتماشي مع ظروف وإمكانيات العملية التعليمية.

وفيما يبدو واضحا أن بعض المتعلمين يمتلكون قدرات على التعلم وآخرين لا يمتلكون هذه القدرات، ومن هنا بدأ الاهتمام بالفروق الفردية في تعلم اللغة وتعليمها، "ولقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي – بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات – أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى يوتوبيا مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية"[1]، لذا يقوم

(١) أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها: دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان،

المعلم الناجح – دائما – بتغيير الاستراتيجيات وتعديل عناصر المنهج لتتوافق مع خبرات المتعلمين، وأعمارهم، وتأخذ في عين الاعتبار أيضا ظروف البيئة التعليمية، حتى قيل: "إن المعلم الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة"[١] لأنه – دائما – يُكيف الاستراتيجيات وفق حاجات طلابه ومهام الدرس اللغوي فيختار الاستراتيجيات المناسبة في سلسلة تعليمية مفيدة تنجز الأهداف المطلوبة بشكل يسير.

ولا ينحصر توظيف الاستراتيجيات والاستفادة منها على المعلم فحسب، فالطالب يمكنه المشاركة في اختيار الاستراتيجية المناسبة له أيضا، بل إن الدراسات الأولية عن الاستراتيجية كانت تبحث عن الاستراتيجيات لدى الطلاب، فقد بدأت نتيجة التطور في علم النفس المعرفي في بداية الستينيات "وكان الهدف الرئيسي من الدراسات عن الاستراتيجيات حينذاك هو التعرف عن سلوك الطلاب المتفوقين في تعلم اللغة الثانية والأجنبية"[٢]، وما لبثت أن تطورت هذه الأبحاث حتى شملت الطلاب والمعلمين، فصارت – أو كادت – حجر الزاوية في العملية التعلمية، لها وظائفها الخاصة وأدواتها المحددة التي تتسم بالفاعلية في رفع كفاءة الطالب في اكتساب اللغة والتواصل اللغوي.

بناء على ذلك تنقسم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات تدريس واستراتيجيات تعلم، الأولى يطبقها المعلم، والثانية يمارسها المتعلم، فالفارق بينهما من هذا الجانب فقط، ولا يوجد ثمة اختلاف يُذكر في الاستراتيجيات ذاتها، كما سيتضح من خلال استعراض مفاهيم مصطلح الاستراتيجية.

المفهوم العام للاستراتيجية:

الاستراتيجية في الأصل كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Strategus التي تعني قيادة الجيش، وهي مركبة من مقطعين stratos وتعني الجيش و ago

---

دار النهضة، بيروت، ١٩٩٤، ص ١٢٠

(١) التدريس طرائق واستراتيجيات: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط١، ٢٠١١م، ص ٥٣

(٢) استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ودورها في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في غير بيئتها: ندوة حاج داود – نيء فرحان مصطفى، بحث منشور ضمن أعمال مؤتمر «اللغة من المنظور الثقافي والاجتماعي» ، تحرير: أندي هاديانتو وآخرين، أولى النهي للنشر، إندونيسيا، ٢٠٠٩، مج١، ص ٤٢٧

وتعني (يقود) قد عرفها معجم وبسترWebster في طبعة ١٨٨٦ بعلم قيادة التحركات العسكرية الكبرى[١]، لذا ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالمجال العسكري دون غيره لزمن غير قصير، وانحصرت دلالتها في المهارات التي يمارسها كبار القادة العسكريين، بيد أنه في العصر الحديث انتشر استخدام مصطلح الاستراتيجية في كل المجالات تقريبا، ولم يعد محصورا في المجال العسكري فقط، مما جعلها تكتسب مفهوما عاما لا خاصا، فجاء تعريفها في قاموس وبستر طبعة ١٩٦٣ بأنها: (١) خطة (أو طريقة) دقيقة. (٢) فن أدوات (أو تطبيقات) الخطط[٢].

مفهوم العام للاستراتيجية في المجال التربوي والتعليمي:

في مجال التربية والتعليم جاء تعريف الاستراتيجية على النحو التالي: «الإجراءات المستخدمة في التعلم والتفكير ونحو ذلك والتي تخدم طريقة الوصول للهدف»[٣].

استراتيجيات التعلم:

يعرف جابر عبد الحميد استراتيجيات التعلم «بالأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما يتم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية»[٤].

استراتيجيات التدريس:

تعرف كوثر كوجك استراتيجيات التدريس: «بأنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي»[٥].

---

(1) Webmaster's Complete Dictionary of English Language: (1886) George Bell & Sons, London, P 1305

(2) Webmaster's Seventh New Collegiate Dictionary: (1963) G. C. Merriam company, Massachusetts, P 867

(3) Dictionary of Language: Longman, P 515

(٤) استراتيجيات التدريس والتعلم: جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩٩، ص ٣٠٧

(٥) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: كوثر حسين كوجك، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، ٢٠٠١، ص ٣٠٢

استراتيجيات التعليم في مجال اكتساب اللغة:

هي عند ربيكا أكسفورد: «أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فعالية وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة»[١].

أما في معجم لونجمان Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي فيعرف استراتيجيات التعلم في تعلم اللغة الثانية: «بالسلوك المقصود أو المحتمل أن يكون مقصودا لتنفيذ هدف التعلم»[٢] وبالتالي فإن الاستراتيجية لا يشترط فيها أن تكون مقصودة، فقد تمارس تلقائيا دون قصد، كما إنه لا يشترط ملاحظة جميع الاستراتيجيات، فهناك استراتيجيات تؤثر بشكل مباشر على تعلم اللغة مثل استراتيجيات التذكر والحفظ، وهناك استراتيجيات تسهم بدور حيوي في عملية التعلم لكن بطريقة غير مباشرة، مثل الاستراتيجيات فوق المعرفية والاجتماعية والوجدانية.

بعد استعراض التعريفات المتنوعة للاستراتيجية نرى أن جميعها يدور في فلك الإجراءات والأدوات التي يستخدمها المتعلم سواء أخطط لها المعلم أم المتعلم، وسواء صدرت عن المتعلم بوعي أو دون وعي لإنجاز الهدف المطلوب، كما نلاحظ أن المتعلم هو المحور الرئيسي في استراتيجيات التعلم والتدريس على حد سواء، وأصبح دور المعلم ميسرا أكثر منه ملقنا.

وعند النظر إلى استراتيجيات التعلم التي يمكن تطبيقها في مهارة القراءة نجد تنوعا ملحوظا فمن سمات استراتيجيات التعلم المرونة «فلا يمكن دائما التنبؤ بأنماطها أو تتابعاتها، وهي فردية تماما فكل متعلم يختار ويدمج الاستراتيجيات بالطريقة التي يريدها» [٣]. وقبل سرد أهم الاستراتيجيات التي يتوقع أن تسهم بشكل بارز في اكتساب مهارة القراءة وتعلمها؛ ينبغي تأكيد بعض الأمور:

---

(١) استراتيجيات تعلم اللغة: ربيكا أكسفورد، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ٢١

(2) Dictionary of Language Teaching: P 301

(٣) ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص٤٣.

أولا: أن عرض استراتيجيات القراءة لا يعني بالضرورة التقليل من أهمية باقي استراتيجيات المهارات اللغوية الأخرى، فاللغة كائن متكامل الأعضاء لا يمكن الاستغناء عن أي عضو من أعضائه وإلا أصبح معاقا.

ثانيا: أن الاستراتيجيات المعروضة هي على سبيل المثال لا الحصر، فكما ذكرنا آنفا أن الاستراتيجيات تتميز بالمرونة، ولا يمكن التنبوء بأنماطها.

ثالثا: التركيز سيكون على الاستراتيجيات المباشرة دون غير المباشرة؛ وذلك للعلاقة اللصيقة لهذه الاستراتيجيات في تعلم اللغة، مع لفت النظر إلى أن هذا لا يعني إغفال الاستراتيجيات غير المباشرة في عملية تعليم القراءة.

تنقسم الاستراتيجيات المباشرة إلى ثلاث استراتيجيات أساسية، هي:

- الاستراتيجيات التذكرية.
- الاستراتيجيات المعرفية.
- الاستراتيجيات التعويضية.

ولنتناول هذه الاستراتيجيات بشيء من الشرح والتوضيح[١]:

أولا: الاستراتيجيات التذكرية:

تقوم استراتيجيات التذكر على عملتي التخزين والاسترجاع، وكما تقوم عملية اكتساب اللغة على الاستقبال والإنتاج فإن هذه الاستراتيجيات ترتبط ارتباطا وثيقا باكتساب اللغة فالتخزين يتم من خلال المهارات الاستقبال، والإنتاج اللغوي يتأتى من خلال استرجاع المعلومات اللغوية، ومن ثم فإن هذا الاستراتيجيات تعد أساسا في عملية تعلم اللغة واكتسابها.

وتشمل هذه الاستراتيجيات مجموعة من الاستراتيجيات، منها استراتيجية التصنيف، وهي إحدى استراتيجيات الروابط الذهنية، وتقوم على تصنيف المفردات في مجموعات وفقا لرابط مشترك، مثل التقسيم النحوي، مثلا يقوم الطلاب عند

(١) انظر استراتيجيات تعلم اللغة، ص٦٧ وما بعده.

القراءة باستخراج المفردات وتصنيفها في قوائم من حيث كونها اسم، أم فعل، أم حرف، أو تصنيفها وفقا للمعنى المشترك، نحو جمع المفردات المتعلقة بغرفة العمل في قائمة، والمفردات المتعلقة بالمهن في قائمة.

ومن الاستراتيجيات التي تندرج تحت الروابط الذهنية استراتيجية التداعي والتفصيل، وتقوم على ربط المعنى الجديد بمعنى خاص عند المتعلم – وإن كان غير منطقي، أو لا يمثل ارتباطا عند المتعلمين الآخرين، فالمتعلم الذي يلتبس عليه التمييز بين كل من الرقم ٧ والرقم ٨ يستدعي علاقة بين الرقم ٧ والسموات السبع ويفترض أن الرقم ٧ ينظر إلى السماوات، وبالتالي يسهل عليه التفريق بين الرمزين عند قراءتهما.

ومن الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية مهارة القراءة استراتيجية الخرائط الذهنية، وهي عبارة شكل من التخطيط البصري المنظم، يساعد المعلم على تنظيم معلوماته في شكل شبكي، مما يسهل عملية التذكر، وتُعد الخريطة الذهنية للنص المقروء من خلال وضع الفكرة الرئيسية في نواة الشكل «يتم بعد ذلك تفريع هذه الفكرة عن طريق الفروع التي تمثل الأفكار الرئيسية، بحيث يتفرع عن كل فرع للفكرة الرئيسة فروع للأفكار الثانوية، تكشف عن الموضوعات بعمق أكبر، ويمكن إضافة المزيد من الفروع إلى فرع الأفكار الثانوية باستمرار، قصد تفصيل الفكرة بطريقة أكثر عمقا»[١]، وهذا وفقا للمستوى اللغوي للمتعلم.

ثانيا: الاستراتيجيات المعرفية:

لا يمكن لمتعلم من متعلمي اللغة العربية أن يستغني عن الاستراتيجيات المعرفية أو عن بعضها – على أقل تقدير – فهذه الاستراتيجيات تشتمل على استراتيجيات ذات أهمية كبرى لمتعلمي أية لغة – على حد تعبير ربيكا أكسفورد – وينطوي تحت الاستراتيجيات المعرفية أربع فئات، هي:

الممارسة، واستقبال وإرسال المعلومات، والتحليل والاستدلال، وتنسيق المدخلات والمخرجات.

(١) استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجًا، آمال الناجي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥٨، ص ١٣٩

وتشمل الممارسة على خمسة أنواع من الاستراتيجيات المعرفية وهي التكرار، والتدريب الرسمي على النظام الصوتي والكتابي، والتعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها، وإعادة الربط، والممارسة الطبيعية.

ولا شك أن هذه الاستراتيجيات ترتبط ارتباطا مباشرا وغير مباشر بمهارة القراءة، ولكن سنشير فقط لاستراتيجية التكرار – للتمثيل فقط – حيث يمكن قراءة النص عدة مرات، وفي كل مرة يكون الهدف من القراءة مختلفًا، فالقراءة الأولى تكون لوضع خط تحت الكلمات الجديدة والتعرف على النص، والقراءة الثانية للتعرف إلى الفكرة الرئيسية، والقراءة الثالثة للإجابة عن سؤال أو استخراج بعض الأدوات والتطبيقات النحوية وغير ذلك.

ومن الاستراتيجيات التي يمكن الإفادة منها استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة، وهي تساعد المتعلم على الحصول على ما يريد دون الالتفات أو التوقف عند التفاصيل، وذلك من خلال التغاضي عنه واعتباره مجرد خلفية معرفية، وغالبا ما تستخدم هذه الاستراتيجية في الامتحانات التي تتضمن قطعة من نص عليه مجموعة من الأسئلة.

وتعد استراتيجية التلخيص استراتيجية فاعلة في تقييم استيعاب الفهم القرائي، وهي استراتيجية تحتاج إلى مهارات عالية وإتقان بيد أن المعلم الحصيف يمكن أن يتدرج في أشكال التلخيص المطلوبة من المتعلمين وفقا لمستوياتهم اللغوية، فمثلا في المستويات المبتدئة يطلب عنوانا للنص فقط، أو يطلب جملة واحدة تعبر عما فهموا من النص، في حين أنه في المستويات المتوسطة يطلب تلخيصا أوسع فيطلب أن يذكروا أهم الأفكار الرئيسية التي وردت في النص، بينما في المستويات العليا يطلب منهم أن يلخصوا النص تلخيصا شاملا لأهم الأفكار الرئيسية والجزئية في آن.

ثالثا: الاستراتيجيات التعويضية

وأهم هذه الاستراتيجيات التي يفاد منها في مهارة القراءة هي استراتيجية التخمين الذكي، وذلك بأن يحاول المتعلم أن يخمن المعنى من تلميحات لغوية

أو سياقية في النص عندما تواجهه بعض المفردات أو العبارات الجديدة التي لا يعرف معناها، وهذه الاستراتيجية ترسخ لدى المتعلم أنه ليس من الضروري أن يكون على دراية تامة بمعاني المفردات النص كاملة حتى يستطيع أن يستوعبه ويفهم المقصود منه.

وتؤدي استراتيجية التلميحات اللغوية دورا بارزا في فهم النص المقروء والتعرف على سياقه، فإن المتعلم يستطيع أن يدرك محور النص إذا كان يملك مجموعة من المفردات المفتاحية، فإن كان المتعلم – مثلا – يعرف المفردات التالية (الجامعة، الكلية، امتحانات، تبدأ، تنتهي) ولا يعرف كلمات (منحة، تسجيل، شروط، تقديم)؛ فإنه يستطيع أن يخمن أن النص يدور حول التعليم الجامعي.

ومن التلميحات اللغوية التي يمكن للمتعلم الإفادة منها في مهارة القراءة معرفته بقواعد النحو والصرف، ولا سيما الصرف، فمثلا المتعلم على معرفة بمعنى (موظف) وخلاله اطلاعه في النص مرت عليه (موظفين) دون (موظف) فإنه يخمن بأنها جمع لموظف بناء على معرفته السابقة بجمع المذكر السالم، ونحو ذلك إذا كان المتعلم على معرفة بمعنى (يسبح) وورد في النص (مَسْبح) دون الفعل يسبح فإنه يستطيع إدراك المعني السياقي بناء على معرفة السابقة باسم المكان.

ومن التلميحات اللغوية المهمة طريقة عرض النص وتقسيمه إلى فقرات، وعناصر، وإضافة رسوم توضيحية وجداول وصور معبرة عن مضمون النص أو أحد مضامينه، كما أن علامات الترقيم تسهل عملية القراءة، وتزيل كثيرا من اللبس والغموض.

وكذلك المعرفة المسبقة بالموضوع تساعد في تخمين وفهم النص المقروء، فلو افترضا أن ثمة نص يتحدث عن هجرة النبي صلى الله عليه وسلم، وأن المتعلم مسلم فإن معرفة بأحداث الهجرة تجعله يتوقع الكثير من معاني المفردات الجديدة، ويتخطى الأساليب والتراكيب الصعبة.

الخاتمة

بعد استعراض مفهوم القراءة وأهدافها عرض البحث ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي اجتهدت في تقديم معايير ضابطة لأهداف مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعد استقراء هذه الدراسات انتهي البحث إلى أهمية ربط تصنيف أهداف القراءة للناطقين بغير العربية ومعاييرها وفقا للمستويات اللغوية، فقسمها إلى ثلاثة أهداف رئيسية تتناسب اطراديا مع المستويات الثلاثة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم، مع التأكيد على أهمية مراعاة العمر العقلي للمتعلمين عند اختيار النصوص، وهو ما يمثل تحديا حقيقيا حيث أن النصوص الأصيلة للراشدين لا تتناسب مع مستواهم اللغوي لا سيما في المستويين المبتدئ والمتوسط، وعليه نوصي بأن تختار النصوص وفقا للمستوى العمري واللغوي، ونتجاوز هذه العقبة نقترح إعداد قائمة بأسماء الكتب والمؤلفات تصنف وفقا للمستويات اللغوية.

وقد راعى البحث خصوصية اللغة العربية حيث إن من خصائص العربية أنها لغة فونيمية، وهو ما يمثل عاملا مساعدًا على تجاوز صعوبة القراءة في المستوى المبتدئ أو المرحلة الآلية، لذا نوصي بأن تراعى خصوصية اللغة العربية عند وضع معايير وأطر لتعليم العربية وتعلمها.

وبالرغم من مهارة القراءة تُعد هدفا في حد ذاته لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها فإن الدراسات المعمقة حولها قليلة، ولا تلبي احتياجات المعلمين والمتعلمين فضلا عن المتخصصين، فإن مما ينبغي القيام به إعداد مناهج تعليمية ونصوص قرائية تلبي احتياجات المتعلمين والمعلمين جنبا إلى جنب مع الدراسات حول مستوى مقروئية هذه النصوص وتصنيفها وفقا للمستويات اللغوية.

المصادر والمراجع

- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، دار الشروق الدولية، ٢٠٠٤.
- ابن جني: الخصائص، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د. ت).
- أحمد عبد الجبار صنوبر: تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق، ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق، تحرير خالد أبو عمشة، ط١، ٢٠١٧.
- إسحاق محمد الأمين: مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الأصوات والتراكيب، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- آمال الناجي: استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجًا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥٨.
- جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩٩.
- دانيال تشاندلر: معجم المصطلحات الأساسية في علم العلامات، ترجمة وتقديم: د. شاكر عبد الحميد، أكاديمية الفنون – القاهرة، ط١، ٢٠٠٢.
- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، ١٩٩٤.
- ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.
- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨) ١٩٨٦
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٠.
- طالب عبد الرحمن: نحو تقويم جديد للكتابة العربية، كتاب الأمة، ع محرم ١٤٢٠هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة - قطر، ١٩٩٩.
- عبد الحكيم راضي: تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية في المراحل المبتدئة، ملاحظات حول الصعوبات والحلولمجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى السعودية، ع١، ١٩٨٢.
- على حسن أسعد جبايب: صعوبات تعلم القراءة الكتابة من وجهة نظر معلمي

الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، بغزة، مج ١٣، ع١

- علي أحمد مدكور: الإطار المعياري العربي، دار الفكر العربي، ٢٠١٦.
- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروف، ١٩٩١
- عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمود رواش: القراءة، مفهومها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، الناشر Kacı Trading ، ٢٠١٦.
- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، ٢٠٠١.
- مجموعة من الخبراء: الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، ٢٠١٦.
- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، ٢٠٠٧
- محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، مؤسسة الرسالة.
- محمود العشيري: من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية، نحو منهجية لبناء مقررات في تعلم اللغة ارتكازا على النص الأدبي، أعمال مؤتمر Education of Arabic Language & Literature in Modern Society ، جامعة هانكوك، ٢٣ نوفمبر ٢٠١٣.
- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، ١٩٨٥.
- مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، الطبعة الأولى ٢٠١١.
- مصطفى لطفي المنفلوطي: العبرات، مؤسسة هنداوي، ٢٠١٤.
- ندوة حاج داود، ونيء فرحان مصطفى: استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ودورها في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في غير بيئتها، ضمن أعمال مؤتمر «اللغة من المنظور الثقافي والاجتماعي»، تحرير: أندي هاديانتو وآخرين، أولى النهي للنشر، إندونيسيا، ٢٠٠٩.
- هاني إسماعيل رمضان: صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك: دراسة تقابلية، مقال ضمن كتاب معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكدم إسطنبول، ٢٠١٩.
- J. C. Alderson. (2000). Assessing Reading. UK: Camredge University Press.Bell, S. M. & McCallum, R. S. (2008). Handbook of Reading Assessment. (1st Ed). USA: Pearson Education Inc.

- Jack C. Richards & Richard Schmidt (2002). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Pearson Education Limited, 3ed.
- Noah Webster (1886). Webmaster's Complete Dictionary of English Language, London: George Bell & Sons.

التنوع اللغوي في سلطنة عمان
وأثره في تعليم اللغة العربية

د. مرتضى فرح علي وداعة – عُمان[1]

(١) أستاذ مساعد بجامعة ظفار، عمل رئيسا لقسم اللغة العربية، وعميدا للدراسات العليا بجامعة غرب كردفان، وأمينا للشؤون العلمية، ومديرا لقسم البحوث والترجمة بالمركز القومي للدراسات الدبلوماسية بالسودان، عمل في جامعة فطاني، من مجالات اهتمامه: النحو والصرف، اللغويات، اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن مؤلفاته: النظام الصوتي، مقدمة في علم اللغة الاجتماعي، الحروف المقطعة في القرآن الكريم(دراسة صوتية سياسية)، السماع والقياس في النحو العربي، نشر ٢٠ ورقة بحثية، وشارك في ١٠مؤتمرات دولية ومحلية»

ملخص:

تتناول هذه الدراسة: التنوع اللغوي في سلطنة عمان وأثره في تعليم اللغة العربية، تهدف الدراسة في مجملها إلى كشف ملامح التنوع واللغوي في سلطنة عمان من ناحية، وبحث تأثيره على تعليم اللغة العربية من عدمه، ومن ثم توضيح أسباب كلٍ. وقد اعتمدت على المنهجين الوصفي التحليلي من ناحية، والإحصائي من ناحية أخرى، متخذة من الاستبانة أداة رئيسة لجمع المعلومات بجانب الملاحظة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مدرسًا ومدرسة.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: التنوع اللغوي في سلطنة عمان يقع في مجموعتين: مجموعة اللغات الأصيلة وتتمركز في إقليم ظفار، وولاية هيما، ولغات وافدة تتمركز حول مسقط ومسندم. ومن ناحية التأثير فهناك تأثير واضح للتنوع اللغوي في السلطنة في تعليم اللغة العربية على مستوياتها المتعددة، ويزداد التأثير حدة في الفصول الدنيا ويقل في الفصول العليا. وترجع قلة التأثير في بعض المستويات إلى كفاية المدرسين في الأداء، هذا إضافة إلى قلة الناطقين بالنوعية اللغوية، وبالتالي عدم تداولها في كل المواقف الكلامية، وهناك نوعيات لا تأثير لها نسبة لقلة الناطقين بها، وتداولها على ألسنة كبار السن فقط.

الكلمات المفتاحية: التنوع اللغوي، سلطنة عمان، التأثير، تعليم اللغة العربية.

مقدمة: شكل التنوع اللغوي خاصية مشتركة في معظم المجتمعات البشرية في العصر الحالي بحكم تعدد الثقافات واختلاف الأنساق الفكرية؛ وقد أصبحت مسألة التنوع اللغوي محورا مركزيا في الاهتمامات الحالية للباحثين في علم اللغة الاجتماعي، والتطبيقي، وتعليمية اللغات.

وتتميز سلطنة عمان بتنوع لغوي ضارب في عمق التاريخ من ناحية، وناتج للظروف الاجتماعية والاقتصادية عبر فترات متتالية نتيجة للهجرات البشرية بإثنيات كبيرة حملت معها لغاتها وثقافاتها من ناحية أخرى.

بناء على ما تقدم يسعى الباحث للوقوف على هذا التنوع، وتصنيفه، وبالتالي بحث أثره في تعليم العربية لأبناء هذه النوعيات اللغوية.

مشكلة الدراسة: تتمحور مشكلة الدراسة في دراسة شكلية وجود هذا التنوع اللغوي في سلطنة عمان، وما إذا كان مؤثرا في تعلم اللغة العربية لدى النشء من أبناء هذه النوعيات، أم لا؟

عليه، يتم طرح الأسئلة التالية:

- ما الأقاليم والمناطق التي يوجد فيها هذا التنوع، وما إعداد الناطقين بهذه النوعيات؟
- هل أثر هذا التنوّع اللغوي في تعليم اللغة العربية؟
- ما الآثار إن كانت الإجابة بنعم، وما الأسباب إن كانت الإجابة إيجابا أو نفيا.

منهج الدراسة: تقتضي طبيعة الدراسة اتباع المنهجين: الوصفي التحليلي؛ وذلك لوصف وتحليل الجانب النظري من الدراسة، إضافة إلى تحيل ومناقشة ما تم جمعه من معلومات عبر أداة الدراسة، والمنهج الإحصائي لتحليل البيانات الرقيمة إحصائيا تمهيدا لوصفها وتحليلها، ومن ثم استنباط النتائج.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة في مجملها إلى توضيح أشكال التنوع واللغوي في سلطنة عمان من ناحية، وبحث تأثيره على تعليم اللغة العربية من عدمه، ومن ثم توضيح أسباب كلٍ.

أدوات الدراسة: إضافة إلى المصادر والمراجع المنشورة يعتمد الباحث على أداتين، هما:

الملاحظة: وذلك لأن الباحث يعايش هذا التنوع قرابة الست سنوات؛ إذ إنه من العاملين في حقل تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان.

الاستبانة: حيث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من أربعة محاور حسب المستويات اللغوية (الصوتي، البنائي، التركيبي، والدلالي) واستبعد المستوى الكتابي؛ لأن معظم هذه النوعيات غير مكتوبة، وكل محور يحوي خمس عبارات، هي:

- يتأثر التلاميذ بلغاتهم الأم عند تعليمهم العربية (صوتيا، بنائيا، تركيبيا، دلاليا)
- هناك خلط بين لغتهم الأم، والعربية في المستويات نفسها.
- هناك ما يوجد في اللغة العربية غير موجود في لغتهم الأم من حيث المستويات نفسها.
- هناك مشكلات في تعليم العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.
- لا توجد مشكلات في تعليم العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.

ثم كان الاختيار وفقا للتدرج الثلاثي: نعم، لا، لا أعلم.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في مدرسي ومدرسات اللغة العربية بمحافظة ظفار، ومن خلال هذا المجتمع اختار الباحث عينة قوامها ٣٠ موزعة كما يلي:

- ١٥ مدرسا، والعدد نفسه من المدرسات.
- ١٥ ممن يدّرس في الفصول الدنيا، ومثلهم ممن يدرس في الفصول العليا.
- ١٥ من الناطقين بهذه النوعيات، ومثلهم من الناطقين بالعربية فقط.

- ١٥ من العاملين في المدارس الحكومية، ومثلهم من العاملين في المدارس الخاصة.

أي أن عدد ١٥ من المدرسات تتوفر فيهن السمات الثلاثة التالية، وكذلك المدرسين. وعمل الباحث على توفر هذه الخصائص، وتوزيعها بدقة؛ لضمان تعدد مصادر استقاء البيانات، وتنوعها، وصدقها قدر الإمكان.

حدود الدراسة: تنحصر حدود الدراسة في:

الحدود المكانية: محافظة ظفار فقط باعتبارها ميدان خصب للتنوع اللغويّ، ومبرر الباحث بتحديد المكان (محافظة ظفار) أنه عايش هذا التنوّع فترة ست سنوات متتالية، ولاحظ تأثيره على طرائق نطق الكلام، كما اطّلع على عدد من الدراسات العلمية التي تناولته.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٢-٢٠٢٣ لمدارس محافظة ظفار، سلطنة عمان.

الدراسات السابقة: لم يقف الباحث على دراسة التنوّع اللغوي في سلطنة عمان وأثره في تعليم اللغة العربية لكن هناك دراسات مشابهة، أو لامست جزئية من الموضوع، ومنها: دراسة أحمد صادق أحمد بعنوان: التعدد اللغوي والتعليم في السودان (٢٠٠٩)، و دراسة محمد ادموليد بعنون: التعدد اللغويّ بالمغرب (اللغة الأم ولغات التمدرس) (٢٠١٣)، ودراسة: باديس لهوميل، ونور الهدى حسني بعنوان: مظاهر التعدد اللغويّ وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية (٢٠١٤)، ودراسة محمد بن سالم المعشني، بعنوان: الظاهرة اللغوية في المجتمع العماني المعاصر (قراءة لسانية اجتماعية) (٢٠١٤)، ودراسة: محمد الأمين خلادي بعنوان: التعدد اللغوي في الجزائر (٢٠١٥).

وكل هذه الدراسات عبارة عن مقالات بحثية منشورة في مجلات محكمة، فالأولى تدرس تأثير التنوع اللغوي على التعليم بصورة عامة، أما الثانية والثالثة فيتناولان تأثير التنوع اللغويّ على تعليم اللغة العربية، وهما أقرب لهذه الدراسة، والدراسة الرابعة تدرس التنوع اللغوي في السلطنة من وجهة نظر علم اللغة

الاجتماعي، ، أما الدراسة الأخيرة، فهي تدرس التنوع اللغويّ في الجزائر دراسة وصفية.

وقد أفادت هذه الدراسة من تلك الدراسات في تناول الجانب النظريّ، والوقوف على ما توصلت إليه من نتائج للانطلاق منها.

محاور الدراسة: تقع الدراسة في المحاور التالية:

- التنوع اللغوي، مفهومه، وأنواعه، والاتجاهات حوله.
- تأثير التنوع اللغوي في تعليم اللغة الهدف.
- التنوع اللغوي في سلطنة عمان.
- دراسة أثر التنوع اللغوي في تعليم اللغة العربية.

تتقدم هذه المحاور مقدمة تشمل: مشكلة الدراسة، ومنهجها، وأهدافها، وأدواتها، وحدودها، والدراسات السابقة، ومحاورها، وخاتمة تتضمن أبرز النتائج، والتوصيات والمقترحات.

التنوع اللغوي مفهومه، وأنواعه، والاتجاهات حوله: يعد مصطلح التنوع اللغويّ من المصلحات العامة تدخل تحته عدد من المصطلحات ذات الارتباط الوثيق به، مثل: التفرّد اللغويّ، الازدواج اللغويّ، والثنائية اللغوية.[١] هذا، والتنوّع اللغويّ قد يكون أقل من اللهجة وأكبر من اللغة؛ إذ إن اللغة بأسرها تعد تنوعا لغويا، كما أن الاستعمالات المتباينة للغة مرتبطة بمجتمع ما تعد تعددا لغويا.[٢] كما يفرق البعض بين التنوع والتعدد اللغوي غير أن « التعدد يعني في نهايته التنوع بغية معرفة القيمة وتقييم الذات»[٣] كما تعد « الازدواجية والتعددية سواء كانت خاصة بشخص أو جماعة اجتماعية معينة من أهم المظاهر

(١) عمر بوقمرة، التعدد اللغوي (قراءة في المصطلح والمفهوم والمظاهر) (مقال) حولية الصوتيات، جامعة البليدة٢، الجزائر، د.ت، ص١٠٠

(٢) محمد عفيف الدين دمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعيّ، مكتبة لسان عربي، أندونوسيا، ط٢، د.ت، ص٥١.

(٣) حسيبة مصباحي، التعدد اللغوي بين المقدس والمدنس، مجلة إشكاليات في اللغة والأدب، معهدالآداب واللغات تامغسنت، الجزائر، العدد ٢، ١٠٢٢م، ص ٢١٢

اللغوية الشاهدة على التنوّع اللغوي الجدير بالملاحظة والاهتمام»[١]

ونتيجة لتعدد المناهج، والغايات من دراسة التعدد فإنه تتعدد مفاهيمه، ويمكن الاختصار على ما يلي:

أولا – تعايش نسقين لغويين مختلفين في مستـوى التخاطب والتدريس، والإعلام، مثل: الفرنسية، والإنجليزية في كندا.

ثانيًا – وجود مستويين متباينين للغة واحدة، أحدهما فصيح معياري، والآخر عامي دارج، لكل مستوى وجود مستقل في البناء بمستوياته المتباينة.

ثالثًا – وجود عدد من اللغات في مجتمع بشري، لكلٍ استعمالاتها، وهذا ما يرتبط بهذه الدراسة.

أشكال التنوع اللغوي: من أبرز أنواع النوعيات اللغوية (اللغة الرسمية) وتنص الدساتير على تحديدها في كل دولة. وقد تكون اللغة الرسمية هي اللغة الوطنية ،كما هي الحال في كثير من دول العالم، وقد تكون امتدادا للغة الرسمية في عهد الاستعمار وهذه حال كثير من الدول في أفريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبية؛ إذ لا تزال اللغة الإنجليزية أو الفرنسية هي اللغة الرسمية في عدد من الدول. وهناك دول تتعدد فيها اللغات الرسمية، فالفرنسية والفلمنكية لغتان رسميتان في بلجيكا، والإنجليزية والأفريكانز لغتان رسميتان في اتحاد جنوب إفريقيا.

وهناك (اللغة الثقافية) وهي لغة التعليم، والإعلام في الغالب، وقد تكون هي لغة رسمية. وقد تكون لغات وطنية، لكنها لم تجد سبيلها إلى الاستعمال الرسمي كما هو الحال بالنسبة لبعض اللغات في جنوب سلطنة عمان (ظفار) وقد تكون لغات وافدة، لكنها شكلت حضورا في المشهد اللغوي، مثل: البلوشية، والسواحيلية في سلطنة عمان[٢].

الاتجاهات حول تأثير التنوع اللغوي في تعليم اللغة الهدف: يعد التعلم ممارسة اجتماعية ثقافية، واللغة تعطي وتستقبل معنى من النشاط

(١) برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغويّ، ترجمة: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ٢٠١٠م، ص١٣١.

(٢) محمود فهميّ حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب، مصر، د.ط، د.ت، ص١٩.

الاجتماعي، وبعبارة أخرى، يتطور التفكير من التغييرات التي تمر بها التفاعلات ببين اللغة وأفراد المجتمع.

وفي حالة التنوع اللغويّ تبرز مشكلة تواجه بعض الدول في الكثير من الأحيان، ففي عدة دول حول العالم، وخلال العقدين الماضيين، أكدت سياسات التعليم في العديد من الدول على إتقان اللغة الرسمية شرط للدراسة، ويقدّر صنّاع السياسات استخدام وإتقان اللغات المحلية للطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والعرقية المختلفة كعناصر لبناء الهوية والتكامل الثقافي، ولكن ليس كرأس مال تعليمي للأداء الأكاديمي واكتساب اللغة السائدة، ويتم وضع هذه اللغات الخاصة بالمجموعات ذات الأقلية في المجتمع بشكل رسمي خارج المناهج الدراسية[١].

و قد اختلف الباحثون حول تأثير التنوّع اللغوي في تعلم اللغة الهدف عموما، ويمكن تلخيص آرائه في اتجاهين، هما:[٢]

الاتجاه الأول- يمثله عددٌ من اللسانيين إذ يرون أن اللغة أداة للتواصل والتعبير عن معارف المتعلم، وعن أفكاره؛ فالمتعلم يستعمل اللغة من أجل الفهم والانفتاح والتواصل، ويرون في الوقت نفسه أن التنوع لا يشكل عبئا على المتعلم ما دام يشكل غنى ثقافيا بالنسبة لأي مجتمع.

الاتجاه الثاني- يتحفظ أصحابه من إدخال اللغة الثانية في التدريس في سن مبكرة، لا سيما في الأقسام الأولية والابتدائية، لما لهذا الفعل من عواقب وخيمة على شخصية المتعلم، وعلى نماء ملكته اللغوية.

ويقف الباحث موقفا وسطا؛ حيث يرى أن التنوع اللغوي يؤثر سلبا في إضعاف اللغة الهدف إن كانت اللغة الهدف لغة غير رسمية، ولا تجد الوجود الثقافي الذي يجعلها تؤثر على النوعيات اللغوية الأم للدراسين، وفي المقابل يكون التأثير ضئيلا جدا، وربما لا يتعدى عددًا من الأصوات، كما أن تأثير النوعية اللغوية يعتمد على عدد الناطقين بها وتداولها على الألسن في أغراض الحياة اليومية.

---

(١) سامح العبيدي، التعلم في حالة التنوع اللغوي، ٣ نوفمبر ٢٠٢٠ https://sotor.com/

(٢)محمد بنعمر، التعدداللغوي بمقاربات متعددة٢٩ أكتوبر٢٠١٨م، https://www.new-educ.com/

التنوع اللغويّ في سلطنة عمان: بناء على الوقوف على أنواع وأشكال التنوع اللغوي يمكن تصنيف النوعيات اللغوية في سلطنة عمان كما يلي:

لغات وطنية أصيلة: وهي ضاربة في القدم، ويرجعها عدد من الباحثين إلى أنها من رواسب اللغات السامية، أو أحد لهجاتها التي ما زالت حية على الألسن[١]، وهي:[٢]

الشحرية (الجبالية): توجد في محافظة ظفار، ويتحدثها حوالي(١٥٠) ألف نسمة.

المهرية: توجد في محافظة ظفار، ويتحدثها حوالي (٢٠٠) ألف نسمة، وتمتد داخل وخارج السلطنة في إقليم المهرة.

الحرسوسية: مركزها ولاية هيماء، وسط عمان، ويتحدثها حوالي (٢٠٠٠) نسمة.

الهبيوت: في محافظة ظفار، ويتحدثها ما بين (١٠٠-٢٠٠) فردا

البطحرية: في محافظة ظفار قرب جزر الحلانيات، ويتحدثها حوالي(٢٠٠) فردا.

لغات وافدة: وفدت هذه النوعيات في حقب مختلفة، ولكلٍ ظروفها المتعلقة بهجرتها للسلطنة، وهي:

البلوشية: مركزها محافظة مسقط، ويتحدثها حوالي (٤٠٠) ألف نسمة، وهي وافدة من بلوشستان.

السواحلية (الزنجبارية): توجد – كذلك-في محافظة مسقط، وغيرها بعدد قليل، ولكن لا توجد إحصائيات لمتحدثيها، وهي وافدة من شرق إفريقيا،

---

(١) سالم بن سهيل بن علي الشحري، اللغة الشحرية وعلاقتها بالعربية الفصحى (دراسة مقارنة) (ماجستير)، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م، وقد صنف هذه اللغات ضمن مجموعة: اللغات العربية الجنوبية الباقية، ص٢٧-٣٣.

(٢) خالد بشير، اللغات غير العربية في عمان...تنوع الثقافة والتاريخ، ٢٦ نوفمبر٢٠١٧ //:https hafryat.com/ar/blog

وهي نتيجة للحكم العماني لشرق إفريقيا

الزدجالية: توجد في محافظتي مسقط، والباطنة، وعدد متحدثيها غير محدد.

اللواتية: توجد في منطقة سور اللواتية، في مسقط، ويتحدثها حوالي (٣٠-٥٠) ألفا.

الكمزارية: مركزها قرية كمزار، بمحافظة مسندم، وهي ناتجة عن خليط من اللغات، ويتحدثها حوالي(٤٠٠٠) نسمة.

وقد تم الاقتصار على هذا العرض؛ لأن الخوض في التعريف بهذه اللغات، وتطورها، أو انحسارها مجال آخر للبحث، ويدخل في مجال البحث التاريخي والمقارن، كما أننا لم نقف على توصيف مستوياتها؛ لأن هذا مجال آخر كذلك.

ملاحظات على التنوع اللغوي في سلطنة عمان: يلاحظ الباحث على هذا التنوع ما يلي:

- معظمه في مركزين، هما: ظفار، ومسقط، باستثناء الحرسوسية، والكزمارية.
- هناك نوعيات قد تكون في سبيلها للانقراض لقلة المتحدثين بها، مثل: البطحرية، الهبيوت، وهما من النوعيات الأصيلة.
- كل هذه النوعيات غير مكتوبة باستثناء البلوشية؛ لأنها وفدت وهي مكتوبة بالحرف الأردي؛ ولعل هذا عامل مهم في بقائها والحفاظ عليها، وتداولها بين الأجيال.
- كل الجهود حول دراسة هذا التعدد لا تتخطى جهود فردية لبعض الغربيين، أو أبناء هذه اللغات، ولا توجد مراكز بحثية تختص بها، باستثناء مركز اللغة المهرية في اليمن.

أثر التنوّع اللغوي في تعليم اللغة العربية في سلطنة عمان: من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) يمكن ملاحظة أثر التنوّع اللغويّ من خلال مستويات

اللغة (الصوتي، البنائي، التركيبي، والدلالي) وفقا للبيانات التالية:

أولًا-تعليم الأصوات: سيتم تحليل عبارات الاستبانة عن طريق النسب المؤية؛ وذلك ليسرها وتوضيح النسبة والتناسب بين الإجابات.

م	العبارة	نعم	لا	لا أعلم
١	يتأثر التلاميذ بأصوات لغاتهم الأم عند تعليم أصوات العربية	١٠٠	٠	٠
٢	هناك خلط بين أصوات لغتهم الأم، وأصوات العربية	١٠٠	٠	٠
٣	هناك أصوات في اللغة العربية غير موجودة في لغتهم الأم	٨٠	٢٠	٠
٤	هناك مشكلات في تعليم أصوات العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٦٦,٧	٣٣,٣	٠
٥	لا توجد مشكلات في تعليم أصوات العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٨٠	٢٠	٠

جدول (١) يوضح النسب المؤية لتأثير اللغات المحلية في تعليم أصوات اللغة العربية

من خلال الجدول (١) يُلاحظ:

- أن تأثر التلاميذ بأصوات لغاتهم الأم، وأنهم يخلطون بينها وبين أصوات اللغة العربية بنسبة (١٠٠٪) وهذا يعني حدة تأثير التنوع اللغوي على المستوى الصوتي؛ ويرجع ذلك إلى أن لغته الأم لغة مكتسبة، وليست متعلمة، هذا فضلا عن تقارب بعض الأصوات.

- وجود أصوات في اللغة العربية غير موجودة في لغتهم الأم، وعدم وجود مشكلات في تعليمهم أصوات العربية جاءت بنسبة (٨٠٪) للإجابة بنعم، مقابل (٢٠٪) للإجابة بلا؛ ومرجع ذلك أن معظم التلاميذ يتحدثون أحد هذه اللغات المحلية، والنسبة العالية هذه ترجع لمن لهم علم باللغتين من المدرسين من أبناء هذه اللغات، في مقابل النسبة الأقل (٢٠٪) لمن لا علم لهم بها؛ لأن الدراسات قد أثبتت التشابه في كثير من

الأصوات.

- هناك مشكلات واضحة في تعليم أصوات اللغة العربية لأبناء هذه اللغة بنسبة (٨٠٪) مقابل عدمها بنسبة (٢٠)، وربما ترجع هذه النسبة إلى أن التلاميذ من أبناء هذه اللغات تعلموا الأصوات في التعليم قبل المدرسي، أو في دور تعليم القرآن الكريم.
- الإجابة بـ (لا أعلم) لا وجود لها بنسبة (٠٪)؛ وسبب ذلك أن كل من عمل في تدريس اللغة العربية بميدان الدراسة له معرفة، ولو على المستوى الثقافي بوجود تعدد لغويّ ولا بد من التنبه له عن تدريس أصوات اللغة العربية.

ثانيًا-تعليم بناء الكلمة: يتناول الجدول التالي تعليم بناء الكلمة في العربية، وما يتعلق به من حيث تأثير التنوع اللغوي.

م	العبارة	نعم	لا	لا أعلم
١	يتأثر التلاميذ بأبنية الكلمات في لغاتهم الأم عند تعليمهم الكلمات العربية	٦٦,٧	٣٣,٣	٠
٢	هناك خلط بين أبنية الكلمات في لغتهم الأم، وأبنية الكلمات في العربية	٦٠	٤٠	٠
٣	هناك أبنية في اللغة العربية غير موجودة في لغتهم الأم	٦٦,٧	٣٣,٣	٠
٤	هناك مشكلات في تعليم أبنية العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٥٣,٣	٤٦,٧	٠
٥	لا توجد مشكلات في تعليم أبنية العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٤٦,٧	٤٠	١٣,٣

جدول (٢) يوضح النسب المؤية لتأثير اللغات المحلية في تعليم أبنية اللغة العربية

من خلال الجدول (٢) يُلاحظ:

- أن النسب الأكبر دائما للإجابة (نعم)، والأصغر للإجابة (لا) و(لا أعلم)؛ ولعل قلة هذه النسبة أن من العينة المبحوثة عدد من المدرسين حديثي التجربة.

- تتساوي نسبة تأثر التلاميذ بأبنية الكلمات في لغاتهم الأم، ووجود أبينة في العربية غير موجودة في لغاتهم الأم بنسبة (٦٦,٧) لـ(نعم) و (٣٣,٣) لـ(لا) والنسبة الأكبر ترجع لمن لهم علاقة ودراية بهذه اللغات من العينة المبحوثة بخلاف ممن أجاب بـ(لا) فغالبا ما يكونون ممن لا علم له بأصول هذه اللغات؛ وإنما معرفتهم بها معرفة ثقافية.

- نسبة الخلط (٦٠) للإجابة بنعم، و (٤٠) للإجابة بلا؛ والسبب في ذلك أن الخلط يقع لدى تلاميذ الحلقة الأولى (من الصف الأول إلى الرابع)، أمّا في الفصول العليا فقد نال التلاميذ فيها قدرًا كافيا من دورس التصريف تجعلهم على دراية بأبنية العربية والتفريق بينها وبين أبنية لغتهم الأم.

بالنسبة لوجود المشكلات وعدمها في تعليم أبينة العربية النسبة الأعلى لوجود المشكلات وعدمها في آن واحد؛ فالمشكلات (٥٣,٣) وعدمها (٤٦,٧) والتبرير نفسه أنها تكمن في الفصول الدنيا (١-٤) بخلاف الإجابة بـ(لا) في الفقرتين (٤٦,٧) و(٤٠) وهي نسبة تمثّل الفصول العليا في الغالب؛ وهذا ما جعل النسب متقاربة؛ لأن العينة المختارة تشمل كل الصفوف، أما نسبة (١٣,٣) للإجابة (لا أعلم) لعبارة عدم وجود مشكلات في تعليم أبنية اللغة العربية للناطقين باللغات المحلية فمرجعها أن بعض العينة المبحوثة قامت بتدريس الفصول العليا فقط، وفي مناطق يقل فيها التنوّع اللغويّ.

ثالثًا- تعليم تركيب الجمل: يتناول الجدول التالي تعليم تركيب الجملة في العربية، وما يتعلق به من حيث تأثير التنوع اللغوي

م	العبارة	نعم	لا	لا أعلم
١	يتأثر التلاميذ بتركيب جمل لغاتهم الأم عند تعليمهم الجملة العربية	٨٠	٢٠	٠
٢	هناك خلط بين تركيب الجمل في لغتهم الأم، وتركيب الجملة في العربية	٦٦,٧	٣٣,٣	٠
٣	هناك تركيب جمل في اللغة العربية غير موجود في لغتهم الأم	٥٣,٣	٤٦,٧	٠
٤	هناك مشكلات في تعليم الجملة العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٦٠	٤٠	٠
٥	لا توجد مشكلات في تعليم الجلمة العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٤٦,٧	٤٦,٧	٦,٦

جدول (٣) يوضح النسب المؤية لتأثير اللغات المحلية في تعليم تركيب الجملة في اللغة العربية

من خلال الجدول (٣) يلاحظ:

- من ناحية تأثر التلاميذ بتراكيب الجمل في لغتهم الأم النسبة مرتفعة (٨٠٪) في مقابل (٢٠٪) لعدم التأثر؛ وتبرير ذلك أن التأثير يكون نابعا من أن التلميذ يقيس الجملة العربية لما يتحدثه من لغة، وهو قياس خاطئ، ويحدث حتى لمتحدثي العربية عندما يقيسونها في تحدثهم بالعاميات وفقا لنظرية التحجر، وهذا غالبا ما يكون في الفصول الدنيا (٣، ٤، ٥) حيث يدرس التلاميذ مباديء تركيب الجمل.

- بالنسبة للخلط بين الجملة في العربية واللغة الأم جاءت (نعم) بنسبة (٦٦,٧٪) في مقابل (٣٣,٣) للإجابة بـ(لا)؛ وذلك يرجع للأسباب السالفة الذكر في الفقرة أعلاه، وتبرير نسبة النفي يرجع للفروق الفردية بين التلاميذ وإجادتهم لتركيب الجمل، وطريقة التدريس التي يتبعها بعض المدرسين من حيث التركيز على التدريبات والتطبيقات بعيدا عن شرح مفهوم القاعدة والتلقين.

- بالنسبة لوجود تراكيب موجودة في العربية وغير موجودة في اللغة الأم

نالت الإجابة بـــ(نعم) (٥٣,٣٪) و(لا) (٤٦,٧) وهما متقاربان؛ وذلك سببه بالنسبة لنعم أن اللغات حقيقتها التباين، وحتى وإن كانت من أسرة لغوية واحدة، وهذه سنة التطور، أمّا الإجابة بـــ(لا) فمبررها عدم دراية بعض العينة المبحوثة باللغات المحلية لا غير.

- بالنسبة لوجود المشكلات فالإجابة بـــ(نعم) كانت بنسبة (٦٠٪) وغالبا هذه النسبة متمركزة في الفصول الدنيا، في مقابل (٤٠٪) للإجابة بـــ(لا) المتمركزة في الفصول العليا. وفي المقابل نجد عدم وجود مشكلات جاء بنسبة متساوية للإجابتين (نعم، لا) (٤٦,٧٪) وتبرير ذلك ما قيل عن الفصول الدنيا والعليا، كما أن (لا أعلم) جاءت نسبتها (٦,٦٪) ولعل ذلك يرجع لحداثة تجربة بعض المدرسين من العينة المبحوثة.

رابعا-تعليم معاني الكلمات: يتناول الجدول التالي تعليم معاني الكلمة في العربية، وما يتعلق به من حيث تأثير التنوع اللغوي

م	العبارة	نعم	لا	لا أعلم
١	يتأثر التلاميذ بمعان للكمات التي لغاتهم الأم عند تعليمهم معاني كلمات العربية	٨٠	١٣,٣	٦,٧
٢	هناك خلط بين معاني الكلمات في لغتهم الأم، العربية	٧٣,٣	٢٦,٧	٠
٣	هناك معان في اللغة العربية غير موجود في لغتهم الأم	٧٣,٣	٢٠	٦,٧
٤	هناك مشكلات في معاني العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٧٣,٣	٢٦,٧	٠
٥	لا توجد مشكلات في تعليم معاني العربية للتلاميذ الذين يتحدثون لغات محلية.	٢٦,٧	٦٠	١٣,٣

جدول (٤) يوضح النسب المؤية لتأثير اللغات المحلية في تعليم معاني الكلمات في اللغة العربية

من الجدول (٤) يلاحظ:

- النسبة الأكبر للتأثر بالمعاني الموجودة في اللغة الأم (٨٠٪) في مقابل (١٣,٣٪) لعدم التأثر، و(٦,٧٪) لعدم معرفة بعض العينة المبحوثة؛ وتبرير النسبة الكبيرة هو أن التلاميذ يأتون بمعان مختزنة، ولا سيما في الفصول الدنيا، وتتلاشى شيئا فشيئا في مقابل معاني العربية بكثرة الدراسة والاستعمال، وهذا ما جاء بالنسبة المقابلة (١٣,٣٪) للإجابة بـ(لا)، أما عدم العلم فمرجعها حداثة المدرسين وقلة تجربتهم، وربما عدم معرفتهم باللغات المحلية.

- الخلط في المعاني دائما ما يقع في الفصول الدنيا، ويقل في العليا؛ لذلك كانت نسبة الخلط للإجابة (نعم) (٧٣,٣٪) في مقابل الإجابة بالنفي (٢٦,٧٪).

- بالنسبة لوجود معان في العربية لا توجد في اللغات المحلية هذا شيء طبيعي ومفروق منه؛ لسعة اللغة العربية قياسا بنوعيات لغوية تتحدثها فئات محدودة، فنسبة (٧٣,٣) تمثل فئة من العينة المبحوثة لها دراية بخصائص اللغات المحلية والعربية، أما نسبة (٢٠٪) و(٦,٧٪) فهي تمثل الفئة الأخرى.

- وجود مشكلات في تدريس معاني اللغة العربية كانت نسبة الإيجاب (٧٣,٣٪) وهذه تمثلها فئة المدرسين ذوي الخبرة، في مقابل (٢٦,٧٪) التي تمثل فئة المعلمين ذوي التجربة الحديثة، أما عدم وجود مشكلات فقد كانت إجابة الإيجاب بنسبة (٢٦,٧٪) وهي الأقل في مقابل (٦٠٪) للنفي و(١٣,٣٪) لعدم العلم؛ ومرجع ذلك أن النسبة الأقل تمثل الفصول العليا، والأكبر تمثل الفصول الدنيا، أما نسبة عدم العلم فتبريرها فئة من العينة المبحوثة حديثة التجربة.

الخاتمة: في ختام هذه الدراسة يمكن سرد أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث، وهي:

- التنوع اللغوي في سلطنة عمان يقع في مجموعتين: مجموعة أصيلة

تتمركز في إقليم ظفار، وولاية هيما، ولغات وافدة تتمركز حول مسقط ومسندم.

- هناك تأثير واضح للتنوع اللغوي في السلطنة في تعليم اللغة العربية على مستوياتها المتعددة، ويزداد التأثير حدة في الفصول الدنيا ويقل في الفصول العليا.
- قلة التأثير في بعض المستويات ترجع إلى كفاية المدرسين في الأداء، هذا إضافة إلى قلة الناطقين بالنوعية اللغوية، وبالتالي عدم تداولها في كل المواقف الكلامية.
- هناك نوعيات لا تأثير لها نسبة لقلة الناطقين بها، وتداولها على ألسنة كبار السن فقط، وهي: البطحرية، والهبيوت.

التوصيات: بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- من ناحية النوعيات اللغوية لا بد من الاهتمام بها وتكوين جسم يهتم بها جمع ودراسة؛ لأنها تسهم بقد كبير في تشكيل الهوية.
- من ناحية أثر التنوع اللغوي في تعليم العربية ينبغي توعية المدرسين بهذا الأثر، وتمليكهم الاستراتيجيات والطرائق اللازمة لتمكين التلاميذ من العربية في ظل هذا التنوع.

المقترحات: يقترح الباحث دراسة:

- التنوّع اللغوي في محافظة ظفار وانعكاساته على لغة التداول اليومي.
- التنوع اللغوي في محافظة ظفار ودوره في تشكيل الهوية.

المصادر والمراجع

الكتب المنشورة:

- برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغويّ، ترجمة: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ٢٠١٠م.
- محمد عفيف الدين دمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعيّ، مكتبة لسان عربي، أندونوسيا، ط٢، د.ت.
- محمود فهميّ حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب، مصر، د.ط، د.ت

المجلات المحكمة:

- أحمد صادق أحمد، التعدد اللغوي والتعليم في السودان، المجلة السودانية لثقافة حقوق الإنسان وقضايا التعدد الثقافي، العدد١٠ ، ٢٠٠٩م.
- باديس لهوميل، ونور هدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاسه على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، العدد ٥، ٢٠١٤م.
- حسيبة مصباحي، التعدد اللغوي بين المقدس والمدنس، مجلة إشكاليات في اللغة والأدب، معهدالآداب واللغات تامغسنت، الجزائر، العدد ٢، ١٠٢٢م.
- عمر بوقمرة، التعدد اللغوي (قراءة في المصطلح والمفهوم والمظاهر) حولية الصوتيات، جامعة البليدة ٢ الجزائر، د.ت.
- محمد الأمين خالدي، التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، ٢٠١٥م.
- محمد ادموليد، التعدد اللغوي بالمغرب (اللغة الأم ولغات التمدرس) (المجلة التربوية المتخصصة، العدد٨، أغسطس، ٢٠١٣م.
- محمد بن سالم المعشني، الظاهرة اللغوية في المجتمع العماني المعاصر (قراءة لسانية اجتماعية)، مجلة الآداب والعلوم، جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٤م.

الرسائل العلمية:

- سالم بن سهيل بن علي الشحري، اللغة الشحرية وعلاقتها بالعربية الفصحى (دراسة مقارنة) (ماجستير)، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م.

المواقع الإلكترونية:

- خالد بشير، اللغات غير العربية في عمان...تنوع الثقافة والتاريخ، ٢٦ نوفمبر٢٠١٧ م https://hafryat.com/ar/blog
- سامح العبيدي، التعلم في حالة التنوع اللغوي، ٣ نوفمبر ٢٠٢٠م https://sotor.com/
- محمد بنعمر، التعدداللغوي بمقاربات متعددة٢٩ أكتوبر٢٠١٨م

https://:www.new-educ.com/

ثورة العلوم الإدراكيّة وأثرها في التّعلّم العميق

ندى مرعشلي – لبنان[١]

(١) أستاذة محاضرة في الجامعة اللبنانيّة، عضو في لجنة قبول مشاريع رسائل الماستر، حاصلة على ليسانس في علوم التّركيّات من الجامعة اللبنانيّة ٢٠٢٠، ومنها حاصلة على ماستر (٢) قسم علوم اللغة والتّواصل ٢٠٢٢، لي مؤلّفات عديدة في الدّين واللسانيّات والأدب، وأبحاث منشورة ومحكّمة في مجلّات عديدة تتضمّن موضوعات أسلوبيّة وصوتيّة وتحليليّة، ومؤخّرًا سياسيّة وحاسوبيّة. المنسّقة العامّة لمسابقة (أمّا بعد) الخطابيّة ٢٠١٦. المنسّقة العامّة لمسابقة الإملاء العربيّ في الجامعة اللبنانيّة ٢٠٢٠. عضو في لجنة التّحكيم لمسابقة لغتي هويّتي ٢٠٢٢. شاركت في مؤتمرات عديدة. إجازة في حفظ القرآن رواية حفص عن عاصم، إجازة في القراءات العشر عن طريق الشّاطبيّة.

مستخلص

تُعدُّ العلوم الإدراكيّة Cognitive Science من أحدث المباحث اللّسانيّة، لما للإدراك Perception من قدرة على تفسير العمليّات العقليّة المتكفّلة بتحليل الكلام الإنسانيّ من جهة، والإفادة من التّجربة الكلاميّة من جهةٍ أخرى. ولأنّ الإدراك هو عاملٌ أساسيّ يستند إليه علم النّفس، فقد أخذت العلوم الإدراكيّة بالرّواج حديثًا، لتنشئَ مجالًا لسانيًّا ذهنيًّا، ولتشكّل توجّهًا خاصًّا إلى فلسفة الذّكاء الاصطناعيّ Artificial Intelligence، وعلم النّفس الإدراكيّ Cognitive Psychology. وقد أدّى دمج علم الإدراك بالبحث اللّسانيّ إلى انتقال الظّواهر اللغويّة من مجرّد اختيار إلى عمليّة بحث وتعمّق في الاستراتيجيّات الذّهنيّة، بعيدًا عن آليّات الصّناعة اللغويّة؛ ومن أهمّها الاستعارات والمجازات الّتي تحدّث عنها لايكوف Lakoff وجونسون Johnson ١٩٨٠. وانطلاقًا من الواقع الإدراكيّ الّذي فرض نفسه بقوّة في المباحث اللّسانيّة، يمكن الحديث عن أهمّيّة العلاقة الرّمزيّة القائمة بين الدّالّ والمدلول في النّظريّة الدّلاليّة؛ إذ تدرس اللّسانيّات الإدراكيّة اللغة في وظيفتها المعرفيّة، لما تختزنه من معرفة بالعالم تساعد الإنسان على التّعامل مع تجارب جديدة؛ بالاعتماد على اللّغة الطّبيعيّة كوسيلة لتنظيم ومعالجة ونقل المعلومات.لذلك، بدأ اللّسانيّون الإدراكيّون بمراقبة الحركة الذّهنيّة عند مكتسبي اللّغة، والآليّات الّتي تتمّ بها هذه العمليّة، للوصول إلى (متعلّم مُدرِك) يبحث عن العلائق بين الأشياء ودلالاتها. إنّ فكرة المتعلّم المُدرك مهّدت الطّريق لنموذج جديد للتّعلّم، يتلاءم ومجتمع المعرفة، فكانت نظريّة سيمنز Siemens التّرابطيّة Connectivism، الّتي وسّعت البحث في العلوم الإدراكيّة، ووصلت العلوم بالمجتمع الرّقميّ، خاصّةً على مستوى الحوسبة التّربويّة المتعلّقة بكيفيّة التّعلّم.

الكلمات المفاتيح:

العلوم الإدراكيّة – الحوسبة العصبيّة – التّعلّم العميق – الإدراك – اللّسانيّات الإدراكيّة – الاستعارة والمجاز – التّحكّم الإدراكيّ – الحتميّة اللّغويّة – النّسبيّة اللّغويّة – التّرابطيّة.

مقدّمة البحث:

يهدف هذا العمل إلى حثّ الباحثين على الكشف عن رؤى لغويّة جديدة معاصرة تبحث في أعماق الفكر البشريّ والمنظومة المفهوميّة العاملة لإيجاد النّظام الكلاميّ بكلّ أسسه ومرتكزاته؛ كما يشجّع على مراقبة المكتشفات الجديدة في الغرب حول التّحليل المفهوميّ والتّصوّريّ للأنظمة اللّغويّة المستندة إلى التّجارب البشريّة حول العالم؛ والّتي تربط بين جميع القدرات العقليّة الدّاخليّة، وتُسهم في تشكيل قناة إدراكيّة تأويليّة للمدركات التّصوّريّة والتّخييليّة والحسّيّة. وتتجلّى الإشكاليّة في سؤال مركزيّ كبير: هل الإدراك هو عمليّة عصيّة على الإنسان؟

ويطرح فرضيّة أنّه يمكن للّغة أن تكشف عن عمليّات منهجيّة تعمل في الخيال البشريّ، وهي مركزيّة في طريقة التّفكير؛ وأنّ الإدراك ليس مركّبًا من إحساسات أوليّة، بل هو ذاته إحساس إجماليّ.

أمّا جديد هذا البحث، فيتجلّى في علاقة العلوم الإدراكيّة بالتّعلّم العميق، وما بات يُسمّى بالعلوم التّرابطيّة، بالتّزامن مع تفعيل العمليّات الإدراكيّة في الدّراسات اللّسانيّة؛ والّتي تشتمل على دراسات متخصّصة في العقل والذّكاء، نحو: الفلسفة، وعلم النّفس، والذّكاء الاصطناعيّ، وعلم الأعصاب، واللغويّات، والأنثروبولوجيا.

الأصول الفكريّة للعلوم الإدراكيّة:

نبتت الأصول الفكريّة للعلوم الإدراكيّة في منتصف الخمسينيّات، حين بدأ الباحثون في تطوير نظريّات العقل القائمة على التّمثيلات المعقّدة والإجراءات الحسابيّة. يعود تنظيمها إلى منتصف السبعينيّات، حين ظهرت جمعيّة ومجلّة «العلوم المعرفيّة». منذ ذلك الحين، بدأ إنشاء برامج علوم معرفيّة في أكثر من مائة جامعة في أميركا الشّماليّة، وأوروبا، وآسيا، وأستراليا[١].

(١) بدأت الأبحاث المبكرة حول اللّسانيّات الإدراكيّة في السّبعينيّات وأوائل الثّمانينيّات في الولايات المتّحدة الأميركيّة. ثمّ ما لبث أن بدأ البحث اللّسانيّ الإدراكيّ يترسّخ في بلجيكا، وهولندا، وألمانيا. ثمّ بحلول أوائل التّسعينيّات، انتشرت اللّسانيّات الإدراكيّة في جميع أنحاء أوروبا وأميركا الشّمالية، وأصبح هناك قادة لغويّون إدراكيّون في العام ١٩٨٩، بعد انعقاد مؤتمر ديسبورغ في ألمانيا، وكان سببًا في تشكيل "جمعية اللّغويات المعرفيّة الدّوليّة، بعد مرور عام من تأسيس مجلّة اللّغويات المعرفيّة. يقول رونالد لانغاكر Roland Langaker أحد روّاد هذا العالم إنّ هذا الحدث «يمثّل ولادة علم اللّغة الإدراكيّ كحركة فكريّة ذات أسس واسعة النّطاق وواعية بذاته.» Erschienen in.: Erschienen in: Vyvyan Zinken Evans, Jörg (Eds.): The cognitive linguistics reader. London: Equinox, 2007, P.263-266.

تعود محاولات فهم العقل، وشرح طبيعة المعرفة البشريّة إلى الإغريق القدماء وإلى الفلاسفة، مثل: أفلاطون وأرسطو. ظلّت دراسة العقل من اختصاص الفلسفة حتى القرن التّاسع عشر مع تطوّر علم النّفس التّجريبيّ، حين بدأ فيلهلم وندت Wilhelm Wundt (١٨٣٢-١٩٢٠) طرائق معمليّة لدراسة العمليّات العقليّة بشكل أكثر منهجيّة. ولكن، بعد عقودٍ عدّة، سيطرت السّلوكيّة، فأنكرت فعليًّا وجود العقل؛ ومن أشهر روّادها جون واطسن Jhon B. Watson (١٨٧٨-١٩٥٨)، وهي وجهة نظر قيّدت السّلوك بفحص العلاقة بين المحفّزات والاستجابات السّلوكيّة التي يمكن ملاحظتها. حوالي عام ١٩٥٦، تغيّر المشهد الفكريّ، حين وضع جورج ميللر (١٩٢٠ - ...) Miller العديد من الدّراسات الّتي أظهرت أنّ قدرة التّفكير البشريّ محدودة، مع الذّاكرة قصيرة المدى Short Term Memory؛ فوجد أنّه يمكن التّغلّب على قيود الذّاكرة من خلال التّرميز وفك ترميز المعلومات، وإعادتها إلى أجزاء.

علم الأعصاب الإدراكيّ Neuroscience Cognitive :

الهدف من دراسة علم الأعصاب الإدراكيّ هو فهم طبيعة وبِنية العمليّات العقليّة، والنّهج الحسابيّ؛ فيتمّ وصف الأنشطة العقليّة من خلال أنظمة فرعيّة متلازمة مع أداء كل مهمّة من المهام الأوّليّة الّتي ينطوي عليها تنفيذ نشاط عقليّ معيّن، نحو: قراءة كلمة، أو جملة، أو التّعرّف إلى شيء مدرك بصريًّا، أو حلّ مشكلة حسابيّة. تتحدّد أنظمة المعالجة الفرعيّة على أساس بيانات الدّماغ الوظيفيّة والتّشريحيّة، باختبار نماذج المعالجة المعرفيّة المقترحة وباستخدام تجارب محاكاة الكمبيوتر، على أن يكون نموذج الأداء العقليّ في علم الأعصاب الإدراكيّ مقبولًا على المستوى العصبيّ، ومتوافقًا مع نتائج تجارب المحاكاة؛ على أن لا يتمّ الخلط بين التّحليل الحسابيّ[١] ونماذج المحاكاة الحاسوبيّة.

ما هو الإدراك؟

أدركَ المسألة: علِمها. وأدركَ الشّيء ببصره: رآه. والإدراك مصدر القوّة

(١) التّحليل الحسابيّ هو عمليّة تفكير منطقيّ يؤدّي بشكل عام إلى افتراضات حول أنظمة المعالجة الفرعيّة التي يجب تضمينها في النّظام لإنتاج سلوك معيّن استجابة لإشارة إدخال معيّنة. Cognitive Sciences, P.٢٢.

المُدركة. والمُدرِكات والمدارك: الحواس، وهي خمس[١].

إدراك: «بصيرة ورشد، واستعمال القوّة العقليّة الّتي تعرف بها النّفس الأشياء وتميّزها.»[٢]

إدراكيّة: «نظريّة في التّعليم تقرّر أنّ ما نتعلّم هو تكوين إدراكيّ، لا مجرّد استجابة لمثير ما.»[٣]

الإدراك: «الاهتمام والوعي الحسّيّ والفعليّ بمدى استعمال الأعضاء للقيام بوظائفها؛ ومن ثمّ اختيار الوظائف الواجب القيام بها، والرّبط بين المعرفة والأداء والأفعال السّلوكيّة؛ وهي: يحدّد، يميّز، يربط، يختار.»[٤]

في الفلسفة: «تصوّر شيء حقيقيّ، أي واقعيّ»[٥].

يتبيّن من التّعريفات أعلاه، أنّ الإدراك يتعلّق بعمليّات معرفيّة، نحو: الإحساس، والانتباه، والتّعلّم، والذّاكرة؛ فالإحساس يتعامل مع المثيرات بصورتها الخام، مثل: تنشّق رائحة مجهولة؛ فإن عُرفت ماهيّتها، على سبيل المثال: «نعناع»، فهو الإدراك. وبهذا يقوم الإحساس باكتشاف المثيرات والتمييز بينها، والتقاط المثير دون تفسيره. أمّا الانتباه، فهو ما يُساعد على انتقاء مثير واحد دون الأشياء الأخرى، مثل: الصّوت الصّادر عن المرجوحة عند استعمالها. فالإدراك هو ما يفسّر المثيرات على نحو يمكن فهمه.

وتعقيبًا لمستوى الإدراك المفهوميّ، فالعلم الإدراكيّ هو«دراسة جميع الحالات والعمليّات العقليّة – وليست فقط المرئيّة – من مجموعة أكبر من المجالات المتميّزة منهجيًّا، بما في ذلك ليس فقط علم النّفس، وعلوم الكمبيوتر، وعلم

(١) مجموعة من ذوي الاختصاص اللّغويّ والمهنيّ، المنجد في اللغة والإعلام، بيروت: دار المشرق، ط٤٨، ٢٠١٤، ص ٢١٣.

(٢) المرجع نفسه.

(٣) عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربيّة المعاصرة، بيروت: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٨، مج١، ص ٧٤١.

(٤) محمّد مصطفى زيدان، معجم المصطلحات النّفسيّة والتّربويّة، المملكة العربيّة السّعوديّة: دار الشّروق، ط١، ١٩٧٩، ص ٣٢.

(٥) فرانسوا أيّوب. إيلي نجم. ميشال أبي فاضل. قاموس الفلسفة. وضعه ديديه جوليا. بيروت: مكتبة أنطوان، ط١، ١٩٩٢. ص ٢٢.

الأعصاب؛ ولكن أيضًا علم اللّغة، والفلسفة، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع.»[١]

يعرّف اِبن سينا الإدراك، سواء أكان حسّيًّا أم عقليًّا، بأنّه قبول المُدْرِك لصورة المُدْرَك. يقول: «إدراكُ الشّيء هو أن تكون حقيقته متمثّلة عند المُدرِك، يشاهدها لما به يُدْرِك»[٢].

ويرى عسكر[٣] أنّ في الإدراك عمليّات متداخلة، منها:

حسّيّة: إذ ينبّه الإدراك الخلايا المستقبلة في الجهاز العصبيّ بالمثيرات الحسّيّة الآتية من البيئة الخارجيّة.

رمزيّة: بأنّ الأثر الّذي يتركه المنبّه الحسّيّ السّابق على الجهاز العصبيّ، يُصبح رمزًا للإحساس، أو بديلًا للخبرة السّابقة.

وجدانيّة: وتترافق مع إحساسات الفرد، كأن يُدرك الشّيء بسرور، أو بغضب، أو بحزن، أو يُدرك صوتًا مع رائحة معيّنة. فحدوث الاتّصال بدون إحساس من الأمور المستحيلة، إذ تعتمد التّغذية العكسيّة اعتمادًا تامًّا على «الإدراك»، الذي يساعد على فهم الرّسائل، والقيام بتحويلها إلى سلوك يتلقّاه الآخرون.

اللّسانيّات الإدراكيّة:

اِنبثق عن العلوم الإدراكيّة نظامًا معرفيًّا يصغرها حجمًا، سُمّيَ «اللّسانيّات الإدراكيّة»؛ وتهدف إلى دراسة اللغة ضمن البِنية الذّهنيّة. لم تلقَ اللّسانيّات الإدراكيّة تشجيعًا في لبنان والبلاد العربيّة بشكل عام إلى الآن؛ ربّما يعود السّبب إلى أنّ المفهوم العام للنّظريّة لم يتبلور بعد عربيًّا، فما هي اللّسانيّات الإدراكيّة؟ كيف نشأت؟ ومتى تسلّلت إلى العلوم اللسانيّة الأخرى؟

تندرج اللّسانيّات الإدراكيّة ضمن نظام العلوم الإدراكيّة، ويُطلق عليها

(1) Stephen E. Palmer, Vision science, photons to phenomenology, University of California of Berkeley, A Bradford Book, The MIT Press, Massachusets Institute of Technology, 1999. Preface.

(٢) اِبن سينا، الإشارات، مصر، (لا.د.) ١٣٢٥ هـ، ج١، ص ١٣٠.

(٣) علي عسكر ومحمّد الأنصاريّ، علم النّفس البيئيّ، القاهرة: دار الكتاب الحديث، (لا.ط.) ٢٠٠٤، ص ٧٦ – ٧٧.

اسم «اللّسانيّات الذّهنيّة» أو «المعرفيّة»؛ لتعلّقها بشكل مباشر بعلوم: النّفس، والاجتماع، والأعصاب؛ «تعمل اللّسانيّات الإدراكيّة على مزج اللّغة بالذّهن، وعلى مجالات أخرى في علوم الإدراك؛ نحو: البنية العصبيّة للدّماغ، وبيان الحضور الفيزيائيّ في الدّماغ، ممّا ينتج ما يسمّى المقاربة الطّبيعيّة، فيدور فضاؤها على اللغة الّتي تجيء خادمة للمفاهيم وناقلة لها، أي ناقلة للتّصوّرات الذّهنيّة، لتحدّد علاقتها أي علاقة اللغة بالعوالم المحيطة الّتي يقع عليها الإدراك برفقة بعض العمليّات الأخرى، مثل التّذكّر، والتّصوير، والتجسدن، والسّياق، وتمثيل البيئة في ضوء قابليّة التّأويل الّتي تفيد من تلك القواعد التّصوّريّة اللّسانيّة العامّة، والاشتغال الذّهنيّ.»[١].

وترى دلخوش[٢] أنّ أكثر الأساليب البلاغيّة ولاسيّما (فنون البيان) ما هي إلّا استراتيجيّات وآليّات وميكانزمات ذهنيّة بها يدرك الإنسان معنى الأشياء من حوله، إذ إنّ العقل البشريّ قاصر عن إدراك المفاهيم المجرّدة؛ لذا يلجأ إلى المجاز لتقريب هذه المفاهيم من المدركات الحسّيّة، وبهذا لا ينحصر المجاز في كونه أسلوبًا جماليًّا أدبيًّا لغويًّا، فهو أوسع من ذلك، أي هو عمليّة ذهنيّة إدراكيّة بحتة».

ويُسجَّل لدلخوش عربيًّا اهتمامها بولوج اتّجاهات هذا البحث اللّسانيّ الجديد، القائم على التّوجّه الدّلاليّ المعاصر تنظيرًا وتطبيقًا. فقد قاربت في دراستها «علم الدّلالة الإدراكيّ»، وتتبّعت أسسه في التّفكير اللغويّ العربيّ، بإبراز أوجه التّلاقي والتّشابه بينه وبين اللّغويّات العربيّة عمومًا؛ كما عمدت إلى تأويل بعض النّماذج العربيّة والنّصوص القرآنيّة بقراءتها قراءة ثانية تحليليّة-تفسيريّة في ضوء آليّات علم الدّلالة الإدراكيّ.

تؤكّد فيفيان زنكن Zinken[٣] أنّ علم اللّسانيّات الإدراكيّة هو مشروع

---

(١) خالد حوير الشّمس، اللّسانيّات الإدراكيّة، «مجلة العلوم التربويّة والإنسانيّة»، العدد ٨ نوفمبر ٢٠٢١، دراسة في المفهوم والتّصوّرات والمعطى البينيّ، كلّيّة التربية للعلوم الإنسانيّة، العراق، ص ٩٤. http://jeahs.com/ تمّ الاسترجاع في ١٢-٢-٢٠٢٣ السّاعة: ١٢:١١PM

(٢) دلخوش جار الله حسين دزه يى، علم الدلالة الإدراكيّ cognitive semantics – المبادئ والتّطبيقات، «مجلّة الآداب» العدد: ١١٠، أربيل: جامعة صلاح الدّين – كليّة اللغات، قسم اللغة العربيّة، ٢٠١٤، ص ٥٨.

(3) Erschienen in.: Erschienen in: Vyvyan Zinken Evans, P.263-266.

جدير بالاهتمام؛ طامحةً إلى الفصل بين المجالات اللّغويّة، نحو: علم الأصوات (الصّوت) وعلم الدّلالات (معنى الكلمة والجملة)، والبراغماتيّة (المعنى في سياق الخطاب)، وعلم التّشكل. (بنية الكلمات)، وبناء الجملة (بِنية الجملة)؛ وتخطّي الطّريقة التّقليديّة الّتي تدرس «وحدة بناء الجملة» و«وحدة علم الأصوات»؛ وترى أنّ هذه النّظرة المعياريّة تعزّز في العقل فكرة أنّ علم اللّغة الحديث يبرّر لنفسه فصل دراسة اللّغة إلى تخصّصات فرعيّة متمايزة، كون مكوّنات اللّغة متمايزة؛ وتنصح باتّخاذ المنهج الرّأسيّ الّذي يسمح بأخذ شريحة عموديّة من اللّغة ودراستها، تشمل: (علم الأصوات)، و(علم التّشكّل)، و(بناء الجملة)، بدلًا من المنهج الأفقيّ الّذي يسمح بأخذ طبقة واحدة من اللّغة، ودراستها داخليًّا، لتقديم تفسيرات محتملة غير متوفّرة عادةً في المستوى الأفقيّ المعياريّ.

الدّراسات السّابقة:

يرى خالد حوير[١] أنّ جذور اللّسانيّات الإدراكيّة تعود إلى الفلسفة الأميركيّة[٢]، وإن كان الإعلان الرّسميّ أو الشّكلّي يعود إلى ألمانيا سنة ١٩٨٩، حينما تمّ الإعلان في ديسبورغ Duisburg عن مؤتمر علميّ أقامته جمعيّة اللّسانيّات الإدراكيّة، وصارت بعده اتّجاهًا لسانيًّا منفصلًا.

ويبدو أنّ ما ساعد اللّسانيّات الإدراكيّة على تحقيق هذا الانفصال ارتباطها

(١) خالد حوير الشّمس، ص ٩٥.

(٢) أول مركز لبحوث العلوم الإدراكيّة، هو «مركز الدّراسات المعرفيّة» في جامعة هارفارد عام ١٩٦٠ من قبل علماء النّفس «جيروم برونر» و«جورج ميلر»؛ ثمّ ابتكر نعوم تشومسكي خطوطًا جديدة في اللّغة، وجيري فودور أنشأ نظريّة اللّغة والفكر؛ من خلال العمل الرّائد لاثنين من الأمريكيّين «مايكل بوسنر» و«ستيفن كوسلين» حول الانتباه البصريّ والمكانيّ والصّور الذهنيّة. فنشأة العلوم الإدراكيّة أميريكيّة. ولكن بالتعمق أكثر، يُرى بصمات أوروبيّة فيما يتعلّق بإضفاء الطّابع الرّسميّ، وأتمتة الفكر، والقواعد الدّماغيّة للفكر، وهي موضوعات تأسيسيّة للعلوم الإدراكيّة. وقد كان هدف العلماء الإدراكيّون ترجمة جميع عمليّات العقل البشريّ إلى رياضيّات أوّليّة؛ فقد تحقّق جزء من هذا الحلم في القرن العشرين من قبل عالم النّفس السّويسريّ جان بياجيه Jean Piaget، بإظهاره كيفيّة بناء التّفكير المنطقيّ والرّياضيّ من قبل الآليّات النّفسيّة، مثل الأفعال والعمليّات العقليّة بين الطّفولة والبلوغ.
Olivier Houdé, Editor, with Daniel Kayser, Olivier Koenig, Joëlle Proust, François Rastier. *Dictionary of Cognitive Science*, Neuroscience, Psychology, Artificial Intelligence, Linguistics, and Philosophy. Vivian Waltz, Translator, Christian Cavé, Scientific Advisor, Psychology Press, New York: Taylor and Francis Books, Inc, 2004. P.17.

بالمفاهيم الثّقافيّة، منذ تصريح تشومسكي Chomesky أنّ اللغة تنطلق من تصوّرات الذّهن في «النموذج الإدراكيّ»، ولا تقتصر على الرّبط بين الشّكل واللفظ فقط، بل تؤسّس لأبنيتها اللّفظيّة من خلال التّصوّرات والعمليّات الذّهنيّة؛ «الاستعلام اللّغويّ الحديث ينشد الاتّحاد مع المقاربات الأخرى لخواص الدّماغ، أملًا في أن تكتسب الشّحطة المائلة «/» في عبارة «عقل/دماغ» يومًا ما مضمونًا أكثر جوهريّة»[١].

تعمّق تشومسكي بدراسة عمل الذّهن وعلاقته بالملكات الّتي يطوّرها، ولاسيّما ملكة اللّغة؛ فقد أسّس برفقة العالم النّفسي هربرت سيمون Herbert A. Simon، ومارفين منسكي Marvin Mansky خبير الذّكاء الاصطناعيّ سنة ١٩٥٦، لمشروع مشترك سُمّيَ (البرنامج الإدراكيّ)[٢] الّذي يفترض إمكانيّة تعريف الإدراك البشريّ على طريقة الآلة بعبارات حسابيّة متطابقة مع معالجة مختلف أنواع المعلومات الّتي يحصّلها الإنسان. وهكذا وجدت اللّسانيّات الرّسميّة نفسها طرفًا في المشروع العام للعلوم الإدراكيّة[٣]. من علماء الإدراكيّة: جورج ميلر Goerge Miller المختص في علم النّفس الإدراكيّ، وجون مكارثي John MacCharthy، ومارفن منسكي Marvin Mansky، وآلان نيوويل Alan Newwell، وهربرت سيمون Herbert Simon المختصّون في الذّكاء الاصطناعيّ؛ ومن أشهرهم نعوم تشومسكي المختصّ في اللّسانيّات[٤]. أمّا تسميتها باللّسانيّات الإدراكيّة فللمطابقة الموجودة بين مفهوم النّظريّة ومحتوياتها ومعطياتها القائمة على إدراك العالم والكفاءات اللغوية.

---

(١) نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل، تر: عدنان حسن، سوريا: دار الحوار للنّشر والتّوزيع، ط١، ٢٠٠٩، ص ٢٩.

(٢) تطوّرت فكرة التّوليد من خلال البرنامج الإدراكيّ: (ذهن، وعي، إدراك) لتشومسكي الّذي عالج الوقائع اللّغويّة بعيدًا عن البِنيويّة، مؤكّدًا اعتقاده بأنّ اللّغة ذات طبيعة توليديّة، نافيًا أن يكون استعمالها مرتبطًا بمثيرات داخليّة أو خارجيّة، أو أن تكون مجرّد وسيلة للتّواصل؛ ومؤكّدًا قابليّتها للتّجدّد، وملاءمتها جميع المقامات.

ناصر فرحان الحريّص، المظهر الإبداعيّ للّغة: مقاربة أدنويّة – إدراكيّة، «مجلّة اللّسانيّات العربيّة»، العدد ٦، ربيع الآخر، ١٤٣٩هـ – ٢٠١٨م، المملكة العربيّة السّعوديّة، ص ٢٦.

(٣) خالد حوير، ص ٩٥.

(٤) المرجع نفسه.

ومن العلماء من آمن بعلاقة الذّهن باللّغة؛ تجلّى هذا الإيمان لدى لايكوف – جونسون في كتابهما المؤسّس لنظريّة الاستعارة المفهوميّة «الاستعارات الّتي نحيا بها» في العام ١٩٨٧؛ «يبحث هذا الكتاب في الكيفيّة الّتي يفهم بها الإنسان لغته وتجربته والعلائق الرّابطة بينهما، أي كيف تفعل التّجربة في اللغة وكيف تفعل اللغة في التّجربة»[١]. وتقول النّظريّة إنّ الاستعارات والمجازات والفنون البلاغيّة برمّتها حاضرة في مناحي التّفكير الذّهنيّ، وفي كلّ مجالات الحياة اليوميّة، وغير مقتصرة على اللغة الأدبيّة والزّخارف البلاغيّة والخيال الشّعريّ؛ وأنّ جزءًا هامًّا من تجارب البشر وسلوكيّاتهم وانفعالاتهم مبنيّة جزئيًّا بوساطة الاستعارة. وانطلاقًا من هذه النّظرة، فلن «تكون الاستعارات تعابير مشتقّة من حقائق أصليّة، بل تكون هي نفسها عبارة عن (حقائق) بصدد الفكر البشريّ والنّسق التّصوّريّ البشريّ»[٢]. شرح لايكوف طريقة البشر في جعل بعض التّصوّرات اِستعاريّة، من خلال لفظيّ (الجدال/حرب)، ويندرج تحته:

لقد هاجم كلّ نقاط القوّة في استدلالي.

أصابت انتقاداته الهدف.

لقد هُدِمَت حجّته.

إذا اتّخذت هذه الاستراتيجيّة ستُباد.

إنّه يُسقط جميع براهيني.

ففي هذه الأمثلة انتصار أو هزيمة، والمُجادل هو شخص غريم، والموقف العام هجوميّ؛ إذ يهاجم كلّ منهما الآخر، ويدافع كلّ منهما عن آرائه من خلال استراتيجيّات مدروسة، وتكون النّتيجة الرّبح أو الخسارة. من هنا اكتشف العالمان أنّ الجدال بيّنَ تصوّرًا غير الجدال وهو (الحرب). فالمعركة الكلاميّة تعكسها بِنية الجدال القائمة على: الهجوم، والدّفاع، والهجوم المضاد؛ هي أنشطة

(١) جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات الّتي نحيا بها، ترجمة: عبد المجيد جحفة، المغرب: دار توبقال للنّشر، (لا.ط.)، (لا.ت.)، ص ١٢.
(٢) المرجع نفسه.

مُنجزة نشأت عند الجدال، وهذا ما يحدث مع كلّ البشر[١]. وبناءً عليه، يفترض لايكوف وجونسون أنّ الاستعارة لا يمكن إيجادها في اللغة، إن لم تكن موجودة أساسًا في النّسق التّصوّريّ لكلّ البشر.

وترى دلخوش[٢] أنّ هذه الظّاهرة انتقلت من كونها محض اختيار أسلوبيّ، إلى ظاهرة إدراكيّة مرتبطة بطرائق عمل الذّهن البشريّ في إنشاء أنساقه التّصوّريّة conceptual systems وتشفير بناه ونماذجه المعرفيّة.

استنتاجًا لما ورد أعلاه، يمكن القول إنّ المعالجة الذّهنيّة للظّواهر اللغويّة هي معالجة ذهنيّة-إدراكيّة، أي معزولة عن أيّ صناعة لغويّة.

وفق هذا الحيّز الذّهنيّ، يقسّم محيي الدّين محسب الاستعارة إلى نظريّتين: تقليديّة Traditional ومعاصرة Contemporary. تنطلق الأولى التّقليديّة من ثنائيّة الحقيقة والمجاز، بالاعتماد على أنّ كلّ اللغة اليوميّة المتداولة «حرفيّة» وليست «استعاريّة»، وأنّ كلّ موضوع يمكن فهمه حرفيًّا بدون استعارة، وأنّ كلّ التّعريفات المعطاة في معجم اللّغة حرفيّة وليست استعاريّة، وأنّ المفاهيم المستخدمة في قواعد اللغة كلّها حرفيّة وليست استعاريّة.

أمّا الثّانية المعاصرة؛ فإدراكيّة، تنقل ظاهرة التّعبير الاستعاريّ من منطقة درس الأداء Performance إلى منطقة درس الكفاءة Competence؛ أي من النّظر إليه على أنّه ظاهرة لغويّة إلى النّظر إليه على أنّه ظاهرة إدراكيّة[٣].

ظاهرة التّشخيص في اللّغة الاستعاريّة:

يتعاطى التّشخيص مع الأشياء الفيزيائيّة على أنّها شخص يفهم التّجارب المتعلّقة بكيانات غير بشريّة، بإلباسها خصائص البشر؛ على سبيل المثال:

خذلتني شجاعتي.

---

(١) لايكوف وجونسون: الاستعارات الّتي نحيا بها، ، ص ٢٢.

(٢) دلخوش جار الله حسين دزه يى، ص ٥١.

(٣) محيي الدّين محسب، منهجيّة دراسة الاستعارة من الأساس اللّغويّ إلى التّأسيس الإدراكيّ. الخميس ١٨ ربيع الأوّل ١٤٣١، العدد ٣٠٠ – تمّ الاسترجاع في ١١-٢-٢٠٢٣ السّاعة ١١:٠٧ PM https://www.al-jazirah.com

قست عليه الظّروف.

يكادُ الغلاء يفتكُ بالأُسر الفقيرة.

فحُشَ الغلاءُ حتّى أصبح في سُدّة الحُكم.

إنّ تشخيص الغلاء هو نوع من الاستعارة يدفع إلى التّفكير بدقّة، ويدفع في الوقت عينه إلى التّفكير في وسائل كبح جماح الغلاء. كما يرى لايكوف أنّ استعارة (الغلاء فاحش) تشكّل إجراءات مضادّة من قبل المعنيّين، وتدعو إلى تحديد الوسائل الّتي تساعد في كيفيّة مواجهتها؛ «التّشخيص إذن، (إذًا) مقولة عامّة تغطّي عددًا كبيرًا ومتنوّعًا من الاستعارات حيث تنتقي كلٌّ منها مظاهر مختلفة لشخص ما (...) فنفهمها اعتمادًا على محفّزاتنا وأهدافنا وأنشطتنا وخصائصنا.»[١]

وفي دراسة لجنان بن عبد العزيز التّميميّ[٢] تصّرح أنّ اللّسانيّات الإدراكيّة تتجاوز بِنية اللغة الشّكليّة لتخترق أعماق صورها الإدراكيّة الّتي تتمثّل في عقل الإنسان، حينما تجسّد ألفاظ المفاهيم المجرّدة.

يتبيّن ممّا مرّ، أنّ اللّغة تملك مهمّات غير مهمّة التّواصل، تتمثّل في ترميز الصّور والبِنيات اللّغويّة ذات الطّابع الذّهنيّ/النّفسيّ، بما لها من قدرة على تمثّل الواقع، والتّخطيط، والخلق، والإبداع الذّهنيّ للعوالم الممكنة وغير الممكنة؛ «فاللّغة لها بِنية معرفيّة وذهنيّة تجعلها قادرة على ترميز وتمثّل العالم الفيزيائي الواقعيّ والاستعاريّ.»[٣]

إذا كانت الدّراسات اللّسانيّة الإدراكيّة تدور في فلك العقل لا في اللغة، فكيف وفّق ابن خلدون بين العمليّات اللغويّة والعقليّة، وما ينتج عنهما من نفس مدركة؟

العقل عند ابن خلدون:

العلوم العقليّة عند ابن خلدون موجودة في النّوع الإنسانيّ، وتسمّى

(١) لايكوف وجونسون، ص ٥٤.

(٢) جنان بنت عبد العزيز التّميمي، الزّمن في العربيّة - من التّعبير اللّغويّ إلى التّمثيل الذّهنيّ، كرسي الدّكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللّغة العربيّة وآدابها، عدد ١٥، السّعوديّة، ٢٠١٣. ص ١١.

(٣) عبد العالي العامري، اللّغة ونظريّة الذّهن: مبادئ معرفيّة وذهنيّة، «مجلّة اللّسانيّات العربيّة»، العدد ٦، ربيع الآخر، ١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م، المملكة العربيّة السّعوديّة، ص ٩.

الفلسفة والحكمة[١]، وهي:

علم المنطق: وبه، يتميّز الإنسان عن الحيوان «بإدراك الكلّيّات وهي مجرّدة من المحسوسات.[٢]»

العلم الطّبيعيّ.

العلم الإلهيّ.

التّعاليم[٣].

قسّم ابن خلدون العمليّة الإدراكيّة إلى:

١ – عقل، وتجربة، ومجتمع: الصّنائع تكسب صاحبها عقلًا وخصوصًا الكتابة والحساب؛ «أنّ النّفس النّاطقة للإنسان، إنّما توجد فيه بالقوّة، وأنّ خروجها من القوّة إلى الفعل إنّما هو بتجدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أوّلًا؛ ثمّ ما يكتسب بعدها بالقوّة النّظريّة إلى أن يصيرَ إدراكًا بالفعل وعقلًا محضًا، فتكون ذاتًا روحانيّة وتستكمل حينئذٍ وجودها. فوجب لذلك أن يكون كلّ نوع من العلم والنّظر يفيدها عقلًا فريدًا، والصّنائع أبدًا يحصل عنها وعن ملكتها قانون علميّ مستفاد من تلك الملكة. فلهذا كانت الحنكة في التّجربة تفيد عقلًا، والملكات الصّناعيّة تفيد عقلًا، والحضارة الكاملة تفيد عقلًا، لأنّها مجتمعة من صنائع في شأن تدبير المنزل، ومعاشرة أبناء الجنس، وتحصيل الآداب في مخالطتهم، ثم القيام بأمور الدّين واعتبار آدابها وشرائطها، وهذه كلّها قوانين تنتظم علومًا، فيحصل منها زيادة عقل.»[٤]

---

(١) ابن خلدون، المقدّمة، دراسة: أحمد الزعبي، بيروت: ب دار الأرقم بن أبي الأرقم، (لا. ت.)، ص ٥٣١.

(٢) ويحصل في الخيال من الأشخاص المتّفقة صورةٌ منطبقة على جميع تلك الأشخاص المحسوسة، وهي الكليّ، ثمّ ينظر الذّهن بين تلك الأشخاص المتّفقة وأشخاص أخرى، توافقها في بعض؛ فيحصل له صورة تنطبق أيضًا عليهما باعتبار ما اتّفقا فيه. ولا يزالُ يرتقي في التّجريد إلى الكلّيّ الّذي لا يجد كلّيًّا آخر معه يوافقه، فيكون لأجل ذلك بسيطًا. وهذا مثل ما يجرّد من أشخاص الإنسان صورة النّوع المنطبقة عليها، ثمّ ينظر بينه وبين الحيوان ويجرّد صورة الجنس المنطبقة عليهما، ثمّ ينظر بينهما وبين النّبات إلى أن ينتهي إلى الجنس العالي، وهو الجوهر؛ فلا يجد كلّيًّا يوافقه في شيء، فيقف العقل هنالك عن التّجريد. المرجع نفسه، ص ٥٤٢.

(٣) المرجع نفسه، ص ٤٦٢.

(٤) ابن خلدون، ص ٥٣٣.

٢ – نفس مُدركة: «والحسن في المسموع أن تكون الأصوات متناسبة لا متنافرة. وذلك أنّ الأصوات لها كيفيّات من الهمس والجهر والرّخاوة والشّدّة والقلقلة والضغط وغير ذلك، والتّناسب فيها هو الّذي يوجب لها الحسن (...) فإذا كانت الأصوات على تناسب في الكيفيّات، كما ذكره أهل تلك الصّناعة، كانت ملائمة ملذوذة. ومن هذا التّناسب ما يكون بسيطًا، ويكون الكثير من النّاس مطبوعين عليه، لا يحتاجون فيه إلى تعليم ولا صناعة.»[١]

٣ – اِنتقال من الدّال إلى المدلول: الكتابة انتقالٌ من الحروف الخطّيّة إلى الكلمات اللفظيّة في الخيال، ومن الكلمات اللفظيّة في الخيال إلى المعاني الّتي في النّفس، فهو ينتقل أبدًا من دليل إلى دليل، ما دامَ متلبّسًا بالكتابة، وتتعوّد النّفس ذلك دائمًا؛ فيحصل له ملكة الانتقال من الأدلّة إلى المدلولات، هو معنى النّظر العقليّ الّذي يكتسب به العلوم المجهولة، فتكسب بذلك ملكة من التعقّل تكون زيادة عقل.»[٢]

٤ – إتمام عالم الحوادث الفعليّة بالفكر: الأفعال تصدر عن الإنسان والحيوان، أمّا أفعال البشر فمنتظمة ومرتّبة، وأمّا أفعال الحيوان فغير منتظمة ولا مرتّبة؛ «وذلك أنّ الفكر يُدرك التّرتيب بين الحوادث بالطّبع أو بالوضع، فإذا قصد إيجاد شيء من الأشياء، فلأجل التّرتيب بين الحوادث، لا بدّ من التفطّن بسببه أو علّته أو شرطه، وهي على الجملة مبادئه، إذ لا يوجد إلّا ثانيًا عنها ولا يمكن إيقاع المتقدّم متأخّرًا ولا المتأخّر متقدّمًا (...) وهذا معنى قولهم: أوّل العمل آخر الفكرة، وأوّل الفكرة آخر العمل (...) وأوّل هذا الفكر هو المسبّب الأخير، وهو آخرها في العمل، وأوّلها في العمل هو المسبّب الأول وهو آخرها في الفكر. ولأجل العثور على هذا التّرتيب يحصل الانتظام في الأفعال البشريّة.» [٣].

٥ – كيفيّة في حدوث العقل التّجريبيّ: التّجارب الصّحيحة تنشأ عن انتظام الأفعال وبُعدها عن المفاسد؛ «هذه المعاني الّتي يحصل بها ذلك لا تبعد عن الحسّ

(١) ابن خلدون: المقدّمة، ص ٤٦٣.
(٢) المرجع نفسه، ص ٤٦٧.
(٣) المرجع نفسه، ص ٥٠٤.

كلّ البعد ولا يتعمّق فيها النّاظر، بل كلّها تُدرك بالتّجربة وبها يُستفاد، لأنّها معانٍ جزئيّة تتعلّق بالمحسوسات. فالعقل التّجريبيّ يحصل بعد العقل التّمييزي الّذي تقع فيه الأفعال. وبعد هذين مرتبة العقل النّظريّ الّذي تكفّل بتفسيره أهل العلوم، فلا يحتاج إلى تفسير.»[١]

٥ – جهل الإنسان بالذّات وعلمه بالكسب: الإنسان عند ابن خلدون قبل أن يتميّز عن الحيوان خلوٌ من العلم بالجملة، معدودٌ من الحيوانات[٢]، لاحقٌ بمبدئه في التّكوين، من النّطفة والعلقة والمضغة. وما حصل له بعد ذلك فهو بما جعل الله له من مدارك الحسّ والأفئدة الّتي هي في الفكر، قال تعالى: {وجعلَ لكم السّمع والأبصار والأفئدة} [النّحل: ٧٨]؛ فهو في الحالة الأولى قبل التّمييز هُيولى فقط، لجهله بجميع المعارف؛ ثمّ تستكمل صورته بالعلم الّذي يكتسبه بآلاته، فكمل ذاته الإنسانيّة في وجودها[٣].

يتبيّن من مفهوم ابن خلدون للعمليّة الإدراكيّة، أنّها عمليّة نفسيّة – ذهنية تسعى لتحقيق التّوازن المعرفيّ، من خلال تحقّق أسبابه؛ وأسبابه تقع أوّلًا في العقل المجرّب، إذ إنّ تحقّق العقل في تحقّق الإدراك؛ فتكون المعادلة: (إدراك = عقل) – (لا إدراك = لا عقل). وشروط الإدراك العقليّ «حصول التّجربة» و«تناسب الكيفيّات» و«التّرتيب والمنطق»؛ فإذا كانت المعرفة لا تتحقّق إلّا بتحقّق المفاهيم، فمعنى ذلك أن المفاهيم تحتاج إلى أداة تُحوّلها إلى مادّة منتجة، وهذه الأداة هي اللغة بما تحتويه من قدرة على تمثيل الواقع من جهة، وتفسير العمليات العقليّة من جهة أخرى.

علاقة اللغة بالفكر:

تقع المفاهيم[٤] في اللّغة؛ وعلى الرّغم من استقلاليّتها، إلاّ أنّ كلاًّ منها يحتاج

(١) ابن خلدون، ص ٥٠٦.

(٢) سبب تسمية ابن خلدون الإنسان بالحيوان هو كونه بالفطرة معدودٌ من الحيوانات إذ لا فكر لديه ولا لغة. الإنسان عنده حيوانٌ ناطق، لاحقٌ بالحيوان بمبدئه من التّكوين من النّطفة والعلقة والمضغة.

(٣) المرجع نفسه، ٥٠٩.

(٤) الفهم Comprehension: «حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط» حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، مراجعة: حامد عمّار، مصر: الدّار المصريّة اللبنانيّة، ط١، ٢٠٠٣، ص ٢٣٢.

في بنائه إلى مفهوم آخر يستند إليه في عمليّة الشّرح والتّفسير. فمفهوم السّطح له دور في بناء مفهوم العمق؛ وللتّشخيص دور في بناء مفهوم العمق، وللمدركات التّجسيديّة دور في تشكيل مفهوم العمق؛ وكلّ هذه العمليّات العقليّة لها دور في شرح الصّلة الّتي تربط مفهوم العمق بمفهوم المسافة لغويًّا.

ويقع الإدراك عند فرتهايمر Whertheimer (١٨٨٠-١٩٤٣) فيما يُسمّيه (التّفكير الإنتاجيّ)، وذلك بانتقال التّفكير من منطقة الغموض إلى منطقة الوضوح من خلال تحويل التمثّل المفهوميّ؛ «ينطوي التّفكير الإنتاجيّ على تحويل تمثيل المشكلة من «S1»، وهو تمثيل غامض، وغير مكتمل، ومربك يعمي عن السّمات الهيكلية الأساسيّة للمشكلة، إلى «S2»، وهو تمثيل واضح لا يحتوي على ثغرات فيه، يكون منطقيًا، وينظر إلى كلّ جزء من المشكلة من حيث مكانه ودوره ووظيفته داخلها[١]. فما هو دور المفاهيم في هذا التّحويل؟

المفاهيم Concepts:

تولي عمليّة الإدراك أهمّيّة كبرى للفهم الّذي يستقبل الكلام بمشهده المرئيّ أو بكلماته المكتوبة؛ فالفهم يتطلّب معرفة تامّة لما يُستقبل، ولكن من دون دراية أو معرفة لنهايته؛ كمعرفة ردّات الفعل الّتي يُظهرها الآخرون، ولكن يعجز متلقّوها عن معرفة أسبابها؛ وبهذا، فإنّ مهمّة الفهم استيعاب المعرفة الملازمة للوعي والذّاكرة؛ أمّا الإدراك، فهو عمليّة تثبّت المعلومات، لما قيل، أو شوهد، أو قُرئَ سابقًا، ويرافقها خطوات عمليّة تتخطّى المعرفة، كإدراك الأسباب، من قول أو نتيجة. ويمكن التّمييز بين الفهم والإدراك من خلال حالات ثلاث:

المعرفة من دون تجربة؛ كالذي يفهم طريقة تشغيل الكومبيوتر دون تجربة.

أنّ الإدراك مرحلة أعلى من الفهم، ولاحقة لها.

أنّ الفهم هو الحالة النّظريّة، والإدراك هو التّطبيق.

(1) Max Wertheimer, Productive Thinking, Draft August 16, 1996. Japanese translation 1952, In German in 1957, and a second edition in 1964, P.41.

إذا كانت المفاهيم هي الإجراءات المطبّقة على السّلوك، فهل يمكن ترجمتها إلى قواعد لغويّة، والتّعاطي معها حسابيًّا؟

أثر المفاهيم في التّعلّم العميق (1)Deep Learning:

تُعدّ المفاهيم من أهمّ التّمثّلات العقليّة الّتي تتوافق جزئيًا مع الكلمات في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ ففي التّعلّم العميق، لا يمكن تعريف المفاهيم بشكل صارم، بل يُنظر إليها حسابيًّا، أي كمجموعات من الميزات الّتي يمكن نمذجتها وتطبيقها، من خلال حصول التّقريب والمطابقة بينها وبين المفهوم الواحد والعالم؛ كلّ شخص لديه مجموعة من الإجراءات لتطبيق المفهوم، بما في ذلك نشر التّنشيط والمطابقة والوراثة؛ فالإجراءات المطبّقة على المفاهيم تُنتج السلوك، ويمكن ترجمة المفاهيم إلى قواعد، لكنّها تجمع المعلومات بشكل مختلف عن مجموعات القواعد، مما يجعل الإجراءات الحسابيّة المختلفة ممكنة.

ومن العلماء من تخطّى النّظرة إلى اللّغة على أنّها وسيلة للتّعبير فقط عمّا هو موجود بالفعل؛ منذ إعلان سابير Sapir (١٨٨٤ – ١٩٣٩)، و وورف Whorf (١٨٩٧ – ١٩٤١) أنّ للّغة دورًا كبيرًا في تنظيم العالم وإدراكه[٢]؛ فما نوعيّة العلاقة القائمة بين اللغة والثّقافة، وهل يمكن تحديد لغة البشر من خلال ما يُسمّى بالتّكوين الثّقافيّ Epistemology؟

---

(١) هو مجموعة فرعيّة من التّعلّم الآليّ الّذي يستخدم بنى الشّبكات العصبيّة المستوحاة من الشّبكات العصبيّة البيولوجيّة للدّماغ البشريّ. يعتمد التّعلّم العميق على شبكة عصبيّة اصطناعيّة (ANN) مع أكثر من طبقتين؛ فأجهزة الكومبيوتر تُستوحى من النّاحية البيولوجيّة بنظام على غرار الدّماغ البشريّ والجهاز العصبيّ. تتكوّن الشّبكة العصبيّة من طبقات تجريد مختلفة. كل طبقة تتكوّن من عقد تطرح أسئلة مختلفة. تخبر العقدة مدى تأكّدها من السّؤال. تكون هذه المعلومات مدخلات Input إلى الطبقة التّالية، وهذا النّظام مستوحىً من العقل البشريّ.
ميلاد وزّان وعلاء طعيمة، التّعلّم العميق (المبادئ والمفاهيم والأساليب)، العراق: كلّيّة علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة القادسيّة. نسخة إلكترونيّة.
https://www.noor-book.com/ – تمّت المراجعة في ١٩-٢-٢٠٢٣. السّاعة ٩:٣٠PM.

(٢) الحتميّة في اللّغات تشكّل حاجزًا في الخطاب والعلاقة بين اللّغة والثّقافة، من منطلق أنّ اللّغات تؤثّر في كيفيّة إدراك المرء للواقع. وقد شاعت بين علماء السّلوك في الثّلاثينيّات وما بعدها نظريّة أنّ اللّغة الأمّ للمرء هي ما يحدّد كيفيّة تفكيره، إلى أن ظهرت نظريّات علم النّفس المعرفيّ، بدءًا من الخمسينيّات والسّتينيّات؛ فالسّلوكيّة تدحض النّظرة القائلة بأنّ المشاعر والعواطف والأفكار هي ما يؤثّر بالسّلوك، بل هو نتيجة للتّكيّف الخارجيّ. أمّا علم النّفس المعرفيّ، فيقرّ العمليّات العقليّة، نحو التّفكير الإبداعيّ، وتفسير المشكلات وأسبابها، والانتباه.

علاقة اللّغة بالثّقافة:

إنّ العلاقة بين اللغة والثّقافة في فرضيّة Sapir-Worf تنطلق من فكرة أنّ التّكوين الثّقافي ذو خصائص لغويّة تعود إلى البشر المحيطين بها. فاللّغة إذا كانت مفروضة، فهي ما يحدّد الطّريقة الّتي يفكّرون بها، يدعم ذلك العلاقة السّببيّة بين اللّغة والثّقافة، أو ما يُسمّى بالنّسبيّة اللّغويّة[١]؛ فانطلاقًا من تلك العلاقة، فإنّ اللّغة هي ما يحدّد المعرفة المرتبطة بالفكر البشريّ، وهي ما يترأّس وجهات النّظر الخاصّة بكلّ أمّة من شعوب العالم؛ وترى جنان بنت عبد العزيز أنّ «اللّسانيّات الإدراكيّة تبحث في العلاقة بين الثّقافة واللّغة والإدراك، وهي تعالج اللّغة باعتبارها جزءًا لا يتجزّأ من الثّقافة والمعرفة.»[٢] فما هي المبادئ المؤسّسة لنظريّة سابير – وورف؟

حتميّة اللغة Language Determination:

تتّخذ نظريّة سابير-وورف في حتميّة اللغّة الشّكل الأقوى، لتشكيلها حاجزًا كاملًا أمام المرء العالق وفق منظور اللّغة المفروضة عليه من قِبَلها. فصياغة الأفكار وفقًا لوورف، ليست عمليّة واعية ومستقلّة كما يظنّ البعض، بل تتحكّم بها القواعد والمفردات المحدّدة للغة الّتي يتمّ التّعبير عن الأفكار بها، وتشكيلها في آن. لذلك، لا يمكن فصل اللّغة عن الفكر، بل إنّ اللّغة مؤثّرة في الفكر. تعرّضت نظريّة الحتميّة عند وورف للانتقاد؛ فكانت نظريّته الجديدة Neo-Whorfian أكثر وضوحًا؛ فقد أولى اهتمامًا خاصًّا بالتّصنيف Categorization ودوره في اتّخاذ القرارات الاستدلاليّة. وكان الاتّجاه الجديد لنظريّته منصبًّا على النّسبيّة اللّغويّة من خلال الكشف عن بعض المصطلحات الأساسيّة، نحو: اللّغة، المرجع، والفكر[٣].

النّسبيّة اللغويّة:

تُعدّ النّسبيّة اللّغوية الشّكل الأضعف لنظريّة سابير- وورف، كونها قابلة

(1) N.J. Enfield, The university of Sydney, Linguistic Relaivity From Reference to Agency , Australia: Department of Linguistics, NSW 2006, Max Planck Institute for Psycholiguistics, P. 207.

(٢) جنان بنت عبد العزيز التّميميّ، ص ١١.

(3) N.J. Enfield, P. 207.

للنّقاش، وأقلّ حدّة وأكثر مرونة لإمكانيّة تغيير وجهات النّظر، وتتجلّى صفاتها المركزيّة في اللّغات المختلفة، والمفاهيم المختلفة، والواقع المختلف. هذا اللّقاء والتّواصل بين الثّقافات اللّغويّة المختلفة يمكن أن يخلق مفاهيم جديدة مختلفة عن الواقع الآنيّ. وقد ظهرت ورقة بحثيّة لسابير في أوائل الثلاثينيّات عن الواقع النّفسي للفونيمات Phonemes تربط بين مفهوم «الزخرفة» في اللّغة الاجتماعيّة، ومستوى تنميط اللّغة عبر التاريخ، ومستوى بِنية اللغة نفسها. ويُسجّل لسابير عمله على توسيع علم اللّغة إلى علم إجتماعيّ-ثقافيّ، من خلال «اللفظ» و«النّحو» و«المعجم»، وتمييز التّغييرات اللّغويّة في المجتمع، من خلال الثّنائيّات اللّغويّة ودورها كأداة تغيير فاعلة[١]. إلاّ أنّ بعض الدّراسات وجدت أنّ الوصف اللّفظيّ يسمح للّغة بتشويه التّمثيل العقليّ للتّجربة الأصليّة. فهل تؤثّر اللغة فعليًّا في عمليّة الإدراك العقليّ؟

أثر اللّغة في تشويه الذّاكرة البشريّة:

بعض العوامل الاجتماعيّة تُسهم في تشويه غير متوقّع للذّاكرة، ومن أهمّها (اللّغة). فقد أظهرت الدّراسات الّتي قام بها سكولر وإنغستلر schooler and engstler ١٩٩٠، في علم الذّاكرة أنّ الوصف اللّفظيّ للأشياء أو الأحداث الّتي يراها الإنسان، ووضع هذه التّجربة في كلمات يجعل الإنسان أكثر عرضة لاتّخاذ قرارات خاطئة بشأن ما قاله، إذ يسمح للّغة بتغيير تمثيله العقليّ للتّجربة الأصليّة. فقد اكتشف العالمان هذا التّأثير فيما يتعلّق بكيفيّة تذكّر النّاس للوجوه، ولاحظا أنّ وصف الوجه بالكلمات، أي شفهيًّا، بعد رؤيته يجعل عمليّة التّعرف إليه أسوأ بكثير. وصرّحا أنّ الالتزام (بإدراك) الكلمات يمكن أن يؤثّر سلبًا في عمليّة التّذكّر؛ «عندما تكون الموادّ التي يجب تذكّرها هي الوجوه، فإن التّدريب اللّفظيّ يؤذي أداء الذّاكرة»[٢].

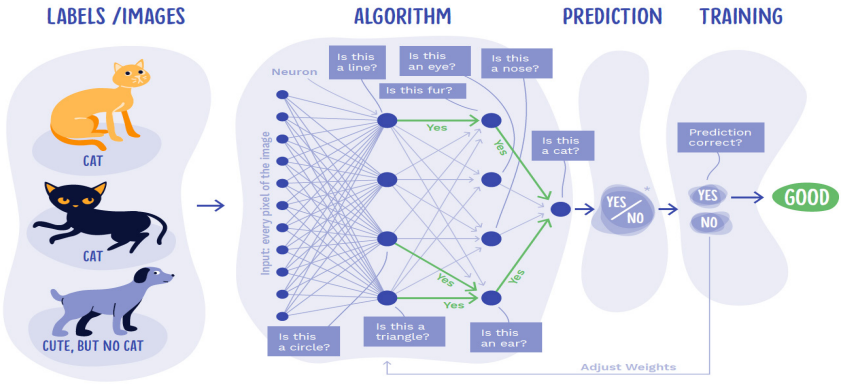
أجرى العالمان اختبارًا على عدّة مشاركين، وفيه مقطع فيديو لمحاكاة

(1) N.J. Enfield, , P. 478.

(2) Schooler and Engestler-Schooler, Perspectives on Psychological Science, Association For Psychological Science, 2014, Vol.9(5) 556-578. Rigestered Replication Report (1990), P.557. Content uploaded by Elizabeth Gilbert. https://www.researchgate.net/publication/264195483_Replication_of_Schooler_Schooler-Engstler's_verbal_overshadowing_effect

سرقة بنك، وقد طُلب منهم وصف ما فيه؛ فمنهم من وصف السّارق، ومنهم من كتب شيئًا آخر. ثمّ عرضت صور لاختيار السّارق من خلالها؛ فالّذين قدّموا وصفًا للسّارق بشكل مكتوب، كانت نسبة التّحديد الصّحيحة لديهم ٢٥٪ أقلّ من أولئك الّذين لم يصفوه. «تشير هذه النتيجة، التي يطلق عليها اسم «تأثير التظليل اللّفظيّ The Verbal Overshadowing effect»، إلى أنّ الوصف اللّفظيّ للشّخص يُضعف ذاكرة التعرّف إليه لاحقًا»[١]. عمل سكولر وإنغستلر لتحقيق اختبار عن تأثير هذا التّعتيم اللّفظيّ بشكل أوضح؛ فوجدا أنّ هناك تأثيرًا للّغة على عمليّة الإدراك، وأنّ هذا التّأثير هو نتيجة (التّصنيف categorization) الّذي يتطلّب تحليلًا، ومقارنة، ومقدرة على عزل الفروقات الفرديّة.

ويُعدّ التّصنيف من أهمّ العمليّات الخاضعة للإشراف Supervised في التّعلّم العميق؛ إذ يشكّل مفهومًا أساسيًّا لأبحاث الذّكاء الاصطناعيّ؛ ففي التّعلّم العميق تصبح الخوارزميّات قادرة على التّطور بشكل تلقائيّ لا آليّ، وهذا ما يضيف المزيد من الخبرة للآلات، فتصبح عمليّة التّعلّم قادرة على التّصنيف لتحديد الفئة التي ينتمي إليها الشّيء الجديد، وعلى إنتاج دالّة تصف العلاقة بين الأفعال والنتائج.[٢]



(1) Schooler and Engestler,, P.557.

(٢) ميلاد وزّان، علاء طعيمة، التّعلّم العميق (المبادئ والمفاهيم والأساليب)، كلّيّة علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، العراق، جامعة القادسيّة. نسخة إلكترونيّة. https://www.noor-book.com/ - تمّت المراجعة في ١٩-٢-٢٠٢٣. السّاعة ٩:٣٠PM.

بعد إدخال البيانات تطرح أسئلة، مثل: هل هذا مثلّث؟ هل هذا مستطيل؟ هل هذا أنف؟ هل هذه عين؟ ثمّ بعد أن تأخذ كلّ هذه المعلومات، تسأل في طبقة الإخراج: «هل هذا الشيّء المغطّى بالوبر، وذو الأذنين المعقوفتين هو قطّة؟»؛ لتقدّم في مرحلة التّنبّؤ توقّعات أنّ ما في الصّورة هو: (٩٩٪ قطّة) و(١٪ ليس قطّة).

يتبيّن أنّ التّعلّم العميق يتعلّق بالعلوم الإدراكيّة لجهة إدخال البيانات، وإخراجها، والتّنبّؤ بنتائجها؛ وتستند هذه العمليّة برمّتها إلى «التّصنيف» الّذي يُعدّ نقطة انطلاق كلّ علم إذ يُتيح الانتقال بصورة علميّة من مرحلة «الملاحظة» إلى صياغة «القانون»؛ وكما مرّ، فإنّ مرحلة التّنبّؤ تحتاج إلى إدراك الدّلالة وليس إلى الدّلالة. فما هي أنواع الإدراك الدّلاليّ؟

الإدراك الدّلاليّ:

وهو على أنواعٍ أربعة: «إدراك الحسّ»، و«إدراك الخيال»، و«إدراك الوهم»، و«إدراك العقل». يتولّى علم الدلالة نظريّة المعنى، فعلى المتعلّم أن يُدركَ المغزى الدّلاليّ للكلمات؛ إذ إنّ «المعاني لا تتأتّى إلّا من خلال الكلام، والإيماء، والرّموز، والإشارات. فكلّ من هذه العناصر ليس لغويًّا، ولكن يحملُ معنىً.»[١] وترى دلخوش أنّ النّظرة الإدراكيّة إلى اللغة هي أنّها جزء من المعرفة الموسوعيّة العامّة، وأنّ المتعلّم المدرك هو من يبحث عن العلائق بين الأشياء ودلالاتها، وأنّ تحليل أنماط الصّور والمجازات المفهوميّة يحتاج إلى إدراك لغويّ، لأنّ المفاهيم المجرّدة والمجازيّة، مثل: (الكرم، والمروءة، والنّظام، والحقيقة، والأخلاق) مرتبطة كلّيًّا بالتّجارب المادّيّة المحسوسة الأساسيّة والمتكرّرة المقترنة بها، وهذا الارتباط الحقيقيّ هو الكفيل بخلق دلالة المجرّدات[٢].

يتبيّن أنّ علم اللّغة الإدراكيّ يعتمد على إدراك الدّلالة وليس على الدّلالة بحد ذاتها؛ فالتّجارب البشريّة القائمة على معارف الإنسان تشكّل اللّبنة الأولى في سلّم البناء الإدراكيّ الّذي يجسّد دلاليًّا الرّؤية الخاصّة إلى العالم. لا بدّ أن يكون لكلّ علم بداية، فكيف بدأت القوانين الإدراكيّة؟

(١) علاء الجبالي، لغة الطّفل العربيّ، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط١، ٢٠٠٣، ص ٧٧.
(٢) دلخوش جار الله حسين دزه يى، ص ٢١ و ٥٢.

القوانين الإدراكيّة الّتي اكتشفها علماء الجشطلت Gestelte[1]:

الجشطلت gestelte معناها الصيغة الكلّيّة بالعربيّة أو الشكل الكلّي، ومن أبرز علماء هذه النّظريّة فرتهايمر Wertheimer (١٨٨٠ – ١٩٤٣). تُعدّ هذه النّظريّة القانون الأمّ للعلوم الإدراكيّة، وفيها أنّ الكلّ أكبر من مجموع الأجزاء؛ إذًا، فالعمليّة الإدراكيّة هي عمليّة كليّة. والمثال: حين يرى الإنسان حديقة، فهو يُدرك أنّها حديقة، كما يمكن أن يُدرك الكلمة المفقودة في صفحة الكتاب؛ فهو يُدرك هذه الأشياء على أنّها كلّ وليست أجزاءً من أحرف.

يصف يحيى سعد مصطلح «الجشطلت»، بالمُتسق، أو المُنتظم القابل للإدراك. فيفرّق بينه وبين مصطلح «المعنى»، إذ يؤدّي الأخير دور الجزء في الكلّ الّذي يعطي المعنى المقصود وفق خبرة شعوريّة، عقليّة أو معرفيّة، وهو ما يُسمّى (التّوازن المعرفيّ)؛ والتّوازن المعرفيّ هو الفهم الكامل والشّموليّ والانسجام بين مكوّنين، هما: (الخبرات السّابقة) و(الخبرات المكتسبة)، بغرض التّفاعل والاستبصار مع موقف جديد للوصول إلى الحلّ المطلوب[٢].

تفرّع عن قانون الجشطلت قوانين، منها:

قانون الشّكل والأرضيّة: وفيه مثيران، أحدهما أكثر بروزًا من الآخر. كبقع الدّم الحمراء على الثّوب الأبيض؛ فالمثير الأوّل هو الشّكل، أي: البقع الحمراء. فإذا اختلف الشّكل، مثل الأحمر والأبيض، يُسمّى «وضوح إدراكيّ». ولكن، إذا تناسب اللّونان أحمر مع أحمر على ثوب أحمر يُسمّى «غموض إدراكيّ». والإنسان يميّز الأصوات الموسيقيّة من الأصوات الأخرى المندسّة بينها. وكذلك الأمر بالنّسبة إلى

---

(١) يعود التّكوين الابستمولوجيّ لهذه النّظريّة إلى العام ١٩٨٠، حين نشر فون اهرنفلز Von Ehrenfels، وهو عالم نفس من فيينّا، مقالًا عن سيكولوجيّة خصائص الجشطلت، ولم يتنبّه أحد لأهمّيّة المنشور في حينها. فالجشطلت هي شيء آخر، أو شيء يزيد على حاصل جمع أجزائها، إذ إنّ لها خصائص لا تنتج من مجرّد جمع خصائص عناصر.
بول جيّوم، علم نفس الجشطلت، ترجمة: صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق، مراجعة: يوسف مراد، القاهرة: مؤسّسة سجلّ العرب، (لا.ط.)، ١٩٦٣، ص ٢٧-٢٨.

(٢) يحيى سعد ١٢-٥-٢٠٢١ تمّت المراجعة في- ٢٠٢٣ ١٦-٢شركة دراسة - للاستشارات والدّراسات والتّرجمة – نظريّة الذّكاءات المتعدّدة لجاردنر. https://drasah.com/Description.aspx?id=٤٩٩٣

الشّكل، فهو يتحدّد في الحقل البصريّ للإنسان بالنّسبة إلى الأشكال الأخرى[١].

قانون الثبات الإدراكي: يُعطي واقع الحجم وحقيقته؛ فراكب القطار إذا ما نظرَ من الشّبّاك يرى وكأنّ الأشجار تمشي إلى الخلف، إلّا أنّ ثبات الصّورة في ذهنه أنّ هذه الأشجار لا تتراكض، أي ليست بطورها الطّبيعيّ؛ فالإدراك يفسّر المثير على ما هو عليه بالواقع؛ «الإحساسات البصريّة تكشف تمامًا التّغيّرات الّتي تطرأ على الحجم الظّاهريّ للشيء، ولكن المرء يعرف من ناحية أخرى أنّ الحجم الحقيقيّ لا يتغيرّ؛ إذًا، هذا الحجم يُرى بشكل ثابت.»[٢]

قانون الإغلاق: من خلال هذا القانون، يمكن للشّخص أن يُكمل الأشكال كما هي في ذهنه، مع أنّ الصّورة تكون ناقصة؛ على سبيل المثال: الكلمات التي تصيبها الأخطاء المطبعيّة، ولكنّ القارئ يصوّب الخطأ أثناء القراءة، وكأنّه غير موجود؛ هذا يُسمّى قانون الإغلاق، كتعبير «اللّهفة والاشتاق» بإسقاط الياء؛ فالقارئ سيقرؤها «اللّهفة والاشتياق»؛ فنظريّة الجشطلت لا تشترط الإدراك الحاليّ للتّجربة الّتي تمّ تسويغها، وتحوّلت إلى تصوّرات مجرّدة. وليس من شك في أنّ دلالة اللفظ مكتسبة، وأنّ نفس الصّوت المنطوق قد أُتيح له أن يكتسب دلالات مختلفة في السّياقات المختلفة[٣].

قانون السياق: لا يُدرك الشّخص فيه الأشياء من خلال صورتها في الذّهن، ولكن من خلال السّابق واللاحق لها؛ على سبيل المثال:

	١٢	
أ	١٣	ج
	١٤	

إذا خبّأت الرّقم (١٣) سأعلم من خلال قانون السّياق أنّ الوسط هو (١٣)؛ أمّا إذا وضعنا بشكل أفقيّ (أ) (١٣) (ج)، فسأعلم أنّ الوسط هو (ب)؛ فبعض خصائص الإدراكات تُنسب إلى الذّاكرة، إذ لا يمكن أن تصدر عن الحساسيّة، وعليه

(١) بول جيّوم، ص ٢٧-٢٨.
(٢) المرجع نفسه، ص ٧٨.
(٣) المرجع نفسه، ص ٧٠-٧١.

فإنّ هذا العرض يبدأ من مسلّمات غير أكيدة تتعلّق بطبيعة هذه الحساسيّة. وانطلاقًا من هذه الحقيقة، فهي تختلف مع المدرسة السّلوكية التي تنظر للسّلوك على أساس التّجزئة، والتي ترى أنّ البيئة هي المسؤولة عن السّلوك الإنسانيّ[١].

الجشطلت الجديدة:

في الجشطلت الجديدة تمّ اكتشاف أنّ الإدراك ليس مركّبًا من إحساسات أوّليّة، بل هو ذاته إحساس إجماليّ. يقول غيّوم: «إنّنا لا ندرك في البدء الأوراق ثمّ الشجرة، وإنّنا لا نسمع في البدء نوتات موسيقيّة، ثمّ اللحن، إنّما ندرك في البدء مجمل الشّجرة؛ أو مجمل اللحن. وفي هذا الإدراك المجمل نتعلّم أن نميّز أوراقًا أو نوتات موسيقيّة، فالإدراك هو إذًا إدراك مباشر «لبنى» قائمة في الواقع»[٢]. وإذا ما تناولنا اخيرًا بالتّحليل شروط الإدراك اقتضى ذلك أن نسلّم بأنّنا لا ندرك إلّا ما يهمّنا. وهذا ما نسمّيه قانون الاهتمام.

والسّؤال الملحّ في هذه الدّراسة، هو: إذا كان الإنسان لا يُدرك من الأشياء إلّا ما يهمّه؛ فكيف يحدث الاهتمام في الأصل؟ وكيف يتمّ التّركيز على حواس دون أخرى أثناء حصول الاكتساب المعرفيّ؟ ولِمَ؟ إنّ الإيفاء بهذه الأسئلة يتطلّب العودة إلى مصطلح «التّصنيف» الّذي يرافق كلّ العمليّات الإدراكيّة؛ وخاصّةً السّمعيّة والبصريّة منها.

أهمّيّة الإدراك السّمعيّ في اكتساب المعرفة:

إنّ الإدراك السّمعيّ هو جوهريّ بالنّسبة إلى مسائل التّعلّم؛ ويحدث في مراحل مختلفة:

مرحلة الكشف عن المعلومات: أي كشف الدّماغ عن وضع ومستوى الشّيء المسموع، من خلال تحقّق الحافز السمعيّ بالّشدّة الكافية لتحقيق مستوى مسموع.

مرحلة ملاحظة الاختلاف: بين الصّوت، والضجيج النّاتج عن البيئة.

مرحلة الاعتراف بالصّوت المسموع: الاعتراف بالصّوت يؤكّد علاقة السّامع

(١) بول جيّوم، ص ٧٠ – ٧١.
(٢) المرجع نفسه، ص ٢٩.

بالشّخصيّة، أو أي صوت مألوف، كصوت الغسّالة؛ فالاعتراف هو ما يؤكّد الصّوت.

مرحلة فهم الصّوت: تترافق هذه المرحلة مع فهم القول، أو معنى الصّوت، كصوت جرس نهاية الحصّة.

إنّ الإدراك السّمعيّ متعالق مع العمليّات الدّاخليّة الّتي يُحدثها الدّماغ، كمرحلة الاعتراف بالصّوت، ومرحلة التّدقيق في الأصوات المسموعة؛ فلولا أنّ السّمع يمرّ بهذه المراحل التّصنيفيّة للأصوات، لأضحت على وتيرة واحدة من الفهم، وبالتّالي لانتفت دلالتها الإدراكيّة.

الإدراك السّمعيّ وعلاقته بعلم الدّلالة الإدراكيّ:

من خلال حاسّة السّمع يستطيع الإنسان أن يفهم حديث الآخرين ويتفاعل معهم، والسّمع خاصيّة هامّة وضروريّة للتّكيّف مع البيئة المحيطة، «إذ إنّ الإنسان يستطيع أن يرى الأشياء الّتي تقع في مجاله البصريّ فقط، أي في نطاق رؤيته، بينما يستطيع سماع الأصوات الّتي تقع خارج مجاله البصريّ، أي أبعد من نطاق رؤيته.»[١]، وذلك نحو سماع أبواق السّيارات والضّوضاء الّتي تنبعث من الشّارع القريب من الغرفة الّتي يجلس فيها، على الرّغم من عدم رؤية مصادر هذه الأصوات.

إذًا، لا يمكن للإنسان أن يعيَ من الأصوات إلّا المدرك منها؛ ولا يمكن إدراك الصّوت والضجيج معًا؛ ومن هنا تتبيّن أهمّيّة علم الدّلالة الإدراكيّ في تصنيف الصّوت المسموع، من خلال عناصر الإدراك السّمعيّ[٢]، ومن أهمّها:

المنبّه السّمعيّ (ويتمثّل في الصّوت).

الجهاز السّمعيّ[٣] الّذي يستقبل التّنبيهات السّمعيّة من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السّمعيّ إلى المراكز السّمعيّة بالمخ الّتي تتمّ فيها معالجة

(١) السّيّد علي سيّد أحمد وفائقة محمّد بدر، الإدراك الحسيّ والبصري والسّمعي، القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، ط١، ٢٠٠١، ص ٢٥٣.

(٢) المرجع نفسه، ص ٢٥٤.

(٣) «يتكوّن الجهاز السّمعيّ من الأذن، والعصب السّمعيّ الّذي يحمل المعلومات السّمعيّة من الأذن ويقوم بتوصيلها إلى المخّ، والمراكز السّمعيّة بالقشرة المخّيّة الّتي تقوم بفكّ شفرة هذه المعلومات السّمعيّة وإدراكها.» السّيد علي سيّد أحمد وفائقة محمّد بدر، ص ٢٦٤.

المعلومات السّمعيّة وإدراكها.

إنّ «معظم الأصوات الّتي نسمعها في حياتنا اليوميّة ليست نقيّة، ولكنّها معقّدة أي مركّبة من عدّة نغمات نقيّة، ورغم ذلك يستطيع جهازنا السّمعيّ تحليل هذه النّغمات المعقّدة إلى نغمات نقيّة يمكن تمييزها وإدراكها»[١].

إذًا، إنّ مرحلة إدراك المسموعات هي مرحلة الوعي السّمعي؛ ومن خلال هذا الوعي للمسموع يمكن تحديد الدّلالة. ولا تقتصر المدركات على حاسّة السّمع، بل تصبح أكثر أهمّيّة مع حاسّة البصر.

أهمّيّة الإدراك البصريّ في اكتساب المعرفة:

يُعدّ علم الرّؤية الفرع الأكثر تماسكًا وتكاملًا ونجاحًا في العلوم المعرفيّة؛ ومحور هذا النهج الجديد هو فكرة «أن الرّؤية هي نوع من الحساب في الكائنات الحيّة؛ يحدث ذلك في العينين والأدمغة من خلال معالجة المعلومات العصبيّة المعقّدة، ولكن يمكن على الأقلّ من النّاحية النّظريّة، أن يحدث أيضًا عندما تتمّ تغذية المعلومات من كاميرات الفيديو إلى أجهزة كمبيوتر رقميّة مبرمجة بشكل صحيح.»[٢]

وتزداد أهمّيّة الإدراك البصريّ، في تحقيق فهم أعمق للآليّة المعرفيّة في تحديد الحروف، وتحديد توجيه تعليم قراءة اللّغة الأولى والثّانية؛ كما يُسهم الإدراك البصريّ في إعادة تأهيل القراءة لدى ضعاف البصر، أو أولئك الذين يعانون من عجز إدراكيّ مكتسب بسبب إصابة عصبيّة؛ فهل من عوامل معرفيّة محدّدة تؤثّر على الأحكام الإدراكيّة للحروف؟

نظريّة تأثير سياق الكلمة المفهومة على إدراك حروف الهجاء
The effects of alphabet and expertise on letter perception:

تتحدّث هذه النّظريّة عن طبيعة الإدراك البشريّ للميزات المرئيّة التي تكمن وراء التعرّف على اختلافات الحروف المعالجة مرئيًّا بخبرة المشاهدة. تقدّم هذه

(١) المرجع نفسه، ص ٦٠.

(2) Stephen E. Palmer, Vision science, photons to phenomenology, University of California of Berkeley: A Bradford Book, The MIT Press, Massachusets Institute of Technology, 1999. Preface.

النّظريّة نهجًا جديدًا باختبار أزواج من حروف الأبجديّة العربيّة بمشاركة قراءتين، إحداهما لم تعرض مسبقًا للغة العربية والأخرى مشهورة. ويهدف هذا البحث إلى بيان عمليّة الفهم للعوامل المتعدّدة الّتي تؤثّر في إدراك الحروف، وترجّح ميزات النّظام المرئيّ الضابط، حيث يصبح القرّاء الخبراء أكثر كفاءة وفعاليّة في التّمييز بين حروف الأبجديّة المحدّدة[١]. وتُعدّ القشرة البصريّة Visual Cortex من أهمّ المكوّنات الرّئيسيّة للتّعرّف على الأشياء؛ «إنّ أحد المكوّنات الرّئيسيّة للتعرّف على الأشياء هو استجابة القشرة البصريّة لسمات محدّدة للمحفّز البصريّ.»[٢]؛ ففهم العوامل المتعدّدة أثّر في إدراك المتعلّم للحروف، وميّز بينها.

إنّ الحديث عن الإدراك السّمعيّ والبصريّ يستجلب الحديث عن الذّكاء، بالنّظر إليه بنية ذات قدرة فائقة؛ فبديهيّ أنّ عمليّة الإدراك تحتاج إلى ذكاء؛ فهل هناك أنواع للذّكاء؟ وما اختصاص كلّ نوع منها؟

نظريّة الذّكاءات المتعدّدة:

الذّكاء عند جاردنر Gardner (١٩٤٣ - ...) بنية معقّدة ذات قدرات مستقلّة عن بعضها البعض، كلّ منها يمثّل نوعًا من أنواع الذّكاء، ويحتلّ منطقة معّينة في الدماغ البشريّ، ولا يعنيّ تفوّق إحدى هذه المقدرات الانسحاب على سائر القدرات. وباستناده إلى حقيقة علميّة يقرّها الطّبّ، وهي أنّ الضرر الّذي يُصيب منطقة من مناطق الدّماغ يؤثّر في بعض الوظائف العقليّة دون التأثير في باقي القدرات. لم يستطع جاردنر وصف كلّ أنواع الذّكاء، ولكنّه وضع سبعة أنواع متعدّدة للذّكاء[٣]، وعلى رأسها:

الذّكاء اللّغويّ: وفيه، تمثّل اللّغة نوعًا من أنواع الذّكاء، لارتباطها بحساسيّة الأفراد بالمقاطع اللغويّة، والمفردات، والألفاظ، والمعاني؛ وأكثر من يتميّز بهذا النّوع من الذّكاء، الشّعراء والكُتّاب.

(1) Robert W. Wiley, Colin Wilson and Brenda Rapp, The effects of alphabet and expertise on letter perception, J Exp Psychol Hum Percept Perfom. 17 August. 1. Retrieved on Tuesday 14-2-2023. 11:27PM. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/

(2) Stephen E. Palmer, P. 28.

(3) Sobel, Carolyn P. Li, Paul. The Cognitive Sciences, An Interdisciplinary Approach, Second Edition, University of California, London: Sage, 2013. P.17.

الذّكاء المنطقيّ الرّياضيّ: هذا النّوع من الذّكاء يميّز الأفراد من ناحية قدرتهم على الاستدلال المنطقيّ والتدرّج من الجزئيّات إلى الكلّيّات، وانعكاس هذه العمليّة.

الذّكاء الموسيقيّ: ويوجد لدى المغنّين والملحّنين والموسيقيّين، ويمتاز أصحابه بالقدرة على ابتكار الألحان الموسيقيّة وتذوّق جماليّتها.

الذّكاء المكانيّ: هو قدرة الأشخاص على إدارك المكان، والشّكل، والفراغ؛ وأكثر من يتميّز بهذا النّوع من الذّكاء، المعماريّون والمهندسون.

الذّكاء الحركيّ: ويوجد لدى اللّاعبين، والرّاقصين، والحرفيّين الّذين يؤدّون المهارات الحركيّة الدّقيقة بكفاءة عالية.

الذّكاء الاجتماعيّ: يُميّز الفرد بالمقدرة على التّفاهم الجيّد مع الأشخاص، وإقامة علائق اجتماعيّة متواصلة، وحوارات جدّيّة.

الذّكاء الشّخصيّ: وبه يفهم الفرد شخصيّته، ويُدرك دوافع ذاته، ومكامن القوّة والضعف فيها.

تمّ انتقاد هذه النّظريّة، إذ رأى البعض أنّ ما فعله جاردنر لا يتجاوز تحريف مصطلح الذّكاء، وإخراجه عن المعنى المتعارف عليه، إلى معنى جديد يشتمل على القدرات والكفاءات. وعلى الرّغم من انتقاد النّظريّة، إلّا أنّ مفهوم الذّكاءات المتعدّدة أسهم في تقديم معالجة متطوّرة، وأدّى إلى تنويع التّفسيرات حول المصطلح، الّذي توسّعت رقعته إلى أنواع من الذّكاءات لكلّ منها ميدان وإجراءات مختلفة[1].

وقبل بلوغ خاتمة هذا البحث، أتساءل عن قوّة الإدراك الموجودة في العقل البشريّ؛ كيف للإنسان أن يُدرك أنواع الذّكاء لديه؟ وكيف للدّماغ أن يتعامل مع لغتين في آن؟ وما الّذي يُدركُ الإدراك أو يضبط الإدراك؟ وهل يمكن التّحكّم بالإدراك؟

(1) Sobel, Carolyn P. Li, Paul 17-18.

التّحكّم الإدراكيّ:

إنّ أفضل من صنّف القوى الإدراكيّة عالم التّاريخ والاجتماع ابن خلدون؛ حين تحدّث عمّا أسماه تنوّع الإدراكات؛ فوازن بين الحفظ والإدراك، وجعل ارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام شرطًا لارتقاء الملكة الحاصلة، «لأنّ الطّبع إنّما ينسج على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها»(١).

إنّ الإدراك الّذي يتحدّث عنه ابن خلدون هو ما يسمّى في علوم التّفكير «إدراك بالتّرابط» أو «وعي الذّات الاستبطانيّ»(٢)، إذ يرتبط مضمون جريان الإدراك وطابعه بمواقف النّاس المختلفين في تجاربهم وتوجّهاتهم.

أمّا عن سؤال تعامل الدّماغ مع لغتين؛ فتجيب إيلين بياليستوك Ellen Bialystok، عالمة الأعصاب الإدراكيّة وأستاذة أبحاث علم النفس في جامعة يورك York، أنّ ما يميّز الثّنائيّة اللّغويّة هو عمليّة التّحكّم التّنفيذيّ أثناء معالجة اللّغة في امتدادها إلى المجالات غير اللّفظيّة. وبالحديث عن تحديد الاختلافات بين الأطفال أحاديّي اللّغة وثنائيّي اللّغة، فقد تبيّن أنّ المحفّزات البصريّة تؤدّي دورًا تمييزًا بالنّسبة إلى معالجة المعلومات المرئيّة، أكثر من التّحليل الإدراكيّ(٣).

بناءً على آراء بياليستوك هناك عودة دائمًا إلى الكلّيّات المدركة؛ فالعمليّة الإدراكيّة هي (كلٌّ) تقوى باكتمال المعارف الحسّيّة، وتنقص بانتقاصها؛ لذلك، لا يزال الجدل يحيط بعمليّة تمثيل لغتين وكيفيّة التحكّم بهما؛ «إنّ التّمثيل والتّحكّم مرتبطان»(٤)، ظهرت هذه النّتيجة من خلال بيانات التّصوير العصبيّ للّغة الثّانية الّذي بدا متقاربًا مع تمثيل اللّغة الأولى، من ناحية المنافسة المعجميّة لاختيار اللّغة المقصودة.

---

(١) ابن خلدون، ص ٦٥٦.

(٢)عيسى سعد العوفي وعبد الرّحمن علوي الجميدي، القاموس العربيّ الأوّل لمصطلحات علوم التّفكير، عمان – الأردن: ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ل(لا.ط.) ٢٠١٠، ص ٢٦.

(3) Ellen Biyalistok, Fergus I.M. Craik, and Gigi Luk, Biligualism: Consequences for Mind and Brain, HHS Public Access, Retrieved 16-2-2023 . 10:52PM. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/ See Cognitive Sciences, P. 293.

(4) J Abutalebi, D Green, Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control Journal of neurolinguistics, 2007. Cited by 1419 Related articles All 6 versions.

ويرى أبو طالبي[1] أنّ الأفراد يزيدون من التّحكّم الإدراكيّ من أجل تحقيق الهدف المنشود؛ من خلال (التّحكّم التّكيّفيّ)؛ فهناك فرضيّة تطرح أنّ اللّغة تتكيّف بنفسها مع الطّلبات المتكرّرة المفروضة عليها؛ فهل نستشفّ من كلام أبو طالبي عودة إلى نظريّة حتميّة اللغة؟!

إنّ فرضيّة أنّ البِنية الدّلاليّة هي بِنية لغويّة، تؤكد أنّ اللّغة تُشير إلى مفاهيم في عقل المتحدّث وليس إلى الكيانات الموجودة في عالم خارجيّ حقيقيّ موضوعيّ. فالادّعاء بأنّ البِنية الدلاليّة يمكن أن تكون مساوية للبِنية المفاهيميّة لا يعني أن الاثنتين متطابقتان؛ فالمعاني المرتبطة بالوحدات اللّغويّة هي مثل الكلمات لا تشكّل سوى مجموعة فرعيّة من المفاهيم الممكنة، إضافة إلى العديد من الأفكار والمشاعر الّتي لا يمكن ترميزها تقليديًّا في اللّغة.

خلاصة القول:

نتيجة هذا البحث المقتضب عن العلوم الإدراكيّة، يبرز العلم الإدراكيّ اليوم مجالًا جديدًا للمعرفة يتمّ فيه الجمع بين التّجارب والنّمذجة والتّكنولوجيا الحديثة، في محاولة للكشف عن لغز العقل، وكيف يتجسّد في المادّة: «الدماغ» و«الجسد» و«الكمبيوتر»؛ فمن خلال هذا العرض لمفهوم العلوم الإدراكيّة، وما تفرّع عنه من علوم لسانيّة، ودلاليّة، وتداولية، يمكن استخلاص :

أنّ العلوم الإدراكيّة تتعلّق بشكل مباشر بدلالة الألفاظ العميقة، وبمحتوى الصّياغة اللغويّة، وببناء المعنى وتعقيداته داخل التّركيب اللغويّ.

وأنّ المفاهيم تتطوّر، كلٌّ منها وفق البيئة الإدراكيّة الخاصّة بكل فرد؛ فالتّأثيرات النسبيّة المتعلّقة بوظائف اللغة تتعدّى الوظيفة المرجعيّة، إلى الانفعالية، والشّعريّة، والفطريّة، والواصلة، والماورالغويّة.

ومن هنا يمكن الولوج إلى التّعلّم العميق، لتشكّل جوانب العقل التي تتجاوز الإدراك المرتبط بالمنطق أرضًا خصبة لمزيد من البحث في النّسبيّة اللّغويّة؛ بما في ذلك تأثير الاختلافات اللّغويّة في عمل العقل، وتبدّل المشاعر، وبناء الشّخصيّة، وتوزيع الفاعليّة.

(1) Ibid, Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis – Journal of cognitive psychology, 2013. Cited by 1258 Related articles All 18 versions

الخاتمة:

أسهم البحث في العلوم الإدراكيّة في تطوير نظريّات جديدة كالتّرابطيّة؛ أمّا النّظريّات السّلوكيّة Behaviorisim، والمعرفيّة Cognitivism، والبنائيّة constructivisim فقد ركّزت لعقود طويلة على العمليّات التّعليميّة process of learning وليس على القيمة التّعليميّة value of learning؛ ومع التّقدّم التّكنولوجيّ، لم يعد التّعليم عن: (ماذا تعلم؟) ولكن عن: (أين؟) و(كيف؟) و(لماذا؟)؛ وهو الأمر الّذي كشف عن الحاجة إلى نظريّة جديدة تتقاطع مع العصر الرّقميّ Digital Era، يكون هدف النّشاط التّعليميّ فيها تحقيق معرفة دقيقة ومتجدّدة. والتّرابطيّة في هذا المعنى هي إدراك كلّ التّجارب؛ أي: تجربة الفرد نفسه، وتجارب الآخرين الّذين يصبحون البديل للتّجربة. فالمعرفة تخزّن في الأصحاب، وتشمل تعلّم اللّغة الّذي يتغيّر بتتابع المعرفة، بغض النّظر عن الزّمان أو المكان.

أمّا مشكلات علوم الأعصاب، خاصّةً ما يتعلّق منها باكتشاف التّقنيّات العصبيّة الكامنة وراء اكتساب اللّغة الأولى ومعالجتها؛ فقد تمكّن علماء الأعصاب، بوساطة علم الدّلالة الإدراكي من التّركيز على المعالجة النّحويّة والمعجميّة الدلاليّة عند ثنائيّي اللّغة، ليتبيّن أنّ اللّغة الثّانية يمكن أن تتحصّل من الهياكل العصبيّة نفسها المسؤولة عن اكتساب اللّغة الأولى، وهذا الإتقان يشبه اللّغة الأم، وهو الأمر الّذي سيعكس تغييرًا كبيرًا في تقنيّات معالجة اللّغة.

وعليه، تكون نتيجة البحث في الدّلالة الإدراكيّة أنّ المعنى الإدراكي مركون في أربعة: التّراكيب اللّغويّة ونحو الكلام، والمفردات المعجميّة، والبناء الصّرفيّ، والمجازات والاستعارات؛ فاللّسانيّات الإدراكيّة هي فرع العلوم الإدراكيّة تسلكُ المسلك نفسه في تحقيق الإدراك الدّلاليّ من خلال كسر الحواجز بين العلوم المعرفيّة.

أمّا التّوصيات فموجّهة إلى المؤسّسات التّعليميّة، من مدارس وجامعات ومعاهد، بأن تسلك منهجًا آخر من التعلّم يربط المتعلّمين، ليس فقط وجهًا لوجه، ولكن أيضًا من خلال تبادل الخبرات في تكنولوجيا المعلومات.

المراجع العربيّة:

- إبن خلدون، المقدّمة، دراسة: أحمد الزعبي، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، (لا.ت.).
- إبن سينا، الإشارات، مصر: (لا.د.)، (لا.ط.)، ١٣٢٥ هـ، ج١.
- فرانسوا أيّوب، وإيلي نجم، وميشال أبي فاضل، قاموس الفلسفة. وضعه: ديديه جوليا. بيروت: مكتبة أنطوان، ط١، ١٩٩٢.
- علاء الجبالي، لغة الطّفل العربيّ، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط١، ٢٠٠٣، ص ٧٧.
- بول جيّوم، علم نفس الجشطلت، ترجمة: صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق، مراجعة: يوسف مراد، القاهرة: مؤسّسة سجلّ العرب، ١٩٦٣.
- ناصر فرحان الحريص، المظهر الإبداعيّ للّغة: مقاربة أدنويّة – إدراكيّة، «مجلّة اللّسانيّات العربيّة»، العدد ٦، ربيع الآخر، ١٤٣٩هـ، المملكة العربيّة السّعوديّة، ٢٠١٨.
- يحيى سعد، نظريّة الذّكاء المتعدّدة لجاردنر، ١٢-٥-٢٠٢١. تمّت المراجعة في ٢٠٢٣ ١٦--٢ شركة دراسة - للاستشارات والدّراسات والتّرجمة – نظريّة الذّكاءات المتعدّدة لجاردنر. https://drasah.com/Description.aspx?id=4993
- خالد حوير الشّمس، اللّسانيّات الإدراكيّة، «مجلة العلوم التربويّة والإنسانيّة»، العدد ٨ نوفمبر ٢٠٢١، دراسة في المفهوم والتّصوّرات والمعطى البينيّ، كلّيّة التربية للعلوم الإنسانيّة، العراق، ص ٩٤. http://jeahs.com/ تمّ الاسترجاع في ١٢-٢-٢٠٢٣ السّاعة: 12:11PM
- المنجد في اللغة والإعلام، بيروت: دار المشرق، ط٤٨.
- نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللّغة والعقل، ترجمة: عدنان حسن، سوريا: دار الحوار للنّشر والتّوزيع، ط١، ٢٠٠٩.
- جنان بنت عبد العزيز التّميمي، الزّمن في العربيّة، من التّعبير اللّغويّ إلى التّمثيل الذّهنيّ، كرسي الدّكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللّغة العربيّة وآدابها، عدد ١٥، المملكة العربيّة السّعوديّة، ٢٠١٣.
- دلخوش جار الله حسين دزه بي، علم الدلالة الإدراكيّ cognitive semantics – المبادئ والتّطبيقات، «مجلّة الآداب» العدد: ١١٠، ٢٠١٤، أربيل: جامعة صلاح الدّين – كليّة اللغات، قسم اللغة العربيّة.
- محمّد زيدان، معجم المصطلحات النّفسيّة والتّربويّة، المملكة العربيّة السّعوديّة: دار الشّروق، ط١، ١٩٧٩.

- محيي الدّين محسب، منهجيّة دراسة الاستعارة من الأساس اللّغويّ إلى التّأسيس الإدراكيّ.
- الخميس ١٨ ربيع الأوّل ١٤٣١، العدد ٣٠٠ – تمّ الاسترجاع في ١١-٢-٢٠٢٣ السّاعة ١١:٠٧ PM https://www.al-jazirah.com
- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربيّة المعاصرة، بيروت: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٨، مج١.
- علي سيّد أحمد السّيّد وفائقة محمّد بدر، الإدراك الحسّي والبصري والسّمعي، القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، ط١، ٢٠٠١.
- حسن شحاتة وزينب النّجّار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة. مراجعة: حامد عمّار. الدّار مصر: المصريّة اللبنانيّة، ط١، ٢٠٠٣.
- عبد العالي العامري، اللّغة ونظريّة الذّهن، مبادئ معرفيّة وذهنيّة، «مجلّة اللّسانيّات العربيّة»، العدد ٦، ربيع الآخر، المملكة العربيّة السّعوديّة، ١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م.
- علي عسكر ومحمّد الأنصاريّ، علم النّفس البيئيّ، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٤.
- عيسى سعد العوفي وعبد الرّحمن علوي الحميدي، القاموس العربيّ الأوّل لمصطلحات علوم التّفكير، عمان – الأردن: ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ٢٠١٠.
- ميلاد وزّان وعلاء طعيمة، التّعلّم العميق (المبادئ والمفاهيم والأساليب)، كلّيّة علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، العراق:جامعة القادسيّة. نسخة إلكترونيّة.
- https://www.noor-book.com/ - تمّت المراجعة في ١٩-٢-٢٠٢٣. السّاعة ٩:٣٠PM.

المراجع الأجنبيّة:

- Abutalebi, D Green: Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. Journal of neurolinguistics, 2007. Cited by 1419 Related articles All 6 versions.
- Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis, Journal of cognitive psychology, 2013. Cited by 1258 Related articles All 18 versions.
- Enfield, N.J. Linguistic Relaivity From Reference to Agency , Department of Linguistics, NSW 2006, Australia; Max Planck

Institute for Psycholiguistics. The university of Sydney.

- Biyalistok, Ellen, Fergus I.M. Craik, and Gigi Luk, Biligualism: Consequences for Mind and Brain, HHS Public Access, Retrieved 16-2-2023 . 10:52PM. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/
- Evans, Vyvyan, Zinken, Jörg (Eds.): The cognitive linguistics reader. London: Equinox, 2007.
- Houdé, Olivié, Editor, with Daniel Kayser, Olivier Koenig, Joëlle Proust, François Rastier. Dictionary of Cognitive Science, Neuroscience, Psychology, Artificial Intelligence, Linguistics, and Philosophy. Vivian Waltz, Translator, Christian Cavé, Scientific Advisor, Psychology Press, New York: Taylor and Francis Books, 2004, Inc. P.17.
- Palmer E. Stephen, Vision science, photons to phenomenology, University of California of Berkeley, A Bradford Book, The MIT Press, Massachusets Institute of Technology, 1999. Preface.
- Schooler and Engestler-Schooler. Association For Psychological Science, Perspectives on Psychological Science, 2014, Vol.9(5) 556-578. Rigestered Replication Report (1990). Content uploaded by Elizabeth Gilbert
- https://www.researchgate.net/publication/264195483_Replication_of_Schooler_Schooler-Engstler's_verbal_overshadowing_effect
- Sobel, Carolyn P. Li, Paul. The Cognitive Sciences, An Interdisciplinary Approach, Second Edition, University of California, Sage, London, 2013.
- Wertheimer, Max. Productive Thinking, Draft August 16, 1996. Japanese translation 1952, In German in 1957, and a second edition in 1964.
- Wiley, Robert W., Wilson, Colin, and Rapp, Brenda, The effects of alphabet and expertise on letter perception, J Exp Psychol Hum Percept Perfom. 17 August. 1. Retrieved on Tuesday 14-2-2023. 11:27PM.
- https://www.ncbi.nlm.nih.gov/

من مشكلات تدريس النحو للناطقين بغير العربية

مليكة ناعيم – المغرب[١]

(١) دكتورة في اللغة العربية أستاذة التعليم العالي بكلية اللغة العربية بمراكش تدرس النحو وفقه اللغات السامية نشر لها كتب ومقالات عدة منها كتاب تاريخ المصطلح النحوي مقاربة نقدية العمد وكتاب مدرسة النقد النحوي في الأندلس بحث في الأسس النظرية وكتاب منهجية البحث في العلوم الإنسانية حفر في الذاكرة... ومثال يعنون اللغة التركية ولغات المغرب ضمن كتاب جماعي للمنتدى التركي وكتاب تعدد المصطلح النحوي وأثره في تدريس النحو. عضو لمراكز بحثية عدة منها مركز الاصباح ومختبر اللغة والنص والمركز الدولي لخدمة اللغة العربية بمراكش وعضو بمجلات دولية كثيرة.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الآمين وعلى آله وصحبه أجمعين

مقدمة:

أود في البداية أن أعبر عن شرف المشاركة في هذا المؤتمر العلمي الرصين الذي يحتفي بلغة الضاد، هذه اللغة الشريفة الشجاعة كما وصفها ابن جني في كتابه الخصائص، كما أود أن أرفع أسمى عبارات الشكر والتقدير إلى القائمين عليه بالتنسيق أو التنظيم مع تحية خاصة للدكتور هاني إسماعيل رمضان على حسن التواصل.

يمثل موضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهم موضوعات البحث العلمي المعاصر، لما له من راهنية نتيجة الإقبال الكبير على تعلم اللغة العربية من الجنسيات المختلفة ومن متكلمي اللغات المختلفة. ولأن تعليم اللغة العربية وتعلمها يقتضيان بالضرورة استحضار علومها الأساس من نحو وصرف وصواته ومعجم لضبط نظامها وفهم قواعدها... ولما تثيره هذه العلوم من مشكلات تقف حاجزا أمام فعالية عملية التعلم، فقد آثرت أن أخصص ورقتي البحثية هذه لمعالجة بعض مشكلات تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية، بل أرى أنها صارت تحديات كبرى أيضا أمام الناطقين باللغة العربية، نظرا لسيطرة العاميات والازدواجية اللغوية ولغة الإعلام المضطربة على الألسن.

وتقارب الورقة الموضوع عبر الوصف والتحليل من خلال سؤالين رئيسين؛ هما: ما التحديات الأساس لتدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية؟ وما السبيل إلى تجاوزها؟ وتكتسب الدراسة أهميتها من كثرة الشكوى من النحو من معلمي العربية ومتعلميها، لا من غير العرب فقط، بل من العرب أيضا، وتعود أسباب اختيارها إلى ما وقفت عليه من خلال تجربتي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من صعوبات، وما وقفت عليه من مشكلات في التعلم مرجعها الأساس هو النحو. ولتحقيق الأهداف المحددة قسمت الورقة وفق أنواع المشكلات إلى مباحث ثلاثة وفق الترتيب الآتي:

(١) مشكلات تتعلق بالنحو بوصفه مادة دراسية.

(٢) مشكلات تتعلق بالمصطلح النحوي.

(٣) مشكلات تتعلق بالقواعد والشواهد النحوية.

وختمت الدراسة بخاتمة تضم مقترحات وتوصيات لتجاوز المشكلات ثم ذيلتها بلائحة المصادر والمراجع.

(١) مشكلات تتعلق بالنحو بوصفة مادة دراسية:

قد يتساءل سائل فيقول لماذا النحو؟ وما علاقته بتدريس العربية للناطقين بغيرها؟ فأجيبه بأن النحو عمدة أساس لتدريس اللغة العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، ذلك لأن ضبط نظام بناء الجملة العربية وقواعدها هو أساس ضبط اللغة بعد تعلم المعجم محادثة وكتابة، والترتيب هنا وفق الأهمية وإلا فلا يمكن الفصل على مستوى المراحل الإجرائية؛ إذ هما متلازمان. وقد التفت اللغويون العرب القدماء إلى هذه الوظيفة التعليمية للنحو، فعرفه ابن جني، وهو أشهر تعريف عربي على الإطلاق، بالنظر إلى وظيفته الاجتماعية التعليمية قائلا في كتاب «الخصائص»،»باب القول على النحو: هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوًا كقولك: قصدت قصدًا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم»[١]. فالنحو وضع أساسا لغير المتمكنين في العربية وللوافدين عليها من الجنسيات واللغات المختلفة؛ إذ هو الذي يضمن لهم الأداء اللغوي السليم وبه يرد إليه من انزاح عنه لسبب ما، وأكد صبحي الصالح من المعاصرين ما سبق بالقول: «ولما أصابت العربية حظا من التطور، أضحى الإعراب أقوى عناصرها، وأبرز خصائصها، بل سر جمالها وأمست قوانينه وضوابطه هي العاصم من الزلل والمعوض عن السليقة»[٢]. يَقصد صبحي بالتطور في النص اللغة في ذاتها

(١) أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت، ج: ١، ص ٣٥.
(٢) صبحي إبراهيم الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط.١، دار العلم للملايين، ١٩٦٠، ص.١١٨.

نتيجة التداخل مع اللغات وتبادل التأثير والتأثر واتساع حاجات التواصل، كما يقصد به مستعمليها والمقبلين عليها بدخول الموالي في الإسلام وحرصهم على تعلم اللغة العربية. فاتضح بما لا يدع مجالا للشك أن الهدف من النحو منذ بداية تأسيسه تعليمي بالأساس حرصا على صون لغة القرآن من اللحن وتيسيرا لإدماج الوافد الأجنبي في المجتمع العربي، غير أن طريقة ترتيب موضوعات كتب النحو، وعدم الفصل بين علومها في بداية التصنيف، جعلها غير مناسبة في الوقت الحالي على الأقل لتوظيفها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية، ومن ثم تثار مجموعة من الأسئلة، منها: ماذا يحتاج المتعلم غير الناطق باللغة العربية من النحو؟ وكيف نعلمه مسائل النحو؟ وما المصادر الممكن توظيفها؟

ونحن ندرس المتعلم غير الناطق بالعربية ينبغي أن نستحضر مجموعة من الاعتبارات الموجهة لطريقة التدريس ومادته ومراحله، من ذلك:

أولا ينبغي أن نستحضر أن النحو بالنسب إلى الفئة المستهدفة ليس مقصودا في ذاته كمادة مستقلة، وإنما هو كما قال ابن جني وسيلة وظيفية إلى تعلم اللغة وتوظيفها، وهنا مكمن المشكل ومثار السؤال: ماذا ندرسه؟ وكيف ننتقي من النحو ما يناسبه؟ طبعا هنا ينبغي التفكير في النحو الوظيفي، لا بمعناه في الدراسات اللسانية الحديثة، وإنما بمعنى اللفظ الإجرائي، ذلك النحو الذي يوظفه المتعلم في الهدف الذي يتعلم لأجله اللغة العربية فقط، فلا ينبغي أن نعالج القضايا غير الموظفة في الهدف الذي يتعلم لأجله النحو من مثل الندبة والاستغاثة والنداء التعجبي والتنازع والاشتغال، وغيرها من القضايا النحوية غير المتداولة، ولا ينبغي التعمق في الجزئيات التي لا تجدي نفعا، ولا في الخلافات والتأويلات والتقديرات؛ ذلك لأن الكثير من الخلاف بين المذاهب النحوية لا يؤثر في تعلم العربية وتعليمها، وغير فاعل في الاستعمال اللغوي، وهي مسألة التفت إليها المهتمون بالنحو التعليمي من نحويي الأندلس، ومنهم أبو حيان الغرناطي (ت.٧٤٥هـ) وكان من البارعين في تعلم اللغات وتصنيف كتب تعليمها- ولهذا تطرد في تعليقاته على بعض أقوال النحويين واختياراتهم «لا يجدي نفعا».

ثانيا: ينبغي أن نستحضر المدرس وهو ينتقي المادة وطرق تبليغها للمتعلم

أن الإعراب يكاد يكون سمة تنفرد بها اللغة العربية بعد أن فقدته الكثير من اللغات التي كانت معربة في الأصل، وفي مقدمتها اللغات السامية واللغة اللاتينية، ولم يبق منه إلا نماذج يسيرة في بعضها. ومن ثم فإن المتعلم خال الذهن سواء في لغته أو في اللغة التي يقبل على تعلمها من كل ما يتعلق بالإعراب من مصطلحات أو قواعد أو سمات.

ثالثا: ينبغي أن نستحضر أن اللغة العربية لها خصوصيات نحوية تميزها عن غيرها من اللغات؛ ومنها أن الجنس مثلا مذكر ومؤنث فقط ولا يوجد فيها ما يسمى في اللغات الأخرى بالمحايد، وأن العدد أنواع ثلاث مفرد ومثنى وجمع.

ولا نجد المثنى إلا في لغات قليلة جدا وقد ضاع حتى من اللغات السامية، وأنواع الجموع خاصة الجمع السالم وجمع التكسير ومنتهى الجموع، وغيرها مما يميز اللغة العربية، ومن ثم ينبغي أن يستحضر المعلم أن الطالب لا يملك أدنى معرفة بهذه الظواهر المميزة للعربية في لغته...

ولهذا الخصوصيات كلها ينبغي التزام التيسير في تقديم المعطيات وتجاوز الدراسات الجافة للقواعد المعتمدة في تدريس النحو في المدارس العربية والتي تعتمد القاعدة الغاية والوسيلة في الآن نفسه، والتدرج في تعليم قضايا النحو، واختيار المستوى المناسب لتدريسه، فلا يمكن التركيز عليه في البداية وإن كان ملازما للتعلم من الناحية التطبيقية، لكن على مستوى التنظير يؤجل إلى مراحل يكون فيه المتعلم قد استأنس باللغة وامتلك بعض أسسها، وينبغي في مراحل تدريس النحو أيضا عدم التعمق في مسائل النحو، وإنما يُكتفى بالقواعد اللازمة لتقويم ألسنة المتعلمين المستعملة باطراد في حياتهم اليومية وفي الهدف الأساس من التعلم وهذا ما قصده الجاحظ حين قال مميزا بين نحو المتعلمين ونحو العلماء: «أما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع. وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصار فيه، من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور،

والاستنباط لغوامض التدبر، ولمصالح العباد والبلاد، والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه الرحى؛ ومن ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه. وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إلى شيء»[١]

وإذا كان الجاحظ يقصد في كلامه المتعلم العربي، فالمتعلم للغة العربية من غير العرب أولى بهذه التوجيهات، وخاصة الاكتفاء في تعليمه بما يفي بالغرض الذي لأجله يتعلم اللغة العربية. وليس المقصود هنا فقط المادة المنتقاة للتدريس وإنما أيضا منهجه؛ إذ ينبغي أن يسلك في تدريس القضايا المنتقاة منهجا متدرجا وميسرا على مستوى طريقة التدريس وعلى مستوى لغته أيضا، وأن ينطلق من معطيات محينة تثير فضول المتعلم وتحفزه على الإقبال والتعلم، ولا بأس في المراحل الأولى من اعتماد المنهج التقابلي أو المقارن إن كانت لغة المتعلم من فصيلة اللغة العربية السامية، لتيسير الاستيعاب، فقد تكون لغته الأم منطلقا ميسرا للفهم في البداية، لكن لا يقبل في مثل هذه الموضوعات اعتماد اللغة الواسطة (لغة ثالثة).

وينبغي أيضا تصنيف كتب مخصصة لهذا الغرض تختلف عن الكتب الموجهة إلى العرب لان مكمن الخطأ الأساس في توحيد المادة والمنهج، فمعظم كتب النحو العربية تبدأ بأقسام الكلم وهو محور لا يسعف وفق طريقة تقديمه في المراحل الأولى للتعلم، وكتب النحو المصنفة للناطقين بغير العربية تعرف بعض الاضطراب الذي يعكس عدم الحرص على تبني منهج واضح في صياغة البرامج والمقررات، وهنا ينبغي دائما استحضار أهداف المتعلم وخصوصياته ومراعاة مستواه.

٢ مشكلات على مستوى المصطلح النحوي:

المصطلحات مفاتح العلوم على حد تعبير الخوارزمي[٢]، وهي ذات وظيفة أساس في التعليم، التفت إليها اللغويون العرب القدماء؛ يقول التهانوي: «إن أكثر

(١) عمرو بن بحر الجاحظ: رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٤، ٣/٣٨.

(٢) أين المصدر؟

ما يحتاج به في تحصيل العلوم المدونة والفنون المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه الاصطلاح، فإن لكل علم اصطلاحا خاصا به إذا لم يعلم بذلك لم يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيا، وإلى أنغامه دليلا»[١]. وأكد هذه الوظيفة الأساس لاسيما في مجال التعليم المعاصرون؛ يقول محمود حجازي: «تعد المصطلحات ذات أهمية في التنمية اللغوية، يتضح على وجه الخصوص في مجالات الترجمة وما يتصل بها وفي مجالات التعليم، وفي مجالات التدريب، وفي كل ما يتصل بتنمية اللغة العامة للوفاء بالمتطلبات المعاصرة.»[٢] طبعا تعليم اللغات في مقدمة هذا المجال، ذلك لأن المصطلح ليس مجرد لفظ، وإنما هو مفتاح يلخص في مفهومه الظاهرة التي يمثلها، والخطوة الأولى في إعداد المصطلح النحوي ليؤدي وظيفته في النحو الوظيفي الموجه للناطقين بغير العربية يقتضي تجاوز مشكلين رئيسين:

(١) مشكل تعدد المصطلحات أولا على مستوى الرمز اللغوي الذي يوحي بالترادف[٣]، ومن ثم الإخلال بشرط رئيس من شروط المصطلح، فللـ»خبر» مثلا أكثر من أربعة مرادفات وكذا للفعل والمبتدأ واللازم والتمييز وغيرها، وقد انتبه إلى هذا الأمر من القدماء أبو حاتم السجستاني، وفيه يقول: «وإنما هم أحدهم إذا سبق إلى العلم أن ييسر اسما يخترعه لينسب إليه؛ فيسمى الجر خفضا، والظرف صفة، ويسمون حروف الجر حروف الصفات، والعطف النسق، ومفاعيلن في العروض فعولان، ونحو هذا التخليط»[٤]. أدرك السجستاني مشكل تعدد المصطلح وانتبه إلى أثره المتمثل في الخلط وما يعنيه من الاضطراب والغموض.

---

(١) محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، ط.١، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٨٦، ص ١.

(٢) محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٨٩.

(٣) يقول عبد الله بن حمد الخثران: «إن كثيرا من المشكلات والمصاعب التي تواجه الباحثين في العلوم تكون ناتجة عن عدم تحديد مفهوم كل مصطلح، كما تنتج عن وجود أكثر من لفظة أو رمز أو تسمية للحقيقة أو الظاهرة الواحدة، وهو ما يمكن أن نسميه هنا «بالترادف» في المصطلح ونعني به إطلاق أكثر من لفظ أو تركيب على الموضوع أو الحقيقة الواحدة [...] وفي نظرنا أن استقرار المصطلح العلمي ووضوحه يقتضي أن تتخلص فيه مصطلحات العلم ما أمكن من ظاهرتي «ألترادف» و»الاشتراك»». مصطلحات النحو الكوفي، دراستها وتحديد مدلولاتها، ط.١، هجر للطباعة والنشر، ط.١، ١٩٩٠، ص ٧-٨.

(٤) أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية بيروت، د.ت، ص.١٠٢.

وهو أمر ازدادت حدته مع تقدم الزمان وتعدد المذاهب النحوية وما صاحبه من التنوع في الاصطلاحات وفي التعريفات، لهذا قال أبو الطيب معقبا على كلام السجستاني السابق: «والأمر في زماننا هذا – أصلحك الله – على أضعاف ما عرف أبو حاتم»[١]. ومرجع هذا قول النحويين لا مشاحة في الاصطلاح ولكل تسمية وجه، يقول حازم القرطاجني: «ولا تشاح في الألفاظ، كما أنه لا حرج على من عدل عما تقتضيه تلك الأسامي في المسميات، إذا أراد الإفصاح عن جهات مشابهاتها لما نقلت منه التسمية والتمثيل الصحيح في ذلك»[٢]، وإذا كنت هذه الظاهرة تقف حاجزا أمام تذوق المتعلم العربي المتكلم باللغة العربية للنحو، فكيف بالمتعلم الذي هو دخيل على اللغة وزاده المعجمي ضعيف لا يؤهله لضبط الترادف والاشتراك والتضاد، ونظام لغته يختلف كثيرا عن نظام اللغة ومن ثم يفترض أنه لا يعرف مقابل كثير من المصطلحات حتى في لغته الأم: العامل والمعمول والتبعية والإسناد...، فكيف سيستوعب مادة جديدة مداخلها الأساس مضطربة وغير مضبوطة؟ وقد تجتمع المصطلحات المختلفة للظاهرة الواحدة في نص واحد، مما يربك المتلقي، ومنه قول ابن السراج: «والمفعول ينقسم على خمسة أقسام: مفعول مطلق، ومفعول به، ومفعول فيه، ومفعول إليه، ومفعول معه، شرح الأول وهو المفعول المطلق، ويعني به المصدر... والمصدر هو المفعول في الحقيقة»[٣]. إن الترادف والاشتراك في المصطلح من المشكلات الأساس التي تعيق تعلم النحو العربي وتوحي للمتعلم باضطرابه واستعصائه على الفهم، وهذا طبعا يجعل مهمة المدرس في تحديد معيار اختيار المصطلحات المناسب للمتعلم غير الناطق بالعربية صعبة، ولعل هذا أيضا ما جعل معظمهم يختارون المصطلح الأصل في لغة المتعلم فيذكر المصطلح من لغته والمثال من اللغة العربية، وهو خطأ منهجي يؤثر في مستوى تعلم اللغة لما يسفر عنه من الازدواجية كالتي نراها الآن ونقرؤها في عربية المواقع الالكترونية والإعلام، ولا يحقق الأهداف إلا

(١) أبو الطيب اللغوي: مراتب النحويين، ص١٠٢.

(٢) حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحسين بن الخوصة، تونس، ١٩٦٦، ص.٢٥٢.

(٣) محمد بن سري بن السراج: الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، ج١، ط٣، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦، ص. ١٦٠.

بنسبة ضئيلة جدا، لكن يمكن الاستعانة بالمنهج التقابلي في مثل هذه الحالات لتيسير الفهم وتسريع عملية التعلم في البداية على الأقل. وقد تبنى هذه الطريقة النحويون العرب القدماء في تصنيفهم لكتب تعليم اللغات غير العربية للعرب، ومنه صنيع أبو حيان الغرناطي في كتابه الإدراك للسان الأتراك، الذي هو بمثابة كتاب لتعليم العرب اللغة التركية، وقد وظف فيه المصطلحات العربية رأسا للباب إلا في المسائل التي لا يجد فيها للقاعدة أو الظاهرة مقابلا في العربية، وهذه مشكلة أخرى ينبغي التفكير في مخرج لها أقصد القواعد التي توجد في لغة المتعلم.

(٢) المشكل الثاني المتعلق بالمصطلح يتمثل في تعدد التعريفات، والواقع أن ما قلته بخصوص التعدد على مستوى اللفظ أيسر، إذا ما قورن بتعدد الحدود والتعريفات للمصطلح الواحد التي قد تتجاوز سبعين تعريفا أحيانا كما في تعريف الاسم والفعل والإعراب وغيرها، يقول أبو البركات الأنباري عن الاسم: «وقد ذكر فيه النحويون حدودا كثيرة تنيف عن سبعين حدا»[١]، وذلك بالنظر إلى الزاوية التي ينطلق منها صاحب التعريف وخلفيته الفكرية، أيعرف بالنظر إلى الوظيفة النحوية، أم باعتبار الماهية، أم باعتبار الصيغة...؟ ومن المشكلات المتعلقة بهذه الظاهرة أننا قد نلحظ أحيانا تناقضا بين التعريف والظاهرة النحوية التي يحيل عليها المصطلح، وذلك من مثل تعريف الجملة والإعراب والكلمة والنحو غيرها، مما يجعل التعريفات نقطة غموض في النحو تتطلب إزالتها الدراسة النقدية لتحديد معايير الانتقاء ومحاولة صياغة تعريفات دقيقة ميسرة وواضحة من دون الإخلال بالشروط الأساس للحدود والتعريفات.

واقترح لتجاوز هذه المشكلات المتعلقة بالمصطلح التفكير في صناعة معجم ميسر للمصطلحات النحوية موجه للناطقين بغير العربية، يجمع بين الرموز اللغوية والتعريفات، مع التمهيد له بمدخل نظري يحدد أسس البناء وأهدافه، تتولاه جهات مختلفة ويتدخل في إعداده أهل الاختصاص مع الانفتاح على المجامع اللغوية، وحبذا لو كان معجما الكترونيا لتيسير اعتماده والوصول إليه، ويفضل

(١) أبو البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري: أسرار العربية، عني بتحقيقه محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، د.ت، ص.٩ـ١٠.

أن يذيل بملحق ترجمة المصطلحات إلى اللغة الانجليزية مثلا لكونها من أكثر اللغات العالمية تداولا إذا كان عاما وأما إذا كان موجها إلى فئة بعينها فيفضل أن تترجم إلى لغتها الأم.

٣ مشكلات تتعلق بالقواعد والشواهد النحوية:

أختزلها في مشكلين رئيسين:

التناقض في القاعدة: نلحظ في بعض القواعد والآراء النحوية تناقضا يصعب تفسيره للمتمكنين من العربية والناطقين الأصليين، فكيف يمكن تلقينه لغير الناطقين بالعربية المتعلمين لها، خاصة عندما يتعلق الأمر بالعناصر الأساسية في الدرس النحوي، المؤثرة في نظام بناء الجملة؛ من ذلك مثلا ما يتعلق بتعريف الجملة؛ معظم النحويين المتأخرين يقولون إن الجملة ما تكون من المسند والمسند إليه؛ أي الفعل والفاعل في الجملة الفعلية، والمبتدأ والخبر في الجملة الاسمية، قال ابن هشام الأنصاري (ت.٧٦١هـ): «الكلام هو القول المفيد بالقصد. والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه. والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كـ«قام زيد»، والمبتدأ والخبر كـ«زيدٌ قائمٌ» وما كان بمنزلة أحدهما نحو «ضُربَ اللِّص» و«أقائمٌ الزيدانِ» و«كان زيدٌ قائما» و«ظننته قائما» وبهذا يظهر لك أنهما ليسا بمترادفين»[١]؛ فجعلوا الجملة الشرطية وجملة الصلة جملتين صحيحتين نحويا على الرغم من عدم استقلالهما الدلالي؛ إذ تتطلب جملة الشرط جملة الجزاء وجوبا لإتمام المعنى، وترتبط جملة الصلة بالموصول وجوبا لبيان المعنى، لكنهم في المقابل يقولون إن الجملة بعد فعل القول وما في معناه من نحو أخبر وحكى وغيرها، لا تمثلان جملتين نحويا على الرغم من استيفائهما لشرط الإسناد الجملي، ومرجع هذا الاضطراب تشبث النحويين بقاعدة أن الفاعل والمبتدأ والمفعول به عناصر لا يمكن أن تكون جملا أبدا، فلما ثبت عن العرب ما يخالف قاعدتهم هذه تأولوا كلام العرب تأويلا مضطربا بإقصاء بعض أنواع الجمل، عوض مراجعة تصورهم المعياري غير المنسجم مع مفهوم الجملة، وهو الأيسر، والأصل في وصف الظواهر اللغوية. والملحوظة نفسها تصدق على ما

(١) عبد الله جمال الدين بن يوسف، ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، ٢٠٠٩، ٢/٣٧.

يمكن تسميته بالجملة المصدرية وعند النحويين المصدر المؤول، فقد استوفى شرط الإسناد من خلال اشتماله بالضرورة على مسند ومسند إليه، نحو قوله تعالى: «وَأَنْ تَصُومُوا»، غير أن النحويين لا يجعلونه ضمن الجمل، والغريب أن بعضهم يتحدث عن جملة ظرفية؛ إذ يعتبر شبه الجملة خبرا ومن ثم يصنف ما وقع فيه بالجملة الظرفية ليميزه عن الاسمية والفعلية، وهو أمر لا يستقيم لأن شبه الجملة لا يمكن أن يكون خبرا وإنما فقط متعلق بخبر محذوف. وهذه مشكلات يصعب تبليغها إلى المتعلم غير الناطق باللغة العربية ولو في مراحل متقدمة من التعلم.

ولتجاوز هذه المشكلات أقترح مراجعة القواعد النحوية التي تتعارض مع واقع اللغة وتيسير فهمها خاصة في كتب النحو الموجهة للناطقين بغير العربية؛ فيتم إطلاق مصطلح الجملة مثلا على كل ما تحقق فيه الإسناد؛ إذ من المقبول أن يقول المدرس هناك حالات نادرة يكون فيها كل من المبتدأ والخبر والمفعول به جملة، لكن يصعب إقناع المتعلم المبتدئ بأن بعض الكلام المستوفي لشروط الجملة لا يندرج ضمن الجمل، وهذا مجرد مثال للظاهرة وغيره كثير، ويزيد من تعقيد المداخل الأساس للدرس النحوي.

مشكل تعدد الأحكام الإعرابية في المسألة الواحدة مع ترجيح غير الظاهر على الظاهر:

وهو أمر مشكل يصعب أيضا توضيحه للمتعلم غير الناطق بالعربية، من ذلك مثلا إعراب المختص بالذم أو المدح؛ نحو: نعم الخلق الصدقُ، الذي يحتمل أربعة أوجه إعرابية، فيحتمل أن يكون مبتدأ محذوف الخبر أو بدلا أو خبرا محذوف المبتدأ أو مبتدأ مؤخر، وهو من جهة ثانية أسلوب وظيفي كثير التداول ينبغي أن يدرس لهؤلاء، والنحويون يرجحون الأولَيْن على البدل الظاهر غير المحتاج إلى تقدير محذوف. واقترح لتجاوز هذه المشكلات في التدريس سواء للناطقين بالعربية المبتدئين أو الناطقين بغير العربية التدرج في التدريس باختيار الظاهر الذي لا يحتاج إلى تأويل أو تقدير، وإرجاء ما سواه من الآراء إلى مراحل متقدمة لمن أراد التخصص في المجال وفق قول الجاحظ سالف الذكر، فهذا مما لا يجدي نفعا في التعلم.

مشكل الشواهد والأمثلة:

يلحظ المطلع على كتب النحو اطراد نوع خاص من الشواهد والأمثلة، فهي إما شواهد[١] مبتورة من التراث العربي لاسيما الشعر الجاهلي أو شعر صدر الإسلام غارقة في الغموض والإبهام تحتاج كل كلمة منها إلى شرح وتوضيح لغوي قبل المعالجة النحوية، وإما أمثلة[٢] مبتذلة يمجها السمع وتحمل دلالات عنيفة غير حماسية وأكثرها توظيفا: قتل زيد عمْرا، وضرب عمرو، وهي لغة لا تستحضر حيوية اللغة ولا تستثمر جانبها البنيوية ولا خصائصها التواصلية، كما أنها لا تعكس المستوى السوسيوثقافي للمتعلم، ومن ثم لا تشجعه على التعلم، ولا تزرع فيه حماس استيعاب ما يلقى إليه، لهذا كله ينبغي تحيين المعطيات وفق طبيعة الفئة المستهدفة لتكون المادة حية وحيوية ومناسبة للمتعلم وأهدافه من التعلم، ولتكن المواقف الحياتية للفئة المستهدفة وهدفها من التعلم هو المنطلق لصياغة الأمثلة ونصوص الانطلاق، وقد جربت هذه المسألة مع طلابي في مسلك اللغة العربية واللغات الحية بكليتنا مع أنهم من متكلمي العربية غير أن معظمهم كان متخصصا في اللغات غير العربية، حيث اعتمدت في البداية الشواهد النحوية المألوفة فلم أجد إلا تفاعلا باهتا مع المادة وكثرة الشكوى من صعوبتها، ثم استبدلتها فيما بعد بنصوص مصنوعة حديثة أكتبها انطلاقا من اهتمامات المتعلمين وفي صلة بحياتهم اليومية فوجدت التفاعل معها أفضل وأكثر إفادة بإقرار منهم.

مشكل غموض بعض الأحكام من مثل العامل المعنوي الناتج أيضا عن تقديس النحويين للقواعد النحوية، ومنها:

في هذا الباب إيمانهم بقاعدة لكل رافع مرفوع، ولما لم يجدوا قبل المبتدأ

(١) يقصد بالشاهد النحوي «ما ثبت في كلام من يوثق بفصاحته؛ فشمل كلام الله تعالى، وهو القرآن الكريم، وكلام نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وكلام العلماء من بعثته وفي زمنه، وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين نظما ونثرا عن مسلم او كافر». أبو البركات الأنباري: الإغراب في جدل الإعراب، تحقيق سعيد الأفغاني، ط.١، دمشق، سوريا، مطبعة الجامعة السورية، ١٩٥٧، ص.٤٥.

(٢) يقصد بالمثال «تركيب مصنوع يصوغه النحاة تطبيقا لقاعدة نحوية ومثالا عليها». محمد عطا إبراهيم: الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، حولية كلية التربية بالفيوم، العدد ٢، الجزء ٢، ١٩٨٥، ص. ٥٦.

عاملا يرفعه قدروا له عاملا وهميا لا يوجد إلا في ذاكرة النحوي يؤثر ولا يظهر فسموه العامل المعنوي ومثله العامل في الفعل المضارع المجرد من النواصب والجوازم، وسبب بناء اسم الإشارة المثير للعجب، يقولون لأنه يشبه حرفا إما وضعته العرب فلم يعد متداولا وإما لم تضعه وكان الأولى أن تضعه... فهذه أمور لا يقبلها العقل العربي فكيف بعقل متشبع بلغة ومنطق آخرين.

طبعا، هذه فقط بعض المشكلات التي تظهر صعوبة تعليم النحو العربي في صيغته الأصل للناطقين بغير العربية، وغيرها كثير لا يسمح الوقت المخصص للمداخلة بإدراجه.

مقترحات وتوصيات:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها صارت مسألة مهمة في عصرنا هذا، وهي فرصة لنقل ثقافتنا وحضارتنا إلى الآخر بطرق صحيحة وآمنة، لأن من يكتبون عنا باللغات الآخر لاسيما من المستشرقين ليسوا في معظم الأحيان آمنين في النقل؛ إذ ينطلقون من أهدافهم وأفق انتظار المتلقي المفترض، وأول خطوة تيسر المسألة أن نهيئ لهؤلاء المقبلين على ثقافتنا وحضارتنا سبل تعلم اللغة العربية عبر تيسير علومها الأساس، وأقترح للنحو ما يأتي:

مراعاة طبيعة المتعلم وأهدافه من التعلم مع استحضار أن اللغة الأم لمعظم الناطقين بغير العربية المقبلين على تعلمها غير معربة أو فاقدة للإعراب في انتقاء برنامج المادة وطريقة إعداده وتدريسه.

استحضار خصوصيات العربية ومميزاتها عن غيرها من اللغات الحية، على مستوى نظام اللغة وقواعدها، وهذا يقتضي ضبط منهج التدريس ومراحله ومستوياته ومادته أيضا.

صناعة معجم للمصطلحات النحوية مخصصة للناطقين بغير العربية والالتزام بمضامينه في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يجمع بين الرموز اللغوية والتعريفات، ويفضل أن يكون الكترونيا متاحا، كما سيكون أكثر إفادة إذا ذيل بترجمة المصطلحات إلى اللغة الإنجليزية، وأما إن كان موجها إلى فئة

معينة فالأفضل أن يترجم إلى لغتها الأم.

إعادة النظر في الكتب النحوية الموجهة للناطقين بغير العربية، بصياغة مناهج للتأليف تنطلق من خصوصيات الفئة المستهدفة وأهدافها، والفصل بين مناهج تعليم العربية للعرب ومناهج تعليمها للناطقين بغير العربية، ذلك أن محاولة توحيد الطرق هي أساس المشكل. وينبغي أن يراعى فيه ما يأتي:

مراجعة بعض قواعد النحو العربي من خلال تحيين المعطيات لاسيما الأمثلة والشواهد الموظفة وفق طبيعة الفئة المستهدفة وأهدافها من تعلم اللغة العربية، وكذلك القواعد التي توحي بالتناقض بالرجوع إلى الأسس المشتركة لتوجيه القاعدة وإيجاد حل للخلل الأصل.

مراعاة التيسير والتدرج عندما يتعلق الأمر بالأحكام المحتملة والمسائل المعقدة، بانتقاء الأيسر غير المحتمل للتقدير والتأويل والتدرج في تلقين الأحكام وفق مستوى المتعلم في ضبط اللغة والإلمام بقواعدها وخصوصياتها.

الاستغناء في تدريس الناطقين بغير العربية عن القواعد غير الوظيفية والخلافات النحوية غير المجدية والتأويلات والتقديرات المعقدة؛ إذ هؤلاء يستهدفون تعلم اللغة لا فلسفة النحو.

الاهتمام أكثر في تدريس النحو بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الاعتناء بالقواعد النظرية التي لا تلبي حاجات تعلم اللغة.

كل عام واللغة العربية بخير.

المصادر والمراجع:

- محمد عطا إبراهيم: الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، حولية كلية التربية بالفيوم، العدد ٢، الجزء ٢، ١٩٨٥.
- أبو البركات عبد الرحمن بن محمد الأنباري، أسرار العربية، عني بتحقيقه محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، د.ت.
- أبو البركات الأنباري: الإغراب في جدل الإعراب، تحقيق سعيد الأفغاني، ط.١، دمشق، سوريا، مطبعة الجامعة السورية، ١٩٥٧.
- حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباؤ، تحقيق محمد الحسين بن الخوصة، تونس، ١٩٦٦.
- صبحي إبراهيم الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط.١، دار العلم للملايين، ١٩٦٠، د.ت.
- أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية بيروت، د.ت.
- عبد الله جمال الدين بن يوسف بن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، ٢٠٠٩.
- عبد الله بن حمد الخثران، مصطلحات النحو الكوفي، دراستها وتحديد مدلولاتها، ط.١، هجر للطباعة والنشر، ط.١، ١٩٩٠.
- عمرو بن بحر الجاحظ: رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٤.
- أبو الفتح عثمان بن جني،: الخصائص، ط: ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت.
- محمد بن السري، ابن السراج: الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، ج١، ط٣، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦.
- محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، ط.١، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٨٦.
- محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٣.

مستقبل اللغة العربيَّة
في ظل الأنظمة الرقميَّة الجديدة

عبد القادر شريف حسني – الجزائر[1]

(١) أستاذ دكتور بجامعة ابن خلدون، عضو محكم بعدد من المجلات والملتقيات الوطنية والدولية. شارك بعدد من المؤتمرات الدولية والوطنية، عضو بمخبر الخطاب الحجاجي. له عدد من المقالات الدولية والوطنية، يشرف على عدد من طلبة الدكتوراه، والماستر والليسانس، ناقش العديد من الرسائل الجامعية؛ منها شهادات التأهيل، وشهادات الدكتوراه والماستر في عدد من الجامعات الوطنية.

مقدمة:

إن الإقبال على هذا النوع من النصوص جاء بمثابة المحفز على التفكير في دخول حقبة إنسانية جديدة، ومرحلة تأسيسية لهذه النصوص الإلكترونية، رغبةً منا في مسايرة الأنظمة الرقمية الجديدة، ولهذا بات علينا أن ننخرط في هذه الحقبة وأن نبحث في شروط الالتحاق بها مع التأكيد على مسايرتها، والمشاركة فيها، والعمل على كتابة النصوص الرقمية، وتنظيم الملتقيات حول العصر الرقمي، والثقافة الرقمية، بما يخدم اللغة العربية، مع التشجيع على فتح مواقع خاصة بالمؤسسات، والكتاب، والمثقفين، والباحثين، والمضاعفة من عدد المكتبات، والمجلات والصحف الإلكترونية، بما يخدم الباحث والمبدع والمتلقي على السواء، ولا يكون ذلك إلا بالعمل على صناعة وتطوير البرمجيات العربية، وترجمة الأخرى بالأجنبية، لأن هذه الشروط هي التي توفر للمثقف العربي إمكانات البحث والكتابة وكذا التعرف على ما يجري في الوطن العربي، والغربي.

وعليه فكل هذه التطورات الحاصلة والمتلاحقة في مجال الإلكترونيات، هو ما سهل عملية الاتصال والبحث، إذ يرجع ذلك إلى كون هذه الوسائل متوفرة بأرخص الأثمان، وتحسن الأداء، مع يسر المشاركة في فضاء الإنترنيت، إذ أصبحت كل العائلات ترغب في المشاركة، رؤية منها أنه أصبح من الضروري الاشتراك في هذا الفضاء، نظراً لما يوفره من وسائل الترفيه والتعلم، والاتصال. هذا فيما يقدمه الحاسوب للبيوت. لكن رغبتنا نحن كباحثين لم تتأكد بالشكل المطلوب، إذ نلاحظ أن توفر هذه الإمكانات الإلكترونية المتمثلة في توفر الحواسيب بشتى أنواعها، يواكبه العامل الثقافي والمعرفي إلا فيما ندر، كالموسوعات القرآنية، والمصادر القديمة، مع إهمال المدونات النقدية، والنصوص الإبداعية.

ومن هذا المنطلق، فما المطلوب منا للقيام بذلك؟ وكيف لنا أن نخرج هذه اللغة من دائرة الناطقين بها إلى غير الناطقين بها؟ وهل تصلح لغتنا العربية لعصر التكنولوجيا؟ أما أن التكنولوجيا هي التي تستخدم هذه اللغة من وجهة اقتصادية أكثر منها معرفية؟

مدخل:

من المعروف أن اللغة العربية لديها كل الإمكانات بما يؤهلها لأن تساير عصر التكنولوجيا، نظراً لما حباها الله به من قدرة على الاشتقاق بأشكاله، وهو ما يجعلها أغنى لغات العصر كمّاً ونوعاً. و«اللغة، بلا منازع، هي أوضح خصائص الجنس البشري تمييزاً له، ودلالة على طبيعته الفريدة وتأكيداً لحقيقة تسلمه الذروة العليا لمرتقى الكائنات الحية، واللغة ليست مجرد نظام لتوليد الأصوات الناقلة للمعنى، بل هي مرآة العقل، وأداة الفكر، ووعاء المعرفة، والهيكل الحديدي الذي يقيم صلب المجتمعات الإنسانية»[1]، والعمود الفقري لكل ما من شأنه أن يربط هذه الأمة بغيرها من الأمم على اختلاف اللغات واللهجات وتنوعها، إلا أنها أهم وسيلة للاتصال والتواصل، بوجود الترجمة.

أما المطلوب فهو العمل على تحديث طرائق ومناهج تعليم اللغة العربية بما يخدم اللغة والمتعلم على السواء. وإذا أردنا »الحصول على المخرجات التعليمية المناسبة لغوياً، التي تتمثّل في خريجين قادرين على الاستماع مع الفهم، والتحدّث بطلاقة، والكتابة بصحة وسلامة وجمال، وقادرين على القراءة، والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم، والتذوق، وقادرين على التفكير السليم، وإعادة صياغة الفكر، وتوليد المعاني والإبداع... إذا أردنا تحقيق ذلك علينا إعادة تنظيم المدخلات التعليمية في منظومة اللغة، التي تقتضي وجود معلم للّغة العربيّة على درجة عالية من الكفاءة«[2]، أقلها أن يكون سليم اللسان.

كما نجد أن التكنولوجيا هي الأخرى مهتمة بتوظيف اللغة العربية في برامجها الحاسوبية، باعتبار أن هناك شريحة كبيرة من البشرية تتحدث اللغة العربية، أضف إلى ذلك فئة أخرى من غير الناطقين بها، يريدون تعلمها، وسيطغى على ذلك الجانب المادي الذي يدفع علماء البرمجة، إلى توظيف اللغة العربية في

(١) نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب «دراسة بحثية»، منشورات مؤسسة تعريب، الكويت، دط، ١٩٨٨، ص: ٢١.

(٢) أحمد علي مدكور، اللغة وثقافة التكنولوجيا، الفصل الرابع، القاهرة/مصر، صص: (١٧١-١٩٤). نقلا عن ميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية «في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي»، رسالة ماجستير في اللغة العربية، كوبنهاقن / الدانمارك، ٢٠٠٧، ص: ٥٨.

استخداماتهم التكنولوجية.

وأرى أن مستقبل اللغة العربيــة رهين عمــل المثقفين العرب، ولكي يكون عملهم جاداً ومثمراً ينبغي مسايرة العصر بما يخدم هذه اللغة، لأن الاعتماد على الوسائل التقليدية لا يخدم هذه الثقافة، إذ سيصبح عمل هذه الطبقة هامشياً وثانوياً، وراكداً، وهو ما أشار إليه «عبد المالك مرتاض» في أن اللغة التي كتب بها شعراء الجاهلية وغيرهم من كتاب النثر ليست هي اللغة التي نكتب بها اليوم، فهناك اختلاف -إلى حد كبير- بين لغة ابن المقفع، وابن العميد، وغيرهما، ذلك أن اللغة التي نكتب بها اليوم، هي لغة تطورت داخل نفسها، وفي إطار المعطيات المعجمية والنحوية والصرفية، فإن الآلاف من الألفاظ الجديدة لمستكشفات جديدة لم تحضر ببال كتاب العربية سابقاً، هي موجودة الآن[١]، وهو ما يدفع الأمة إلى التغيير لمسايرة التطورات الحاصلة في الكون، لأن «حقيقة قيام الأمم وقدرتها على النهوض يعتمد أساساً على مدى قدرتها على إيجاد التغييرات اللازمة لتطوير حركتها التصاعدية، وعلى نوعية استجابتها للتغييرات الخارجية التي تهب عليها من جهة أخرى، لذلك فإن الأمم التي لا تستجيب للتغيير تحكم على نفسها بالموت، فانحطاط أغلب الحضارات وانقراضها يبدأ عندما تعجز عن فهم بأنه يجب أن تغير من واقعها استجابة للمستجدات التي واكبت الحركة البشرية المتصاعدة»[٢] نحو الأفضل.

ومنه فإن رغبتنا هذه ستدفعنا إلى مواكبة الجديد الذي سيمس الحياة العامة، وخاصة حياة الطلبة، ليؤثر في الأجيال المقبلة. ويتمثل هذا «الفعل الثقافي، في هذا السياق، في الانخراط في النقاش العلمي والمعرفي الجادين والعميقين في مختلف القضايا التي بدأت تقولب حياة المجتمعات، بما فيها العربية، وتمدها بمقومات جديدة في ظل تحولات جذرية جديدة»[٣]، بات علينا الانخراط فيها شئنا أم أبينا.

---

(١) ينظر عبد المالك مرتاض، الكتابة من موقع العدم، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران/ الجزائر، ٢٠٠٣، ص: ١٦٦.

(٢) محمد صلاح سالم، العصر الرقمي... وثورة المعلومات، دراسة في نظم المعلومات وتحديث المجتمع، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢، ص: ١١.

(٣) سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ١١.

وعليه ينبغي إعادة النظر في اللغة العربية في ظل الأنظمة الجديدة، بغية النهوض بها، وتجديدها، لجعلها قابلة للتلاؤم مع الوسائط الجديدة، ولاسيما الحاسوب، حيث ذهب «سعيد يقطين» إلى أن «دخولنا العصر الرقمي وتلاؤمنا معه يتحقق عبر إنتاج «النص المترابط» وانتهاج الترابط النصي محوراً أساسياً في التفكير والعمل. كما أن ممارسة «الترابط» لا يمكنها أن تحقق إلا بتجديد «الكتابة العربية»[١]، ذلك أن هذا التجديد ينبغي له أن يبدأ من الاهتمام بقواعد اللغة العربية المتمثلة في علامات الترقيم وقواعد النحو...إلخ، ثم ربط ذلك بالوسيط الجديد الذي يسمح لنا ولطلبتنا بالتفاعل والتواصل وفق تقنيات هذا الوسيط، إذ يستدعي ذلك التمرس على هذه الوسائط، بغية تحقيق الكتابة الرقمية العربية التي تقوم على النهوض باللغة وقواعدها، وقد »قامت جهود كبيرة بذلتها شركات صناعية مثل صخر وغيرها، وكذلك مراكز أبحاث ومجامع لغويَّة عربيّة وغير عربيّة في اتجاه حوسبة اللغة العربية ونصوصها وإيجاد أدوات تعليمية محسوبة وجذابة، وكذلك معاجم أحادية أو متعددة، تخدم المتعلم العربي، وخاصة المجهودات التي قَرنت الحوسبة بمحللات صرفية، ومعلومات تركيبية ودلالية في بعض الأحيان»[٢]. فنجد في قاموس صخر مثلاً تجميعاً للقاموس المحيط للفيروزابادي، ولسان العرب لابن منظور، والخصائص لابن جني، والعين للخليل، والمزهر للسيوطي، كما نجد معاجم أجنبية ضمنها Webster وLarousse، واجتماع هذه القواميس مع جملة من التقنيات والآليات هو ما يؤدي إلى خلق ما يسمى بـ «النص المترابط». وإذا كان هناك عدد من المعاجم القديمة والحديثة قد أصبح متوفرًا «اليوم في صيغة حاسوبية، وهي طفرة موفقة في مرحلة أولى، فإن المعجمية الحاسوبية لم تغير الأوضاع جذرياً فيما يخص الاختلالات التي ذكرناها، المتعلقة بالكفايتين المعجمية والتعليمية، وتوفير الشاهد، والتفريق بين حاضر اللغة وماضيها... إلخ. كما أنها لم تستفد من المعالجات الحاسوبية الحديثة للمعاجم»[٣]، ولذلك فإننا بحق في حاجة ملحة إلى قيام لسانيات حاسوبية فعلية، ودقيقة لا تتوخى

(١) المرجع نفسه، ص: ١٥.
(٢) عبد القادر فاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات الترجمة، دار الكتاب الجديد المتحدة لبنان، ط٥، ٢٠١٠، ص: ٤١.
(٣) المرجع نفسه، ص: ٤١.

تطوير موارد لسانية langage ressources كيفما اتفق، بل تحتاج إلى مزج جديد البحث اللساني المعجمي الدقيق المطبق على العربية وجديد البرمجيات المتطورة ومحاولة إنتاجها[١]. ونجد أن الحوسبة تعمل على تسهيل البحث عن المواد والمشتقات، واختزال الوقت.

إن دعوتنا هذه إلى الاهتمام بالنص الرقمي والانخراط في عصر التجديد، جاء بهدف نفض الغبار المتراكم على هذه اللغة، ذلك أن «اللغة هي التي تبني الوعي الإنساني، المادي والمعنوي والروحي، بل هي التي تبني التاريخ وتثري الحضارة الإنسانية عبر كل العصور في مختلف المجالات، وذلك لأنها هي مظهر ومخبر الحياة الإنسانية، ومظهر ومخبر الوجود كله بما هو عليه، أو بما يمكن أن يكونه»[٢]، ولذلك كانت دعوتنا إلى الاهتمام بهذا الوسيط الجديد الذي نرى أنه يؤدي إلى خلق أشكال جديدة للإنتاج والتلقي، إذ إن هدفنا من خلال هذه الدراسة هو «حث المثقفين والكتاب والأدباء والفنانين على الانتباه إلى الأشكال التعبيرية الجديدة التي بدأت تظهر في أمريكا وأوروبا، وفي الوقت نفسه دعوة النقاد والباحثين إلى الاهتمام بالتطورات التي لحقت بالنظريات الأدبية بسبب ظهور ما يسمى بـ «النص المترابط» و«الأدب التفاعلي» أو «الأدب الرقمي»[٣]، مع عدم التركيز على الاهتمام بالأدوات، واجترار ما قدمه غيرنا، وإنما يكون ذلك من معرفة الكيفية التي تعمل بها هذه الوسائط، والعمل على برمجة النصوص العربية وفق ما يسمى بـ«النص المترابط» الذي يعمل على ربط النص الحاضر بالنصوص الأخرى من خلال عملية النقر على الفأرة التي تدخلنا في عوالم أخرى، سواء عن طريق الأقراص التي تعتمد كتابة النصوص الرقمية المترابطة، أو عن طريق الانخراط في الفضاء الشبكي «الإنترنيت»، وعندما أقول الفضاء الشبكي فهذا لا يعني أننا قد اعتمدنا أو دخلنا فيما يسمى بالنص المترابط أو النص الإلكتروني، وإنما أن نعرف الكيفية التي يعمل بها النص الإلكتروني، لأننا نعلم تمام العلم أن أغلب النصوص العربية موجودة على هذا الفضاء، على شكل أوراق

(١) ينظر عبد القادر فاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، المرجع نفسه، ص: ٤٣.
(٢) عثمان بدري، وظيفة اللغة (في الخطاب الروائي الواقعي عند نجيب محفوظ)، موفم للنشر، الجزائر، دط، ٢٠٠٠، ص: ١٣.
(٣) سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ١٦.

تظهر على شاشة الحاسوب إذا طلبنا ذلك، ولهذا بات علينا -على الأقل- أن نعرف أنواع النص المترابط التي حددها «يقطين» من خلال كتابه «من النص إلى النص المترابط»، وهي:

- التوريق: ويعني ذلك قلب الأوراق أو الصفحات مثلما هو في الكتاب المطبوع.
- الشجري: ويكون هذا النوع على شاكلة فهرست الكتاب الورقي مثلما نجد الباب ثم الفصل ثم المبحث، وهكذا.
- النجمي: ويكون هذا النوع مثل «النجم» الذي يقع في محور الدائرة، وتدور حوله نجوم أخرى، ويُعتمد هذا في تحديد دلالات الكلمات أو المفاهيم حيث ينظر إلى مجموعة من المفاهيم في ضوء مفهوم جامع ينظمها كلها.
- التوليفي: ويتضمن هذا النوع عدداً محدوداً من العقد، إذ يتيح هذا التوليف مجموعة من الروابط التي تعطي للمستعمل إمكانيات متعددة للاختيار والانتقال، كما أن هذا النوع يقدم احتمالات أكبر للتفاعل بالقياس على الأنواع السابقة.
- الجدولي: أما هذا النوع فيتيح للقارئ من خلال النقر على الفأرة الانتقال من عقدة لأخرى بين عقد النص، إذ يعتبر الجدول بالنسبة إليه نقطة الانطلاق والعودة كي لا يضيع وسط متاهات النص.
- النوع الترابطي أو الشبكي: ويعتبر هذا النوع أكبر دينامية وتفاعلية وتشعباً، إذ إنه يشبه الشبكة، ويسمح هذا النوع للمتلقي أن ينتقل داخل النص حسب مشيئته، واختياره، كما يعتبر هذا النوع هو الذي يجسد لنا «النص المترابط بامتياز»[1].

تحديث البحث الجامعي:

إذا كان من الضروري الانتقال من نظام خاص وتقليدي -كما يرى البعض- في التدريس إلى نظام جديد يستدعي الحفاظ على اللغة، فإن ذلك يتطلب

(١) ينظر سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٥، صص: ١٣٦-١٤٠.

من الجهات المعنية بذل الجهد الكبير من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة، بعد عملية التحديث التي تسعى إليها الدول المعنية بتحديث منظومتها التعليمية، وعليه ينبغي تقديم بعض التسهيلات التي تساعد الطالب على البحث، وتسهل له العملية في الحصول على مادة البحث، ولا يكون ذلك إلا بتعميم، وتقديم المواقع الخاصة بالمكتبات الإلكترونية، وكذا تعميم فضاءات الإنترنيت داخل الجامعات، لأن الحصول على المادة من مصادرها يحمي اللغة من اللحن، وأن قراءة هذه النصوص هو ما يعلم الطالب كيفية القراءة والإلقاء، ومنه تستوي ألسنة الطلبة، وشرطنا في ذلك أن النصوص التي تنشر من قبل أصحاب المكتبات الإلكترونية أن يكون قد بث في أمرها، وخضعت لعملية تحقيقها، حتى لا يقع الطلبة في ما لا يحمد عقباه، وعليه فإن نقل هذه النصوص إلى المكتبات الإلكترونية ينبغي له أن يخضع للتحقيق من قبل المتخصصين في اللغة العربية، هذا إلى جانب المعرفة الجيدة بتقنيات «الحاسوب، النص المترابط، والكتابة الرقمية»[١]، أو قل بتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

كما أننا مطالبون بتقديم دروس خاصة بالإعلام الآلي للطلبة في قسم اللغة العربية، وغيرها من الأقسام، ذلك أن هذه الدروس هي التي توفر للطلبة التقنيات التي تساعدهم على الخوض في فضاء الإنترنيت مما يسهل على الطالب الإحاطة بقسم كبير من المؤلفات العربية. وعليه فإن الترقيم من شأنه أن يسهم بشكل كبير في تحديث الدرس الجامعي، ويصل تدريس الأدب بالعصر الرقمي، ويجعل من طالب قسم الأدب العربي ابن العصر الرقمي، لا الإلكتروني فقط[٢]، وهو ما يتطلب دخول هذا العصر من بابه الواسع، وخاصة أن البعض يرى أن «الإنترنت تمثل وجه العالم الجديد وهو المجتمع المعلوماتي، حيث تتحقق الديمقراطية العالمية عبر بوابة الإنترنت ليصبح برلمانا مفتوحا يعبر فيه كل من يشاء عن رأيه ويشارك في اتخاذ القرارات وصنعها، إذ يرى المتحمسين لشبكة الإنترنت فيها الديمقراطية القصوى لديمقراطية المعلومات تحت شعار المعلومات في كل مكان وكل وقت ولكل الناس، أي الإنترنت عن طريق البريد الإلكتروني تعطي لكل فرد

(١) سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ١٧٣.
(٢) ينظر المرجع نفسه، صص: ١٧٤-١٧٥.

مقعدا مجانيا في البرلمان الجماهيري يناقش ويعترض ويتساءل ويستجوب وهو متكامل مع المجموعات الإخبارية ... يجسد المفاهيم الديمقراطية التي دعا إليها فلاسفة الديمقراطية في عصر النهضة»[1]، ولا يكون ذلك إلا بامتلاك الأدوات التي تمكنه من الانخراط في هذه الشبكة.

كما أن العجز والقصور ليسا في حوسبة اللغة العربية، وليسا في كيفية الحفاظ عليها، بقدر ما هما في الدور الذي يَمَكِّنُنا من فتح تلك الممارسة الجديدة التي من شأنها أن تفتح لنا طريق الاجتهاد والتطوير. ولهذا ومن خلال دراستنا هذه سعينا ولو بالشكل القليل إلى تقديم الخلل في كيفية الممارسة، وكيفية تعاملنا مع النظريات والتصورات الجديدة، التي ينبغي لها أن تعتمد الجديد، وتحافظ على القديم انطلاقاً من أن المجدد لا يكون مجدداً إلا إذا كان تراثياً، فالتراث هو أساس التجديد، وهو الحجر الأساس له، ومنه فإن اللغة «ذاكرة خصبة تتكون من شبكة من الإحالات الدلالية الداخلية التي تكشف عن الاستعمالات القديمة والجديدة للكلمات، وتكشف، في الوقت ذاته، عن الرغبات المتحققة أو المكبوتة التي لا يمكن إدراكها من خلال المضامين المرئية في اللغة وفي التجربة المحسوسة على حد سواء»[2].

وللوصول إلى المبتغى ينبغي علينا أن نطرح العديد من الأسئلة التي من شأنها أن توصلنا إلى بعض الإشكالات، هذه الإشكالات بدورها تفتح لنا المجال للبحث والإبداع وفق ما تمّ التركيز عليه في مجال النص الرقمي؛ لأن هذا النص سيقدم لنا -دون شك- نتائج إيجابية إذا ما تمّ الاشتغال عليه وفق الطرق والآليات المقدمة، التي من شأنها أن تسهل عملية البحث، والتجول في المكتبات الإلكترونية وفق النصوص الرقمية، من مكان ثابت، في البيت أو متحرك من خلال الحاسوب النقال...إلخ. كما ينبغي «الانفتاح على الوسائط المتفاعلة: وذلك عن طريق الاشتغال بالنص المترابط، والنص الإلكتروني، ومختلف الإنتاجات التي تحقق عن طريق الحاسوب والفضاء الشبكي والتي بدأت تعرف في الواقع العربي

(١) محمد صلاح سالم، المرجع نفسه، ص: ١٩.
(٢) سعيد بنكراد، السرد الروائي وتجربة المعنى، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٨، ص: ٢٠٠.

اهتمامًا متزايدًا من لدن فئات واسعة من القراء»[١]، والباحثين المهتمين بترقية اللغة العربية.

ومنه نجد أنه أمام اللغة العربية تحدٍ إلكتروني ما تزال لم تقتحمه بالشكل المطلوب ما دام أنه مقتصر على مجموعة من المتخصصين، رغم كون اللغات الأخرى قد تعاملت مع النص الرقمي تعاملاً مكثفاً سهل لها عملية التواصل من خلال الكيفية التي اشتغلت بها كل التقنيات المتوفرة في مجالات الإلكترونيك.

وتسعى دراستنا هذه إلى الاهتمام بالنص كيفما كان نوعه النص المكتوب، النص الإلكتروني، النص الرقمي... على حد سواء، مع العمل على إنتاج النصوص الرقمية على النحو الذي يضمن الانتقال من الكتابة العادية، والكتابة الإلكترونية، إلى الكتابة الرقمية[٢]، مع المحافظة على مقومات اللغة العربية، أو قل محاولة الحفاظ عليها نظراً لوجود المصطلحات الغربية التي تحيط بعمليات التبحر في فضاء الإنترنيت، وعليه فإن الترقيم كعلم جديد يمكن أن يسهم في الدرس والبحث الجامعيين، ويصل الأدب بالعصر الرقمي -و هو ما نسعى إليه-، مما يجعل من طالب قسم الأدب العربي، أحد المساهمين في تطوير الكتابة العربية الرقمية، هذه الكتابة التي ينبغي أن نتعامل معها بأقصى سرعة ممكنة، من خلال دخول العصر الرقمي برؤية واضحة.

النص بين الترقيم والكتابة الرقمية:

إن الفرق بين الكتابة المرقمة والكتابة الرقمية يكمن في «أن الأولى يمكن أن تعود إلى أصلها غير الرقمي، إذ يمكننا إخراجها طباعياً. غير أن هذا الأمر متعذر تماماً مع النص الرقمي لأن طبيعته الأولى والأخيرة هي أنه نص معاين بالضرورة. قد نفلح في طبع بعض شذراته، ولكن ذلك مستحيل بالنسبة للنص بكامله»[٣]، ولهذا بات علينا -على الأقل- أن نحدد هذه المفاهيم حتى تتضح الرؤية، ذلك أن ربط النص أو الأدب بالحاسوب لا يدل دلالة واضحة على طبيعة هذا النص،

(١) سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ٥٢.
(٢) ينظر سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، المرجع نفسه، ص: ٥٦.
(٣) المرجع نفسه، ص: ١٣٧.

أكان إلكترونياً أو رقمياً، فإنه يستعمل مقابلاً للنص الورقي، والفرق هو أن هذا النص الورقي مكتوب على الحاسوب؛ أي أن هناك عملية نقل النص من الكتاب المطبوع إلى شاشة الحاسوب. وأنا أتفق من خلال علاقتي بالحاسوب مع الدكتور «سعيد يقطين»، في أن النص الإلكتروني هو النص الورقي الموجود على شاشة الحاسوب، وأن النص الرقمي هو ذلك النص الذي يعتمد الترابط، ذلك أن الترابط هو خصيصة تتعلق بالنص الرقمي. ولتحديد النص المعاين، يمكن أن نقول أنه نوعان، وهما:

- المرقم: وهو الذي نستعمل فيه الحاسوب، كأداة، ولهذا فنحن لم نتجاوز البعد الإلكتروني للحاسوب، وعليه يتم تسمية هذا النص المرقم، بالنص الإلكتروني تمييزاً له عن النص الرقمي.

- الرقمي: وهو الذي أعد من خلال الحاسوب، باعتباره أداة وفضاء في الوقت نفسه.

وبذلك يكون الترقيم هو تحويل أي نص ليصبح مرقماً. أما الكتابة الرقمية فهي إنتاج نص خاضع لشروط الرقمية[1].

ومن مميزات الأدب المرقم أن النص الأدبي الورقي، يمكن أن ينقل إلى الحاسوب، ويتجلى من خلال الشاشة، وهو يحافظ على كل سماته مع استعمال الفأرة، ولا يسمى هذا الأدب أدباً رقمياً، بل يسمى أدباً إلكترونياً، تمييزاً له عن الرقمي. أما الأدب الرقمي، فهو ذلك الذي يعتمد على اللغة أساساً في التعبير الجمالي، كما يعتمد على علامات أخرى غير لغوية، صوّرية أو صوتية، أو حركية، وبذلك فإن الأدب الرقمي يعتمد على الترابط، لربط مختلف هذه العلامات والمكونات التي يتشكل منها النص الرقمي. وانطلاقاً من هنا يتم التركيز في هذا التعريف على الميزات التالية:

- العنصر اللغوي: وهو ما نسميه عادةً بالنص الأدبي.

- تعدد العلامات: وهو ما تتيحه لنا الوسائط المتعددة من مثل صوت، صورة، حركة.

(١) ينظر المرجع نفسه، ص: ١٤١.

- الترابط النصي: وهو ذلك النص القابل للتلقي من خلال هذه الشاشة بناء على ما تستدعيه هذه الشاشة من متطلبات تجعلها مختلفة عن الكتاب الورقي، ذلك أن النص المترابط يسهل عملية التنقل بتجاوز البعد الخطي للكتاب الورقي[١].

عملية البحث عبر النص الرقمي:

إن اعتماد النص الرقمي لا يكون إلا عبر إنتاج «النص المترابط» الذي نسعى من خلاله إلى دعوة الباحثين إلى العمل على الاهتمام بهذا النوع من النصوص الجديدة، التي تعمل على دفع عجلة التطور إلى الأمام من أجل الارتقاء باللغة العربية من خلال التعامل مع الطلبة، وفق هذه الآليات الجديدة التي تسمح بالبحث، والتواصل، وحتى الإنتاج، وإن كانت تبدو صعبة في البداية، إلا أنها بعد التداول ستصبح عادية، حيث يؤكد «تشومسكي» على أن «اللغة تمكِّن مستعملها من توليد وفهم عدد غير محدود من الجمل المختلفة انطلاقاً من مورد محدود من المعرفة اللغوية. وبما أننا كائنات محدودة. ومع هذا يبدو أننا نوَّلِّد باستمرار جملاً جديدة ونفهمها»[٢]، وبالعمل بهذه الجمل يكون بحوزة الطالب هذا التيسير، لأن «الفرد خاضع للغة وهذا ما يجعل منه ذاتاً، عندما يتكلم، ينبغي له أن يحاول جعل الآخر يفهمه، وعندما يقدم طلباً ما، فهو مرغم أن يقنع طلبه ليأخذ بعين الاعتبار نسق الآخر، وقد يكفي هذا لإفهامنا بأنه لا يمكن مفصلة كل شيء ضمن الطلب»[٣].

ومنه فإننا نرى أن اعتماد النص الرقمي يعمل على تسهيل عملية البحث على الطلبة، وحتى الأساتذة الباحثين، فهذه العملية تفتح لنا مجالات كثيرة دون التنقل إلى المكتبات، وإنما تكون عملية التنقل داخل المكتبة الإلكترونية من خلال النقر على الفأرة، إذ تستطيع التنقل بين أرجاء العالم من مكانك. وعليه فإن

(١) ينظر سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، المرجع نفسه، صص: ١٩٠-١٩١.
(٢) روجر فاولر، اللسانيات والرواية. تر: أحمد مومن، منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، الجزائر، دط، ٢٠٠٦، ص: ١٣٦.
(٣) جاك لاكان، اللغة.. الخيالي والرمزي. إشراف: مصطفى المنساوي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٦، ص: ١٢.

شرطنا في ذلك هو عدم اكتفاء الباحث بالنقل والاجترار، وقبول الجاهز، دون التركيز على مضمون النص في حد ذاته، والبحث فيه، والعودة إلى المتخصصين لتحديد الغموض فيه، ذلك أن البحث يكون عن طريق النص الرقمي، والاتصال يكون عبر النص الإلكتروني.

إن دخول النص الرقمي يكون عبر دخول النص المترابط والاهتمام به، ولا يتأتى ذلك إلا بتحديد الكتابة العربية، ونقلها من الكتابة التقليدية نظام الكتب إلى الكتابة الجديدة نظام الحاسوب، أو النص الإلكتروني، ثم العمل على ربط هذه النصوص أو قل تسهيل عملية الربط بين هذه النصوص، ولا يتم تجديد الكتابة العربية إلا وفق النقاط التالية:

- رد الاعتبار لقواعد اللغة العربية في النحو والصرف والإملاء وعلامات الترقيم...الخ، لتجاوز ما وصلت إليه اللغة من انحطاط، وهذا بالتركيز على وضع آليات جديدة للقيام بهذه اللغة، وفرض قواعدها على الطلبة.

- العمل على تقريب هذه الوسائط الحاسوب وتوابعه من الطالب وتمكينه من استعمالها الجيد، والأمثل، ليتمكن من التعامل مع مثل هذه النصوص، وذلك ببرمجة مقياس جديد يتعلق بالنظام الإلكتروني في كل التخصصات المتوفرة في الجامعات، من أجل محاربة الأمية المعلوماتية، وكذا الارتقاء بالكتابة العربية لتكون إلكترونية ورقمية في الوقت نفسه، وبذلك نكون قد قدمنا للغة العربية خدمة جليلة للمحافظة عليها[1]، ولتسهيل البحث فيها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى على الأقل مسايرة التطور التكنولوجي الذي تسعى كل الشعوب إلى تحصيله. «والمقصود بالمعلوماتية ليس فقط نقل المعلومات وتيسرها لأوسع عدد من الأفراد والمؤسسات، وإنما الفرز المتواصل بين من يولد المعلومات الابتكار ويملك القدرة على استغلالها المهارات، وبين من هو مستهلك لها بمهارات محدودة» [2].

(١) ينظر سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ١٨.
(٢) محمد صلاح سالم، المرجع نفسه، ص: ١٤.

النص الإلكتروني وعلاقة الطالب بالأستاذ:

إن السؤال الذي يمكن أن نطرحه هو نفسه الذي طرحه الدكتور «سعيد يقطين» قبل هذه الدراسة، وهو: هل التفكير في الأدب وتدريسه يجب أن يظل كما كان في العصر الماضي؟ أم أنه ينبغي علينا مسايرة العصر بالوسائط الجديدة؟

إن اعتماد النظام الجديد في التعليم، هو ما يحتم علينا فعلاً أن نعتمد هذه الوسائط التي تسهل لنا كيفية البحث والدراسة على السواء، وذلك من خلال حث الأساتذة على فتح مواقع شخصية، وخاصة، تمكن الطالب من الاطلاع على النصوص التي تم تقديمها في المحاضرات، أو حتى التطبيق عليها، على أن تنشر هذه الدروس على الموقع بعد المحاضرة مباشرة، ليكون الطالب حاضراً أثناء حصص التدريس، وليتمكن من الجمع بين النظرية والتطبيق، وحتى لا يركز الطالب على الكتابة أثناء إلقاء المحاضرة مما يسهل له عملية الفهم من خلال الشرح.

وأرى أن اعتماد النظام الإلكتروني في التدريس، وخاصة فيما يتعلق بتثقيف الطلبة وتشجيعهم على فتح صناديق خاصة بالبريد الإلكتروني أيميل، تساعدهم على التلقي من خلال الربط بين إلقاء المحاضرة في المدرج، ونشرها عن طريق الحاسوب من خلال فتح مواقع خاصة بالأساتذة تسهل للطلبة الولوج إلى ما تمّ تقديمه في المحاضرة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو تجاوز تلك الأزمة التي أصبحت تعصف بالجامعات التي تعتمد التلقين، والتلخيص؛ هذه الطريقة التي تبنتها جامعاتنا، دون مشاركة الطالب في الحوار الجاد والبناء، وأعرف تمام المعرفة أن ترسيخ مثل هذه القواعد ليس بالأمر الهين، لكن الدعوة إلى ذلك كان من المفروض أن تكون سابقة لأننا متأخرون، ومع هذا فإننا نسعى إلى تبني هذا النظام، فإن استحسناه اعتمدناه، وإن استهجناه تجنبناه، وليس هذا بالأمر الصعب، لأن دعوتنا في البداية كانت تطالب باعتماد النص الرقمي، والطريقة الإلكترونية في التواصل مع المحافظة على التراث، كما أرى بنسبة كبيرة أن اعتماد النص الرقمي من شأنه أن يساعد ويسهّل علينا عملية البحث.

كما ينبغي أن يكون الاتصال بين الطلبة والأساتذة عبر البريد الإلكتروني

الأيميل، وخاصة في مرحلة ما بعد التدرج، ليقدم الطالب عمله عن طريق البريد الإلكتروني ليصحح ويعاد إليه من جديد.

وإذا كان الحفاظ على اللغة العربية كما سبق وأن قدمنا، أنه ينبغي أن تقدم المحاضرات على شكل نصوص منشورة على المواقع الخاصة بالأساتذة، فإن ذلك يستدعي منا معرفة شاملة بالبرامج المعلوماتية التي تؤهلنا إلى تقديم هذه المحاضرات على شكل نصوص رقمية لا مرقمة، لأن ذلك يفتح المجال أمام الطالب، ليستقي معلوماته من مجموعة من المراجع، وخاصة تلك التي اعتمدها الأستاذ المحاضر.

وإذا كان من الضروري المحافظة على اللغة، فينبغي اعتماد بعض التقنيات التي من شأنها أن تحافظ على النص، وبالتالي المحافظة على اللغة إذا كانت عبارة عن نصوص معاينة على الشاشة يستطيع من خلالها الطالب التحصيل دون الوقوع في الأخطاء، وعليه بات على سدنة اللغة العربية أن يركزوا على:

- نقل النصوص المحاضرات من المطبوعة إلى المعاينة على الشاشة.
- استحضار كل تقنيات الكتابة المتحققة مع الطباعة، ليتمكن الطالب من تسجيل النصوص التي يراها مفيدة.
- اتباع طريقة خاصة في تنظيم النص، وذلك عن طريق التمييز بين النص والحاشية، والإحالات.
- استعمال الألوان التي من شأنها تحديد بعض الكلمات المفاتيح.

ابتكار رموز الاختصارات[1]، وتحديد ذلك في الهامش وفق ما يسمى بطريقة الكتابة الرقمية، التي تسمح للطالب بالتنقل داخل النص دون قيد. صحيح أن هذه العملية تستدعي جهداً جباراً، إلا أنها طريقة ممتازة لتأطير الطلبة.

النص الرقمي واللغة العربية والوسيط:

اختلف الكثير من الدارسين حول ضبط علاقة النص العربي بالنص الرقمي «Digital» أو «Numérique» أو كما يسمى عند البعض الآخر بالنص

(١) ينظر سعيد يقطين، المرجع نفسه، صص: ١٦٦-١٦٨.

الإلكتروني «Electronique» في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وأن الإشارة إلى هذه المصطلحات تقوم بتحديد العلاقة بين النص والحاسوب، إذ اختلطت المفاهيم بين هذه المصطلحات، فنجد من يشير إلى النص الإلكتروني على أنه هو النص الرقمي، دون إهمال القاسم المشترك وهو الحاسوب، وهو ما سعينا إلى تحديده سابقاً، من خلال التفريق بين النص المرقم، والنص الرقمي.

وإذا كان هناك تحول على مستوى اللغة العربية من خلال انحدارها إلى الرديء والسيئ في السنوات الماضية، فإن هناك بالمقابل تحول كبير على مستوى التطور التكنولوجي الجديد فيما يخص الإعلام والتواصل، والذي يطالب بأن نسايره لنحقق سرعة الاتصال والتواصل، وشرط المهتمين بذلك، ومن بينهم «سعيد يقطين» هو إعادة ضبط قواعد اللغة العربية بما يحافظ على التراث، ويساير العصر، «فاللغة ليست رموزاً فارغة بل إنها مشحونة بسياقات ثقافية وحضارية معينة، وإن استعمالها الحالي مرهون بالسياقات السابقة إذ لا يمكن أن تتطور لغة أو تفهم على حقيقتها إلا في سياقات حضارية وثقافية محددة»[١]، ولذلك نطالب بتكوين الجيل الجديد تكويناً خاصاً يسمح بالانخراط في التجربة الإبداعية الجديدة، والمغامرة في استعمال الآليات الجديدة، بما يخدم اللغة العربية من خلال التعامل مع الواقع والتراث. كما أن اللغة التي يتم التركيز عليها، ليست هي تلك «اللغة المعيارية المتواضع على سننها الوظيفية التي تخضع لمنطق الضرورات الخارجية للحياة، وإن ما يعنينا هو ذلك المستوى النوعي للغة، الذي يتمثل في النظم الكلامية والقولية الرمزية التصويرية أو التعبيرية أو التصويرية والتعبيرية التي تنتجها المخيلة الأدبية بوجه عام»[٢]، ذلك أن قوة اللغة وقيمتها تكمن في التعبير، والتمييز بين الأشياء وأن حديثها عن التجارب الجديدة يؤدي إلى استقرارها وقدرتها على التعبير. وأن تفوق اللغة يماثل تفوق التاريخ المصنوع من الإنسان المتعالي، وأن إدراك الحياة يتحقق من خلال أصالة المعرفة والتواصل مع الآخر[٣]. ولذا ينبغي لهذا المشروع الذي يسعى إلى تطوير اللغة العربية في ظل

(١) حسين خمري، فضاء المتخيل (مقاربات في الرواية)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٢، ص: ٨٥.
(٢) عثمان بدري، وظيفة اللغة، المرجع نفسه، ص: ١٤.
(٣) زبيدة بن ميسي، التواصل بين الأنا والآخر عند ميرلوبونتي، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية متخصصة محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة/ الجزائر، العدد٠٢/ ماي، ٢٠٠٦، ص: ٢٥٧.

الأنظمة الحاسوبية الجديدة، أن يسعى لأن يكون مادة للتفكير والإبداع، والبحث والاجتهاد لا أن يكون عبارة عن شعار يرفع دون عمل واجتهاد، ومنه بات على المهتمين بهذا المشروع رفع التحدي من خلال تطبيق النتائج المتحصل عليها من الملتقيات، والأيام الدراسية التي تعمل على المراهنة على هذا المشروع، دون إهمال للغة الأم، لأن تطبيق مثل هذه المشاريع قد يقضي على لغتنا، نظراً لاعتماد المصطلحات الواردة من الغرب، وخاصة إذا تعلق الأمر بالتكنولوجيا الحديثة التي تعتمد الحاسوب في تقديم اللغة، وهذا لا يعني القطيعة مع اللغات الأخرى، لأن ازدواجية اللغة، لا يلغي هوية الباحث، وأن الذين كتبوا بلغة الآخر، حمّلتهم هذه اللغة على الارتباط أكثر بوطنهم الأم، ذلك إن هذه الكتابات كانت تركز على الهموم الوطنية رغم اختلاف ألسنة هذه اللغة، وهذا لا ينقص للود قضية لأن الذين يكتبون، يكتبون بلغة فرنسية، لا بجنسية فرنسية[١]، ولا بجنسية إنجليزية، كما لا ينبغي إلغاء اللهجات العامية، فهذا التعدد والتدرج والتنوع في إيراد اللغة العامية هو ما يضفي على النصوص العربية بعداً آخر لا يقل أهمية عن باقي العناصر المكونة لهذه النصوص، من هنا نجد أن هذه الصيغ الحوارية باللغة العامية، هو ما يؤدي إلى تحطيم الأحادية اللغوية المألوفة في النصوص العربية[٢].

أما الذي نلاحظه على مستوى العلاقة الموجودة بين الكتابة العربية والحاسوب، هو أنه قد بدأت تظهر بعض البوادر التي تبشر بالخير، ومنها ما تمّ اعتماده من قبل الدول في تقديم المساعدة لكل العائلات للحصول على حواسيب، مع انخفاض تسعيرة الانخراط في فضاء الإنترنيت، ومع وجود محاولات من قبل النقاد العرب في إعادة العمل على الرفع من قيمة لغتنا، وذلك من خلال التفكير في برمجة أنظمة جديدة وطرق عصرية، ومحاور حديثة تعمل على الرفع من مستوى طلبتنا من خلال اعتماد الحواسيب أداة أخرى من أدوات التعليم، وهو ما تسعى إليه كل الدول في منظوماتها التعليمية.

---

(١) ينظر لعموري الزاوي، إزدواجية اللغة في أدب رشيد بوجدرة، «رشيد بوجدرة وإنتاجية النص». تنسيق محمد داود، منشورات كراسك، وهران، ٢٠٠٦، ص: ٢٩.

(٢) ينظر عبد المالك أشهبون، الحساسية الجديدة في الرواية العربية (روايات إدوارد الخراط نموذجاً)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠١٠، ص: ١٦٠.

إن النص على شاشة الحاسوب ليس كما هو مقدم شفوياً أو كتابياً، لأنه إذا كان التقدم في قراءة النص العربي مثلاً يتحقق من خلال الانتقال بين أجزاء النص من اليمين إلى اليسار، أو من الأعلى إلى الأسفل، باستثناء بعض النصوص التي خرجت عن القاعدة، فإننا مع النص المترابط يمكن أن نقرأه بالطريقة نفسها التي قرأنا بها النصوص الأخرى، إلا أن هناك ميزة جديدة تميز هذا النص عن غيره من النصوص، وهي أنك تنتقل بين مكوناته من فقرة إلى أخرى، أو من شذرة إلى غيرها عن طريق النقر على «روابط» تشظيه، هذه الروابط التي تسمح لنا بالانتقال إلى أي جزء من النص، إذ يعتبر هذا النص لا خطياً، لأن القارئ فيه يختار المسارات التي يريد اتباعها، مما يخلف مجالاً للتفاعل بين النص وقارئه[١].

نستنتج من خلال هذا الدراسة أن تغيير الأداء في التعامل مع الطلبة من خلال الانتقال من الوسائط التي كانت لها كذلك نتائجها في التلقي، إلا أن ضرورة مسايرة العصر تحتم علينا اعتماد الوسائط الجديدة، التي من شأنها أن تسهم في تطوير الكتابة العربية مع المحافظة على اللغة الأم، ذلك أن ظهور الحاسوب ومجمل البرمجيات المكتبية المتصلة به كأدوات جديدة للكتابة سيؤدي بدوره إلى تغيير تنظيم النص العربي، وغير العربي وبنائه، وبالتالي طريقة استقباله وتلقيه[٢].

إن الحفاظ على اللغة العربية في ظل اعتماد الأنظمة الحاسوبية الجديدة، يكون بالعودة إلى التركيز على القواعد النحوية والصرفية، والبلاغية وتحديثها بما يوافق العصر، إلا أن المساهمة العربية في هذا التطور تكون «بالمواكبة والاستيعاب الجيد والدقيق لمختلف إنجازات الثقافة الغربية والإنسانية التي سبقتنا في هذا المجال، إننا نسجل تقصيراً كبيراً في مواكبة الآفاق الجديدة التي ارتادتها الأمم التي دخلت العصر الرقمي رغم تدشيناتها الأولى تحققت منذ أواسط ثمانينيات القرن الماضي»[٣]، ومع هذا مازلنا راكدين من خلال الاعتماد على البرامج التقليدية في تقديم المحاضرات التي تأخذ الوقت الكثير من حق الطالب الذي يركز على

(١) ينظر سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ٦٠.
(٢) ينظر المرجع نفسه، ص: ٦٩.
(٣) المرجع نفسه، ص: ٨٤.

الكتابة دون الاهتمام بالتحصيل، وعليه أرى أن الحفاظ على هذه اللغة يكون بنشر المحاضرات على المواقع الخاصة بالأساتذة، وهو ما ذكرناه سابقاً، وتركيز الطالب أثناء المحاضرة على الشرح مع إشراكه في الحوار.

نجد أن الإنسان بواسطة اللغة مارس «الموسيقى» من خلال اللعب بالأصوات، وتنظيم الإيقاعات، ومارس «الرسم» و «التصوير» للعـوالم الطبيعية الخارجية، فكان الرسم بالكلمات مجالاً واسعاً استعمله لتمثيل العالم. كما مارس بواسطة اللغة المعمار، فأقام من خلالها القصيدة والقصة، والرواية. وبواسطتها مارس الحركة والسكون والسرعة والبطء، وبها وظف الألوان، والظلال، وجسد الزمان وأقام المكان، وبها وظف الإشارات من خلال الحواس[١]، والحركات...إلخ، فلا مجال إذن لأن نضيع هذه اللغة ما دام أنها موجودة فينا وتتخللنا، وتحيط بنا. إنها «المادة الخام التي يستخدمها الأدباء وسواهم شعراً أو نثراً في حياتهم العملية وفي حياتهم التخييلية، فهي تستخدم في درجة الصفر على رأي «رولان بارت» للتواصل، وتستخدم في درجات أخرى مختلفة حسب قدرة المبدع بطرق مختلفـة»[٢]. كما أن اللغـة هي التي تقدم المادة الخام للمبدع، وهو بدوره يغير بالكلام العادات اللغوية، ذلك أن اللغة ضرورية حتى يصبح الكلام مفهوماً واضحاً ومؤثراً، حيث يتم تعلم هذه اللغة، من خلال الإصغاء لكلام الآخرين لأن الكلام هو الذي يطور اللغة.

ومن خلال الدراسة التي قدمها «سعيد يقطين» حول المستويات المتصلة ببنية الكلام من خلال كتابه «النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية» ذهب إلى أن «الاهتمام بالتواصل وتقنيات التعبير احتلت طريقة تحصيل المعلومات والتعبير عنها حجر الزاوية في العملية التربوية والعلمية والإبداعية»[٣]، ويضيف قائلًا: «لذلك كان التطور طبيعياً في المرحلة الرقمية، لأن كل التقنيات سيتم توظيفها في المرحلة الجديدة. ولذلك بدأنا نجد الكتابة الرقمية في الغرب تتأسس على كل المعرفة التي حصلت في المرحلة السابقة، وجاءت لتشكل امتداداً لها وتطويراً

(١) ينظر سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، المرجع نفسه، ص: ٩٠.
(٢) خليل الموسى، جماليات الشعرية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، ٢٠٠٨، ص: ٢٣٧.
(٣) سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية، م، س، ص: ١٠٨.

لمختلف إنجازاتها»[١].

مواطن ضعف اللغة العربية:

يرى الدكتور «عبد القادر فاسي الفهري» أن هناك مواطن الضعف الفني في اللغة العربية، و»التي تحول دون جعلها لغة وظيفية، طيعة، سليمة، وميسرة، تنتشر بسهولة في مختلف مجالات التعبير والحياة، إضافة إلى جعل تعلمها ميسّراً وفاعلاً، وجعلها لغة تواصل كاملة ولغة معرفة وثقافة»[٢]، ولتحديد هذه النقائص يمكن أن نجملها فيما يلي:

- الحاجة إلى معاجم عصرية متنوعة المواد والأهداف والأساليب.
- الحاجة إلى كتب قواعد عصرية، تتجاوز بعض القواعد النحوية التي تشغل الباحث بالتفكير في وضع الحركات الإعرابية، عوض التفكير في هيكلة أفكاره وبنائها.
- غياب الشكل في المعاجم العربية، هذا الغياب الذي يصعب عملية البحث أحياناً.
- التعليم والتعلم غير الجذاب، وذلك من خلال عدم تجديد طرق التعلم والتعليم، والاكتفاء بالطرق التقليدية التي تعتمد التلقين، واعتماد النصوص غير المتجاوبة مع العصر، وندرة استعمال الأدوات الإلكترونية.
- نقص في الترجمة والتأليف باللغة العربية.
- اضطراب المصطلح، من خلال عدم ضبطه، وعدم الاتفاق على مصطلحات موحدة.
- العداء للغة العربية، وأهمية القرار السياسي.
- ضعف إدارة المسألة اللغوية، وهو ما أشار إليه الدكتور «الفهري»

(١) المرجع نفسه، ص: ١٠٩.
(٢) عبد القادر فاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، م، س، ص: ٥٤.

من خلال كتابه «أزمة اللغة العربية في المغرب» الذي يرى أن ضعف الإدارة يتجلى في عدة جوانب، ومنها:

- ضعف المؤسسة اللغوية وضعف الإنفاق عليها.
- عدم وجود إرادة سياسية كافية.
- تقصير المجتمع في حماية لغته.
- نقص في شبكات التنسيق والتعاون.

كما نجد أن هناك بعض السياسات التي تعادي التعدد اللغوي، رغم أن هذا التعدد هو ما يفتح المجال أمام اللغة الأم لأن تكون ناجعة ومنفتحة على غيرها من اللغات، إذ ينبغي علينا ألا نستعين بسياسات لغوية احتكارية تتنافى ومبدأ قيام لغة وطنية قوية مدعومة باللغات الأجنبية[1] التي تقدم فرص التعاون بين جميع الفئات.

وسائل النهوض باللغة العربية:

للنهوض باللغة العربية جمعنا جملة من الوسائل التي رأينا أنها قد تفي بالغرض للارتقاء بهذه اللغة، ومن هذه الوسائل ما يلي:

- التشريع اللساني، من خلال وضع قواعد وقوانين لحماية اللسان العربي من الأخطاء.
- تأهيل اللغة والمؤسسات اللغوية، من خلال قيام المختبرات، والمجامع، والمعاهد، ووحدات البحث، التي من شأنها أن تنهض باللغة العربية.
- العمل على وضع المصطلحات الدقيقة، ووضع المعاجم العصرية التي تساعد الطالب وتيسر له البحث مع ربط ذلك بالحاسوب.
- العمل على إنشاء مؤسسات حمائية تعمل على دعم اللغة العربية، وحمايتها من الانقراض.

(١) ينظر عبد القادر فاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، المرجع نفسه، صص: ٥٤-٦١.

- العمل على وضع آليات جديدة من شأنها أن تحافظ على هذه اللغة، كالنشر والتشبيك، من خلال اعتماد شبكة الإنترنيت.
- العمل على إنشاء معجم لغوي عربي حديث، يتوافق ومصطلحات العصر.
- تقليص الفروق بين اللغة العربية واللهجات العامية، وتجنب التعقيدات، وتذليل الصعوبات لتقريب اللغة من المجتمع.
- وضع مؤسسات خاصة بدعم الترجمة والتأليف.
- تنشيط البحوث الخاصة باللغة العربية، من خلال نشرها على شبكة الإنترنيت[١].

وإذا كان الحفاظ على اللغة العربية كما سبق وأن قدمنا، أنه ينبغي أن تقدم المحاضرات على شكل نصوص منشورة على المواقع الخاصة بالأساتذة، فإن ذلك يستدعي منا معرفة شاملة بالبرامج المعلوماتية التي تؤهلنا إلى تقديم هذه المحاضرات على شكل نصوص رقمية لا مرقمة، لأن ذلك يفتح المجال أمام الطالب، ليستقي معلوماته من مجموعة من المراجع، وخاصة تلك التي اعتمدها الأستاذ المحاضر.

ومنه فإن الهدف من ترقية اللغة العربية وتأهيل مستعمليها، ثقافةً ومعرفةً هو بهدف الارتقاء بالهوية العربية، من أجل إقامة تنمية مجتمعية هادفة وشاملة، لبقاء اللغة العربية، وانتشارها ورقيِّها، على أساس أنها رافعة للنمو المعرفي، وأداة لنقل المعلومات، ولسان الإنتاج والإبداع والتواصل المعرفي، ولذلك تعمل الجهات المعنية على خدمة متكلميها، ذلك أن اللغة الرسمية يجب أن تتاح لها حقوقها وفرصها، والمواطن ينبغي أن يضمن حقوقه في لغته الرسمية، وينبغي ألا تعاني هذه اللغة الأم من الحملات العدائية المستمرة، التي تعمل على إضعاف فرص تأهيلها، ولهذا فإن الخروج من هذا الوضع اللغوي السلبي يستدعي قرارات سياسية واضحة، تضع حداً لكل محاولات هز اللغة الرسمية،

(١) المرجع نفسه، صص: ٦٣-٦٦.

وتضع حداً لهذا التسيب اللغوي[1].

خاتمة:

وجملة القول أن هذه النقاط التي تمّ تقديمها يمكن أن تكون مجالاً يتوجه إليه الباحثين والدارسين في مجالات التعليم العالي والبحث العلمي، علماً أن هذه النقاط وغيرها مما سيقدمه الأساتذة تبين أن الجامعة العربية، وغيرها من الجامعات التي تتخذ اللغة العربية مجالاً للدراسة، مطالبة بالشيء الكثير، بالرغم مما توصل إليه النقاد قبل هذا، علماً أن ما تناولته الدراسات قليل بكثير مما لم تتناوله، ولهذا فمجال الدراسة يبقى مفتوحا لمن يريد أن يبحث ويقدم الجديد، وإننا مطالبون بتجديد أدواتنا وتجديد الكيفيات التي نتعامل بها سواء مع الطلبة أو حتى مع النصوص، فالنص يتطور بتطور التكنولوجيا، وخاصة ما تمّ الإشارة إليه من خلال النص المترابط الذي يستدعي منا كطلبة أو كباحثين أن نجدد أدواتنا حسب ما تقتضيه الحاجة إلى ذلك، لأن فهم الجديد يكون بالتجديد والتحديث، ولذلك فإن اللغة العربية مدعوة إلى الانخراط في هذه الممارسات الجديدة التي تم الإشارة إليها، وليس هذا بالأمر الهيّن، وعليه ومسايرة للعصر، فإنه ينبغي على الساسة والفاعلين الاجتماعيين والاقتصاديين العمل على النهوض بهذه اللغة، وأدوات تعلمها والبحث فيها في المستوى المطلوب، حتى لا تكسر شوكتها، ولذلك ينبغي إعادة النظر في المواد المعجمية وإعادة معالجتها من خلال إقامة برامج معجمية عربية تتوافق والمصطلحات الحاسوبية، وحتى لا نضيع بين اللغات الأمم المتقدمة، ذلك أن «اللغة هي أحد أهم المفردات التي تفرضها الثقافة الغازية على المجتمعات المستأصلة لتصبح مفرداتها عنواناً رئيسياً في كثير من العناوين الرئيسية، وتفقد اللغات الضعيفة التي لا تستند إلى ثقافة أصيلة، ونسيج ثقافي متماسك وجودها، وتصبح من اللغات الميتة. والخطير في الأمر أن اللغة تصبح مفتاحا لدخول العالم الجديد ومظهرا للتقدمية الشكلية خصوصاً عندما تفقد المجتمعات إيمانها بثقافتها وتتنصل من أصالتها هروباً من واقعها المتخلف، فاللغة ليست مجرد آلة ووسيلة للتخاطب وإنما بالدرجة الأولى آلة للتفكير والنقد

(١) عبد القادر فاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب، المرجع نفسه، صص: ٤٥-٤٧.

والتعلم»[١]. وخاصة إذا ما قرنت بالتكنولوجيا الحديثة التي تستطيع أن تقدم لنا جملة من الإمكانات التي تثري العمل التربوي والتعليمي، وشتى المجالات، وأن الارتكاز على هذه التطورات أصبح ضروريا، ولا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال.

كما أن إدراج مفهوم «رقمي» في الدراسات الجديدة من شأنه أن يفتح المجال على الوسائط الجديدة التي تمكننا من التبحر في فضاءات الأدب.

(١) محمد صلاح سالم، المرجع نفسه، ص: ١٦.

المصادر والمراجع:

- جاك لاكان، اللغة.. الخيالي والرمزي. إشراف: مصطفى المنساوي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٦.
- حسين خمري، فضاء المتخيل مقاربات في الرواية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٢.
- خليل الموسى، جماليات الشعرية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، ٢٠٠٨.
- روجر فاولر، اللسانيات والرواية. تر: أحمد مومن، منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، الجزائر، دط، ٢٠٠٦.
- زبيدة بن ميسي، التواصل بين الأنا والآخر عند ميرلوبونتي، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية متخصصة محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة/ الجزائر، العدد٠٢/ ماي، ٢٠٠٦.
- سعيد بنكراد، السرد الروائي وتجربة المعنى، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٨.
- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٥.
- عبد القادر فاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات «الترجمة»، دار الكتاب الجديد المتحدة لبنان، ط٥، ٢٠١٠.
- عبد المالك أشهبون، الحساسية الجديدة في الرواية العربية روايات إدوارد الخراط نموذجاً، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠١٠.
- عبد المالك مرتاض، الكتابة من موقع العدم، دار الغرب للنشر، وهران/ الجزائر، ٢٠٠٣.
- عثمان بدري، وظيفة اللغة في الخطاب الروائي الواقعي عند نجيب محفوظ، موفم للنشر، الجزائر، دط، ٢٠٠٠.
- لعموري الزاوي، إزدواجية اللغة في أدب رشيد بوجدرة، «رشيد بوجدرة وإنتاجية النص». تنسيق محمد داود، منشورات كراسك، وهران، ٢٠٠٦.
- محمد صلاح سالم، العصر الرقمي... وثورة المعلومات، دراسة في نظم المعلومات وتحديث المجتمع، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢.
- ميساء أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية «في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي»، رسالة ماجستير في اللغة العربية، كوبنهاقن / الدانمارك، ٢٠٠٧.
- نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب «دراسة بحثية»، منشورات مؤسسة تعريب، الكويت، دط، ١٩٨٨.

التّقويم اللُّغويّ وأثره في تحقيق كفاءة المنطوق لدى مُتعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها

وهيبة تعشاشات – الجزائر[١]

(١) دكتوراه تخصص دراسات معجمية وصناعة المصطلح، جامعة الانتماء علي لونيسي البليدة٢ بالجزائر، شاركت ملتقيات دولية، ملتقيات وطنية، لها مقالات منشورة في مجلات مصنّفة دولية.

المُلخّص:

تَهدف هذه الورقة البحثيّة، إلى تبيان أهمّية التّقويم اللّغويّ عامّة والتّشخيصيّ خاصّة، وتطبيقه في الواقع التّعليميّ لمتعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها، من أجل تحقيق كفاءة المنطوق، وذلك بالكشف عن مواطن القوّة وتعزيزها

ومواطن الضّعف ومعالجتها، ولأجل هذا نتطرّق في هذه الورقة إلى ماهية التّقويم اللّغويّ في الجانب النّظريّ، وإلى إجراء التّقويم اللّغويّ من خلال استراتيجيّات فعّالة لتقديم محتوى المنطوق وفهمه، وكذا جملة من التّطبيقات والتّدريبات المساعدة، في اكتساب اللّغة العربيّة عند المتعلّمين النّاطقين بغيرها في الجانب التّطبيقيّ مع اقتراح ورقة من المعجم تضمّ مفردات سهلة وبسيطة يحسُن استغلالها وتوظيفها مشافهة وكتابة، غرضها تقويم اللّسان والمحافظة على اللّغة معا، وأمّا عن المنهج المتّبع وأدوات الدّراسة، اعتمدنا على المنهج الوصفيّ وذلك بوصف التّقويم اللّغويّ والكشف عن مواطن القوّة ومعالجة وتحليل مواطن الضّعف، مع اقتراح حلول مناسبة لذلك.

الكلمات المفتاحيّة: التّقويم اللّغويّ؛ التّقويم التّشخيصيّ؛ الكفاءة.

Abstract:

this research paper aims to show the importance of linguistic evaluation in general and diagnostic evaluation in particular and its application in the educational reality for non-native arabic language learners in order to achieve operative competence by detecting and strengthening strengths and weaknesses and addressing them. For this reason, we address in the research what linguistic evaluation is from the theoretical side, and to conducting linguistic evaluation through effective strategies to present and understand the content of the utterance, as well as a number of applications and trainings that help in acquiring the arabic language for non-native learners on the partical side, with the suggestion of a paper from the dictionary that includes easy vocabulary that is better employed. Orally and in writing its purpose is to straighten the tongue and preserve

the language together. Approach and study tools : we relied on the descriptive approach by describing the linguistic evaluation , revealing strengths, addressing and analyzing weaknesses, and proposing appropriate solution.

Keywords : linguistic evaluation ; diagnostic evaluation ; efficiency.

مُقدّمة:

يُعتبر تدريس اللغة العربيّة كلغة ثانية، من المواضيع الأساسيّة التي شغلت ولازالت تشغل العديد من المهتمّين في مجال تعليميّة اللّغات، وذلك للدّور الذي تلعبه في حياة متعلّميها، فهي أداة للتّواصل والـتّفكير في الآن نفسه.

وفي ظلّ التّطوّرات التي شهدها العصر، عرفت اللغة العربيّة انتشارا سريعا عبر العالم، فكان الإقبال عليها كبيرا وتعلّمها في معاهد متخصصة بالمملكة العربيّة السّعوديّة وبقيّة الدّول العربيّة بالاعتماد على برامج حديثة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وتكوين معلّمين مختصّين لتعليم العربيّة النّاطقين بغيرها. وليس من السّهل أن يتعلّم الطّالب الأجنبي هذه اللغة، نظرا لما تحتويه من نظام صوتيّ، ومعجميّ، ونحويّ، وصرفيّ، ودلاليّ، فهذا الأخير يجد نفسه أمام لغة غريبة عنه يصعب نطق معظم أصواتها. ولقد أثبتت الدّراسات أنّه كلّما كانت اللّغة المتعلّمة قريبة من لغة الدّارس فإنّ ذلك يسهل عليه عمليّة تعلّم تلك اللّغة، لأنّها قريبة من لغته وبالتّالي لا يجد صعوبة في تعلّمها، ومن بين الصّعوبات التي تواجه متعلّموا اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها: عدم القدرة على الـتّخاطب والمحادثة. ولأجل هذا تمّ التّركيز على الـتّقويم اللغوي (التّشخيصيّ) بتحديد مواطن القوّة وتعزيزها ونقاط الضّعف ومعالجتها لتحقيق كفاءة المنطوق. وعليه تمّ صياغة الإشكاليّة الآتية:

الإشكاليّة: ما أثر التّقويم اللّغويّ في تحقيق كفاءة المنطوق وفهمه عند متعلّميّ اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها؟ وماهي الاستراتيجيّات المناسبة لتقديم محتوى المنطوق ؟.

الفرضيّات: للإجابة على الإشكاليّة المطروحة تمّ الاعتماد على الفرضيّات الآتية:

- الاعتماد على التقويم اللغويّ والتّقويم التّشخيصيّ في تحقيق كفاءة المنطوق للمتعلمين الناطقين بغير العربيّة.
- الاعتماد على استراتيجيّة الاستماع في تحقيق كفاءة المنطوق.

- الاعتماد على استراتيجيّة تقديم مكوّن المفردات في تحقيق كفاءة المنطوق.
- أهمّية الموضوع: تكمن أهمّية الموضوع في التّنويع والـتّجديد في استراتيجيّات تعليم اللغة العربيّة من خلال التخاطب الشفهيّ.
- مدى استجابة المعلّمين للتقويم اللغوي في تحديد مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف ومعالجتها من أجل تقويم نطق الكلمات والعبارات بسُهولة ويُسر.

أهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التّركيز على التّقويم اللغوي وتطبيقه بتحديد مواطن القوّة ونقاط الضّعف.
- التّركيز على المنطوق وفهمه من خلال الاستراتيجيّات.
- نصل بالمتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة إلى تحقيق الكفاءة المرجوّة، وهي: القدرة على التّخاطب بتوظيف مفردات بسيطة ومن ثمّ القدرة على إنتاج نصّ شفهيّ بلغة سهلة وسليمة.

المنهج المتّبع وأدوات الدّراسة: نظرا لطبيعة الموضوع، اعتمدنا على المنهج الوصفي وذلك في وصف اللغة العربية عند النّاطقين بغيرها وكذا وصف التّقويم اللّغوي من خلال الكشف عن مواطن القوّة وتحليل ومعالجة مواطن الضّعف لدى متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها.

وعليه، تمّ تقسيم البحث إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأوّل: نظرة في المفاهيم (التقويم، التقييم، الكفاءة، الكفاءة اللّغويّة).

المحور الثّاني: التّقويم اللّغويّ.

المحور الثّالث: أثر التّقويم اللغوي في تحقيق كفاءة المنطوق لدى متعلّميّ اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها.

المحور الأول: نظرة في المفاهيم.

١- التّقويم:

أ- التّقويم لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور بأن التقويم من قوم: أزال عوجه، والتقويم من الاستقامة لقول أهل مكة استخدمت المتاع أي قومته[١].

وجاء في معجم الصحاح أن التقويم: قومت الشيء، فهو قويم، أي مستقيم، والاستقامة: الاعتدال[٢] وعليه، فإن التقويم: هو تقدير الشيء، وإعطاءه قيمة ما والحكم عليه، وإصلاح اعوجاجه.

ب- التّقويم اصطلاحا: وهو إصدار حكم لغرض ما عن الأفكار وطرق التدريس ومواد غيرها من الأمور التربوية المتعددة.[٣]

٢- التّقييم: هو عملية يتم بها إصدار حكم عن مدى وصول العمليّة التّعليميّة لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النّقص في العمليّة التّربويّة أثناء سيرها.[٤]

- والفرق بين التّقييم والتّقويم، وهو تحديد المقوّم؟ فإن كان المقوّم هو المتعلّم، فإنّ المصطلح المناسب هو مصطلح التّقويم لأنّنا بصدد إصلاح وتسوية لسلوكيّات ومعارف المتعلّم من جميع النّواحي، في حين أنّ التّقييم: يكون مرتبطا بالعمليّة التّربويّة، والبرامج والمناهج المطبّقة والأهداف الموضوعة، خلال مسار تعليميّ معيّن وهنا تختلف دائرة الاهتمام كلّ منها، إذ تبقى وظيفة التّقويم أوسع من وظيفة التّقييم.وعليه فإنّ التّقييم: إصدار الحكم وأمّا التّقويم: هو التّعديل والإصلاح بعد التّشخيص[٥].

٣- الكفاءة: أ- لغة: الكفء هو النّظير والمساوي، والكفاءة مصدر مشتق من الفعل كفى يكفي، إذ قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة فهو كاف ومعناه

---

(١) ابن منظور: لسان العرب، دار الإحياء التراث العربي، بيروت،١٤١٣هـ- ١٩٩٣م، مادة: قوم.

(٢) أبو النصر إسماعيل بن حمادة الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ج٥، مادة: قوم، باب: الميم، ص٢٠١٧.

(٣) مصطفى وشنان، فريدة وهجرسي، المعجم التربوي، إعداد ملاحق سعيدة الجهوية، الجزائر، ٢٠٠٩م، ص٦٤.

(٤) المرجع نفسه، ص٦٤.

(٥) المرجع نفسه، ص٦٤.

اضطلع[١]، والكفاءة من كفي، ومنه كفاه الأمر كفاءة: قام به واضطلع، فهو كاف والجمع كفاه، والكفاءة: أي ما سدّ به الخلل أي: حاجة وبلوغ المراد.[٢]

ب- اصطلاحا: الكفاءة هي مجموعة من التّصرّفات الاجتماعية والوجدانية والمهارات الحس الحركية، أو هي مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على الإشكالية وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداء ومهارات المتعلم في بناء المعرفة.[٣]

٤- الكفاءة اللغوية: عرفت الكفاءة اللغوية وصفيا بأنها: المدى الذي يتم عنده فهم المتعلم للمادة اللغوية ومدى تشكيلها لجزء من الرّصيد المعرفيّ والسّلوكي الخاص بهما، وعُرفت بأنّها التواصل بفعاليّة، وفهم الأفكار باستخدام النّظام النّحويّ للّغة ومفرداتها، واستخدام أصواتها، أو رموزها المكتوبة.[٤]

٥- المحتوى: يُقصد بالمحتوى في منهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية مجموعة المواقف التّعليميّة ذات المضامين اللغوية والثقافية والاتصالية التي تقدم للطالب، وأنشطتها التي تسهم في تعلّم اللّغة العربيّة من خلال ممارسة المتعلم لها وتمثله لمضامين مختلفة.[٥] وهو أيضا مجموعة من الأهداف التّعليميّة التي تُعبر عن القدرات العقليّة، والمهارات التعليمية والكفاءات، وكذلك القيم والآداب المتعلقة بالسلوك الإنساني التي يجب أن يكتسبها المتعلّم، إضافة إلى الخبرات والأنشطة التّعليميّة والتّعلّميّة التي نريد أن يحيط بها المتعلّم ومعرفة استراتيجيّات تعلّمها وتعليمها.

المحور الثّاني: ماهية التّقويم اللّغوي

- تعريف التّقويم اللّغويّ: هو عمليّة نتعرّف من خلالها على مستوى الطلبة ومقدار تحصيلهم وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في

(١) معجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مادة: كفى.
(٢) المرجع نفسه: مادة كفى.
(٣) فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي،ع:١٧، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص٢.
(٤) ثريا حسن محمد صالح: معايير تقويم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠٢٢، ص٠٤.
(٥) إبراهيم سباعي الدبيان: استراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمه اللغة العربية لغة ثانية، ع:٧، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، جامعة ملك سعود، فيفري، ٢٠٢٢، ص١٩.

المهارات اللغوية.[١]

- أهمّية التّقويم اللّغويّ وأهدافه:

يعد التقويم في برامج تعليم اللغات الأجنبية عامة، وتعليم العربية خصوصا المعيار الأساسي لتوجيه المتعلم نحو المسار الصحيح، وهو بشكل عام، يساعد في جوانب متعدّدة أبرزها[٢]:

١- تصنيف المتعلّمين وتحديد مسؤوليّاتهم قبل دخولهم البرامج اللغوية، وفقا لأحد المرجعيات المعتمدة كمعايير المجلس الأمريكي، أو الإطار المرجعي الأوروبي، أو مرجعية المؤسّسة المحلية الخاصة.

٢- توجيه المتعلّمين نحو البرنامج المناسب في ضوء تحليل حاجته، إذ تتوافر برامج مختلفة منها: اللغة العربية الفصحى، والعربية الكلاسيكية والعربية لأغراض خاصة.

٣- تقديم تغذية راجعة للمتعلمين بالنسبة لتقدّمهم بشكل أسبوعيّ أو شهريّ، أو فصليّ، بحسب المؤسّسة التي ينتمي إليها الدّارس.

٤- قياس تحصيل الدّارسين في نهاية كل فصل دراسيّ والتعرف على مواطن القوّة ونقاط الضّعف، فنعزز الأولى ونعالج الثّانية.

٥- قياس كفاءة الدّارس اللغوية في المهارات كلها، أو في بعضها بحسب رغبة الدارس في نهاية كل فصل دراسي ومقارنتها بالتوقعات المرسومة من المستوى الدراسي.

٦- مراجعة المادة الدّراسية والمناهج المقررة، في ضوء النّتائج التي حصلنا عليها من عملية التّقويم، فنقوم بتسميعه لها إن كانت يسيرة.

٧- نشر النّتائج العامة للتقويم لكي تكون حاضرا عند العمل والمراجعة

(١) موسى وآخرون: اللغة العربية وطرائق تدريسها، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣، ص٢٣.
(٢) خالد حسين أبو عمشة وآخرون: التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية الناطقين بغيرها، ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٤١هـ- ٢٠١٩م، ص٢٧.

والتّطوير.

٨- تساعد عمليّة التّقويم المستمر، على اتخاذ القرارات الصّائبة والسّليمة إداريّا وتعليميّا وتطويرا.

٩- تشجيع عمليّة التّعلم البنائي، والاستناد إلى مرجعية واضحة وعلمية في عملية اتخاذ القرارات وبالتالي تحسين عملية التعليم والتعلم معا.

مبادئ التّقويم اللغويّ في برامج العربيّة للنّاطقين بغيرها:

للتّقويم السلس والسليم مبادئ عامّة، يجب أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار في وضع التقويمات اللغوية واستخدامها وهي:

أ- العمليّة: التقويم الجيد يكون عمليا، وضمن الموارد المتاحة، والوقت المتوفر، وسهولة الإدارة والتنفيذ، فالاختيار الذي يستغرق ساعات طويلة في إعداده ليس عمليا والاختيار الذي يستغرق ساعات طويلة في أخذه ليس عمليا، والاختيار الفردي لفصل فيه مئة طالب ليس عمليا، والاختيار الذي يحتاج من المتعلم دقائق في تنفيذه وساعات من المعلم في إعداده ليس عمليا الاختيار العملي هو الذي يمكن المقاربة فيه بين الوقت في إعداده.[١] والوقت في تنفيذه، والهدف من وضعه والاستفادة من مخرجاته.

ب- الموثوقيّة: الاختيار الدقيق يكون ثابتا وموثوقا، ومن المظاهر التي ترتبط بموثوقية الاختيار: نسبة الاختبار نفسه وإدارة الاختيار، وآخذ الاختيار، ونتائج الاختيار، التي يجب أن تتساوى ظروفها وأحوالها، وأوضاعها مع جميع آخذي الاختبار أما واضع الاختبار فيتميز في خبرته وراحته من تعبه، واهتمامه وتحيزه من عدمه، يمكن أن تلعب دورا في المصداقية والموثوقية وكلما حرصنا على ضبط هذه العناصر، كان الاختبار موثوقا وثابتا.

ج- الصّلاحيّة: تتمثل الصلاحية في أقصر العبارات في: هل يقيس الاختبار ما وضع لأجله؟ وعليه هناك ثلاثة أنواع من التأكيدات المهمّة، عليك بصفتك واضعا

(١) خالد حسين أبو عمشة: قضايا في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، ص١٨٢.

للاختبار وهي:

- **صلاحيّة المحتوى:** وعادة ما يمكن أن تتحدد صلاحية المحتوى بشكل عام، عبر ملاحظة الإنجاز والتحصيل الذي تحاول قياسه فإذا أردنا قياس قدرة المتعلم على إنتاج السؤال والجواب في اللغة العربية، فنقدم له موقفا حواريا على شكل مقابلة أو موقف تمثيلي يتمثل في سياق حقيقي يحقق صلاحية المحتوى.

- **الصّلاحيّة الظاّهريّة:** وهي مرتبطة بشكل وثيق بصلاحية المحتوى التي تكون بالسؤال: هل يبدو الامتحان ظاهريا من منظور المتعلمين بأنه يختبر ما وضع لاختباره؟، وغالبا ما يتم إدراك الصلاحية الظاهرية من خلال المحتوى.

- **صلاحيّة النّسبيّة:** إحدى الطرق للنظر في صلاحية النسبة هي من خلال طرح السؤال: هل هذا الاختبار يتطرّق حقا إلى النسبة النظرية كما تم تعريفها؟، المهارة هي نسبة كفاءة التواصل هي نسبة وتقدير الذات: بنسبة، فيحتاج المعلم لأن يكون راضيا على أن اختيار معين هو تعريف مناسب للنسبة، فتحليل نتائج مقابلة شفوية يعتمد على عدة عوامل للوصول إلى النتيجة النهائية.[١]

وهي: اللفظ والطلاقة، والدقة القواعدية، واستخدام المفردات، والمناسبة اللغوية الاجتماعية، والتبرير لهذه العوامل يكمن في النسبة النظرية التي تعتبر هذه العوامل كمكونات رئيسية للكفاءة الشفوية.

د- الأصالة: تتمثل في درجة التوافق والتطابق بين خصائص مهام اختبار معين، وخصائص مهام لغة الهدف وبعدها يقترحان أجندة لتعريف مهام لهذه اللغة الهدف وتحويلها لأسئلة امتحان صالح، وبشكل أساسي، وقد تكون الأصالة موجودة في الاختبار بالأشكال الآتية:

- اللغة في الاختبار تكون بسيطة: طبيعية قدر الإمكان.
- فروع الأسئلة تكون موضوعة في سياق بدلا من أن تكون معزولة.
- مواضيع الاختبار تكون مثيرة للاهتمام وممتعة وفكاهية.

(١) المرجع نفسه، ص١٨٤.

- تزويد العناصر ببعض التّنظيم الموضوعي مثل: سلسلة قصصية.

- المهام تمثل بشكل تقريبي مهام العالم الحقيقي.**و- الانعكاسيّة الإيجابيّة:** تعد الانعكاسية الإيجابية أحد[١] الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي ونعني بها: تأثير أو انعكاس الاختبار على عملية التعلم والتعليم للغة الأجنبية، فالاختبارات إحدى موجهات دقة عملية التعليم بأهدافها ومحتواها ومناهجها وطرائق تدريسها، وقلما تنبه ذلك حيث ينظر أغلبية المعلمين في ميدان تعليم اللغة العربية إلى الاختبارات بوضعها وسيلة لرصد الدرجات، وآلة تحدد الناجحين من الراسبين، وليس بوضعها أداة لتعديل عملية التعليم والمناهج الدراسية أو البرامج التعليمية، ومصطلح الانعكاسية الإيجابية من المصطلحات المشهورة والمتداولة في تعليم اللغات الأجنبية، وخصوصا في اللغة الانجليزية، ونأمل أن نجد طريقة في تعليم العربية الناطقين بغيرها لكي يكون موجها لتطوير المناهج الدراسية وعملية التعليم والتعلم.

أنواع التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية الناطقين بغيرها

أ- التّقويم التّشخيصي: يسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبئي: وهو عملية يمكن بواسطتها الحكم في الوضع الأمني عند المتعلم الجديد بناءا على تحديد مستواه فيما قبل، وهو إجراء عملي نقوم به في بداية السنة الدراسية أو دورة أو مجموعة دروس، حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين مدى تعلم ماذا تعلم المتعلم في المكتسبات القبلية «قدرات، مهارات، معارف» والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة والتقويم التشخيصي هو التقويم الذي يكشف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم وهو مرتبط إلى حد ما بالتقويم البنائي.[٢]

ب- التّقويم التّكويني «البنائي»: وهو تقيم يسير جنبا إلى جنب مع

(١) المرجع نفسه، ص١٨٥.
(٢) محمد شارف سرير وزميله: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط٢، ١٩٩٥، ص٩٤.

كل تعلم، يحصل مع المتعلم، ويتميز بالآنية والسيرورة، فهو يخالف التقويم التشخيصي في الزمن والكيفية ولا يعني هذا أن الفصل بينهما ممكن، لأن المعلم لن يشخص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم إلا من خلال التقويم التشخيصي، ولن يعززها ويبينها إلا عبر التقويم التكويني، وأما الاختلاف يكمن في أن التقويم التشخيصي يكون ضروريا إلا عند بداية كل تعلم، وأما التقويم التكويني فهو آني لا يتحدد بالزمن وإنما بالمجال التعليمي الذي يكون فيه المتعلم بصدد بناء تعلماته وتنحصر وظيفته التعليمية في أنه قدرة المعلم من تحديد درجة تحكم المتعلم في تعليمات التي اكتسبها خلال الدرس، أو عبر سلسلة من الوصيات التعليمية.

ج- التّقويم الختاميّ: هناك من يستعمل عدة مصطلحات أخرى كالتقييم التحصيلي أو الإجمالي، ولعل استعمال مصطلح التقييم النهائي، يقرب المفهوم إلى الذهن أكثر من أي مصطلح آخر، لأن نهاية الشيء آخره، وهو ثالث نوع من التقييم. ويكون في آخر كل تعلم سواء آخر الدرس أو المقطع أو الفصل، أي هو حكم على نهاية مسار تعليمي ومن مميزاته أنه: التقييم الوحيد الذي يمكن من حلاله الحكم[١]، إن كان المتعلم قادرا على الانتقال إلى مستوى أعلى أولا، ثم الحكم على مدى نجاعة المنهج ونجاحه من فشله.

ولا يمكن القول أنّ التقويم ينحصر في هذه الأنواع الثلاثة فقط لأنه كعملية ومسار يمس جوانب عديدة، وتبقى الأنواع الثلاثة المذكورة تمس وتخص المتعلم والمعرفة فقط، فهي تقييمات داخلية للتعلم، في مقابل التقويم الخارجي الذي يختص بالعملية التعلمية في مناهجها وبرامجها ووسائلها.

- الموازنة بين التقويم البنائي والتقويم الختامي[٢]:

(١) زكريا محمد الطاهر وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٢٢م، ص١٦.
(٢) نقلا عن داوي كمال: الإشراف التربوي، ط١، مطبوعات الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠٠٣، ص٣٢.

التّقويم البنائيّ	التّقويم الختاميّ
- يهدف من التّحقق من أهداف قصيرة المدى. - مستمر طوال عملية التعلم. - يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى. - يقيس علاقات جزئية بسبطة. - يهدف إلى التأكد من مساعدة الطالب على تطوير أدائه وتمكنه من تحقيق الأهداف وتحسينه طوال عملية التعلم. - يترتب عليه تغير فوري في الخطة التدريسية، أو في الأهداف، أو في الإجراءات.	- يهدف إلى التحقق من أهداف طويلة المدى. - يأتي في نهاية موقف التعلم. - يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى. - يقيس علاقات تراكمية متفاعلة مع الخبرات. - يهدف إلى إصدار حكم بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي، بهدف تطويره وتحسينه. - يمكن مراعاة نتائج هذا التقويم في خطة العمل اللاحقة.

تطبيقات التّقويم اللّغويّ:

أ- السّلوك الصّفي اللّغويّ: كل المدرّسين في كل المراحل التّعليمية وفي كل الأطوار التّعليمية يهتمون بتقييم سلوك المتعلّمين وتصرفاتهم اللغوية، لاسيما إذا أردنا تعديل سلوك المتعلمين اللغوي، فإننا سنحتاج إلى مراقبة ذلك، وتقويم محاولات المدرس للتغير.

ب- المهارات اللّغويّة: هناك العديد من المهارات الجسدية والتعليمية والاجتماعي، والفكرية، والحسابية واللغوية، تختلف باختلاف الموقف والمهارة.[١]

ج- المعرفة والإدراك المفاهيمي اللّغويّ: هذا هو المجال الذي نربطه بالامتحان، وهو مجال واسع وتستخدم فيه أساليب تقويم مختلفة لأنواع مختلفة من المعرفة، ونقصد هنا المعرفة اللغوية البحتة، لكن من المهم بشكل خاص تحديد الأهداف قبل التطرق إلى أساليب التقويم.

(١) خاطر محمود والحمادي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٣، ١٩٨٦ ص٢٦.

د- التّفكير اللّغويّ: يوضع التفكير بشكل عام في خانة منفصلة على الرغم من أن بعض المدرسين يشيرون للتفكير كمهارة ولكن التفكير اللغوي يبدو أكثر من كونه مهارة، والتقويم قد يشتمل على اختبارات الاختيار وتمارين حل المشكلات ، والشروحات الشفوية.

و- الاتّجاهات اللغويّة: من المفيد استقصاء مشاعر المتعلمين اتجاه بعضهم البعض، ومشاعرهم اتجاه مدرستهم ومادتهم التعليمية اللغوية نفسها، ويمكن تطبيق ذلك على مهارات اللغة العربية، التي تتشعب إلى مهارات أربعة قابلة للقياس وتتمثل في: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة وهذه الأخيرة كلها قابلة للقياس والاختبار و تتكون من عدة مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وعليه يمكن أن نقيس المهارة الكلية، كما يمكن أن نقيس المهارة الجزئية أي جزءا من المهارة مثال: الكتابة مهارة كلية ولكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة، مثال آخر: الكلام مهارة كلية، ولكن وضوح النطق مهارة فرعية، مثال: في القراءة القراءة الصّامتة مهارة كلية، ولكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهرة فرعية.[١]

المحور الثّالث: التّقويم اللّغوي وأثره في تحقيق كفاءة المنطوق لدى متعلّميّ العربيّة النّاطقين بغيرها

١- عرض المشكلات والصّعوبات الخاصّة بفهم المنطوق:

يُقصد بفهم المنطوق هو تمرين المتعلمين على الانتباه وحسن الانصات والإصغاء، والكشف عن المواهب المختلفة في كل ما يتصل به، وتحقيقا لوظيفة التواصل اللغوي يجد المتعلمون الناطقون بغير العربية صعوبات في فهم المنطوق تتمثل في[٢]:

١- عدم القدرة على التّخاطب: يُقصد بالتخاطب، مقدرة الطالب أو

(١) خالد حسين أبو عمشة: التقويم اللغوي: مفهومه وأسسه وتطبيقاته على الانترنت .https:// www.alukaah.net

(٢) وهيبة تعشاشات: التقويم التشخيصي وأثره في التحصيل العلمي لدى متعلمي السنة الأولى متوسط، بحث مقدم: التقويم التربوي، يوم دراسي، ط٤، الجزائر، نوفمبر ٢٠٢٢، ص١٢.

المتعلم على إلقاء الكلمات والعبارات شفويا اتجاه معلمه أو اتجاه أقران، أو ما يقابلهم من أفراد المجتمع، وقدرة فهمه لما يقال له أثناء التخاطب حيث يجد متعلّموا اللغة العربية غير الناطقين بها صعوبات عندما يريدون التخاطب باللغة ذلك أنهم تعودوا على النطق بأصوات لغتهم الأم، وأشار أحد الباحثين أنه: «إن الدارسين للغات الأجنبية هم كبار السن الذين تكيفت أجهزة نطقهم تكيفا محدودا، حيث تستقر أعضاء نطقهم على وضع ثابت لا تتحول عنه إلا بمعاناة».

٢- **عدم سلامة التّخاطب باللغة:** ويقصد بسلامة التخاطب اللغة مقدرة المتعلم على الكلام باللغة العربية الفصيحة، بطريقة تتصف بالدقة وعدم التلعثم أثناء التخاطب.

٣- **عدم سلامة النّطق أثناء التّخاطب:** ويقصد بسلامة النطق أثناء التخاطب، أن يكون في قدرة المتعلم للغة العربية من غير الناطقين بها، السيطرة على إخراج الأصوات بالشّكل الذي يمكنه من التّخاطب باللغة العربيّة بحيث يخرج الأصوات من مخارجها الصّحيحة.

٤- **صعوبة الفهم أثناء التّخاطب:** وهو أن المتعلم للغة العربية الناطق بغيرها، يجد صعوبة في الفهم أثناء عملية التحدث أو أثناء عملية الاستماع.[١]

٥- مرحلة التّقويم:

الوسائل التّعليمية	الحصّة	الموضوع	المدّة الزّمنيّة	الأهداف
- الكتاب - صور - جهاز صوتي	فهم المنطوق	الأم	ساعة واحدة	- القدرة على حسن الانصات والإصغاء - القدرة على إنتاج نص شفهي

(١) محمد عابد الطريرقي: أبرز المشكلات الدراسية والتربوية والإدارية التي تواجه طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، ١٤٠٧هـ- ٢٠٠٨، ص٦٧.

- بعد تحديد الموضوع - موضوع النّص - يقوم المعلّم في قراءة مضمون النّص أو الفقرة، بعد التّذكير بمراحل سير الحصّة وتنبيه المتعلّمين إلى الإنصات الجيّد، ويكون على النّحو الآتي:

الإسماع الأوّل: يقرأ المعلّم النّص على المتعلّمين وبين الحين والآخر يستعمل إشارة اليد حتى يقرب الفهم، ويتذوق المتعلم الأفكار التي يتضمنها النص، كما يساعد المعلم متعلميه على تذكر الأحداث المهمة باستعمال صور لصياغة النص المسموع، وعليه بعد أن ينتهي المعلم من الاسماع الأول يطلب من المتعلمين انجاز مهمة تتمثل في إعادة صياغة النص وتركيب أحداثه مما سمعوه معتمدين في ذلك على الصور مثلا.

الإسماع الثّاني: يقرأ المعلم النص على المتعلمين مرة ثانية وفق تسلسل منطقي وأيضا يتمكن من النطق الصحيح والتخاطب الصحيح والمحادثة.

الإسماع الثالث: يقرأ المعلم النص قراءة مسترسلة مرة ثالثة وهنا يطلب المعلم من المتعلمين مهمة تتضمن المحادثة: وهو تحويل النص إلى نص حواري بين المتعلمين.

- تحديد مواطن الضّعف: بعد الاستماع إلى المحادثة وإلانتاجات الشّفويّة للمتعلّمين يقوم المعلم بتسجيل وتحديد مواطن الضّعف، أي الأخطاء النّاتجة عن النّطق، وحصرها الباحثون فيما يلي:[١]

- عدم النّطق الصّحيح لبعض الأصوات العربيّة ومثالها: غ، ر، ق، خ.

- عدم النّطق الصّحيح للكلمات المفردة والمركّبة نظرا لعدم التّمكن من ضبطها بالشّكل التّام.

- إهمال الحروف التي تتضمّن الشّدة، وإهمال ال التّعريف لبعض الكلمات.

(١) هجيرة عدلاني: من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة التنوير،ع:٣، المركز الجامعي، غليزان سبتمبر٢٠١٧ ص:٤-٥.

- عدم إيجاد المفردة الصّحيحة والملائمة للفكرة أو الجملة.

- عدم توظيف الرّواية اللّغوية ممّا يزيد في ركاكة الأسلوب وضعف الصّياغة والتّركيب.

- صعوبة تحويل العبارات من المفرد إلى المثنّى إلى الجمع.

- عدم النّطق الصّحيح لأسلوب الاستفهام وأسلوب التّعجب، وأسلوب التّمني، والنّداء وغيره من الأساليب الإنشائية.

مرحلة المعالجة: يقوم المعلم في هذه المرحلة بمعالجة الثغرات والنقائص الموجودة عند المتعلمين الناطقين بغير العربية، بتخصيص جملة من الأنشطة والتمارين والتدريبات لسدّ هذه الثغرات وتقويمها، وتظهر المعالجة ملخصة في الجدول التالي:

نقاط الضّعف	المعالجة
- المفردات: عدم إيجاد المفردة المناسبة. - سقوط حركات أواخر الكلمات. - عدم ضبط الكلمات بالشكل التام. - إهمال ال التعريف - صعوبة التحويل من المفرد إلى المثنى إلى الجمع - الأخطاء الإملائية: الهمزة، القطع والوصل، التاء المفتوحة والمربوطة، ال التعريف، التكسير، ال الشمسية، وال القمرية - صعوبات النطق. - عدم النطق الصحيح لبعض الأصوات العربية ومثالها: غ، ر، ق، خ. - عدم النطق الصحيح للكلمات المفردة والمركبة نظرا لعدم الالتزام من ضبطها بالشكل التام. - إهمال الحروف التي تحتوي على الشدة.	- التوجه إلى المعجم، أو القاموس. - أنشطة النحو، الإعراب. - أنشطة النحو. - أنشطة النحو: قواعد اللغة. - الأنشطة الصرفية. - نشاط الإملاء. - المطالعة. - نشاط المحادثة.

خاتمة:

١- إنّ للتّقويم اللّغوي أهمّية كبيرة في التّحصيل العلميّ، وبناء تعلّمات جديدة، بعد الكشف عن مواطن القوّة ومواطن الضّعف في جميع الأطوار التّعليميّة سواء عند متعلّمي العربية النّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها.

٢- يسعى المعلّمُ من خلال إجراء التّقويم اللّغوي إلى معالجة الثّغرات والنقائص، ومعرفة الفروق الفردية للمتعلمين ومن ثم تحديد مستواهم في اللغة العربية.

٣- بعد الكشف عن مواطن الضّعف لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية ومعالجتها يصل المعلم بمتعلميه إلى تحقيق الكفاءة المرجوة المتمثلة في اكتساب مهارة الإنصات، وحسن الإصغاء وتحقيق التواصل اللغوي فيما بينهم.

٤- خلق الدافعية للمتعلمين الناطقين بغير العربية وتحفيزهم أكثر والتغلب على مواطن الضعف.

٥- وجود تفاوت بين المتعلمين الناطقين بغير العربية في إنتاج النص شفهيا، واتقانهم النطق الصحيح للكلمات ويرجع هذا إلى كفاءة المعلم ودوره في تحديد أهداف الحصة أو النشاط، إضافة إلى الميول الشخصي لتعلم اللغة العربية واتقانها.

٦- الوصول بالمتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة إلى تحقيق كفاءة المنطوق من خلال:

- التّلفظ الصّحيح للأصوات والكلمات.
- الطّلاقة في اللّسان.
- استخدام المفردات.
- الدّقة في استخدام قواعد اللغة العربيّة.
- المناسبة اللّغوية والاحتماليّة.

٧- الوصول بالمتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة إلى تحقيق: كفاءة الإنتاج سواء شفهيّا أو كتابيّا بلغة سهلة وسليمة.

المُقترحات:

تذليلا للنّقائص والمشكلات التي يواجهها متعلّموا اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها، ومعالجة الثغرات المتعلقة بتحسين مستواهم في اكتساب اللغة العربية نقترح ما يلي:

- توجيه المتعلّمين إلى الاستخدام المتكرّر للمعاجم الخاصة بالمتعلّمين الناطقين بغير العربيّة بشكل مكثف حتى يتمكّنوا من اكتساب رصيد مفرداتي يحسن استعماله في الإنتاج الشّخصي والإنتاج الكتابي.

- على المعلّم أن يختار الاستراتيجيات الأساسيّة والمناسبة والملائمة لمستوى متعلّميه، حتى يحقق الأهداف المرجوّة.

- تكثيف الأنشطة المتعلّقة بالمحادثة، والمتعلّقة بقواعد اللّغة العربيّة مثل: النّحو، والصّرف.

- تكثيف نشاط الإملاء للتّدريب على كشف الأخطاء وتصحيحها.

-تدريب المتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة على الخطّ حتى يتمكّن من قراءة ما أنتجه.

المصادر والمراجع

- إبراهيم سباعي الدبيان: استراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمه اللغة العربية لغة ثانية، ع:٧، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، جامعة ملك سعود، فيفري، ٢٠٢٢.
- ابن منظور: لسان العرب، دار الإحياء التراث العربي، بيروت،١٤١٣هـ- ١٩٩٣م، مادة: قوم.
- أبو النصر إسماعيل بن حمادة الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ج٥، مادة: قوم، باب: الميم.
- ثريا حسن محمد صالح: معايير تقويم الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠٢٢.
- خاطر محمود والحمادي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٣، ١٩٨٦.
- خالد حسين أبو عمشة وآخرون: التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية الناطقين بغيرها، ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٤١هـ- ٢٠١٩م.
- خالد حسين أبو عمشة: التقويم اللغوي: مفهومه وأسسه وتطبيقاته على الانترنت https://www.alukaah.net.
- خالد حسين أبو عمشة: قضايا في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب.
- زكريا محمد الطاهر وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٢٢م.
- فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ع:١٧، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- محمد شارف سرير وزميله: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط٢، ١٩٩٥.
- محمد عابد الطريرقي: أبرز المشكلات الدراسية والتربوية والإدارية التي تواجه طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، ١٤٠٧هـ- ٢٠٠٨.
- مصطفى وشنان، فريدة وهجرسي، المعجم التربوي، إعداد ملاحق سعيدة الجهوية، الجزائر، ٢٠٠٩م.
- معجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة،ج١ ،ط١، إدارة الدّعوة، القاهرة، ١٣٨٠هـ-١٩٦٠م

- موسى وآخرون: اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، الأردن، منشورات جامعة القدس المفتوحة ١٩٩٣.
- وهيبة تعشاشات: التقويم التشخيصي وأثره في التّحصيل العلميّ لدى متعلّمي السنة الأولى متوسط بحث مقدم: التقويم التربوي، يوم دراسي، ط٤، الجزائر، نوفمبر ٢٠٢٢.

اللسانيات وتعليم اللغات
اتجاهات ومداخل ومقاربات نظرية

إدريس عمراني – المغرب[١]

(١) أستاذ باحث في التداوليات واللسانيات الوظيفية واللسانيات التطبيقية، حاصل على شهادة الدكتوراه في اللسانيات العربية بميزة مشرف جدا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، له مشاركات في مؤتمرات وطنية ودولية.

ملخص المداخلة

تجتهد هذه الورقة في أن تستثمر جملة افتراضات علمية قدمها لسانيون بخصوص تفسير اكتساب وتعلم اللغة وفق منظورات ومناهج مختلفة (معرفية ونفسية وعصبية وتوليدية ووظيفية إلخ). وفي سياق هذا التوجه يؤسس البحث نظريا لبيان أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يندرج تحديدا في مجال تعليم اللغات الأجنبية عموما، وأنه يستند في تعليمه ذلك إلى نظريات ومناهج ومقاربات؛ وهذا يُنظر إليه من جهتين:

١- أنَّ اللغة العربية باعتبارها لغة حية تماثل باقي اللغات الحية كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية وغيرها؛

٢- اعتماد أكفى المناهج وأحدث النتائج العلمية المحرزة في مجال تعليم اللغات عموما.

في ضوء ذلك، يصعب على اللساني والمهتم بناء تصور علمي واضح عن تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، وعن تعليم اللغة العربية لغة ثانية بشكل خاص في غياب الاستناد إلى النتائج المحققة في مجال اكتساب اللغة وتعلمها نظريا وتجريبيا، حتى يتسنى لنا توظيفها واستثمارها الاستثمار الأنسب (إدراوي، ٢٠١٩: ٥٨)، بهدف هندسة مداخل علمية دقيقة لتعليم اللغات تعود بالفائدة على متعلميها.

١- مدخل إلى تعليم اللغات

١-١- تأسيس نظري

ما دامت هذه الدراسة عبارة عن مدخل نظري لتعليم اللغات اتجاهات ومقاربات، فإنني أحترس منذ البدء في هذا التأسيس النظري لاستعراض مفاهيم تحدد المقصود بمصطلحات ثلاث أساسية في ميدان تعليم اللغات، وهي: المدخل والطريقة والإجراءات.

- «المدخل: ويقصد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية

المتعلمين.

– الطريقة: ويقصد بها مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.

– الإجراءات: هي الأساليب التي تترجم الطريقة إلى أداءات، وتنفذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المدرس في الفصل بالفعل، أو من حيث إعداد المواد التعليمية، أو أدوات التقويم»[1].

ولاشك أن محتوى هذا البحث سيعمد إلى تبني مفهوم المدخل من حيث تصور اللغة، وفلسفة التعليم على أساس أن نرجئ الحديث عن الأساليب والإجراءات إلى دراسات أخرى. من هنا جاء حديثنا عن كيف يمكن أن نتبنى مدخلا من مداخل تعليم اللغات، للافتقار إلى مدخل تدريس أو منظور علمي لتعلميها، وبالتالي نتمكن من نقل تعليم اللغات من كونه تصورات ومعارف مجردة إلى أن يكون أفعالا لغوية منجزة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة وصولا إلى منظور علمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولعل من أهم مداخل تعليم اللغات التي استخدمت آنذاك في هذا الشأن:

الطريقة التقليدية أو ما يطلق عليها «القواعد والترجمة».

الطريقة المباشرة.

الطريقة الشفوية السمعية.

الطريقة الانتقائية.

الطريقة التواصلية[2].

---

(١) انظر محمود كامل الناقة وأحمد طعيمة ورشدي: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسسكو،٢٠٠٦، ص ٤٣

(٢) انظر تفاصيل هذه الطرق في أبحاث نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٦. وزكريا ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث) بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ١٩٨٣، وعبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، الرباط بمنشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، مطبعة كوتيب، ١٩٩٧. والأوراغي اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، لبنان بالدار العربية للعلوم، ناشرون، والجزائر بمنشورات الاختلاف، والرباط بدار الأمان، الطبعة الأولى، ٢٠١٠.

إلا أنه يمكن القول، إن طرائق تعليم اللغات الأجنبية على اختلافها واختلاف أسسها النظرية اللسانية والنفسية، كانت تصرف اهتمامها فقط لتمكين المتعلم من قواعد اللغة على نحو شمولي ليتمكن من التواصل بها مع غير الناطقين، إذ تبين أن «المقاربة التقليدية في تعليم اللغات تتوخى إكساب المتعلم قدرة نحوية على إدراك وتطبيق ضوابط ومعايير الاستعمال اللغوي، واتضح من خلال المقاربة الوصفية التصنيفية أنها تستهدف تنمية القدرة اللغوية على تركيب جمل وفهمها والتطبيق عليها دون إيجاد حل لمشكلات تتعلق بالقدرة على التواصل باللغة في سياقات ووضعيات معينة، مما دفع هايمز في معظم أبحاثه (هايمز (١٩٧١) و(١٩٧٢) و(١٩٧٣) (١٩٨٤)) إلى توسيع مجالات التوظيف، معتبرا أن التواصل اللغوي لا يتوقف عند معرفة اللغة ونظامها اللساني فقط، بل لابد من معرفة استعمال اللغة في سياق اجتماعي حسب المقام والنوايا والأدوار»[1]. وهذا ما أكده ويداوسن (١٩٧٨) حين دلَّل على أن تعلم اللغة لا يقف عند تعلم كيفية بناء وفهم جمل صحيحة، بل إنه يعني استعمال جمل بكيفية ملائمة لتحقيق أغراض تواصلية معينة. والنسق اللغوي الذي تتحقق فيه هذه الشروط والسياقات يجد تفسيره في مفهوم مركزي هو «القدرة التواصلية»؛ ولعل صوفي موران (Sophie Moirand)(١٩٨٢) تلخص إجمالا المتغيرات التي تقوم عليها قدرة المتعلم التواصلية حين تعتبر أن تحليل ووصف وضعية تواصلية في تعليم وتعلم اللغات ينطلق من طرح أسئلة: من يتكلم؟ مع من؟ ومن يبلغ؟ بحضور من؟ وبصدد ماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ ولأجل ماذا؟ وما العلاقة بين المتخاطبين؟!...

إن الأمر في شموليته يتعلق باكتساب قدرات لإنتاج وفهم اللغة في وضعيات تواصلية محددة، ومن أجل وضع استراتيجيات تمكن من التواصل باللغة[2].

(١) راجع تفاصيل هذا التصور عند عبد اللطيف الفارابي: خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية لديداكتيك اللغات، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، في «ديداكتيكا»، العدد ٣، ١٩٩٢وعند عز الدين البوشيخي: النحو الوظيفي وإشكال الكفاية، مكناس، رسالة جامعية لنيل دكتوراه السلك الثالث، مرقونة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٩٩٠، وعز الدين البوشيخي: قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء، مكناس بكلية الآداب، أطروحة لنيل دكتوراه مرقونة. ١٩٩٨

(٢) انظر كنالي وسوين Canale, M., & Swain, M.
Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Cambridge DOI : 10.1093/applin/I.1.1 Applied Linguistics, 1, 1-47. Mars 1980

يمكن القول إجمالا، إن تعليم اللغات الأجنبية يستدعي من المتعلم مراعاة أدوار المخاطبين والسياقات ووظائف اللغة وغيرها، لذلك ليس غريبا أن يكون مجال اشتغال هذا الحقل التطبيقي ينصب على مهمتين:

- دراسة تعلم وتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية؛

- دراسة اللغة واللسانيات في ارتباط بما تطرحه من مشاكل تطبيقية[١]

وقد انتبه اللسانيون على اختلاف توجهاتهم منذ زمن غير قصير إلى أهمية وضرورة تطبيق المتاح من النظريات اللسانية في مجالات أخرى غير مجال وصف اللغات كالترجمة وتحليل النصوص والمعلوميات والتعليم وغير ذلك، فكان أن وُظفت في تعليم اللغات تحديدا مناهج مختلفة، بنيوية وتوليدية ووظيفية[٢]

ولذلك، فإن هذا المبحث العلمي التطبيقي يرتبط بعدة حقول، هي اللسانيات واللسانيات الاجتماعية، وتحليل الخطاب واللسانيات العصبية واللسانيات الاثنية والأسلوبية وفلسفة اللغة[3]، وفيما يلي بيان موجز لبعض هذه الحقول وعلاقتها بتعليم اللغات.

١-١-١- لسانيات الخطاب

يستمد تحليل الخطاب قيمته من موارده المتعددة، اللسانيات النظرية والتطبيقية وعلم الاجتماع وعلم النفس، ونظريات الاتصال والإعلام والذكاء الاصطناعي... ونظرا لتعدد موارده، بدأ «تحليل الخطاب يستقطب فروع اللسانيات المتخصصة، وصار يوظفها توظيفا خالصا لبناء منظومته المعرفية بإطاريها النظري والتطبيقي وصولا إلى «خطاب» مكين متماسك»[٤].

---

(١) انظر ريتشارد وشميت (٢٠٠٢). Richards, J.C. and schmidt, R ,Teaching & Applied linguistics". Pearson Education ٣ rd ed. (٢٠٠٢)"

(٢) أحمد المتوكل: مفهوم الكفاية وتعليم اللغات، ضمن كتاب تعليم اللغات نظريات مناهج وتطبيقات مكناس، بمنشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب، سلسلة الندوات ١٥، ٢٠٠٥ ص: ١١١

(٣) انظر الناجي وصديقي Ennaj, M Sadiqi, F "Application of modern linguistics" Casablanca.Afrique orient (1994)

(٤) انظر وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، الجزائر، بمجلة بصائر مج ١٣/ع ٢، ٢٠١٠، ص: ٩٣.

وكان المنطلق الرئيس لتوظيف لسانيات الخطاب في تعليم اللغة يتأسس على الجملة لتحصيل معاني المفردات والتراكيب اللغوية في مرحلة أولى، ويتخذ من النص اللغوي وحدته المهمة في التحليل كمرحلة ثانية. في هذا السياق، يتضح دور لسانيات الخطاب في تعليم اللغات في النقاط الآتية:

- يتخذ مادته من وقائع لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي وطبيعي، فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال؛
- يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كماهي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية، فهو يتعامل مع النصوص الأصلية كما يستعملها الناطقون بها؛
- لا يفاضل بين نص وآخر، فجميع النصوص صالحة للاستثمار، بدءا من الإعلان التجاري والطرفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها؛
- لا يفاضل بين المنطوق والمكتوب من الأداء اللغوي؛
- يؤطر الاستعمال اللغوي الواقعي للتوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي اليومية، فيقدم للمتعلمين إطارا نظريا للتحليل النصي الاستقبالي ليتوصل به إلى الاقتدار على الإنتاج ومن ثم بلوغ الغاية المنشودة الكفاية الخطابية»[1].

٢-١-١- اللسانيات العصبية

تعد اللسانيات العصبية فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية التي تعنى بدراسة الآليات العصبية في الدماغ البشري والتي تتحكم في فهم وإنتاج واكتساب اللغة[2]، ولعله يختزل البعض أيضا مهمة اللسانيات العصبية من حيث إنها فرع من علم اللسانيات يهتم بدراسة الآليات الفيزيولوجية والعصبية لعمل الدماغ من

(١) انظر وليد العناتي تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها الجزائر، بمجلة بصائر مج ١٣/ع ٢، ٢٠١٠، ص: ٩٦.

(٢) انظر أبحاث حسن الإدريسي (٢٠١١) وروث ليسر على الموقع الالكتروني.«pdffactory.com

أجل معالجة وتخزين اللغة[١].

في هذا الاتجاه، تستخدم اللسانيات العصبية طرائق ونظريات من علوم أخرى مثل علم الأعصاب[٢]، واللغويات والعلوم الاستعرافية وعلم الحاسوب، ومن هذه الخلفيات المتعددة عمد الباحثون في المجال إلى تبني طرق عملية ونظريات لتعليم اللغات، وقد استخدمت الكثير من الأعمال في اللسانيات العصبية نماذج نفسية عصبية، ولسانيات نظرية، وتركز بحثها في كيفية تنفيذ العقل لعمليات تنتج لغة مفهومة فيدرس الباحثون في هذا المجال الآليات النفسية التي تعالج بها العقل المعلومات المتعلقة باللغة، فيقيمون طرق محاكاة بالحاسوب، وتوصلت جل الدراسات إلى أن هناك عدة مناطق مسؤولة عن إنتاج اللغة في الدماغ مثل منطقة بروكا، موضحة أن أي إصابة تصيب هذه المنطقة تؤثر سلبا على قدرة الفرد على التكلم، وتعمل اللسانيات العصبية على تقديم وصف للكلام المنتج بسبب الإصابات وتقديم خطط العلاج.

١-١- ٣-اللسانيات الاجتماعية

إن وظيفة اللسانيات الاجتماعية تكمن في البحث عن الكيفية التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع، والنظر في التغيرات التي تصيب بنية اللغة استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها. «ولعل أهم أفكار اللسانيات الاجتماعية فكرة السياق بنوعيه المقامي والمقالي وما يتفرع عنهما، وذلك كانت عناية اللسانيات الاجتماعية بمفهوم التواصل وعناصره وكيفية تحققه والسياقات التي تحكم ذلك التواصل»[٣].

وقد اجتهد علماء اللغة من أمثال سوسير، وهابيه، وفندريس وفيرث وهاليداي وماليونوفسكي ويسبرسن وفيلمور وهاريس وكاردنر وديل هايمز وغيرهم على إنشاء هذا الفرع الجديد من فروع علم اللغة، مستهدفين منه

(١) المرجع السابق، ص ص ٥٤٨-٥٥١

(٢) يشار إلى أن العلوم العصبية هي الحقل الذي يدرس ويتعامل مع البنى العصبية، علم الجينات، الكيمياء الحيوية، الفيزيولوجيا إضافة إلى علم الأمراض العصبي.

(٣) وليد العناتي: مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، الرياض سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير للناطقين بها، المنعقدة بتاريخ ٠٢-٠٣ نونبر ٢٠٠٩، ٥١٥.

اكتشاف الأسس أو المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك اللغوي انطلاقا من قناعة راسخة لديهم وهي أن للغة استعمالات متنوعة، مما يحتم دراسة خصائص هذه الاستعمالات المختلفة ومعرفة أبعاد التكيف اللغوي مع مختلف الأغراض والمواقف.

كل هذه التصورات كان لها انعكاس مباشر على تعليم اللغة لغير الناطقين، بحيث أسهمت في التحول نحو الكفاية التواصلية بدلا من التركيز على الكفاية اللغوية المجردة، وترتب عن ذلك نشوء منهج «تعليم اللغة تواصليا»[١] وباقي المناهج المبنية على الكفاية التواصلية وتطبيقاتها المختلفة.

١-١- ٤-اللسانيات النفسية

لاشك أن نشوء اللسانيات النفسية جاء في سياق معرفي خاص تولدت عنه العديد من الأسئلة المتصلة بطبيعة المعرفة البشرية لصياغة برنامج علمي يهدف إلى استكشاف طبيعة العقل / الدماغ البشري وآليات اشتغاله، وكان نتاج ذلك تشكل توجهين معرفيين انشغلا بهذا النوع من الأسئلة ونعني بهما تحديدا اللسانيات وعلم النفس المعرفي، وقد توافقت توجهاتهم على ضرورة التصدي للسلوكية التي كانت سائدة، وإعادة الاعتبار للمقاربة الذهنية التي ترفض اختزال النشاط المعرفي الإنساني في مفاهيم مثل المثير والاستجابة والتعزيز...[٢]. ولعل تداخل هذين التوجهين مكنا هذا العلم الجديد من بحث الظاهرة اللغوية «بوصفها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب النفسية المختلفة»[٣].

بناء عليه، تأتي أهمية اللسانيات النفسية من طبيعة الإشكالات التي تثيرها حول طبيعة اللغة وعلاقتها بالمعرفة، وكذا دراسة العلاقة بين بنية اللغة واستخدامها، وكلها إشكالات مرتبطة أساسا بطبيعة العلاقة القائمة بين الدماغ

(١) للإشارة ستكون لنا وقفة مع هذا المنهج وارتباطه بتعليم اللغات.

(٢) يمكن الرجوع لكتاب محمد وحيدي: اللغة بين التفسير الوظيفي والتفسير الشكلي، السعودية مجلة اللسانيات العربية، الطبعة الخامسة، ٢٠١١

(٣) يوسف سيد جمعة سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ع ١٤٥، ١٩٩٠، ص: ١٦.

البشري واللغة البشرية، تشكل بمجملها أساسيات موضوعاته التي يقوم عليها، وهي:

أ- إنتاج اللغة

ب- فهم اللغة

ج- الاكتساب اللغوي.

إذا كان إنتاج اللغة وفهمها مرتبط بالعوامل النفسية والعقلية التي تصاحب المعالجة اللغوية، فإن أولوية البحث في مجال اللسانيات النفسية كانت موجهة لبحث عمليتي اكتساب اللغة وتعلمها، ومن ثم، «فإن إسهام اللسانيات النفسية في تعلم اللغة وتعلميها واكتسابها إسهام محوري، بحيث تسعى إلى تلمس العوامل النفسية والعقلية المؤثرة في نجاح هذه العمليات أو إخفاقها، ويكون ذلك بدراسة عدد من المتغيرات النفسية الفردية المتعلقة بمعالجة اللغة، وضمن هذه المتغيرات: الذاكرة، والعمر والذكاء...»[١]. ويرى كوردر «أن مدار اهتمام اللسانيات النفسية هو تقديم وجهة نظر في العمليات النفسية التي تحدث عندما ينتج الإنسان اللغة أو يفهمها، وهذا ما يعرف بفحص الكفاية اللغوية، كما أنه يبحث في كيفية اكتساب الإنسان لهذه الملكة التي تعرف بدراسة الاكتساب اللغوي، والتفريق – هنا– ضروري بين اكتساب اللغة وتعلمها»[٢].

١-٤-١-١- ثنائية الاكتساب والتعلم

إن التدقيق في تعريف هذين المفهومين يختلف – نوعا ما – من تصور لآخر ومن نظرية لأخرى، وهذا الاختلاف لا يدل حقيقة على صحة أو خطأ هذا الرأي أو ذاك بقدر ما يعبر في العمق على الزوايا التي انطلق منها هذا التحليل أو ذاك، فاللغويون العرب القدماء لم يغفلوا عن هذه الثنائية، وإنما أضافوا إليها مفاهيم

---

(١) انظر وليد العناتي: مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، الرياض سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير للناطقين بها، المنعقدة بتاريخ ٠٢-٠٣ نونبر ٢٠٠٩، ص:٤٩٥.

(٢) انظر كوردر Corder, S.pit:

Introducing applied linguistics » , London First Published, Penguin (1973) p :107

مماثلة من قبيل التحصيل، المواضعة، العادة، الملكة، الطبع، الفطرة الصناعة، الاعتياد.

١-١-٤-١-١- عند اللغويين العرب القدماء

ذهب ابن جني إلى القول بأن الإنسان يكون مفطورا ومهيئا من قبل لإنجاز الكلام وتحصيله، معنى ذلك أن إنتاج الكلام وتوليده إنما يتم عند الإنسان بالطبع والفطرة لا غير، مؤكدا في هذا الصدد أن اكتساب اللغة لا يعدو «أن يكون شيئا طبعوا عليه، وأجيئوا إليه من غير اعتقاد منهم لعلله، ولا لقصد من القصود التي تنسبها إليهم في قوانينه وأغراضه»[١]، وغير بعيد عن هذا التصور، يثبت الفارابي أن اكتساب اللغة إنما يحدث بالفطرة وخاصة بملكة طبيعية، وثبوت هذه الملكة ورسوخها لا يتم إلا عن طريق تكرار عدد من الأفعال والتدرب على مجموعة من المهارات الشفوية والكتابية وغيرها. ويوضح هذا لتلميحه أن «الإنسان إذا خلا من أول ما يفطر، ينهض ويتحرك نحو الشيء الذي تكون حركته إليه أسهل عليه بالفطرة، وعلى النوع الذي تكون به حركته أسهل عليه، فتنهض نفسه إلى أن يعلم أو يفكر أو يتصور أو يتخيل أو يتعقل كل ما كان استعداده له بالفطرة أشد وأكثر – فإن هذا هو الأسهل عليه – ويحرك جسمه وأعضاءه إلى حيث تحركه، وعلى النوع الذي استعداده بالفطرة له أشد وأكثر وأكمل – فإن هذا أيضا هو الأسهل عليه – وأول ما يفعل شيئا من ذلك يفعل بقوة فيه بالفطرة، وبملكة طبيعية لا باعتياد له سابق قبل ذلك ولا بصناعة، وإذا كرر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرا، حدثت له ملكة اعتيادية إما خلقية أو صناعية»[٢]. وفي معرض حديثه يرجح صاحب الكتاب أن مبدأ العادة المتكررة هي إحدى الطرق لرسوخ اللغة، بحيث «يأخذ الناشئ هذه الأشياء عن السالف على الأحوال التي يسمعه من السالف، وينشأ عليها ويتعودها مع من نشَّأه، إلى أن تتمكن فيه تمكنا تحفو أن يكون ناطقا بغيرها»[٣].

---

(١) انظر أبو الفتح عثمان بنجني: الخصائص: ج١، تحقيق محمد علي النجار، مصر دار الهلال، ط٢ (د.ت). ص: ٢٣٨

(٢) انظر أبو نصر الفارابي: كتاب الحروف، بيروت-لبنان دار المشرق بحوث ودراسات ٤٦ السلسلة الأولى الفكر العربي والإسلامي ١٩٩٠ ص:١٣٥.

(٣) انظر المرجع السابق، أبو نصر الفارابي: كتاب الحروف، بيروت-لبنان دار المشرق بحوث ودراسات ٤٦ السلسلة الأولى الفكر العربي والإسلامي ١٩٩٠، ص:١٣٥. ص:١٤٤.

من جهته لم يتوقف ابن خلدون في مقدمته عند حد ما وصل إليه سابقوه وبحثوه، بل استزاد عن مفهومي الاكتساب والتعلم مفهوم الملكة محاولا الربط بينها جميعا من خلال تعريفه بأن «التعلم هو اكتساب ملكة راسخة في صناعة أو علم ما»[١]، ويفسر هذا ببيانه أن «الملكات من حيث هي أفعال جسمانية محسوسة إنما تحصل نتيجة لفعل المباشرة والممارسة، وليس عن طريق نقل الخبر والعلم، والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته»[٢]، وفي الإطار نفسه يقدم لنا بن خلدون عددا من الدلائل تبين أن الملكات هي في الأصل مكتسبة وليست فطرية، ويدرج في هذا الباب قضية تعلم اللغة عند الطفل، بحيث يرى أن تحصيل ملكة التعلم عنده وصقلها وإتقانها، إنما يتم عن طريق الممارسة والمباشرة والتكرار، إذ أنه يسمع «استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب فيلقنها كذلك، ثم لا يزال (سماعه) لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متعلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ملكة وصفة راسخة»[٣].

وإذا أمعنا النظر في قول بن خلدون، نجده يشير إلى التعليم بكونه صناعة، ويوظف مفهوم التعلم بمعنى الاكتساب، (أي اكتساب ملكة أو جبلة تربوية)، و»التعليم بالنسبة إليه صناعة لأنه يفضي إلى ضبط خبرات ومهارات يقع التدرب عليها باستمرار، فحذق الطفل لصناعة من الصنائع يشابه تملكه لمهارات التعلم من حفظ وفهم وتدبر للمعرفة واستخدامها في مجالات الحياة»[٤]. لكن ابن خلدون لم يتقيد بهذا التعريف على إطلاقه، بل حاول أن يدعمه بقول مختزل له، وهو أن التعلم ينطلق من «الإدراكات عن المحسوسات أولا، ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكا بالفعل وعقلا محضا»[٥].

---

(١) عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت-لبنان، دار إحياء التراث العربي مؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٩٤، ص: ٤٣٠.

(٢) عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت-لبنان، دار إحياء التراث العربي مؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٩٤، ص:٤٤٠.

(٣) المرجع السابق، ص: ٥٥٥.

(٤) انظر محمد فاوبار: المقاربة السيكولوجية للتعلم الذاتي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة في أعمال ع ٢ «سيكولوجية التربية، التعلم والاكتساب»، مجلة سيكوتربوية، ٢٠٠١، ص: ١٤٩-١٥٠.

(٥) عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٤، ص:٤٣٠.

ومضمون ما تقدم وجوهره يبين أن التعلم هو مجرد اكتساب لمهارات معينة محكومة بشروط بيولوجية ونفسية، وأن تلك الملكات اللغوية المطبوعة في النفس البشرية هي وحدها التي تولد القدرة أو ما أسماها بـ»العقل المحض»، معتبرا أن التعلم هو نشاط بيداغوجي يقوم على عدة أبعاد، منها المباشرة والممارسة ثم التكرار، علاوة على كونه فعلا منظما ومتدرجا ينطلق من فهم المحسوس البسيط، إلى أن يصل إلى إدراك المجرد المعقد.

٢-١-٤-١-١- عند اللغويين المحدثين

من المؤكد أن علماء اللسانيات البيولوجية يؤكدون على حقيقة لسانية وبيولوجية مهمة، وهي «أنه يجب أن تكتسب اللغة اكتسابا طبيعيا، وهذا يختلف عن المقولة التي تذهب إلى أنه يجب أن تعلم اللغة تعلما تقنيا، ذلك أنه ما لم يكن الطفل مبرمجا برمجة لسانية بيولوجية فإننا لن نستطيع أن نعلمه كيف يتكلم وكيف يفهم، وهكذا نلاحظ فرقا شاسعا بين اكتساب اللغة بشكل طبيعي وتعلمها بشكل تقني، إذ الطفل يكتسب اللغة رأسا من محيطه وعائلته وأهله، ولكنه يتكلم اللغة عندما يذهب إلى المدرسة من معلميه»[١]. وفي نفس الاتجاه أشارت الباحثة الجبالي، إلى أن «الاكتساب يشير إلى عملية فطرية يقوم فيها الطفل بصورة عفوية، وفي سياق غير رسمي لاكتساب اللغة، وبممارستها دون أن يكون واعيا بقواعدها، أما تعلم اللغة فهو عملية اختيارية يتعمد فيها المتعلم تحصيل اللغة»[٢].

بناء على هذا التمايز، عمل بعض علماء اللغة المحدثين أمثال كراشن على التفريق بين الاكتساب والتعلم باعتبارهما عمليتين مختلفتين تماما، بحيث نجد أن عبارة «اكتساب اللغة» عنده هي عملية لاشعورية تتم بشكل طبيعي وتلقائي ودون حاجة إلى تعليم لتنمية القدرة التواصلية للمتكلم السامع، كما يحدث عند اكتساب الطفل للغته الأصلية أو لغته الأم في الأسرة والمجتمع، أما

(١) مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دمشق- سوريا، دار طلاس، ط. ١، ١٩٨٨، ص: ٣٢٧-٣٢٨.

(٢) علاء الجبالي: لغة الطفل العربي دراسة في اكتساب اللغة وتطورها، القاهرة. منشورات مكتبة الخانجي، ٢٠٠٣، ص: ٥٥-٥٦.

عبارة «تعلم اللغة» هي عملية شعورية تتم بطريقة اصطناعية وإرادية لامتلاك مفردات اللغة وقواعدها كما يحدث عندما يتعلم الطفل أو الفرد اللغة عن طريق النظام الرسمي، أو مثل تعلم الكبار اللغة الأجنبية في المراكز الثقافية المختصة بتدريبها[١]، ويعتقد هؤلاء بأن العملية الأولى هي التي يجب أن تتم في حالة تعليم لغة أجنبية في المدارس، وأن هذه هي العملية الوحيدة التي يتم عن طريقها التوصل إلى إتقان تلك اللغة واستخدامها، بينما لا يعمل التعليم الرسمي إلا على إكساب الطالب إمكانية التدقيق في صحة اللغة عند استخدامها، بمعنى أن من يمتلك اللغة الثانية من خلال التعليم لا يصل إلى مستوى القدرة التواصلية لمن لديه خبرة الاكتساب اللغوي. وعلى الرغم من هذا التمييز الذي تبنته العديد من الدراسات[٢]، فإن بعض الأبحاث وجهت لها انتقادات كبيرة، بحيث نجد كل من الباحثين خرما وحجاج[٣]لا يتفقان مع وجهة النظر هذه، بل يستخدمان العبارتين معا في بعض المواضع المحددة بهذين المعنيين المختلفين، وقد حذا حذوهما في هذا الشأن الدكتور غريب الذي يرى «أن التعلم عملية اكتسابية لسلوك أو تصرف معين (حركات، معارف، مواقف، مهارات، كفايات...) ويتم هذا الاكتساب في وضعية

---

(١) انظر نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٦، ص: ١٦.

(٢) راجع في هذا الصدد أبحاث:

Krashen, Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning California University of Southern First printed edition 1981 by Pergamon Press Inc. Print Edition ISBN 0-08-025338-5 First internet edition December 2002

Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition University of Southern California First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc. Print Edition ISBN 0-08-028628-3 First internet edition July 2009

Krashen, Stephen D. Terrell, Tracy D. The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom First published 1983 by Alemany Press Prentice Hall Europe Library of Congress Cataloguing -in- Publication Data 1983

وعز الدين البوشيخي: النحو الوظيفي وإشكال الكفاية، مكناس، رسالة جامعية لنيل دكتوراه السلك الثالث، مرقونة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٩٩٠، عز الدين البوشيخي: قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء، مكناس بكلية الآداب، أطروحة لنيل دكتوراه مرقونة. ١٩٩٨، وعز الدين البوشيخي: نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية، ضمن أعمال يوم دراسي في موضوع «اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها» إعداد د. عبد العزيز العماري، مكناس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة الندوات، عدد ١٤، ٢٠٠٢.

(٣) نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٦. ص: ١٦

محددة ومن خلال تفاعل ما بين المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم، ويكون التفاعل بين الذات وموضوع التعلم، العنصر المؤشر على النمط الذي يحدث به التعلم والاكتساب والذي لا يلغي أي طرف من أطراف مصادر المعرفة، كما هو في منظور الابستمولوجيا المطبقة»[١].

وبناء على ما سبق، يتضح أن العلماء درجوا على التفريق بين المفهومين وإن اختلفت المعايير التي يستند إليها كل واحد منهم وفقا للأساسين الهامين، وهما:

- الأول: «إن الاكتساب عملية غير واعية تتم دون تخطيط مسبق، وهي مرتبطة بالنمو المعرفي والإدراكي لدى الإنسان، في حين أن التعلم عملية واعية منظمة تهدف إلى اكتساب المتعلم مهارات وخبرات لغوية جديدة.

- الثاني: إن الاكتساب عملية تتم في السنوات الأولى من عمر الإنسان وبالتحديد سن الطفولة، وهي الفترة التي لا يكون الطفل فيها قد كون عادات لغوية محددة تجعله أحد متكلمي لغة بعينها وهذا يعني أن الاكتساب مرتبط باللغة التي يتعرض لها في سن الطفولة (اللغة الأم)، أما التعلم فيتم في مراحل متأخرة أي بعد تمام عملية الاكتساب وهو مرتبط باللغة الثانية»[٢].

عموما، يمكن أن نجمل ما سبق في الخلاصات الآتية:

- أن الاكتساب عملية فطرية أولية ويقوم المحيط بتدعيم هذا الاكتساب بشكل طبيعي، بينما التعلم عملية اصطناعية تابعة للأولى تعتمد على المجهود الشخصي للفرد.

- أن الاكتساب عملية يستدخل فيها الفرد ضوابط اللغة عن طريق استعمالها في سياق طبيعي وبفضلها يكتسب معرفة حدسية للغة، أما التعلم فيشترط فيه معرفة صريحة بضوابط اللغة التي تقوم على عرض القواعد وشرحها

(١) عبد الكريم غريب: التعلم والاكتساب، نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية، المغرب بمطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ضمن مجلة سيكولوجية التربية، التعلم والاكتساب، ٢٠١٩، ص: ١٠.
(٢) وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، عمان. دار الجوهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣، ص: ٢٤.

كمنطلق للتحكم في نسقها.

- أن الاكتساب هو المسؤول الأول عن تنمية القدرة التواصلية وطلاقة اللسان والكلام، في حين أن التعلم تنحصر وظيفته في المراقبة لتلك المعرفة المكتسبة لاستعمال اللغة بشكل سليم في سياقاتها المناسبة.

- لا يمكن – البتة – الجمع بين ثنائية الاكتساب / التعلم للتعبير عن نفس المحتوى، بدليل أنه لا يحصل أي تعلم دون حدوث اكتساب أولي، وهذا يجسد الافتراض الذي تبناه الدكتور البوشيخي والمتمثل في أن نظرية اكتساب اللغة هي أساس نظرية تعلم اللغة الأجنبية، ومن تم فإن النظرية الثانية هي محاكاة للأولى[١].

ومن الثابت أن طروحات تشومسكي، كان لها الأثر الكبير في جعل علماء النفس يدركون جهلهم في بناء اللغة، وفائدة تركيز الاهتمام على البنى السطحية للغة، وكان من نتائج هذا التحول، أن عكف علماء النفس على محاولة الوصول إلى فهم أفضل للكيفية التي تم بها اكتساب القواعد النحوية المجردة واستعمالها بصورة صحيحة في عملية التواصل، وصار موضوع مناقشاتهم الحادة هو: هل اللغة هي وظيفة التفكير أم التفكير هو وظيفة استخدام اللغة؟[٢]

وقد أثمر هذا التعالق القائم بين اللسانيات وعلم النفس مجالا علميا مهما أسهم في الكشف عن كثير من أسرار عمليات «معالجة اللغة» الأم والأجنبية، وانتهت كثير من هذه الرؤى إلى التطبيق في مجالات تعليم اللغات الأجنبية كلها[٣].

عموما، فقد تسنَّى لنا في هذا العمل وضع هذه الدراسة النظرية ضمن سياقها المعرفي وربطها بمرجعياتها الأساسية التنظيرية اتجاهات ومقاربات

---

(١) انظر عز الدين البوشيخي: نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية، ضمن أعمال يوم دراسي في موضوع «اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها» إعداد د. عبد العزيز العماري، مكناس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة الندوات، عدد ١٤، ٢٠٠٢، ص: ٨.

(٢) انظر علي يونس الدهش: علم اللسانيات النفسي، الأساسيات والآفاق، على الموقع الإلكتروني: www.alnoor.se/article.asp (٢٠٠٩)

(٣) انظر وليد العناتي وليد العناتي: مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، الرياض سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير للناطقين بها، المنعقدة بتاريخ ٠٢-٠٣ نونبر ٢٠٠٩، ص: ٤٩٠.

ومداخل، بقصد تبيان دور اللسانيات في تعليم اللغات. هذا الدور انبنى في أساسه على تقاطع اللسانيات مع فروع اللسانيات الأخرى، منها اللسانيات النفسية واللسانيات العصبية ولسانيات الخطاب واللسانيات الاجتماعية وغيرها. مع استعراض موجز لنظريات اكتساب اللغة ونظريات التعلم على اختلاف توجهاتها ومشاربها، وبيان الفارق بين الاكتساب والتعلم سواء عند القدماء والمحدثين.

وكيفما كان الحال، فإن الاقتصار على الشق النظري في ميدان تعليم اللغات يبقى دون جدوى إن لم يوظف ويستثمر في الميدان البيداغوجي والتربوي على السواء طرقا وآليات وأساليب ومهارات لإقدار المتعلم على تملكهم أثناء الاحتكاك مع المحيط وممارسة اللغة بالطرق المناسبة.

المصادر والمراجع

أ- باللغة العربية

- أبو الفتح عثمان بنجني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، مصر دار الهلال، ط٢ (د.ت).
- عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت-لبنان، دار إحياء التراث العربي مؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٩٤
- محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، لبنان بالدار العربية للعلوم، ناشرون، والجزائر بمنشورات الاختلاف، والرباط بدار الأمان، ط١، ٢٠١٠.
- عز الدين البوشيخي: النحو الوظيفي وإشكال الكفاية، مكناس، رسالة جامعية لنيل دكتوراه السلك الثالث، مرقونة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٩٩٠
- عز الدين البوشيخي: قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء، مكناس بكلية الآداب، أطروحة لنيل دكتوراه مرقونة. ١٩٩٨
- عز الدين البوشيخي: نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية، ضمن أعمال يوم دراسي في موضوع «اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها» إعداد د. عبد العزيز العماري، مكناس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة الندوات، عدد ١٤، ٢٠٠٢.
- علاء الجبالي لغة الطفل العربي: دراسة في اكتساب اللغة وتطورها، القاهرة. منشورات مكتبة الخانجي، ٢٠٠٣
- نايف خرما، وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٦.
- علي يونس الدهش: علم اللسانيات النفسي، الأساسيات والآفاق، على الموقع الإلكتروني: www.alnoor.se/article.asp(٢٠٠٩)
- العياشي إدراوي: المنظور الوظيفي وأهميته في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، بالسعودية ضمن السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، الندوات والمؤتمرات ٢٨(اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية) ما بين ٢٩-٣٠ جمادى ١٤٤٠هـ الموافق ٦-٧ مارس ٢٠١٩.
- عبد الكريم غريب: التعلم والاكتساب، نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية، المغرب بمطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ضمن مجلة سيكولوجية التربية، التعلم والاكتساب، ٢٠٠١
- أبو نصر الفارابي: كتاب الحروف، بيروت-لبنان دار المشرق بحوث ودراسات ٤٦

السلسلة الأولى الفكر العربي والإسلامي ١٩٩٠

- عبد اللطيف الفارابي: خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية لديداكتيك اللغات، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، في «ديداكتيكا»، العدد ٣، ١٩٩٢
- محمد فاوبار: المقاربة السيكولوجية للتعلم الذاتي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة في أعمال العدد ٢ بعنوان «سيكولوجية التربية، التعلم والاكتساب»، مجلة سيكوتربوية، ٢٠٠١
- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دمشق- سوريا، دار طلاس، ط. ١، ١٩٨٨
- أحمد المتوكل: مفهوم الكفاية وتعليم اللغات: ضمن كتاب تعليم اللغات نظريات مناهج وتطبيقات مكناس، بمنشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب، سلسلة الندوات ١٥، ٢٠٠٥
- محمد وحيدي: اللغة بين التفسير الوظيفي والتفسير الشكلي، السعودية مجلة اللسانيات العربية، الطبعة الخامسة ٢٠١١
- أحمد طعيمة رشدي ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغات اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم - إيسيسكو الطبعة الأولى ٢٠٠٦
- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، الرباط بمنشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، مطبعة كوتيب، ١٩٩٧.
- زكريا ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث) بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ١٩٨٣
- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، عمان. دار الجوهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣
- وليد العناتي: مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، الرياض سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير للناطقين بها، المنعقدة بتاريخ ٠٢-٠٣ نونبر ٢٠٠٩
- وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها الجزائر، بمجلة بصائر مج ١٣/ع ٢، ٢٠١٠
- يوسف سيد جمعة: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ع ١٤٥، ١٩٩٠

ب- باللغة الأجنبية

- Canale, M., & Swain, M.Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.
- Cambridge DOI : 10.1093/applin/I.1.1 Applied Linguistics, 1, 1-47. Mars 1980
- Corder, S.pit: « Introducing applied linguistics », London First Published, Penguin (1973)
- Ennaj, M Sadiqi, F "Application of modern linguistics" Casablanca. Afrique orient (1994)
- Krashen, Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning
- California University of Southern First printed edition 1981 by Pergamon Press Inc. Print Edition ISBN 0-08-025338-5 First internet edition December 2002
- Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition
- University of Southern California First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc. Print Edition ISBN 0-08-028628-3 First internet edition July 2009
- Krashen, Stephen D. Terrell, Tracy D. The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom
- First published 1983 by Alemany Press Prentice Hall Europe
- Library of Congress Cataloguing -in- Publication Data
- Richards, J.C. and schmidt, R Teaching & Applied linguistics". Pearson Education, 3 rd ed. (2002)"

تعليم العربية للناطقين بغيرها في المعاهد والمدارس: تحقيق وتدقيق

عبد القادر عيساوي – الجزائر [١]

أسماء زحاف – الجزائر [٢]

(١) أستاذ التعليم العالي في اللغة العربية وآدابها، تخصص: اللسانيات والترجمة، بجامعة سيدي بلعباس في الجزائر. الخبرة: ٢٧ سنة. شهادات في اللغة الإنجليزية، والإعلام الآلي، والاقتصاد والمالية. كتب منشورة، منها: «الوجيز في اللغة العربية وعلومها». «معجم مصطلحات الحج والعمرة والزيارة – عربي عربي إنجليزي فرنسي». بحوث منها: دراسة تقابلية للأصوات الأجنبية بين العربية والتركية والإنجليزية والفرنسية. تعدد المقابل العربي للصوت الأعجمي. وظائف ومهام متعددة. مشاركات علمية وطنية ودولية مختلفة.

(٢) أستاذة محاضرة في اللغة الإنجليزية، التخصص: اللسانيات، بجامعة سيدي بلعباس. الخبرة: ٢٦ سنة. بحوث بالعربية والإنجليزية منها: جمالية اللغة العربية: ميزات وامتيازات. Globalisation and the Future of Arabic in the Arab World – Algeria as a Sample. مشاركات علمية عديدة جامعية وطنية ودولية. نشاطات جامعية مختلفة.

الملخص

يتطرق هذا البحث إلى أوضاع تعليم العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية (معاهد، مدارس، مراكز). ويعاين مختلف الفئات المعنية بهذا التعليم، ويبحث في المواد والمقررات التدريسية، ويفتش في مضامين الدروس والتطبيقات، ويبين الآليات والوسائل المعتمدة، ويعرض المناهج والأنظمة التي تسير عليها هذه المؤسسات. ويهدف البحث إلى التدقيق في واقع هذا التعليم، وكشف الحقائق في ذلك كله، ببيان المزايا والعمل على المحافظة عليها، وتجلية النقائص والسعي إلى استكمالها. ويُعتَمَد هنا منهج الوصف، وتُسْلَك طريقة التحليل، مع القيام بالتفصيل والتقرير. وللدراسة والتقويم تُتَّخَذ عينات من فئات الناطقين بغير العربية.

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يختلف باختلاف لغاتهم ومستوياتهم. وتُعِيقُه صعوبات منها اللحن في أصواتٍ عربية، وتعدُّد نطق بعضها في العاميات. ويَتَيَسَّر تعليم العربية بالتّدرّج من الأسهل فالأصعب، وانتقاء النصوص الفصيحة والسهلة قراءةً واستيعابًا، والاهتمام بالنحو لأنه أساس، وإصدار برامجٍ وكُتُبٍ، وتزويد المتعلم بكفاية معجمية.

ومما نقترحه في هذا الصدد هو: التزام التعامل سماعًا ومحادثةً وقراءةً وكتابةً باللغة العربية الفصحى، والقيام بدورات تدريبية على العربية. ويجب التمسك بالتراث وعدم المساس بجوهر العربية، والانفتاح على الدراسات الحديثة، والاستعانة بالتقنيات العصرية. وينبغي تصويب المؤسسات التعليمية فيما يخص البرامج والمناهج، والاهتمام بتيسير تعليم اللغة العربية لأبنائها وكذا للأعاجم، وحُسْن تقديمها للعالم كلغة صالحة صلوح.

الكلمات المفتاحية: تيسير، تعليم، العربية، الناطقون بغيرها، الأصوات، المؤسسات التعليمية.

مقدمة

حبا الله عز وجل اللغة العربية واصطفاها وأعلى من شأنها دون بقية لغات العالم، فأنزل بها القرآن الكريم، وجعل آخر المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم من الناطقين بها. وبفضل دين الإسلام تطورت اللغة العربية وازدهرت، وانتشرت واغتنت. وكل ذلك أكسبها مكانة سامية على مر التاريخ، ومنحها ميزات فريدة، وخصائص عديدة. فقد تميزت بأصواتها وكتابتها وحروفها وأرقامها واشتقاقها. واتصفت بالثراء والروعة والخلود. وصارت لغة عالمية لمختلف العلوم والفنون على مدى قرون. وهي لغة دينية ورسمية وثقافية وعلمية وتقنية. والعربية لغة صالحة صلوح. وقد أشاد بها وشهد لها بالتفوق كثير من الأعاجم فضلا عن العرب.

ومنذ القرن الهجري الأول بدأ الأعاجم يسعون إلى تعلم اللغة العربية، من أجل فهم دين الإسلام وتطبيقه بشكل مقبول. وفي الفترة المعاصرة لوحظ إقبالُ كثيرين على تعلم العربية من الناطقين بغيرها، من مِلَلٍ ودولٍ وفئاتٍ مختلفة.

فما هي مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وفيما تتجلى الدروس والتطبيقات؟ وما هي الأنظمة المعتمدة؟ وأين يكمن النجاح والفشل؟ وما هي التقريرات والبدائل في كل ذلك؟

ونظرا لما حظيت به اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها من صيت وشهرة، محليا وإقليميا وعالميا، حكوميا وخصوصيا (أهليا)، جماعيا وفرديا، وما عرفته من جدل ونقاش، وأخذ ورد، سنقدم بحثًا في هذا المضمار.

ونحن في هذا البحث الموسوم « تعليم العربية للناطقين بغيرها في المعاهد والمدارس: تحقيق وتدقيق»، سنبين أدوار وتضافر العلوم واللسانيات والقطاعات في تعليم اللغة للفرد والجماعة، والمتطلبات اللغوية والصوتية للناطقين بغير العربية. ونقوم بتوضيح وتدقيق مصطلحات متعلقة بالموضوع مثل (الناطقين بغير العربية، الأعاجم، الأجانب، المُتَعَجِّمين، الأصوات الأجنبية والأعجمية، المؤسسات التعليمية، ...). كما نعمل على تقديم نماذج وتجارب في ذلك، سواء

محليا أو عالميا، حكوميا أو خصوصيا (معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة بالمملكة العربية السعودية، تعليم العربية للأجانب بمعهد التعليم المكثف للغات، تعليم العربية للأعاجم بمدرسة اللغات الخاصة «مقطع لغات» في مدينة سيدي بلعباس بالجزائر، ...). وأيضا نورد رؤيتنا واقتراحاتنا في تعليم العربية للأجانب الأعاجم وللعرب المتعجِّمين، وكذا للأقليات الأعجمية في البلاد العربية (كالأفارقة والأوربيين والأمازيغ في الجزائر). وفي نهاية المطاف نستنتج ما يُستفاد من ذلك كله.

برامج التعليم

يُمْكن تعليم اللغة العربية للناطقين بها (أي العرب) من خلال مناهج موحَّدة تقريبا. لكن الأمر يختلف تماما عندما نُعَلِّمها لغير الناطقين بها (أي الأعاجم).[١] وينبغي الرجوع إلى النظريات التي تحكم الممارسة التربوية، والاستعانة بها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكذا الاستفادة من التجارب في هذا الصدد. ويختلف هذا التعليم باختلاف الشعوب والأمم. فتعليم العربية لغير الناطقين بها من الأوروبيين والأمريكيين يختلف عن تعليما للآسيويين أو للأفارقة. وتعليمها للمسلمين ليس مثل تعليمها لغير للمسلمين. وتعليمها لغير الناطقين بها من الصغار يختلف عن تعليمها للكبار. وتعليمها للأصحاء ليس كتعليمها للمرضى والمعاقين والمُشَوَّهين خَلْقيا. وتعليمها لشخص بمفرده لا يماثل تعليمها لجماعة من الأشخاص مجتمعين. وتعليمها للمتعلمين يخالف تعليمها للأميين. وتعليمها لكل فرد ولكل جماعة يختلف باختلاف اللغة الأم لكل فرد ولكل جماعة. وتعليمها لأعجمي لغته الأم أقرب إلى العربية، ليس مثل الذي لغته الأم أبعد عن العربية.

ولهذا اختلفت وتنوعت برامج ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أقطار الوطن العربي، وكذا في البلدان الأجنبية. وينبغي الأخذ في الاعتبار

---

(١) من المرادفات التي لاحظنا استعمالها في هذا الشأن نذكر الآتي:
- الناطقون بالعربية: العرب، أبناء العرب، أبناء العربية، العَرَبوفونِيُّون (كلمة دخيلة).
بالتركية (Arabofonlar) ، وبالإنجليزية والفرنسية (Arabophones).
- الناطقون بغير العربية: غير الناطقين بالعربية، الأعاجم، العَجَم، الأجانب، غير العرب، غير العربوفونيين.

أمرين ضروريين في غاية الأهمية هما:

- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال الثقافة والحضارة التي أبدعتها.
- ضرورة الاهتمام بثقافة المتعلمين واحترامها، وأخذ اللغة الأم للمتعلمين في الاعتبار. لهذا يتم اللجوء إلى التقابل اللغوي.[١] ويكون هذا من خلال الاستعانة بترجمة القواعد وكذا الأمثلة سواء كانت مفردات أو جُمَلًا.

صعوبات تعلم العربية

هناك صعوبات ومُعيقات تقف أمام كل شخص يريد تعلم لغة أجنبية. ومثلها يواجهها الأجانب (أي الأعاجم)[٢] عند تعلم العربية. والصعوبات التي لاحظناها في هذا التعليم نوردها على النحو الآتي:

- الاختلاف بين لغة الأعجمي الأم واللغة العربية.
- لحن أو سوء نُطق الأصوات الخاصة بالعربية.
- إدراج أصوات أعجمية في اللغة والعاميات العربية.
- عجز الأطفال عن نطق عدة أصوات.
- تباين رموز الكاف في الكتابة العربية.
- التأثر بالعاميات.
- تعدد وجوه نطق القاف.
- الاختلافات في نطق الجيم.
- تعدد الرموز اللاتينية للصوت العربي الواحد.
- اللحن في أصواتٍ لأسباب متعددة.

---

(١) من مراجعة كتاب علي أحمد مذكور «تعليم العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق». يوم ٢٠٢٣/١٢/٢٩ في الساعة ١٠:٠٢ www.noor-book.com

(٢) الأعاجم أو الأعجميون (جمع أعجميّ)، أو العَجَم (جمع عَجَميّ): من ليس بعربي. مَن لا ينطق بالكلام الفصيح ولوكان عربيا، موقع المعاني الجامع. www.almaany.com.

وتوضيح هذه الصعوبات يكون في قادم الفقرات.

الاختلاف بين لغة الأعجمي الأم واللغة العربية

معلوم ومعروف أن اللغات تختلف فيما بينها بدرجات متفاوتة تقاربًا وتباعدًا. وهذا الاختلاف التقاربي أو التباعدي يؤدي إلى الاختلاف في طريقة وبرامج تدريس اللغة العربية للأعاجم. فتعليم العربية لأعجمي لغته الأم أقرب إلى العربية، لا يكون مثل تعليمها لأعجمي لغته الأم أبعد عن العربية. فمثلا تعليم العربية لفارسي يكون أسهل، لأن هناك العديد من أوجه التشابه والاشتراك بين الفارسية والعربية في عدة مواضع. بينما يختلف الأمر ويتعقد في تعليم العربية لياباني، لأن بين اليابانية والعربية اختلافات وتباينات عديدة ومتعددة في الأصل والفصيلة، والأصوات والحروف، والكتابة[١] والقواعد، والأساليب والتراكيب، والضمائر والجموع، والتذكير والتأنيث، والتاريخ والجغرافيا، والدين والثقافة، وغيرها.

سوء نُطق الأصوات الخاصة بالعربية

تتميز اللغة العربية عن لغات عديدة، كاللغة التركية والإنجليزية والفرنسية،[٢] بحروف وأصوات مُعَيَّنة خاصة بها، حيث لا توجد في لغات كثيرة كاللغات الأوربية. ولا ينطق الأعاجم الأصوات الخاصة باللغة العربية، وغير الموجودة في لغاتهم الأم. وتختلف هذه الأصوات غير المنطوقة أو الملحونة، أي المُساء نُطقها، باختلاف لغات الأعاجم. وبعد متابعاتنا في هذا الصدد، لَفَت انتباهنا أن أبرز الأصوات العربية الملحونة، والتي يتعسر على الأعاجم نُطقها، هي الأصوات الآتية: /ح، خ، ض، ظ، ع، غ، ق/، حيث ينطقون بدلها /ء، كـ، د، د، ء، گ، كـ/. وسيكون التفصيل والتمثيل عن هذا الأمر في المبحث ٤ (الصوت الأجنبي

(١) تُكتب لغات العالم بطريقة أفقية، من اليمين إلى اليسار مثل العربية والعثمانية والفارسية، أو من اليسار إلى اليمين كالتركية والإنجليزية والفرنسية. بينما تتميز اللغة اليابانية بكتابتها من الأعلى إلى الأسفل.

(٢) يلاحَظ أن هناك ثمانية (٨) أصوات موجودة في اللغة العربية وغير موجودة في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وكذا بعض اللغات الأوربية. وهذه الأصوات هي: /ء ح خ ص ض ظ ع ق/. وأيضا لا تحتوي اللغة الإنجليزية على صوتَيْن اثنَيْن آخريْن هما: /ط غ/. كما أن اللغة الفرنسية لا تتضمن أربعة أصوات أخرى هي: /ث ذ ر هـ/.

وحدوثه)، من هذا البحث.

إدراج أصوات أعجمية في اللغة والعاميات العربية

من الأصوات الأعجمية (أي الأجنبية أو غير العربية)، التي لاحظنا استعمالها ضمن الكلام العربي، نورد ثلاثة أصوات جديرة بالذكر في هذا المضمار هي: الكاف (/گ/ : /g/)، والپاء (/پ/ /p/)، والڤاء (/ڤ/ /v/). وتَحْدُث هذه الأصوات الأعجمية عند بعض الناطقين بالعربية، سواء كانوا أعاجم مستعربين أو عربًا أُصَلاء، عندما يتحدثون باللغة أو العاميات العربية. وعليه فإن هذه الأصوات هي من أصل أعجميّ أو بِلَحْنٍ عاميّ. وسنعمل على تجلية هذه المسألة لاحقًا في المبحث ٥ (الأصوات الأعجمية)، من بحثنا هذا.

رموز الگاف في الكتابة العربية

يُعَدّ صوت الگاف أكثر الأصوات الأعجمية شيوعًا في العربية، من طرف الأعاجم والعرب. ويبدو في الصوت الأخير من الكلمة الإنجليزية [bag/ bag/ : / بَگْ/ حقيبة]. وأيضا يتضح في الصوت الأول من الكلمة التركية [ʃo:t/ göç/ :/گُوتْشْ/ هِجرة]، واللفظة الفرنسية [glace/ glas/ : /گْلَصْ/ جَليد].(١) وأيضا يتجلى في الصوت الأول من الكلمة العامية القاهرية المصرية [جميل / گميل/ /gami:l/]. لذلك اصطَلح علماء التجويد والأصوات على تسميته بالجيم القاهرية، لوجوده في عامية سكان القاهرة. وكذلك يظهر في الصوت الأول من الكلمة الدارجة الحَضْرَمية اليمنية [قات /گات/ /ga:t/].(٢) وهو ما يُمْكِن تسميته بالقاف الحضرمية.(٣) وللعلم فإن تسمية الجيم القاهرية هي الأشْهَر

---

(١) [bag /bag/ : /بَگْ/ حقيبة]. [ʃo:t/ göç/ : /گُوتْشْ/ هِجرة]. [glace /glas/ : /گْلَصْ/ جَليد]. [الكتابة الإملائية للكلمة الأجنبية* /الكتابة الصوتية الدولية للنطق الأجنبي/ : /الكتابة الصوتية العربية للنطق الأجنبي/ الترجمة العربية للكلمة الأجنبية].

* الكلمة الأجنبية بالإنجليزية أو التركية أو الفرنسية، كما في الأمثلة المذكورة.

(:) تدل النقطتان على المعادلة بين الكتابتين الصوتيتين العربية والدولية.

(٢) [جميل /گميل/ : /gami:l/]. [قات /گات/ : /ga:t/].

[الكتابة الإملائية للكلمة العربية /الكتابة الصوتية العربية للنطق العاميّ*/ : /الكتابة الصوتية الدولية للنطق العاميّ/].

* النطق العاميّ بالعامية القاهرية أو الحضرمية، كما في المثالَيْن المذكوريْن.

(٣) حَضْرَمَوْت: منطقة تقع شرقِيّ اليمن. والنسبة إليها حَضْرَمِيّ، وجَمْعُها حَضارِمة.

لهذا الصوت مقارنةً بتسمية القاف الحضرمية.

وقد تعددت رموز صوت الگاف، في الكتابة العربية، إلى الرموز التسعة الآتية: الغين (غ)، الجيم (ج)، التَّشا (چ)، الغين المثلة (غ̣)، القاف (ق)، القاف المثلثة (ق̣)، الكاف (كـ)، الگاف (گ)، النَّگا (ڭـ). ورجَّحنا مقابلة صوت الگاف [/گ/ : /g/] بالغين صوتًا /غ/ وحرفًا (غ)[1]، عند ترجمة الكلمات الأعجمية.

وتُنطق خطأً أربعة حروف عربية گافًا هي الجيم والقاف والكاف والغين (ج، ق، كـ، غ).

عجز الأطفال عن نطق عدة أصوات

نظرًا لأنهم في بداية العمر، ولأن جهاز النطق عندهم لم يتدرب بعد على نطق كل الأصوات اللغوية، لاحظنا أن الأطفال لا يستطيعون غالبا نطق أصوات /ث، خ، ذ، ر، ش، ض، ظ، غ، ق/، حيث ينطقون بَدَلَها أصواتا أخرى على التوالي: [/ث←س/، /خ←ح/، /ذ←د/، /ر←ل/، /ش←س/، /ض←د/، /ظ←د/، /غ←ع/، /ق←ء/]. وعدم المقدرة على النطق هنا تختلف بدرجات متفاوتة باختلاف هذه الأصوات، وكذا بتباين بيئات الأطفال. وعموما يزول هذا العجز مع سن السادسة بالنسبة لأغلب الأطفال. بينما قلة قليلة يستمر معهم سوء نطق بعض الأصوات، بعد هذا السن، وغالبا ما يعود لأسباب مَرَضية أو لهجية.

التأثر بالعاميات

في مجال نطق الأصوات العربية، لاحظنا أن العاميات أثَّرت في بعض الأصوات دون أصوات أخرى، وبدرجات مختلفة ومتفاوتة. وقد مسَّ التأثيرُ العاميُّ الأصوات العربية التالية /ث، ج، ذ، ز، ض، ظ، غ، ق/. حيث أن هذه الأصوات لا تُنطَق، بل تُنطق بدلها أصوات أخرى وفق البيان الآتي:

القات: نبات معروف يُستهلك بكثرة في اليمن. ويُقال بأن قليله مُنَشِّط وكثيره مُخَدِّر.
محمد رواس قلعة جي، حامد صادق قنيبي، معجم لغة الفقهاء، عربي – إنكليزي، مع كشاف إنكليزي – عربي بالمصطلحات الواردة في المعجم، بيروت، دار النفاس، ط ٢، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٨ م، مادة (قات).

(١) /گ/ الكتابة الصوتية العربية لصوت الگاف. /g/ الكتابة الصوتية الدولية لنفس الصوت.
يُكتب الصوت بين إشارتين مائلتين //، أو بين معقوفتين [ ]، مثل الصوت /غ/. بينما يُكتب الحرف بين قوسين ( )، أو حاضنتين { }، أو مزدوجتين « »، كالحرف (غ).

/ث ← س، ت/.

/ج ← گ، جّ[1]، د، ي، ز/.

/ذ ← د، ز/.

/ز ← ج/.

/ض ← د، ظ/.

/ظ ← ض، ز/.

/غ ← ع، ق/.

/ق ← گ، ء، ك، غ/.

وكان أبرز صوت تأثر بالعاميات في هذا الصدد هو صوت القاف. فالملاحَظ جَلِيًّا أنّ صوت الگاف /گ : g/ يُنطَق بدل صوت القاف /ق : q/ في عاميات عديدة بمناطق كثيرة من العالم العربي، لاسيما البوادي. وبالتالي فإن هذا النطق يُعَدّ شائعًا عند أغلبية العرب. والمقصود بالقاف هنا القاف اللهوية /ق : q/. بينما يتمثل الوصف العلمي لصوت الگاف بأنه صوت حنكي – قصي مجهور. ومن الأمثلة في هذا الصدد نذكر أن الكلمات (قال، بقرة، قربة، مقسوم، قلب، قنفد، قريب، طاقة) تُلفَظ بهذه الكيفية [گال، بگرة، گِربة، مگسوم، گلب، گنفد، گريب، طاگة]، أي بالگاف /گ/ بدل القاف /ق/. ويُعَدّ هذا النطق خطأً من الناحية الصوتية. وأيضا يُعَدّ أبرز الوجوه غير الصحيحة لنطق القاف في العاميات العربية.

تعدد وجوه نطق القاف

وقع التأثر والتأثير بين العربية وعامياتها واللغات الأخرى في مجالات مختلفة، منها نطق وكتابة الأصوات العربية. وكان ذلك بعد انتشار اللغة العربية

(١) /جّ/: رمزٌ اقترحناه لصوت الجيم الشامية، من أجل تمييزه عن رمز صوت الجيم الفصيحة /ج/. لأن في بعض اللهجات تُنطق الجيم مخففة، وتُعامل حرفا شمسيا، حيث تُشدَّد عند إضافة (ال) التعريف للكلمة التي تبدأ بها الجيم. فمثلا يُقال في هذه اللهجات (الجّار، الجّنة، الجّامع) بدل (الجار، الجنة، الجامع). بينما في الأصل تُعَدّ الجيم حرفًا قمريًّا.

في غير مواطنها الأصلية، واختلاط العرب بالأعاجم. كما يعود الأمر إلى أسباب أخرى منها الاحتلال والاحتكاك، والتخلف والتفكك. مما أدى إلى شيوع اللحن في الأصوات الأصيلة، أو استعمال أصوات أعجمية، من قبَل بعض العرب والأعاجم، عند الكلام باللغة أو العاميات، نتيجة سوء نطق، أو بسبب إدخال كلمات أجنبية. وكان من تلك الأصوات صوت القاف.

ومن خلال بحوثنا ومعايناتنا، فيما يخص نطق صوت القاف، توصلنا إلى وجود خمسة (٥) وجوه متمايزة،[١] عند العرب والأجانب، يمكن إدراجها ضمن صنفين اثنين على النحو الآتي:

الوجه الصحيح: القاف الفصيحة (ق).

الوجوه غير الصحيحة: القافات غير الفصيحة، وهي وجوه ملحونة وخاطئة، وتتضمن أربعة (٤) أصوات هي: الكاف [/گ/ : /g/]، والهمزة [/ء/ : /ʾ/]، والكاف [/كـ/ : /k/]، والغين [(/غ/ : /ġ/)].[٢]

ونشير إلى أن وجوه نطق القاف، التي ذكرناها، تكون عند نطق كلمة تتضمن حرف القاف، كما تكون عند سماع لفظة فيها صوت القاف. وسنعمل على تجلية كل ما يتعلق بالقاف صوتًا وحرفًا في مقالة مستقلة.

الاختلافات في نطق الجيم

وصل بنا البحث إلى الوقوف عند ستة (٦) وجوه لنطق الجيم. فالوجه الأول وجه صحيح ونطق فصيح يتجلى في الجيم الفصيحة [/ج/ /d3/]. بينما الوجوه

(١) كمال بشر، علم الأصوات، القاهرة، دار غريب، ط. ١، ٢٠٠٠، ص ٣٢٤.
عبد القادر عيساوي، الأصوات العربية، كلية الآداب واللغات والفنون، سيدي بلعباس (الجزائر)، غير منشور، ١٤٤٤ هـ /٢٠٢٢ م، ص ٣٩-٤٨، نقلا عن مراجع مختلفة.

(٢) في مقال لها بعنوان «أهمية علم الأصوات في اكتساب اللغة»، ذكرت شفيقة العلوي بأن القاف تُنطق خاءً.
شفيقة العلوي، مقال «أهمية علم الأصوات في اكتساب اللغة»، كتاب جامعة التكوين المتواصل – المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر): ميدان اللغة العربية وآدابها، السداسي الثالث، السنة الثانية (ل. م. د : LMD)، د. ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، د. ت، ص ٣٢٤-٣٢٥.
ولم تُقَدِّم شفيقة العلوي عن هذا النطق شيئا. ومن الناحية الصوتية يُعَدّ نطق (الخاء) صوتا من أقصى الحنك احتكاكيا مهموسا. ونحن لا نعرف أمثلة عن نطق القاف خاءً، ولا عن أماكن حدوثه. وبالتالي لم نورده ضمن الوجوه غير الصحيحة لنطق القاف.

الخمسة الأخرى تُعَدّ وجوهًا غير فصيحة وغير صحيحة. وهي تتمثل في كلّ لحنٍ أو خطأ صوتي في نطق صوت الجيم. وتبدو هذه الوجوه في الآتي: الجيم الشامية [/ج/ /ʒ/]، الكاف [/گ/ /g/]، الدال [/د/ /d/]، الزاي /ز/ /z/]، الياء /ي/ /j/].[1] وهذه الوجوه غير الصحيحة لاحظناها في العاميات غالبا، وأحيانا في اللغة العربية عند حديث بعض العرب والأجانب.

تعدد الرموز اللاتينية للصوت العربي الواحد

في لغات تُكتب بالحروف اللاتينية، لوحظ الاختلاف في ترميز بعض الأصوات العربية، منها صوت كل من الجيم والكاف والقاف. ففي الإنجليزية يُرمَز لصوت الجيم بأحد الرمزين (j, g)، باختلاف الحالات. وفي الفرنسية يُرمَز لنفس الصوت بأحد هذه الرموز الثلاثة (dj, j, g)، بحسب تباين الكلمات. في حين أنه يُرمَز لذات الصوت برمز من الرمزين التاليين(j, c) في اللغة التركية.

وفي عدة لغات لاتينية الحروف، ومنها اللغات الأوربية، يُلاحَظ أن صوت الكاف، وباختلاف الحالات وتباين الكلمات، يُرمَز له بـأحد الرموز التالية (c, k, q, ch, qu, cqu).

ولوحِظ أن صوت القاف، مثلا في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، يُنطق بصوت [كـ : k]، ويقابَل في الكتابة الإملائية، لهتين اللغتين، بثلاثة (٣) حروف من الألفبائية اللاتينية، هي (c, k, q)، كما يتضح عبر النماذج الآتية: (قسنطينة: Constantine)،[2] (القيروان: Kairouan)، (قطر: Qatar).

بل في بعض المرات نجد أن القاف في كلمة واحدة، من الكلمات العربية، تُكتب بعدة حروف لاتينية، باختلاف اللغات، مثل كلمة (قرآن)، حيث تقابَل القاف بثلاثة حروف هي (c, k, q)، على النحو الآتي:

بحرف (c) كما في الفرنسية (Coran)، وفي الإسبانية (Coràn).

---

(١) عبد القادر عيساوي، تاريخ صوتيات الجيم بين الفصحى والعاميات، مجلة «المغاربية» الدولية، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الأول، وجدة، المملكة المغربية، العدد ٢، ٢٠١٨، ص ٣.

(٢)قسنطينة: مدينة تقع شرقِيّ الجزائر.

بحرف (k) كما في الإنجليزية الأمريكية (Koran)، وكذا في الألمانية (Koran)، وأيضا في التركية (Kuran).

بحرف (q) مثلما هو الحال في الإنجليزية البريطانية (Quran).[١]

وفي اللغة التركية يُقابَل صوت القاف /ق/ وكذا صوت الكاف /كـ/ بحرف لاتيني واحد هو (k)، ويُنْطَق بصوت /كـ ، k/. فمثلا العاصمة التركية (أنـقـرة) تُكتب بالتركية هكذا (Ankara)، وتُنطَق /أَنْكَرَا/.[٢] وكلمة (قـرآن كريم) تُكتب بالتركية هكذا (Kuran Kerim).

اللحن في أصوات لأسباب متعددة

لأسباب متعددة يُخطئ بعض الناس، بما فيهم الكبار، في نطق أصوات /ج، ذ، ر، ش/، حيث ينطقون بدلها أصواتا أخرى على النحو الآتي: [/ج←ز/، /ذ←ز/، /ر←ل/، /ش←س/]. ويُعَدّ هنا اللحن في صوت الجيم /ج/ أكثر من اللحن في الأصوات الثلاثة الأخرى /ذ، ر، ش/.

وقد لُوحِظ في القديم والحديث نطق حرف الجيم بصوت الزاي [(ج) ← /ز/]، في بعض اللهجات العربية، كاللهجة الفلسطينية والتونسية والجزائرية، وكذا في لهجات أعجمية، مثل السندية والغينية. فقد ذكر محمد الحبيب بلخوجة[٣]

---

(١) كلمة (Quran)، بحرف (Q)، هي التي تُعَدّ شائعة الاستعمال في اللغة الإنجليزية، مقارنة بكلمة (Koran)، بحرف (K)، التي تُستعمَل بصفة استثنائية في الولايات المتحدة الأمريكية.

(٢) العاصمة السياسية الحالية لتركيا كانت باللغة العثمانية تُكتب وتُنطق بالقاف [ق]، أي هكذا [انقره].

(٣) محمد الحبيب بلخوجة (١٣٤٠هـ/١٩٢٢م تونس ١٤٣٢هـ/٢٠١٢م): فقيه تونسي. حاصل على شهادة العالِمية في الشريعة، ودكتوراه في الآداب. كان مفتيَ الجمهوريةِ التونسية، وأمينا عاما لمجمع الفقه الإسلامي، وعضوا بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، ومجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، وبيت الحكمة بتونس، والمجلس الأعلى للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

* فيما يتعلق باختصار تاريخ ومكان الميلاد والوفاة نقترح ما يلي:

عندما تكون الشخصية قد وُلدت وتُوفيت في نفس المدينة ، نقترح أن نضع اسم المدينة بين سنتيْ الميلاد والوفاة، من باب الاختصار، كما أثبتنا بالنسبة لمحمد الحبيب بلخوجة. وعليه فإن الكتابة المقترحة (١٣٤٠هـ/١٩٢٢م تونس ١٤٣٢هـ/٢٠١٢م) تُقرأ كالآتي: وُلد في تونس (العاصمة) سنة ١٣٤٠ هجرية الموافق سنة ١٩٢٢ ميلادية، وتوفي بها سنة ١٤٣٢ هجرية الموافق سنة ٢٠١٢ ميلادية.

إذا كان مسقط الرأس غير معروف، فنوضحه باسم المنطقة أو البلد، كما في هذا المثال [إبراهيم أبو اليقظان بن الحاج عيسى (١٨٨٨ القرارة، غرداية، الجزائر ١٩٧٣)]. حيث يُلاحَظ أننا وضعنا في الوسط اسم المدينة (القرارة). ولما كانت المدينة غير معروفة، وضحناها بذكر اسم الولاية مثلا، كما فعلنا أيضا

الآتي: «فسكان المدن والحواضر والقرى يبدلون الجيم زايا، في مثل (جوز) /زوز/ بمعنى ثمرة و/زوز/ أيضا بمعنى بَعْل واثنان، وفي (جاز) يقال /زاز/، بمعنى دخل، وفي (جنس) يقال /زنس/».[1] ويُراد بالبعل هنا (الزَّوْج). ويوجد نُطْق حرف الجيم بصوت الزاي في بلاد الجزائر، ولاسيما أقصى شرقِيِّها. كقولهم / زواز/ بدل كلمة (زواج)، و/زُوز/ بدل (زوج). وأيضا في الجزائر، هناك كبارٌ في السن، شيوخًا وعجزةً، مَنْ ينطقون اسم بلادهم (الجزائر) بقولهم /الزَّزَايِر/، أي بِنُطْق الجيم زايًا، والهمزة ياءً. كما ينطق هؤلاء المُسِنُّون /زيش/ بدل (جيش).

وهناك من الناس، وهم قلة قليلة، مَن سمعناهم ينطقون الجيم زايًا في كل كلامهم، ويصعب عليهم النطق الصحيح في هذا الصدد. وقد يكون هذا بسبب مرض خَلْقي، أو بسبب نشأتهم وتَعَوُّدهم في بيئتهم على هذا النطق الخاطئ.

وخلافًا للنطق السابق، لوحظ نُطْق حرف الزاي بصوت الجيم [(ز) ← /ج/]، وذلك تحديدا في المغرب وبعض المناطق غربيّ الجزائر. فمثلا يقول السكان هناك /جواج/ عوض (زواج)، و/جوج/ بدل (زَوْج) أي اثنان أو بَعْل.

الصوت الأجنبي وحدوثه

يُقصَد بالصوت الأجنبي، أو الدخيل أو غير الأصيل، كل صوت غير متداول في لغة الأمة. حيث إنه صوت يُتَداول في لغات أخرى، أو حتى يُنطق في بعض

(غرداية). وقد نزيد اسم البلد إذا كانت الولاية أو المنطقة غير معروفة بالنسبة لسكان البلدان الأخرى، كما فعلنا كذلك (الجزائر). وهذه الكتابة (١٨٨٨ القرارة، غرداية، الجزائر ١٩٧٣) تُقرأ على النحو الآتي: وُلد سنة ١٨٨٨ في مدينة القرارة بولاية غرداية بالجزائر، وتوفي بها سنة ١٩٧٣.

إذا اختلفت مدينة الميلاد عن مدينة الوفاة، فنضع الأولى قبل سنة الميلاد، بينما نضع الثانية بعد سنة الوفاة. كما في إثبات تاريخ ومكان ميلاد ووفاة الشيخ بن باز، نقترح هذه الكتابة [الرياض ١٣٣٠ هـ / ١٩١٢ م - ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩ م الطائف]، ونقرأها كالآتي: وُلد بالرياض سنة ١٣٣٠ هجرية الموافق سنة ١٩١٢ ميلادية، وتوفي سنة ١٤٢٠ هجرية الموافق سنة ١٩٩٩ ميلادية بالطائف.

وقد وضعنا تاريخ الميلاد والوفاة في الوسط، لأنهما، بالنسبة لأيّ علم، أهم من المكان.

إذا كانت الشخصية معاصرة فنضع مكان وسنة الميلاد فقط.

بالنسبة للشخصية التي لدينا عنها فقط سنة الميلاد، نضع قبل هذه السنة حرف الواو هكذا (و)، بمعنى (وُلد) سنة كذا. بينما الاختصار المعروف للوفاة هو التاء المفتوحة (ت)، بمعنى (تُوفي) سنة كذا.

ومهما يكن نُثْبِت فقط ما لدينا من معلومات: سنة أو مكان الميلاد أو الوفاة.

(١) محمد الحبيب بلخوجة، العربية في تونس بين الفصحى والعامية، مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٤١، الجزائر، ١٩٩٩، ص ٩٥.

العاميات، دون اللغة الأصلية المتداولة للأمة. ويتعلق الأمر باللغة الحالية، وليس اللغة القديمة.

وفي نظرنا يعود حدوث الصوت الأجنبي إلى عاملَيْن اثنين: أحدهما عند نطق أهل اللغة لكلمات أجنبية متأثرين بنطقها الأجنبي. والعامل الثاني عند تكلم الأجانب بهذه اللغة يقعون في لَحْنِ الصوت وسوءِ نطقه، لعدم وجوده في لغتهم. وفي الوقت المعاصر يُلاحَظ وجود أصوات أجنبية كثيرة، عند الأمم بدرجات متفاوتة، بسبب تعدد اللغات واللهجات واختلافها على مستوى العالم كله. وقد كانت هذه الأصوات الأجنبية نتيجة أمور كثيرة، منها: الاحتلال، الاستشراق، الاستعراب، الاستغراب، التغريب،(١) الغزو، الترجمة، الاختلافات والصراعات اللغوية واللهجية داخل البلد، التعليم باللغات الأجنبية أو باللهجات المحلية، التساهل في استعمال الكلمات الأجنبية، استبدال الأبجدية لكتابة اللغة مثل التَّلْتِين،(٢) شيوع كلمات أجنبية عالمية، التأخر في إيجاد المقابل للمصطلحات الأجنبية.

وعَقِب معايناتنا ومتابعاتنا الكثيرة في هذا المضمار، لَفَت انتباهنا أن الأعاجم عمومًا لا ينطقون الأصوات العربية الآتية: /ح، خ، ض، ظ، ع، غ، ق/، بل ينطقون

---

(١) الاستعراب: اهتمام الأعاجم بآداب العرب ولغتهم وعلومهم وتاريخهم وثقافتهم وحضارتهم ونحوها.
الاستشراق: اهتمام الغرب ببلدان الشرق وحياته وآدابه ولغاته وعلومه وتاريخه وثقافاته وحضاراته ونحوها.
الاستغراب أو الاستغرابية: نزعة تميل إلى تفضيل الغرب، وعده منبع الحضارة.
التغريب أو التغريبية: محاولة فرض أنماط الحياة الغربية على المجتمعات الشرقية.
موقع المعاني الجامع، معجم اللغة العربية المعاصرة، المعجم الغني. www.almaany.com

(٢) من المصلحات الحديثة في اللغة العربية نجد مصطلح (تَلْتِين)، الذي اشْتُقَّ من الفعل (لَتَّنَ). وهو يُرادِف مصطلح (لَتْنَنَة)، المشتق من الفعل (لَتْنَنَ). ويعني المصطلحان (تَلْتِين ولَتْنَنَة) الترجمة إلى اللاتينية، أو التحول أو الانتقال إلى الكتابة بالحروف اللاتينية. مثلما تم تغيير كتابة لغة الأتراك من الحروف العربية إلى الحروف اللاتينية سنة ١٩٢٨. ومثل هَذَيْن المصطلحَيْن نذكر مصطلحات: (تَعْرِيب، تَتْرِيك، تَكْرِيد، تَصْيِين)، (عَثْمَنَة، نَجْلَزَة، فَرْنَسَة، أَسْبَنَة). و(تَلْتِينُ الكتابة العربية) يُراد به كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية، أي إحلال هذه الأخيرة محل الحروف العربية.
إميل يعقوب، الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، طرابلس (لبنان)، جروس برس، د. ط، د. ت، ص ٨١-٨٢ و ٩١.
كمال بشر. علم الأصوات، القاهرة، دار غريب، ط. ١، ٢٠٠٠، ص ٤٢٨.
فؤاد طرزي، في سبيل تيسير العربية وتحديثها، د. م، مؤسسة نوفل، د. ط، د. ت، ص ١٤٦.
عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج ١، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، موفم للنشر، د. ط، ٢٠٠٧، ص ١٥٢.
تَلْتِين (أو لَتْنَنَة): بالتركية (latinleştirme)، وبالإنجليزية (latinization)، وبالفرنسية (latinisation).

بدلها /ء، كـ، د، د، ء، گ، كـ/.

وتختلف الأصوات الأجنبية، نوعًا وعددًا، باختلاف لغات الأمم. وسنقتصر في هذا الصدد على الأصوات الأجنبية بالنسبة لثلاث لغات، هي التركية والإنجليزية والفرنسية. فتُعَدُّ أصواتا أجنبية، بالنسبة لهذه الثلاث لغات، جميع الأصوات غير المتداولة في اللغة التركية أو الإنجليزية أو الفرنسية. والمقصود هنا اللغات الحالية وليس القديمة أو الوسطى، بالنسبة للأتراك أو الإنجليز أو الفرنسيين. وفي هذا الصدد نذكر أصواتا جاري تداولها في اللغة العربية الفصحى، بينما هي لا تُتداول في اللغات المذكورة. وهذه الأصوات نوردها مُرَتَّبَةً ومختصرةً ومُوَضَّحةً، بمختلف الكتابات، في الجدول الآتي:

الجدول رقم ١: الأصوات الأجنبية

الترتيب	الاسم	الكتابة الصوتية		الكتابة الإملائية			
		العربية	الدولية	العربية	التركية	الإنجليزية	الفرنسية
١	ثاء	/ث/	/Θ/	ث	t, s	_(1)	th
٢	حاء	/ح/	/ḥ/	ح	h	h	h
٣	خاء	/خ/	/h̲/	خ	h	kh	kh
٤	ذال	/ذ/	/ð/	ذ	d	–	d
٥	راء	/ر/	/r/	ر	–	–	r (2)
٦	صاد	/ص/	/ṣ/	ص	s	s	ç, s
٧	ضاد	/ض/	/ḍ/	ض	d	dh	dh
٨	طاء	/ط/	/ṭ/	ط	t	t	t (3)

(١) وضع هذه الشرطة (–) يدل على أن الصوتَ المقصودَ موجودٌ في هذه اللغة، وبالتالي لا يُعَدّ أجنبيًا.
(٢) في عدة لغات، مثل التركية والإنجليزية، يُنطق حرف (r) بصوت [/ر/ : /r/]، في حين أنه الفرنسية يُنطق بصوت [/غ/ : /ġ/]، وبالتالي يُدْرَج مع الأصوات الأجنبية بالنسبة للغة الفرنسية.
(٣) الحرف (t) في اللغة الفرنسية أحيانا يُنطق بصوت /ط/، بعد حركتَيْ (a, o)، وأحيانا يُنطق بصوت /ت/، بعد بقية الحركات (e, i, u, y, ou, ai, é). بينما يُطلَق عليه في الألفبائية تسمية [تِ].
لكننا لاحظنا أحيانا أنه يُنطق بصوت /ت/ حتى بعد حركة (a)، مثل [قَطَر /كَتَغْ/ : /ġkata Qatar]*. وأيضا في الأسماء التي تكون فيها الطاءُ مكسورةً، يكون النطق بصوت /ت/ في الفرنسية، مثل اسم العلم [حاطِب/أَتِب/ : /Atib/ atib]. ومادام أن كثيرا من الكلمات العربية التي تتضمن الصوت /ط/، هي في الفرنسية، تُنْطَق بصوت /ت t/، وتُكتب إملائيًا بحرف (t)، اعتبرنا الصوت /ط/ من الأصوات الأجنبية في الفرنسية.

٩	ظاء	/ظ/	/ẓ/	ظ	d, dh	z, dh	z, dh
١٠	عين	/ع/	/ʿ/	ع	a , o, i	a , o, i	a , o, i
١١	غين	/غ/	/ġ/	غ	g	gh, g	– [1]
١٢	قاف	/ق/	/q/	ق	k	q, k, c	q, k, c

التعليق على الجدول رقم 1: الأصوات الأجنبية

بالنسبة لأصوات اللغة العربية، نستنتج أن هناك منها ١١ من الأصوات الأجنبية التي لا تُتداوَل في اللغة التركية هي: (ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق). وتوجد ٩ أصوات أجنبية لا تندرج في اللغة الإنجليزية هي (ح، خ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق). أما الأصوات الأجنبية التي ليست من صميم اللغة الفرنسية فتَبْلُغ ١١ هي: (ث، ح، خ، ذ، ر، ص، ض، ط، ظ، ع، ق).

ولاحظنا أن بعض الأصوات الأجنبية تُكتب إملائيًا بنفس الرمز في اللغة الواحدة، كترميز الذال والضاد والظاء بحرف (d) في اللغة التركية. وكذا يُرمَز للراء والغين بحرف (r) في اللغة الفرنسية. وأيضا تَمَّ ترميز الضاد والظاء بالرمز المُرَكَّب المزدوج (dh) في اللغتين الإنجليزية والفرنسية. ورأينا أن القاف يُرمز لها بثلاث رموز مختلفة هي (q, k, c) في الإنجليزية والفرنسية. وفي اللغات الثلاث التركية والإنجليزية والفرنسية، رُمِز للعين في حالات الفتح والضم والكسر بثلاث حروف على التوالي (a , o, i). وهي ذات الرموز التي يُرمَز بها للهمزة في حالاتها الثلاث، وكذا لمقابلات الحركات العربية (الفتحة والضمة والكسرة).

---

* [قَطَر /كَتَغْ/ : /katağ/ Qatar/].

[الكتابة الإملائية للكلمة العربية / الكتابة الصوتية العربية للنطق الأجنبي/ : / الكتابة الصوتية الدولية للنطق الأجنبي / الكتابة الإملائية اللاتينية]. يبدو جليًّا أن النطق الفرنسي /كَتَغْ/ يُعَدّ تغييرًا كليًّا للفظة العربية /قَطَر/.

(١) يَنطق أغلب الفرنسيين حرف (r) بصوت [/غ/ : /ġ/]، وهو المقرر في اللغة الفرنسية. بينما ينطقه قلة منهم بصوت [/ر/ : /r/]، خصوصا في بعض اللهجات. وأيضا ينطقه معظم غير الفرنسيين بالصوت الثاني /ر/، أثناء تحدثهم بالفرنسية. والملاحظ أن الصوت العربي /ر/ يُقابَل في الفرنسية بالصوت /ġ/، ويُكتَب إملائيًا بالحرف (r). ولاحظنا أن الصوت العربي [/غ/ : /ġ/] تكون كتابته الإملائية، في اللغة الفرنسية، بعدة رموز هي: (r, g, gh).

الأصوات الأعجمية

يُقصَد بالأصوات الأعجمية تلك الأصوات الأجنبية بالنسبة للغة العربية، أي الأصوات غير العربية وغير الفصيحة. يعني التي لا تُتداول حاليا في اللغة العربية الفصحى بالنسبة للأمة العربية. ويكون إحداث هذه الأصوات الأعجمية عند بعض الناطقين بالعربية، عربًا أو مستعربين، عند حديثهم باللغة أو العاميات العربية. وسواء كانت تلك الأصوات من أصل أعجميّ أم بِلَحْنٍ عاميّ. وفي هذا المضمار نورد ثلاثة أصوات تُستعمل في اللغات التركية والإنجليزية والفرنسية، وكذا في بعض اللهجات العربية، لكنها ليست من صميم اللغة العربية الفصحى، بل تُعَد أعجمية دخيلة، وغير عربية ولا أصيلة. وتتجلى هذه الأصوات في الپاء والڤاء والگاف[١].

وهذه الأصوات نعمل على إيرادها بالترتيب[٢] والتسميات والكتابات، والنطق[٣] باللغات الثلاث التركية والإنجليزية والفرنسية، في الجدول الآتي:

الجدول رقم ٢: الأصوات الأعجمية

الترتيب	التسمية	المقابل في اللغة العربية	الكتابة الإملائية		الكتابة الصوتية		النطق التركي	النطق الإنجليزي	النطق الفرنسي
			العربية	اللاتينية	العربية	الدولية			
١	پاء pah	باء	پ	p	/پ/	/p/	پَ pa	پي :pi	پِ pi
٢	ڤاء vah	فاء	ڤ	v	/ڤ/	/v/	ڤَ va	ڤِي :vi	ڤِ vi

(١) عند اطلاعنا في الحاسوب، تَبَيَّنَ لنا أن الحروف اللاتينيَّة الثلاثة (p) و(v) و(g)، يُرمَز لها بالرموز العربية (پ) و(ڤ) و(گ). ووردت تسمياتها بالحروف اللاتينية هكذا على التوالي: (pah) و(vah) و(gaf). وبالتالي رأينا أن تكون تسمياتها بالعربية على هذا النحو (پاء) و(ڤاء) و(گاف)، قياسًا على (الباء) و(الفاء) و(الكاف)، التي وردت تسمياتها بالحروف اللاتينية، في الحاسوب أيضا، هكذا (bah) و(fah) و(kaf). مايكروسفت، أوفيس ٢٠١٠، وُورد، النافذة الرئيسية: إدراج، النافذة الفرعية: رموز.
(٢) اتبعنا هنا ترتيب الحروف وفْق الكتابة العربية [١- (/پ/ /p/). ٢- (/ڤ/ : /v/). ٣- (/گ/ /g/)]. بينما تَبَعًا للكتابة اللاتينية يكون الترتيب مخالفًا كالآتي: [١- (/گ/ /g/). ٢- (/پ/ /p/). ٣- (/ڤ/ : /v/)].
(٣) نقصد هنا النطق في ألفبائية كل لغة من اللغات الثلاث (التركية والإنجليزية والفرنسية).

iX چ	ڈْجِ dXi	گَ ga	/g/	/گ/	g	گ[1]	غين	گاف gaf	3

التعليق على الجدول رقم 2: الأصوات الأعجمية

توجد الپاء والڤاء والگاف في لغات عديدة، منها اللغات التي تُكتب بالحروف اللاتينية، كالتركية والإنجليزية والفرنسية، أصواتًا [/g/ ،/v/ ،/p/]، وحروفًا (p، v، g). كما توجد في بعض اللغات التي تُكتب بالحروف العربية، كالفارسية والأردية والكردية والأفغانية، أصواتًا [/پ/، /ڤ/، /گ/]، وحروفًا (پ، ڤ، گ). وهذه الثلاثة ليست من أصوات اللغة العربية الفصحى ولا من حروفها، المحدودة بثمانية وعشرين. بل تُعَد من حروف الكتابة العربية، والتي يمكن أن تتسع لكل صوت لغوي. لأن «أصوات اللغة العربية الفصحى لم يطرأ عليها تغيير»،[٢] على الأقل منذ العصرين الجاهلي والإسلامي. وهذا ما يبدو جليًّا في القراءات القرآنية المتواترة. وبالتالي فإن هذه الأصوات الثلاث تُعَدّ أصواتا أجنبية دخيلة، أي أعجمية غير أصيلة، بالنسبة للغة العربية.

الأصوات الأعجمية وإشكالاتها في العربية

عندما تقصينا هذه الأصوات الأعجمية، لَفَت انتباهنا أن صوت الپاء يُنطق في أحيان كثيرة باءً (/ب/ /b/)، وفي الكتابة الإملائية يُرمَز له بالحرف (ب). ويُنطق في أحيان قليلة پاءً (/پ/ /p/)، ويُكتب إملائيا بالرمز (پ).

وأيضا استرعى انتباهنا أن صوت الڤاء يُنطق في أغلب المرات فاءً (/ف/ : /f/)، وفي الكتابة الإملائية يُرمَز له بالحرف (ف). ويُنطق في بعض المرات ڤاءً (/ڤ/ : /v/)، ويُكتَب إملائيًا بالرمز (ڤ).

كما أننا لاحظنا أن صوت الگاف تتعدد تسمياته، وتكثر رموزه، وتختلف الحروف التي يُنطق بها من طرف العرب والمستعربين. ويُعَدّ أيضا صوت الگاف

(١) تتعدد رموز صوت الگاف في الكتابة العربية إلى تسعة، ذكرناها في هذا البحث في: المبحث ٣ (صعوبات تعلم العربية)، البند ٤ (رموز الگاف في الكتابة العربية).

(٢) عبد المجيد الطيب عمر، سلسلة أبحاث الحرمين العالمية (١)، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة – دراسة تقابلية، تقديم عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس وَ محمد أبو موسى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ط ٢، ١٤٣٧ هـ، ص ١٢٠.

أكثر شيوعًا ضمن الكلام العربي، لغةً أو عاميةً، من الصوتين السابقين (الپاء والڤاء). ويطرح كثيرَ قضايا وإشكالات، ويبدو في عدة رموز وأشكال، سنعمل على معالجتها بتفصيل وتدقيق في مؤلَّف مستقل.

ويَحْدُث الخطأ واللحن في الأصوات نتيجة سوء نطق أصوات اللغة، أو عند إدخال كلمات أجنبية، سواء أثناء التحدث باللغة أو العامية. ومبدئيًا لم يُضِفْ العرب منذ القديم حروفًا ولا أصواتًا أجنبية إلى لغتهم، بل كانوا يقابِلون هذه الأصوات الأجنبية بأصوات مقارِبة لها ومتداوَلة في اللغة العربية.

ومما نقترحه في هذا الصدد التمسك باللغة العربية الفصحى، وعدم المساس بأسسها، وتجنُّب الخطأ واللحن، والحيطة من استعمال الكلمات والحروف والأصوات الأعجمية.

التدرج في التعليم

يُقصَد بالتّدرّج في التعليم الانتقال بالتدريج من الأسهل إلى السّهل، فالمتوسط، فالصعب، فالأصعب. وينبغي اختيار الطرق السهلة والجذابة والمحبوبة والسريعة في تعليم اللغة العربية، والتي تُمَكِّن المتعلم من الاستمرار في التعلم دون مَلَلٍ. وفي هذا الصدد نذكر:

- البدء بتعليم الحروف العربية[1]، وعلامات الشكل، من الناحيتين النطقية والكتابية.
- التعريف بالكلمات الكثيرة الاستعمال وتوضيحها بالصور والأمثلة المتعددة حتى ترسخ في ذهن المتعلم.
- إعطاء تمارين كثيرة ومختلفة وحلِّها مع المتعلم. فالممارسة ضرورية في تعليم أيّ لغة، بما فيها العربية.
- تقديم أمثلة من الواقع، كلماتٍ ونصوصًا، بلغة يسيرة وواضحة ومفهومة.

(١) من مراجعة كتاب خالد عبد اللطيف «اللغة العربية لغير الناطقين بها». يوم ٢٠٢٣/١٢/٢٩ في الساعة ١٠:٠٢ www.noor-book.com

- وبعدما يعرف الطالب الحروف، والكلمات والجمل الشائعة الاستعمال، ننتقل إلى تدريس النحو لأنه مادة أساسية لتعليم أيّ لغة من لغات العالم، بما فيها العربية.

- ثم في مرحلة موالية تعليم العلوم الأخرى بحسب حاجات وقدرات المتعلم.

ومن الأمور التي نراها مهمة في هذا التعليم نذكر ما يلي:

- استخدام الوسائل الإيضاحيّة، من الصور والإشارات، والتسجيلات الصوتيّة، ولا سيما عند تعلّم مهارة المحادثة.

- الاعتماد بشكلٍ أساسيٍّ وكاملٍ على اللغة العربيّة أثناء الدرس والشرح في أماكن الدراسة، وكذا في أوقات وأماكن الجولات والدورات التدريبية.

- التحدث مع المتعلمين باللغة العربية دون استخدام أيّ لغة أخرى لأحد المتعلمين. وهذا في الفصل، و إن أمكن في كل المؤسسة التعليمية.

- إسماع المتعلمين النطق النموذجي، الفصيح والصحيح، للأصوات والكلمات والجمل والنصوص العربية، بصفة متكررة حتى يستوعب المتعلمون ذلك ويترسَّخ في أذهانهم.

- تسجيل أصوات المتعلمين أثناء قراءة النص، ثم الاستماع إلى النص المقروء، وتدوين الملاحظات على قراءتهم أو نطقهم للكلمات.

- إعطاء المتعلمين فرص متعددة للتواصل مع الناطقين باللغة العربية.

- الحث على قراءة القصص القصيرة العربية الفصيحة، والقيام بتلخيصها بلغة معقولة ويسيرة.

- تنظيم دورات تدريبة على إتقان اللغة، سماعًا ونطقًا وقراءةً وكتابةً.

- القيام بجولات ورحلات جماعية في أزمنة وأمكنة مختلفة، بهدف معرفة وتعلم كل شيء يحيط بالمتعلم باللغة العربية.

مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

نظرا لازدياد إقبال الأعاجم على تعلم اللغة العربية لأسباب كثيرة ومختلفة، شرعت الدول والهيئات التعليمية بإنشاء مؤسسات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في أماكن عديدة، وبمناهج متعددة. وفي هذا السياق نقتصر بالذكر على ثلاث مؤسسات تعليمية[١] هي:

- المؤسسة التعليمية الخاصة مدرسة «مقطع لغات»، بمدينة سيدي بلعباس، الجزائر.
- المؤسسة التعليمية الوطنية «مركز التعليم المكثف للغات»، بجامعة سيدي بلعباس، الجزائر.
- المؤسسة التعليمية الدولية «معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

مدرسة مقطع لغات

تقديم المدرسة

تأسست مدرسة مقطع لغات (mactalang) سنة ٢٠٠٨. وتقع في شارع المقطع بوسط مدينة سيدي بلعباس (الجزائر). وتُعَدّ مدرسة خاصة مختصة في تعليم اللغات للجنسين من مختلف الأعمار،[٢] ولأصناف متعددة (تلاميذ، طلبة جامعيين، عمال، مسؤولين، مثقفين، جزائريين، عرب، أجانب). وتقوم أساسًا بتعليم اللغات الأجنبية (الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية، الإسبانية، الإيطالية، التركية، الكورية). وتهتم أيضا بتعليم اللغة العربية. وعموما يمكنها تعليم أي لغة أخرى عند الطلب. ويَتِمّ التعليم فيها عادة في شكل أفواج، بمعدل خمسة متعلمين في الفوج الواحد، على أن لا يتجاوز سبعة كأقصى حد. وعند الطلب يمكن أن تُقَدِّم تعليمًا بصفة فردية، وكذلك بشكل سريع، بحسب ظروف وأهداف المتعلم.

تُعلِّم اللغة بشكل عام، كما بإمكانها تعليمها لأغراض خاصة كالسياحة، التجارة، الطب، الهجرة، مواصلة دراسات عليا أو متخصصة. وتقوم بتحسين

(١) من مؤسسات تعليم العربية للأعاجم أيضا نذكر: «مركز لوتاه لتعليم العربية للأجانب» في الإمارات العربية المتحدة. وله تجربة رائدة في هذا الصدد، وهي جديرة بالتناول في بحث مستقل إن شاء الله.
(٢) كان عُمر أصغر متعلم ٥ سنوات، وأكبر متعلم ٨٢ سنة.

المستوى في اللغة لأسباب متعددة، مثل التحرير الإداري، المراسلات، التواصل، القيام بإدارة اجتماعات (بالنسبة لبعض المسؤولين).

فيما يخص اختيار الأساتذة، بشأن اللغة المراد تعليمها، يكون وفق معايير معينة، أهمها:

- حيازة شهادة في هذه اللغة. وإتقانها، حيث أن فاقد الشيء لا يعطيه.
- حُبّ اللغة المراد تعليمها، فما خرج من القلب دخل إلى القلب.
- خبرة وممارسة في ميدان تعليم اللغة.

فئات المتعلمين

تقوم المدرسة بتدريس اللغة العربية لفئات مختلفة هي:

- الطلبة الأعاجم الذين يدرسون تخصصات علمية مختلفة في الجامعات الجزائرية، وهم عادة أفارقة من دول مختلفة: مالي، السنغال، الغابون، أنغولا، النيجر، وغيرها.
- العمال الأعاجم، وهم من جنسيات مختلفة: تركية، إسبانية، إيطالية.
- وللعلم فإنه يتم تعليم الأعاجم اللغة العربية وكذا العامية العربية الجزائرية، مع التركيز على الكلمات المشتركة بين عاميات عربية مختلفة. وتختلف أهداف الأعاجم من هذا التعليم، منها التعرف على دين الإسلام،[١] وتسهيل التواصل والتعامل مع الجزائريين.
- المُفَرْنَسُون[٢] من العرب في الجزائر، الذين تعلموا باللغة الفرنسية، ويعملون بهذه اللغة، أو الذين تقاعدوا، أي صاروا متقاعدين. وبالتالي لا يعرفون اللغة العربية، فهم ناطقون بالفرنسية. وتتعدد أهداف هؤلاء من تعلم اللغة العربية، أبرزها: القدرة على قراءة الكتب العربية لاسيما القرآن الكريم والحديث النبوي. وأداء مناسك الحج والعمرة.

(١) هناك ثلاثة أعاجم تعلموا اللغة العربية في المدرسة ثم أسلموا، وهم: برتغالي، وأنغولي، وإفريقي.
(٢) المَفَرْنَسُون: الناطقون بالفرنسية، أي الفرُنْكوفونيُّون (كلمة دخيلة). بالتركية (frankofonlar)، وبالإنجليزية والفرنسية (francophones).

والقدرة على فهم ما يسمعونه بالعربية الفصحى من برامج تلفزية أو إذاعية أو غيرها.

- الأمازيغ (خصوصا القبائل)، لأن لغتهم الأم ليست العربية، بل الأمازيغية. وعليه فالأمازيغ هم غير ناطقين بالعربية بل ناطقون بالأمازيغية بلهجاتها المتعددة (القبائلية، والشاوية، والميزابية، والطارقية، والشلحية).

- الذين يريدون تحسين مستواهم في اللغة العربية، سواء من الأعاجم، أو من العرب المعرَّبين أو المتعجِّمين، أي العرب الذين يتكلمون بلغة أجنبية بشكل معتاد، حتى صاروا كالأعاجم، وبالتالي لا يعرفون لغتهم العربية لأسباب متعددة وظروف مختلفة.

الوسائل والطرق المستعملة

مما تتميز به المدرسة في تعليم اللغات بعامة، بما فيها اللغة العربية، ما يلي:

- اتباع برامج تُعدِّها سلفًا، وليس بطرق مختلفة وعشوائية. وتكون هذه البرامج من إعداد أساتذة اللغة بالتنسيق مع مدير المدرسة. فهم أعلَم بواقع المتعلمين واحتياجاتهم ومتطلباتهم.

- يكون التعليم حضوريا في قاعات المدرسة، كل قاعة خاصة بلغة معينة بشكل دائم.

- من البداية يتم التواصل باللغة المراد تعلُّمها. فبالنسبة للذين يريدون تعلم اللغة العربية، يتم التواصل بها بين الأساتذة والمتعلمين داخل المدرسة، مع عدم استعمال أي لغة أخرى. ويستمر هذا طيلة فترة التعليم.

- استعمال المحادثة والصور والفيديوهات والكتب مع الأجانب أثناء تعليم العربية.

- الاكتفاء بالكتب مع الذين يريدون معرفة قراءة الكتب العربية، أو مَن يرغبون في تحسين مستواهم في اللغة العربية.

إصدارات المدرسة في تعليم العربية

تنوعت إصدارات المدرسة في مجال تعليم اللغة العربية، ومما تجلت فيه نذكر الآتي:

- أقراص مدمجة (ق م : CD) تتضمن دروسا في تعليم اللهجات العربية (الجزائرية والمغربية والتونسية والمصرية) للأجانب الأوربيين.
- إعداد كتاب «العربية للناطقين بالفرنسية» (L'Arabe pour les francophones)، في أربعة أجزاء. ويتضمن تعليم العربية باللغة الفرنسية.[١]
- البدء في إعداد كتاب «العربية للناطقين بالإنجليزية» (Arabic for anglophones). ويتضمن تعليم العربية باللغة الإنجليزية.
- ومما نقترحه في هذا الصدد إصدارَ برامجٍ وكُتُبٍ في «تعليم العربية بالعربية»، بأساليب سهلة، وطرق ميسَّرة، وأمثلة متعددة، ونماذج مختلفة، وبالصور والجداول، وبأحجام مختلفة، وأشكال متعدِّدة. ويُعَدّ هذا أنجع وأنفع وأسرع، حيث يجعل المتعلم في بيئة عربية خالصة وكاملة. كما يُمَكِّنه من التفاعل والتواصل والتفكير بالعربية، واكتساب كفاية معجمية معتَبَرة.

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

نشير في هذا المضمار إلى أن المملكة العربية السعودية، باعتبارها مُنْطَلَق انتشار الإسلام، والموطن الأصلي للعرب، يلجأ إليها كثير ممن اعتنقوا الإسلام من دول مختلفة من العالم، بغية تعلم اللغة العربية والشريعة الإسلامية. ولهذا

(١) يتضمن هذا الكتاب ١٢ وحدة من الدروس المتنوعة وبالصور، في ٢٣٧ صفحة. وقد أُرفِق بهذا الكتاب قرصان مُدْمَجان (٢ ق م).

١e ,Belkacem BENSEDDIK, Mohamed BOUHEND, L'Arabe pour les francophones (édit. Écoles des langues « Mactalang », Sidi Bel Abbes (Algérie, ٢٠٢٢, P ٥-٦.

الغرض أنشأت السعودية عدة معاهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، على مستوى العديد من جامعاتها، مثل جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الإمام سعود بالرياض.

ويُعَدّ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، قِبلة عالمية في تعلُّم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها بتقنيات متطورة. ويسعى هذا المعهد إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين، وتزويدهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، وتأهيلهم للالتحاق بإحدى كليات الجامعة.

- إعداد معلِّمين متخصصين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها.
- إجراء البحوث والتجارب الميدانية؛ لتطوير مناهج وأساليب تعلُّم وتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- التعاون مع المؤسسات والهيئات الإسلامية في مجال تعليم اللغة العربية ونشر الدعوة الإسلامية.
- تبادل الخبرات العلمية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعهد والمؤسسات العلمية المتخصصة.
- إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد الإسلامية.[1]

تعليم العربية للأجانب بمركز التعليم المكثف للغات

يوجد في عدة جامعات جزائرية، ومنها جامعة سيدي بلعباس، "معهد التعليم المكثف للغات» والمعروف اختصارا بـ (سايْل CEIL)، وهي متلازمة

(١) معلومات أخذناها من مدير المعهد والعاملين معه، حيث قمنا بعدة زيارات لهذا المعهد، وكذلك من موقع جامعة أم القرى التابع لها المعهد.
يوم ٢٠٢٣/٠٣/٠٩ في الساعة ٢١:٤٠ www.uqu.com

التسمية بالفرنسية (Centre d'Enseignement Intensif des Langues). ويقوم بتعليم عدة لغات أجنبية (الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية، الإسبانية). كما عَمِل على إنشاء قسم خاص لتدريس اللغة العربية لبعض الطلبة الجامعيين، القادمين من بعض الدول الإفريقية، الذين يرغبون في تعلم العربية.[١]

تعليم العربية بتيسير النحو

أهمية النحو

يُعَد النحو من أبرز الأصول والأسس لأي لغة كانت، من لغات العالم العديدة والمتعدِّدة، القديمة والحديثة على حد سواء، بما فيها اللغة العربية. فكل اختلال فيه أو تدهور أو إهمال ينعكس بالسلب على هذه اللغة، تعلُّمًا وتعليما، تطويرا وإثراءً. ولا يخفى على كل عاقل ولبيب قدر النحو وقيمته من بين سائر علوم اللغة العديدة، وعلى مستوى كافة مستويات التعليم المختلفة. كيف لا وهو مادة أساسية ومُقَرَّرٌ رئيسي. ومازالت دراسة النحو هي الباب لفهم العربية، ومن ثم فهم كتاب الله تعالى واستيعاب أحكامه ومعانيه.[٢] بل إن تعلم وتعليم النحو أصل أساسي لاستيعاب وإدراك أي لغة كانت في العالم، بما فيها اللغة العربية. ذلك أن تركيب أجزاء اللغة يكون بقواعد النحو. وبالتالي فإنّ كل مَن يتمكن من التحكم في النحو يسهل عليه إتقان هذه اللغة.

العناية بالنحو

ما دام النحو يحتل كل هذه المكانة السامية والأهمية الكبيرة كان لزامًا العناية بكافة موضوعاته وأسسه باستمرار، وعلى مختلف الصُّعُد والأطوار التعليمية الحكومية والخاصة (الكُتّاب، الروضة، التحضيري، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، المدارس، المعاهد، المراكز، الجامعة). كما ينبغي الاهتمام بكافة آلياته (القوانين والنظم، الاتفاقيات، الهيئات البحثية، المؤسسات التعليمية، البرامج التدريسية،

(١) حصلنا على هذه المعلومات من مديرة وموظفي «معهد التعليم المكثف للغات»، جامعة سيدي بلعباس، ٢٠٢١، وكذا من موقع جامعة سيدي بلعباس التي ينتمي إليها المركز: www.univ-sba.dz يوم ٢٠٢٣/٠٣/٢٤ في الساعة ١١:٣٨.

(٢) يوم ٢٠٢٣/٠١/٣٠ في الساعة ٢٢:٥٠ www.rslan.com

طرق التكوين، الملتقيات، المواد والمقررات، الكتب الورقية والإلكترونية، القواعد، النصوص، المواقع الإلكترونية). وبهذا يمكن تجاوز الصعوبات والعوائق[١] التي تقف في طريق مَنْ يريد تعلُّم النحو العربي، وبالتالي يتيسَّر تعلم اللغة العربية.

ومما تجلت فيه هذه العناية نذكر «تيسير تعليم النحو العربي».[٢] وهذا التيسير يُعد قضية تعليمية بالدرجة الأولى، ويعني البحث في كيفية تقديم مادة النحو بطريقة علمية وبأسلوب واضح يفهمه المتعلم.[٣] وبهذا التيسير يستطيع المتعلم استيعاب النحو، وبالتالي يتمكن من إتقان اللغة.

تيسير قواعد النحو

فيما يخص تعليم القواعد في اللغة العربية، بما في ذلك النحو تحديدا، لا ينتهج المعلِّمون طريقة واحدة، بل كل واحد يُدَرِّس بما يقتنع به ويعتبره مناسبًا. وما نراه لائقًا ومفيدًا، في هذا الصدد، أن يتم التعليم بتقديم الأمثلة للوصول إلى القاعدة. وتُعَدّ هذه الطريقة جديدة ومفيدة. وتَكْمُن في استنباط القاعدة من خلال الأمثلة. وهنا التلميذ يُعْمِل فكره، ويبذل جهده، في التوصل إلى الأساس الذي ترتكز عليه الأمثلة، وبالتالي تشكيل وتركيب أجزاء القاعدة. وعموما هذه الطريقة تُعَد أكثر فعالية، وأنجح، وأيسر، وأَثْمَر للمتعلمين. وبالتالي تعينهم على إتقان اللغة، التي هي الأساس في دراسة العلوم الأخرى، وتساعدهم على القيام بالبحوث والتأليفات المختلفة.

وخلافًا للطريقة السالفة، لاحظنا العمل بطريقة أخرى هي (البدء من القاعدة إلى الأمثلة). وهي طريقة تقليدية قديمة، تتجلى في عرض القاعدة

---

(١) لقد لاقى النحو، أثناء دراسته وتدريسه في القديم ولا سيما في الحديث، جملة من الصعوبات والإشكالات، وذلك في نواحٍ كثيرة وجوانب متنوعة، نُجْملها في الآتي: جفاف وتخلُّف مضامين البرامج والدروس والمؤلَّفات والتكوينات، تباين حالات المتعلمين، الاكتفاء بالتراث وإغفال المستحدثات (نظريات وتقنيات وغيرها)، الاختلافات بين العرب دولًا ومؤسساتٍ تعليمية، تراجع التعريب، استعمال اللغات الأجنبية، صعوبة القواعد النحوية وتعقدها، سوء تسويق وتقديم اللغة العربية لأبنائها فضلا عن الأجانب.

(٢) فيما يخص تيسير النحو العربي نُظمت لقاءات كثيرة، وأُلِّفت عدة مؤلفات. فمن اللقاءات نذكر ندوتين نُظمتا بكلية الآداب بجامعة سيدي بلعباس سنة ٢٠١٣. ومن المؤلفات نورد الآتي: «تيسير العربية بين القديم والحديث» لمجمع اللغة العربية الأردني. «فتح العفو في تيسير النحو» لمساعد بن راشد العبدان. «تيسير النحو» للشيخ محمد سعيد رسلان.

(٣) يوم ٢٠٢٣/٠١/٣٠ في الساعة ٢٢:٠٠. www.ummto.dz

وتوضيحها، فيحفظها التلميذ، ثم يُطَبِّق عليها من خلال الأمثلة الموجودة في المقرر الدراسي، أو التي يُعطيها الأستاذ، أو الصادرة من طرف التلاميذ. وتَبَعًا لما هو مُشاهَد وملحوظ في مختلف المستويات التدريسية، لا تُيَسِّر هذه الطريقة لتلاميذنا التعلُّم، ولا تمكنهم بصفة جيدة وفعالة من تلقي القواعد النحوية واستيعابها والتطبيق عليها، فضلا عن إتقان اللغة.

وخلال متابعاتنا لأصناف مختلفة من المتعلمين، وفي عدة مواضع، لاحظنا أنّ هناك مَن يحفظون عن ظهر قلب الكثير من القواعد، غير أن لغتهم المنطوقة غير فصيحة بالكامل، بل منهم من يتكلم أكثر بالعامية. وذلك لأنهم، برأينا، ركزوا على الوسيلة (حفظ القواعد)، وأغفلوا الغاية (إتقان اللغة كتابةً وتحدثًا).

تيسير تعليم العربية باختيار النصوص

بشأن تعليم اللغة العربية لجميع الفئات بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة، نرى أيضا أن يتم التركيز على نصوص منتقاة، دون سائر النصوص المكتوبة باللغة العربية. ويكون اختيار النصوص من أولى الاهتمامات الواجب مراعاتها في تعليم اللغة العربية، ولاسيما قواعدها النحوية. فهناك نصوص فصيحة وبليغة، تلتزم بالقواعد، فيما يخص هذا التعليم، نُبَيِّنها في النقاط الآتية:

- نصوص القرآن الكريم: فالقرآن يُعَد أول كتاب دُوِّن بالعربية. وهو كتاب خالد ما دامت السماوات والأرض، وقد أعجز الثقلين (الجن والإنس) على أن يأتوا بمثله. كما أنه أكمل وأبلغ وأفصح كلام عرفته البشرية، كيف لا وهو من لدن حكيم خبير.

- نصوص السنة النبوية: فالسنة المطهرة مثل القرآن، مكانةً وبلاغةً وفصاحةً وإعجازًا، إذ أن الرسول ﷺ كان أفصح العرب قاطبة، وقد أوتي جوامع الكلم. وبالتالي كانت السُّنة، إلى جانب القرآن، في قمة الفصاحة.

- وقد بدأنا بنصوص القرآن الكريم والسنة المطهرة، لأنهما أفصح النصوص لغةً، وأسْلم من حيث القواعد، وأحْكَم من حيث التراكيب.

كيف لا وهما يُطلَق عليهما تسمية الوحْيَيْن، لأنهما من الله عز وجل، ويُعَدّان مصدرين أساسيين لدين الإسلام.

- نصوص الأحاديث القُدسية، فهي كلام الله عز وجل الذي يرويه عنه النبي ﷺ.
- نصوص سنة الخلفاء الراشدين الأربعة (أبو بكر الصديق، وعمر ابن الخطاب، وعثمان ابن عفان، وعلي ابن أبي طالب). لأن هؤلاء تعلموا على يد أحسن مخلوق الرسول ﷺ، وهو أفصح العرب، بلا جدال ولا نقاش. كما أن سنة الخلفاء الراشدين تُعَدّ من السنة.(١)
- نصوص الأدب الجاهلي، شعرًا ونثرًا. إذ الأدب الجاهلي أبلغ الآداب العربية بلا ريب.
- كل الكتابات التي تلتزم بمبادئ اللغة العربية، من حيث القواعد والأصوات والكلمات والأساليب والثقافة العربية.

فنلاحظ أن اختيار النصوص، السليمة والصحيحة والفصيحة، في غاية الأهمية بشأن تيسير تعليم اللغة العربية.

آليات تيسير تعليم اللغة العربية

بشأن تيسير تعليم اللغة العربية بعامة، وللناطقين بغيرها بخاصة، هناك العديد من الأمور التي تصب في هذا المضمار، لعل أهمها تتجلى في الآتي:

تزويد المتعلم برصيد كاف من الكلمات والجمل، لاسيما الأساسية والشائعة الاستعمال.

- التزام التحريك في المواضع التي يقتضيها.
- إيلاء اللغة العربية، وخاصة القراءة، وتعليم الخط، مزيدا من العناية والاهتمام.

(١) مِصْداقًا لحديث «... وإياكم ومحدثات الأمور، فإنها ضلالة، فمن أدرك ذلك منكم فعليه بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين، عضوا عليها بالنواجذ». حديث حسن صحيح، رواه الترمذي. حديث رقم ٢٦٧٦، ج ٤، ص ٤٠٨. موقع المكتبة الشاملة: كتاب سنن الترمذي. www.shamela.ws

- الاستعانة بالطرق والتقنيات العصرية في تعليم العربية وعلومها.
- التعود قدر الإمكان على التعامل باللغة العربية الفصحى، فإنما الفصاحة بالإفصاح.
- المداومة على سماع اللغة العربية، والتحدث والكتابة بها.
- قراءة القرآن، وكثرة مطالعة الكتب العربية.
- التمرُّن على الفصحى كتابةً ومحادثةً.
- التزام التواصل بالفصحى مع أشخاص محدَّدين، سواء من العائلة أو الأصدقاء أو الزملاء، وفي أماكن وأوقات محدَّدة. وكلما كَثُر التواصل بالفصحى كلما زاد إتقان المتعلم للغة العربية.

فكل هذه الأمور تساهم في تيسير تعلم العربية وإجادتها.

خاتمة

في ختام بحثنا هذا يمكن إيراد الخلاصات والنتائج والتوصيات الآتية:

يختلف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختلاف لغاتهم وثقافاتهم ومستوياتهم وأعمارهم. وتعلُّم العربية تَحُول دونه صعوبات، منها: العجز عن نطق أصوات عربية، أو سوء نطقها. وكذا تعدد رموز الصوت العربي الواحد في اللغة الأجنبية، والاختلاف في نطق بعض الأصوات في العاميات، مثل القاف والجيم. والتأثر باللغات الأجنبية والعاميات العربية. وإدراج أصوات أعجمية في اللغة العربية هي: الگاف والپاء والڤاء.

تُعَدّ الأصوات الأجنبية دخيلة، وأسباب حدوثها عديدة، وهي تختلف باختلاف لغات الأمم. ومبدئيًا لا ينطق الأعاجم الأصوات العربية الآتية: /ح، خ، ض، ظ، ع، غ، ق/، بل ينطقون بدلها /ء، كـ، د، د، ء، گ، كـ/.

ينبغي تيسير تعليم العربية بأمور منها: التوضيح والتشويق والتّدرّج من الأسهل فالأصعب. وانتقاء النصوص الفصيحة والسهلة قراءةً واستيعابًا. وكثرة الممارسة، لأنها ضرورية في تعليم أي لغة، بما فيها العربية. والاهتمام بالنحو لأنه مادة أساسية في تعليم اللغة. وإصدار برامجٍ وكُتُبٍ في «تعليم العربية

بالعربية»، بلغة يسيرة، وأشكال متعددة، وبالأمثلة والصور والجداول المختلفة. وتزويد المتعلم بكفاية معجمية. والاستعانة بالتقنيات العصرية. وكثرة التعود على الفصحى.

لا تسْلَم أيّ لغة ولا أيّ مؤسسة تعليمية من الانتقادات، ولا كمال لأيّ برامج ومناهج، ولا مواد ولا طرق، ولا تمام لأي تعليم أو تعلُّم. وكذلك الشأن بالنسبة للغة العربية وعلومها ونحوها وثقافتها، تدريسًا ودراسةً، قد تكون أحسن من غيرها في كل هذا، لكن لا ندعي لها الكمال المطلق ولا السلامة الشاملة.

كذلك الأمر بالنسبة لمؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها (معاهد أو مدارس أو مراكز)، لها ما لها، وعليها ما عليها. فقد أصابت في مواضع، وأخفقت في مواضع أخرى. لذلك استوجب التصويب والتوجيه إلى الأفضل. وقد أسهمت النظريات والتقنيات الحديثة في تجويد تعليم اللغات، بما فيها اللغة العربية، للناطقين بغيرها، وبالتالي تيسير الكثير من صعوباتها.

مما نوصي به المؤسسات التعليمية هو: التزام التعامل سماعًا ومحادثةً وقراءةً وكتابةً باللغة العربية الفصحى في أوقات ومواضع محددة، كفترة التدريس بالمؤسسة التعليمية. والبَثّ في المتعلمين حُسْن سماع العربية، وجودة الكلام بها، وإتقان الكتابة بها. وتعويدهم على مداومة مطالعة ما يُدَوَّن باللغة العربية. والقيام بدورات تدريبية على العربية، لا سيما في الأماكن المعروفة بكثرة التعامل بالعربية، سواء كانت مؤسسات أو بلدانا.

فعلى كافة القائمين بالعملية التعليمية، سواء كانوا مسؤولين أو باحثين أو معلِّمين، على مستوى المعاهد أو المدارس أو المراكز، أن يقوموا بواجب الاهتمام والعناية بتدريس اللغة العربية، والإصلاح والتطوير، والرعاية والتيسير، وذلك في كل موضع وحين، وبالنسبة لسائر عناصر العملية التعليمية (المعلِّم، المتعلم، اللغة، المواد، الدروس، المهارات، المناهج، التقنيات).

وبِأَخْذِ هذه الكلماتِ بعينِ الاعتبارِ والاهتمامِ، يرتقي تعليم اللغة العربية إلى أحسنِ مقامٍ. وبالتالي تُحَلُّ الكثيرُ من الإشكالات، وتختفي العديدُ من الاختلالاتِ.

المراجع

الكتب باللغة العربية

- إميل يعقوب، الخط العربي: نشأته، تطوره، مشكلاته، دعوات إصلاحه، طرابلس (لبنان)، جروس برس، د. ط، د. ت.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج ١، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، موفم للنشر، د. ط، ٢٠٠٧.
- عبد القادر عيساوي، «الوجيز في اللغة العربية وعلومها»، سيدي بلعباس، مكتبة الرشاد، ط ١، ١٤٣٢ هـ / ٢٠١١ م.
- عبد المجيد الطيب عمر، سلسلة أبحاث الحرمين العالمية (١)، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة – دراسة تقابلية، تقديم عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس وَ محمد أبو موسى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ط ٢، ١٤٣٧ هـ.
- فؤاد طرزي، في سبيل تيسير العربية وتحديثها، د. م، مؤسسة نوفل، د. ط، د. ت.
- كمال بشر، علم الأصوات، القاهرة، دار غريب، ط. ١، ٢٠٠٠.
- محمد رواس قلعة جي، حامد صادق قنيبي، معجم لغة الفقهاء، عربي – إنكليزي، مع كشاف إنكليزي – عربي بالمصطلحات الواردة في المعجم، بيروت، دار النفاس، ط ٢، ١٤٠٨ ه / ١٩٨٨ م.

المقالات

- شفيقة العلوي، مقال «أهمية علم الأصوات في اكتساب اللغة»، كتاب جامعة التكوين المتواصل – المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر): ميدان اللغة العربية وآدابها، السداسي الثالث، السنة الثانية (ل. م. د : LMD)، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، د. ط، د. ت.
- عبد القادر عيساوي، تاريخ صوتيات الجيم بين الفصحى والعاميات، مجلة المغاربية الدولية، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الأول، وجدة، المملكة المغربية، العدد ٢، ٢٠١٨.
- محمد الحبيب بلخوجة، العربية في تونس بين الفصحى والعامية، مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٤١، الجزائر، ١٩٩٩.

المرجع المخطوط

- عبد القادر عيساوي، الأصوات العربية، كلية الآداب واللغات والفنون، سيدي بلعباس (الجزائر)، غير منشور، ١٤٤٤ هـ /٢٠٢٢م.

البرنامج الإلكتروني

- مايكروسفت، أوفيس ٢٠١٠، وُورد، النافذة الرئيسية: إدراج، النافذة الفرعية: رموز.

المرجع الأجنبي

- Belkacem BENSEDDIK, Mohamed BOUHEND, L'Arabe pour les francophones, Écoles des langues « Mactalang », Sidi Bel Abbes (Algérie), 1e édit. 2022.

المواقع الإلكترونية

- www.almaany.com
- www.noor-book.com
- www.uqu.com
- www.rslan.com
- www.ummto.dz
- www.univ-sba.dz

الانغماس الثقافي في ظل التباعد الاجتماعي
تدريس اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها أنموذجا

جواد الباقيلي – المغرب[١]

(١) أستاذ محاضر بجامعة الأخوين في المغرب، باحث دكتوراه، حاصل على ماجستير في النقد المقارن، والأدب العام، ونظريات ما بعد الاستعمار من جامعة محمد الخامس. ولديه خبرة واسعة في مجال تعليم اللغة الأجنبية.قام بتدريس اللغة العربية الفصحى في مستويات مختلفة واللهجة المغربية في جامعة ميدلبري بأمريكا، عمل مدرسًا للغة العربية في معهد الدراسات العليا بالرباط – شيكاغو، عمل في المجلس الوطني لحقوق الإنسان بإدارة العلاقات الخارجية والتعاون ، وتنظيم المؤتمرات ، وإعداد التقارير حول انتهاكات حقوق الإنسان في مناطق النزاع. لديه اهتمام عميق بالصحافة الاستقصائية أتيحت له الفرصة للعمل مع CNN وBBC والعديد من شركات الإنتاج. حاليًا ، يعمل على مشروع أكاديمي يدرس فيه سبل تطوير المهارات اللغوية والثقافية وفق تصور عالمي.

تقديم

شهدت العقود الأخيرة تغيرا بارزا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونخص بالذكر ذلك التحول البارز في تدريسية اللغة العربية بعد ظهور مجموعة من المقاربات الجديدة في هذا المجال. لقد حدث انتقال من المنهج الكلاسيكي في تدريس اللغة إلى مقاربات جديدة استفادت من اللسانيات الحديثة واللسانيات التطبيقية، فكان الاشتغال بالمنهج التواصلي أولا ليظهر بعده المنهج التكاملي في التدريس، والذي تبنته العديد من البرامج نظرا إلى المبدأ الذي ينص عليه والمتمثل في استدماج المكون الثقافي والمعرفي في المضمون اللغوي، بل رفع فعالية استعمال العامية وتدريسها بالموازاة مع الفصحى. لم يكف مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عن التطور باستمرار، بل سعى إلى تجويد المحتوى وتمكين الطالب والأستاذ من أفضل المقاربات والاستراتيجيات، فجاء **المفهوم البيني** ليقدم مقاربة جديدة. لكن رُغم هذه الثورة التي عرفها المجال وتجديد المقاربات وتنوعها فإنه لم يُستف من إيجابياتها في زمن التباعد الاجتماعي والتطور التكنولوجي والتطبيقات الحديثة.

فبالرغم من حداثة برامج تدريس اللغة العربية عن بعد لم تستطع أن تلعب دورا فعالا في تحقيق أهداف هذه المقاربات الجديدة، ولم تستطع أن تسهم في تحقيق الانغماس الثقافي الذي يُعد جوهر برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وأساسها. والواقع الذي نعيشه الآن يظهر لنا التحديات التي يُواجهها هذا المجال والانتقال المفاجئ. لقد تم الانتقال إلى «المدرسة الرقمية» بكل ارتجالية ودون معرفة قبلية بحيثيات هذا الواقع التدريسي الجديد، كما أضحت المقاربة الديالكتيكية غير قادر على تلبية الطلب وتحقيق أهداف التعلّم والتلقين على حد السواء.

وبحثنا هذا محاولة لتسليط الضوء على بعض الجوانب التي تساعد على وضوح الرؤية حول جدوى توظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس عن بعد، وكذا الاستراتيجية التي استُعين بها خلال هذا الانتقال السريع والمفاجئ من المدرسة التقليدية إلى المدرسة الرقمية، وما مدى تقبل المُدرس والطالب

واستعدادهما للتعامل مع التقنية في التعليم على الآثار التي يمكن أن تُحدثها هذه التكنولوجيا المتمثلة في التطبيقات التفاعلية والنصف تفاعلية، لهذا سيسعى البحث إلى التركيز على إشكال جوهري حاضر بقوة في الوقت الراهن، والذي يجعلنا نتساءل عن مصير ومسار سبل تحقيق الانغماس الثقافي في ظل التباعد الاجتماعي وما فرضه من قيود بسبب جائحة كرونا.

من هذا المنظور، تفرض علينا هذه الظاهرة المستجدة وغير المسبوقة التساؤل عن مدى فعالية التدريس عن بعد، وجدوى تحقيق الانغماس الثقافي في ظل التباعد الاجتماعي. ولماذا تعتبر مردودية البنية التواصلية لتكنولوجيا المعلومات في الجامعات وأحدث التطبيقات محدودة بالمقارنة مع العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة التقليدية، يصعب في شكلها ومضمونها ملامسة ثقافة وبنية المجتمع. ينفتح هذا التساؤل عن أفق إشكالي آخر يدفع بنا في اتجاه التفكير حول التحديات المرتبطة بجدلية المكان أو الزمان، أو بالتنزيل الفعلي للنظريات والمقاربات إذا ما اعتبرنا التطور التكنولوجي والرقمي لا يرقى في مجال تدريس اللغة إلى تعويض الأساليب والتقنيات الكلاسيكية.

المفاهيم- المفاتيح: التدريس عن بعد، الانغماس الثقافي، التباعد الاجتماعي، تكنولوجيا المعلومات.

التباعد الاجتماعي باعتباره متغيرا حاسما

للتدريس عن بعد كإمكانية للتواصل في زمن التباعد الاجتماعي[١]، والذي زادت درجة أهميته في الفترة الآنية مع انتشار جائحة كورونا وفرض الحجر على الجميع، انعكاسات تتجاوز مسألة تجويد اللغة، بل تسهم للأسف، بشكل غير مباشر، في انبعاث الرؤية الاستشراقية وتكوين صور نمطية حول المجتمع العربي في ظل غياب الممارسة الفعلية والملموسة للغة ضمن وضعيات اجتماعية تحمل

(١) Social distancing, also called "physical distancing," means keeping space between yourself and other people outside of your home"centers for disease,control and prevention, https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/social-distancing.html

في طياتها مجموعة من مقومات الأنساق الثقافية. فقد سعت بعض المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها إلى خوض تجربة التدريس عن بعد، وقد قطعت شوطا لا بأس به في مجال استخدام التكنولوجيا والاستعانة بأحدث التطبيقات في التعليم، سواء فيما يتعلق باستخدامها كآلية ضمن مناهج التعليم أو فيما ارتبط بإدارة شؤون الطلبة والأساتذة. ولكن يبقى دعم وتحقيق أهداف المناهج التعليمية رهينا بالمجهول والارتجالية عكس ما كانت عليه عملية التدريس في سياق التقارب الاجتماعي.

«يعد التقارب الاجتماعي في كل مجتمعات العالم عادة من عادات التآلف والتعايش، وتزداد وتيرته أو تنقص حسب البلدان والقارات والتاريخ المشترك والثقافة الموروثة»[١]. يعد هذا الشكل من التواصل الاجتماعي سلوكا مجتمعيا محمودا خصوصا بين الطبقات الشعبية؛ لأنه يعبر عن تواضع الشخص وانغماسه في الثقافة الأصل والاعتداد ببساطتها وتلقائيتها وحِلمه في التعامل مع الآخرين. لهذا، نجد أن المغربي ينحو، في تعاملاته وفي سلوكاته ونقاشاته اليومية، منحى الالتحام الجسدي والاقتراب من محاوريه تعبيرا عن التقدير الوجداني. لكن سرعان ما أضحى هذا التقارب الاجتماعي ، مع انتشار جائحة كورونا أمرا مرفوضا وغير مرغوب فيه، مع نصائح وإرشادات المنظمة العالمية للصحة. «لأن عادة التقارب الاجتماعي عند المغاربة كطقس اعتيادي (Habitus)كما هو في قاموس بورديو قد يؤدي إلى تفاقم أعداد المصابين بكورونا»[٢].

أحدثت هذه الجائحة جملة من التحولات التي طالت مختلف جوانب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء بنيته الأكاديمية أو علاقات العمل ودور المدرس والطالب أو ما يكتنفه من علاقات إنسانية – مجتمعية... فبرامج التدريس بالخارج، وكذلك الأستاذ، الذي لا يسعى إلى مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في عملية التعليم وقدرته على الاستعانة بهذا التطور الرقمي وتكييفه مع الغاية الأساسية المتمثلة في استدماج المكون الثقافي وتحقيق الانغماس الثقافي،

(١) سعيد بنيس، «جدلية كورونت في المغرب.. من التقارب الى التباعد الاجتماعي. ٣أبريل ٢٠٢٠- https://www.hespress.com/societe/466089.html

(٢) سعيد بنيس، المرجع نفسه

سرعان ما يجد نفسه عاجزا عن ولوج المدرسة الرقمية الجديدة والمساهمة فيها بفعالية. نجد أن هذه البرامج الافتراضية لا تدرك أن الثقافة هي العامل الأكثر أهمية في تحقيق التواصل المتكافئ وممارسة فعل الكلام بشكل ناجح باختلاف المواقف الاجتماعية وتنوعها. لهذا ستجد نفسها حتما على هامش مسيرة التقدم التي يعرفها مجال التدريس وتعلم اللغات، بل قد يهدد هذا الوضع استمراريتها في ظل غياب آليات التجويد التي تمكنها من مقاومة المفهوم الجديد والمبهم المتمثل في التباعد الاجتماعي.

لقد كان يتعين على برامج تدريس اللغة التي خصصت لغير الناطقين بها تحقيق شرط «الانغماسية» إذا ما أرادت مواكبة التغيرات التي يعرفها المجتمع؛ أي أن تصل إلى ملامسة مقوماته الثقافية التي تتضمنها كل أشكال التخاطب والتواصل. لهذا كان عليها لزاما أن تتحمل مسؤولية تطوير بنية أساسية للتدريس عن بعد بالجامعة والمراكز تتماشى والإرادة السياسية التعليمية التي تتبناها المدرسة الرقمية الآن وما تتطلبه من تخطيط استراتيجي بعيد المدى يأخذ بعين الاعتبار التطورات المتسارعة والحاجات المتوقعة مستقبليا. يجب عليها كذلك الاستفادة من تجارب التدريس عن قرب التي نجحت في تخطيطها وتحقيقها لكثير من الأهداف على الصعيد الإقليمي العربي أو العالمي الغربي. خاصة وأن برامج التدريس بالخارج قد فوجئت هي الأخرى كغيرها من المجتمعات العربية بالمعطيات الجديدة مما جعل بعض المؤسسات تعتمد التوجهات العالمية دون التفكير في تصور شمولي للسياسات المفروض تتبعها في تكنولوجيا التدريس عن بعد، دون أن تكون لديها الأرضية المنهجية والديداكتيكية اللازمة، لأن النهضة الشاملة في جميع المجالات تتطلب أن نستوعب جميعا آليات التغيير ومحدداته.

جاء التطور في أساليب التعليم وأنماطه ومجالاته استجابة لجملة من التحديات التي واجهته والتي تمثلت في الوضع الراهن الناتج عن جائحة كرونا وزيادة الإقبال على التدريس عن بعد وظهور ظاهرة المدرسة الرقمية التي لجأت إليها جل برامج تدريس اللغة وظهور تطبيقات حديثة تُعنى بالصف الافتراضي تطلبت توجيه التركيز على الرقمي الذي لا يمكن أن يضاهي الواقعي. هذا الأخير

أصبح من أهم الحلول التي يمكن اعتمادها للخـروج من قيود الحجر الصحي والتباعد الاجتماعي. لكن هذا البديل قدم مجموعة من الإصلاحات الارتجالية والعشوائية والتجارب التي تثقل وترهق مجال التدريس دون الوصول إلى النتائج المرجوة.

سياق الحجر وتكنولوجيا المعلومات الحديثة

عندما بدأت الثورة الرقمية Digital Révolution، اندمجت تكنولوجيا الحاسوب والأجهزة السمعية -البصرية وأجهزة الاتصالات لتكون تكنولوجيا هائلة تسمى تكنولوجيا المعلومات"[1]. إن حلول عصر المعلومات قد شهد إدخال سلسلة من الوسائل الإليكترونية الحديثة في حقل التعليم العالي ولا سيما في التعليم عن بعد، ألغيت بموجبها حواجز الزمان والمكان، ودفعت بالتعليم إلى مناطق وأجزاء واسعة من الكرة الأرضية .فقد أصبح بالإمكان ربط الطلبة ومدرسيهم عن بعد بطريقة إليكترونية بحيث يواجه بعضهم بعضا ويناقشه كما يحصل في القسم. وهذه «التكنولوجيا الجديدة ليست في حد ذاتها الهدف الأول في التعليم، وإنما هي أداة لحل المشكلات التعليمية التربوية لسد احتياجات التعليم ومتطلباته، لذا يجب أن لا نندفع وراء عجلة التكنولوجيا دون معرفة كيفية استثمارها في ميادين العلم»[٢]. تكاد تجمع الدراسات التي تعرضت لدور التكنولوجيا في العملية التعليمية على مدى أهميتها في إيجاد بيئة تعليمة فاعلة، «نظرا لتقنية العصر الذي نعيشه، وللاهتمام الواضح من ناحية أخرى بتجديد دماء التربية وتطوير أساليب التعلم والتدريس لرفع قدراتها جميعا في الاستجابة لرغبات وخاصيات المتعلمين، وزيادة إنتاجياتهم التحصيلية خاصة في مجال تعليم اللغات وتعلمها»[٣]، فقد «ثبت أن حصيلة التلميذ من الألفاظ اللغوية تزداد نتيجة للتعليم عن طريق الوسائل التعليمية»[٤] نصوص متراكبة

(١) تيسير زيد الكيلاني: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد: التعليم المفتوح وتكنولوجيا المعلومات عشية القرن الحادي والعشرين. متواجدة على الانترنيت:. http.//www.anobed.org/Arabic/papers.html

(٢) الكيلاني تيسير، المرجع نفسه

(٣) محمد زياد حمدان: وسائل وتكنولوجيا التعليم، ص٩، دار التربية الحديثة، ١٩٨٧.

(٤) حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص٢٢،دار القلم، الكويت،

يستحسن التعليق عليها أو التصرف في بعضها، فالتكنولوجيا تعمل على تقريب المفاهيم ونقلها من صورتها المجردة إلى الصورة الحسية، كما أنها تمثل محورا أساسا من محاور العملية التعليمية التي تقوم على أربعة محاور: المعلم والمتعلم والمنهج والوسائل التعليمية، التي يتوقع منها أن تنتظم في سلك واحد لتكون موقفا تعليميا يحقق الأهداف المرجوة.

إن التكنولوجيا في مجال التعليم أشكال مختلفة وأسماء متنوعة، فقد دخلت في مجالات التعليم تحت أسماءكثيرة، فعلى سبيل المثال لا الحصر، الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية، والوسائط المتعددة، والوسائل المعينة، أو معينات التدريس، والوسائل السمعية البصرية، ومازال يخلط كثير من الباحثين والمشتغلين في الحقل التعليمي بين هذه المصطلحات. يبدو أن مصطلح تكنولوجيا التعليم أعم وأشمل؛ إذ يقصد به «الأسلوب العلمي المنظم والمواد المستخدمة للتعلم»[١] ويندرج تحت هذا المفهوم مصطلح الوسائل التعليمية، الذي يقصد به «مجموعة من الأدوات والمعينات التي يوظفها المدرس بمعية المتعلمين داخل القسم أو خارجه لبناء المعارف والمهارات، بغية تحقيق أو تنمية كفاية أو تقويمها»[٢] وبدوره يندرج تحته مصطلح الوسائط الإلكترونية المتعددة، التي يقصد بها «استخدام جملة من وسائط الاتصال من الصوت والصورة، أو فيلم فيديو بصورة مندمجة ومتكاملة من أجل تحقيق فاعلية في عملية التعليم والتدريس والتعلم.

إن عجز المتعلم عن فهم اللغة العربية في سياقها الحياتي «ولد لديه حالة من اليأس وفقدان الثقة في الذات، مما يؤدي إلى فقدان الرغبة وانعدام الحافز في تعلمها، أو على أقل تقدير ضعفهما، فالمتعلم للغة العربية – وأي لغة – الذي يفقد قدرته على فهم ما يقال له وما يقال من حوله يصاب بنوع من التوتر والإحباط»[٣]. لهذا، «لن يتحقق الشعور بالثقة إلا إذاكان للمتعلم القدرة على فهم

ط٨، ١٩٨٧.

(١) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص٢٢.

(٢) مديرية المناهج والحياة المدرسية: دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية، ص4،وزارة التربية الوطنية، المغرب، ٢٠٠٩.

(٣) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص١٢١

المتحدث باللغة الأم في المواقف الحياتية غير التعليمية»[١]

ففي معجم لونجمان Longmanلتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي جاء تعريف فهم المسموع بأنه «عملية فهم الكلام في اللغة الأولى أو الثانية»[٢]، أي ما يمكن إنجازه من خلال الوسائط الإلكترونية المتناسبة مع مستوى الطالب، وقدرته على الاستيعاب، وهو ما ينعكس إيجابيا على دافعيته للتعلم واكتساب اللغة، فمن الشروط التي تساعد على التعلم الحاجة للتعلم، والوسائل التعليمية ومن ضمنها الوسائط الإلكترونية التي تقوم باستثارة الطالب وإشباع حاجته للتعلم في آن، «فلا شك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل طالب ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه»[٣] علاوة على أن الطالب الذي يستمع أو يشاهد موقفا تعليميا باللغة الهدف ويستوعبه؛ يزيد شعوره بدافعية الإنجاز؛ إذ إن «الدرجة العالية في دافعية الإنجاز ترتبط إيجابيا مع الإنجاز الفعلي»[٤]مما يترتب عليه بذل الطالب مزيدا من الجهد في التحصيل لاكتساب اللغة الهدف، واستيعاب المزيد من مسموعاتها ومرئياتها.

تتجه دول العالم اليوم، على اختلاف مستوياتها، إلى تطوير نظامها التعليمي وتحديثه معتمدة ومستعينة في ذلك بأحدث التطبيقات الرقمية من أجل تقديم نوع فعال من التعليم تستجيب له كل أطراف العملية التعليمية وتشترك فيه لزيادة كفاءتها وفعاليتها، خاصة وأن قضية الالتحام بين التعليم عن بعد والتطبيقات الرقمية من أهم القضايا المطروحة على الساحة الدولية في الوقت الراهن. وعرف مجال تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص نقلة سريعة لم يتم التخطيط لها من قبل ولا التفكير في نقطة الانطلاق التي تحتاج إلى إعداد أطراف العملية التعليمية بشكل يتعامل فيه بكفاءة واقتدار في عالم رقمي ينحو

(١) محمود كامل الناقة، المرجع نفسه

(٢) Richards, Jack C. & Schmidt, Richard: Dictionary of LanguageTeaching and AppliedLinguistics, (3rd Ed.). New York: Longman, 2002, P 313.

(٣) حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص٤٤

(٤) جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدينكفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٨، ج١ ص29.

بنا نحو المدرسة الرقمية أو -اللغة الرقمية- الجافة. نتيجة لإغفال الشروط الأساسية الخاصة بتأمين احتياجات الطالب اللغوية والثقافية والمعرفية. والتي يمكن لها أن تساعد الطالب على مواكبة التغيرات في شتى طرق وأساليب تلقينه المهارات اللغوية وتعزيز المهارات الإنتاجية خاصة.

لقد شكلت تحديات التدريس عن بعد بأبعادها المختلفة منطلقا لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التعليمي، بجميع مدخلاته ومخرجاته خصوصا في ضوء عجز النظام التعليمي الجامعي عن مواجهة التحديات التي أفرزتها جائحة كرونا، وهذه الأخيرة التي أحدثت تطورات في وظيفة الجامعة والمدرسة ودورها وحتى مفهومها، وظهرت مفاهيم جديدة كالمدرسة الرقمية، والتعليم بالمراسلة، والصفوف الافتراضية، والتعليم الذاتي، والتعليم عن بعد الذي ظهر نتيجة الطلب المتزايد على التعليم في مختلف المراحل التعليمية والحاجة إلى مواكبة التطورات السريعة في المجتمع بسبب القيود التي فرضها التباعد الاجتماعي، وهذا ما جعل برامج اللغة العربية تبحث عن أنظمة رديفة أو مساعدة للأنظمة التقليدية، فبرزت مؤسسات حاولت تبني برامج التدريس عن بعد مسخرة تكنولوجيا المعلومات الحديثة قدر المستطاع وبذلك أسهمت الوسائل السمعية البصرية والحواسيب، وشبكات المعلومات والأقمار الصناعية في تعليم الطلبة في منازلهم وأماكن عملهم. والسؤال الذي يطرح هنا: هل التدريس عن بعد يمكن أن يسهم في تطوير المهارات اللغوية عند الطالب أو يساعده على تنمية إحدى المهارات على حساب الأخرى ناهيك عن الاستراتيجيات والبدائل التي تم الغائها والخاصة بالثقافة؟

تحديات تحقيق الانغماس الثقافي

١. إدماج المكون الثقافي بصفوف اللغة، إشكالية السياق والمضمون

إن التفكير في الفعل التلقيني العملي الذي يهتم بتدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها أصبح يفرض على الباحث والمهتم أن يتصدى لمجموعة من التساؤلات الإشكالية المرتبطة بواقع تدريس اللغة العربية. نجد من أهم تلك التساؤلات جدلية ارتباط اللغة بالثقافة وصعوبة الفصل بين سياق التدريس ومضمونه. بالإضافة إلى تحديات تفعيل المهارات اللغوية خاصة، المهارات

الإنتاجية المراد استعمالها في سياقات التفاعل بالمجال الثقافي المستقبل. ولتحقيق التفاعل اللغوي المنشود، يجب توفر الطلبة على ترسانة لغوية وميكانزيم استشعاري يساعدهم على التنبه إلى التناوب اللغوي بين الفصحى والعامية في التواصل اليومي وفي معظم التبادلات اللغوية، وهذا ما نلاحظ غيابه في برامج تدريس اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها. إن الطالب الأجنبي، ورغم تمكنه من اللغة العربية الفصحى أو العامية لا يعرف كيف يعكس معرفته اللغوية والثقافية خاصة في السياقات والمواقف اللغوية لدى المجتمع العربي، التي أقصيت بالصفوف الافتراضية نتيجة للتباعد الاجتماعي الحاصل الآن. لا يمكن للصفوف الافتراضية أن تقدم المضمون الثقافي بشكل يراعي الدلالة المعرفية والثقافية واختلافها من مجال إلى مجال داخل المجتمعات العربية. ففي مقابلتنا لبعض الطلاب[1] وجدنا، أن أغلبهم درس اللغة العربية وأصبح يتحدث بها بطلاقة ودقة أيضا إلا أنهم لم يتمكنوا من معرفة الأنماط اللغوية التي يستخدمها أفراد المجتمع ذوو الخلفيات التعليمية والاجتماعية المختلفة، وهذا ما يحدث نتيجة البرامج التي تقدم لغة معيارية في قوالب جاهزة بعيدا عن السياقات الاجتماعية والثقافية في الواقع المعاش. كما أن مضمون هذه اللغة يُنمط ويصقل ويختزل إلى حد يتماشى مع ثقافة ولغة الطالب الأجنبي؛ إذ يصبح الطالب يمارس لغة «افتراضية» ذات دلالة لثقافته الأصل.

ينتج عن عملية اختزال اللغة ومضمونها أيضا تغييب وظيفية اللغة واستعمالاتها؛ إذ إن التناوب اللغوي (الفصحى/العامية) بين المستويات له تأثير على الجمهور. فأحيانا يلجأ المتحدث إلى هذه العملية اللسانية لترك الأثر الأسرع على الجمهور وبأقل جهد ممكن. والتناوب اللغوي ووجوديته لا يمكن إنكارها؛ لأن المجتمعات العربية تنهج التناوب اللغوي كآلية لغوية في فعل الكلام. وهذه العملية صعب تعويضها بالصفوف الافتراضية نظرا إلى ظروف الحجر الصحي. الطالب وفرصته في ممارسة اللغة أصبحت محدودة، والمتكلم الذي يمارس

(١) باعتبارنا نعمل في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كانت المقابلات مع طلاب مجموعة من المراكز فرضت علينا الظروف الراهنة اعتماد استراتيجية التدريس عن بعد، وكانت فرصة لتجريب بعض تقنيات البحث كالمقابلة الشفوية والملاحظة بالمشاركة.

معه اللغة الأستاذ يستخدم القصدية في الخطاب ويراعي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة قدرة الطالب ومدى إتقانه للغة. يختلف هذا تماما مع الممارسة الفعلية التي يمكن أن يتعرض لها الطالب في مواقف اجتماعية حقيقية بالمجتمع.

وظيفية استعمال التناوب اللغوي تحيلنا إلى ضرورة التركيز على المضمون والمكون الثقافي في برامج تدريس اللغة. هذا لأن اللغة العربية هي عملية إنتاج وتمثيل للواقع تشمل مجالات ومستويات عديدة ضمن الثقافة التي أنتجتها، فتشمل لدى الفرد طبيعة الفعل والممارسة، ويمكن أن تكون فعل كلام أو حركة أو كتابة. كما يمكن أن تتجلى هذه الأفعال في طريقة التصرف في موقف ما، أو أسلوب الكلام في سياق محدد، أو نهج الكتابة في موضوع ما. فالمجتمع لا يستعمل الفصحى في المواقف اليومية بل المستعمل هو العامية. بالإضافة إلى أن الفصحى المعتمدة في التدريس هي لغة الإعلام والمعروفة بالعربية المعاصرة. في حين، يوجد الطالب خارج هذا السياق ويكون الكم المعرفي واللغوي لديه محدودا ولا يسمح بإجراء حوار خارج المفردات والعبارات التي تعلمها الطالب، بينما نجد التداول في العامية ذو طابع وظيفي ويمتاز ببراغماتية الخطاب. هناك كذلك «الاستلزام الحواري»[١] الذي تكلم عنه العياشي أدراوي في كتابه «الاستلزام الحواري في التداول اللساني» وصفه كظاهرة تميز اللغات الطبيعية، وذلك على اعتبار أن عملية التخاطب كثيراً ما تحمل معاني عديدة لا تنحصر فيما تدل عليه صيغتها الصورية، لاسيما وأن الاستلزام الحواري أو التأويل الدلالي للنصوص يحمل داخله معاني ظاهرية وباطنية، يحددها السياق العام. ضمن هذا المعنى، نجد أن المتكلم باللغة يمكن له أن يغير في لغته حسب الزمان والمكان والقصدية من الخطاب. فمثلا نجد العامية المستعملة في الأحياء الشعبية تختلف عن العامية المستعملة في الأحياء الراقية. يتحدث الدكتور سعيد بدوي في كتابه «مستويات العربية المعاصرة في مصر. بحث في علاقة اللغة الحضارة» عن عامية المثقفين وعامية عامة الناس، وقد قدم في كتابه الواقع اللغوي وربطه بالقوالب الحضارية التي

(١) العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات دار الاختلاف دار الزمان المغرب الجزائر ٢٠١١.

يُعبر عنها، فألوان الفصحى وألوان العامية أنماط حضارية قبل أن تكون شيئا آخر، ولغة المجتمع وحضارته وجهان لعملة واحدة. وطبقًا لهذا المنهج والرؤية، فإن الإصلاح في نظره لا يكون بزيادة ساعات القواعد في المدرسة، ولا بحفظ قوائم الكلمات التي تتفق فيها الفصحى والعامية، وإنما يكون بالأخذ بأسباب الحضارة الفكرية الحديثة وبنشر أنماط الحضارة التي ترتبط تلقائيًّا بالفصحى والمستويات العليا من التعبير اللغوي.

١. التباعد الاجتماعي وإشكال الانغماس الثقافي

هناك ارتباط وثيق بين طبيعة الواقع الاجتماعي وما يُنتجه هذا الواقع من ثقافة، ويتجلى في مجموعة من الممارسات وأشكال التنظيم والأفكار والمعاني يتم تداولها داخل وعاء اللغة وما توفره من أدوات التواصل والتعبير. فاللغة حاملة لفكر وتاريخ وحضارة يصعب الفصل بينها، وعند اكتساب الأولى لا بد من الانغماس على قدر المستطاع داخل هذه المجالات، والتي ندمجها بالإضافة لعناصر أخرى داخل مجال الثقافة في بعدها الشمولي. واللغة العربية بما حملته من إرث عربي إسلامي في الفكر والأدب والثقافة تشكل مظهرا بارزا من مظاهر الحضارة الإنسانية عبر مسيرتها الطويلة في عصورها التاريخية. وقد حفظت لنا منظومة القيم والتقاليد والعادات الثقافية المختلفة التي تناقلتها الأجيال وتوارثتها بالمشافهة والرواية والكتابة، فكانت حلقة الوصل بين البيئة الاجتماعية والناحية الفكرية، والوعاء الذي حملت فيه الثقافة المختلفة، فكانت من أبرز الأساسيات الداعمة للتعبير عن الثقافة. فإذا كان ابن اللغة، ونخص بالذكر حالة الأقل تمكنا من الفصحى، غير قادر على الانتقال من العامية إلى الفصحى بشكل سلس، فهذا يعتبر إكراها لغير الناطقين بها نظرا إلى كون المجتمع المحلي أكثر استعمالا للعامية. يتضح هنا أن المجتمع أو الحقل الذي يتواجد فيه الفرد هو ما يمكنه من مهارة لغوية سواء كانت عامية أو فصحى، وإدراك مضمونها الثقافي واستعمالاتها حسب المواقف. لهذا يبرز هذا المعطى، وبشكل واضح، أن تعلم اللغة يجب أن يكون بالممارسة داخل الحاضنة المجتمعية، وهو ما يتنافى مع التنميط الصفي

والصفوف الافتراضية وبرامج اللغة التي تعتمد في ديداكتيك تدريس اللغة بمناهج جاهزة قابلة لكل زمان ومكان. يمكن أن نجد المزيد من التفصيل حول هذا الموضوع في إصدارات متخصصة في الميدان كما الحال بالنسبة لعمل محمود البطل ولكريستين بروستاد وعباس التونسي: «سلسلة الكتاب لتعلم اللغة العربية». إلا أنه بالرغم من إيجابياتها في تدريس الطلبة خارج المجتمع العربي، فهي تصبح إكراها بالنسبة إلى تدريس طلبة أجانب في مجتمع عربي، والذي تختلف عاميته عن العامية الموجودة في هذا المنهج وحتى المضمون. يجد الطالب نفسه يدرس عربية وعامية موجودة في الكتاب منعدمة في واقعه المعيش؛ أي في المجتمع الذي يدرس فيه. وهذا التناقض يمكن أن يشتت تركيز الطالب ويخلق تجاذبا وصراعا داخل العملية التعليمية التعلمية بين الصف والممارسة. وهذا ما يمكن أن نوضحه بشكل أكثر من خلال اعتبار أن «لكل ثقافة معينة بتنويعاتها وتعبيراتها الشفهية توجد «ممارسات بوجه عام» متعددة تتراوح من الممارسات غير الرسمية وغير المعترف بها إلى الممارسات الرسمية والمعترف بها داخل المؤسسات»[١].

كل هذه الممارسات تعِكس بوجه عام وجهة نظر وتعبير ثقافي معين، الشيء الذي يفرض على الطالب الأجنبي استيعابه لهذه التنويعات من خلال امتلاكه لميكانزيم الاستعداد اللغوي والتمييز بين مختلف التعبيرات الثقافية ذات الموارد المختلفة. «وفكرة الاستعدادية كـ«أيديولوجيا ثقافية» تستدعي وجود شيء مسيطِر وشيء مسيطَر عليه»[٢].هذا يعني أن هناك ثقافة غالبة وعامية أيضا أو فصحى غالبة حسب التراتبية الاجتماعية؛ أي أنه داخل المجتمع الواحد نجد لغة معينة أو عامية أو تعبيرات معينة تجمع بينهما وتختلف حسب الطبقة الاجتماعية داخل المجتمع. لهذا يجب أخذ هذا المعطى بعين الاعتبار؛ لأنه مهم بالنسبة إلى الطالب الأجنبي، ووجب إدراجه داخل المنهج ومن المفروض أن يختلف المنهج

(١) John Eisele, representations of arabic in egypt summary in Arabic p10.pdf, 2001https://www.academia.edu/35461358/2017_whither_arabic.pdf

(٢) John Eisele 2001 p. 10.

حسب المجتمع الذي يدرس به الطالب وحسب أهدافه التعلمية والقناة التعليمية. الهدف هنا هو كيفية تحقيق الانغماس الثقافي في ظل التباعد الاجتماعي الذي فرض علينا التدريس عن بعد واللجوء إلى ما هو افتراضي والبعد عن الواقع الفعلي. فرض التدريس عن بعد كبديل مجموعة من الإكراهات، وقلص من مجال العملية التعليمية التعلمية، كما ألغى مجموعة من الاستراتيجيات والبدائل التي كانت تستعمل في تلقين المكون الثقافي للطالب. يمكن أن نذكر في هذا الإطار استراتيجية التوجيه اللغوي الثقافي، استراتيجية تدريس ألفاظ وعبارات بالدارجة survivaldarija، وكذلك العائلات المستضيفة Hostfamiliesواستراتيجية الشريك اللغوي والثقافيpartner speaking واستراتيجية البحث الميداني. هناك كذلك استراتيجية الرحلات والزيارات التعليمية الثقافية، وهي استراتيجية فعالة يفضلها كل من الطلبة والأساتذة لأنها تشكل فرصة لتغيير الفضاء الكلاسيكي لعملية التعلم، حيث يكتسب الطالب معلومات وأفكار ومفردات وعبارات في فضاءات جديدة يزورها الطالب مع مرافقيه وبعض الأساتذة. ويُطلب كتمرين تسجيل الملاحظات والانطباعات، وهو الواجب يتم تصنيفه حسب مستويات الطلبة. نجد كذلك استراتيجية الأندية الثقافية التي تشترك فيها كل مراكز تدريس اللغة لغير الناطقين بها، تتضمن أندية[١]وتقدم أنشطة[٢] ثقافية حتى أصبحت تتشابه في الأنشطة التي يتم تقديمها.

كان لبرامج التدريس بالخارج دور الريادة في تحول هذا المجال وتطوره؛ لأنها مكنت الطالب غير الناطق من اكتساب اللغة والثقافة، وانغماسه بالمجتمع والبيئة الحاضنة لهذه اللغة وثقافتها. لقد أصبح بالإمكان بفضلها أن يتملك كمّا من المعارف المهمة بإتقانه للفصحى، والتي تُساعده على فهم الخطاب الرسمي وإتقان العامية، فكانت بمثابة منفذ سمح له بالدخول إلى الثقافة الشعبية وملامسة جوهر الهوية العربية عن قرب. لقد باتت برامج التدريس بالخارج موردا أساسيا من الموارد التعليمية له خصوصيته، بل إنها المورد الاستراتيجي

(١) نادي الخط العربي، نادي القرآن الكريم، نادي الفن، نادي الموسيقى العربية، نادي الصحافة، نادي الطبخ.

(٢) العمل التطوعي، تقديم المحاضرة (حديث الأربعاء)، محاكاة العادات والتقاليد في المناسبات الثقافية (حفل زفاف).

الجديد في هذا المجال، وهو الفضاء الذي سمح لنا بالاشتغال بكل المقاربات الحديثة، لكن التباعد الاجتماعي يلغي التقارب الاجتماعي والانغماس الثقافي. لم تكن لبرامج التدريس خطة بديلة وكفيلة بهذا التغيير الجذري الذي ضرب في جوهر تدريسية اللغة وجدواه، والتي تكمن قوتها وفرادتها في المكون الثقافي الذي يلعب دورا فاعلا ويعد أحد أهم جوانب تحقيق الانغماس الثقافي. فمع التغيير الهائل في المجتمع بسبب جائحة كرونا وانتشارها بالعالم والحجر الذي فرضته ومنعت من التنقل وتأثيرها له امتدادات كثيرة. وبسببه تحولت هذه البرامج إلى برامج رقمية وافتراضية والكل أصبح يسارع في تقديم أحسن العروض وبأقل ثمن والتفكير في الربح المادي وعدم الاكتراث لما هو علمي أكاديمي.

رهانات التدريس عن بعد وآفاقه

باءت حركات التطوير والتحديث في البرامج التي كانت تتم وفق تصورات دون أسس علمية منطقية بالفشل والتراجع، وعدم الاستمرارية في كثير من الأحيان، وذلك لافتقارها أو عدم اعتمادها على أسلوب البحث العلمي. لابد لكل فعل تعليمي يروم الموضوعية في تلقين اللغة على أسس بيداغوجية متينة أن ينطلق من واقع يتمثل في مناهج قائمة عبرت عن نجاعتها ميدانيا. فمن الضروري دراسة هذا الواقع دراسة علمية في ضوء الصورة العصرية المرغوبة في التعليم، وأولويات التطوير قبل اللجوء إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات، وذلك من خلال وضع خطة شاملة ومتكاملة تضم كل العوامل التي لها علاقة بالموضوع بدل الاقتصار فقط على ما تقدمه التطبيقات الافتراضية كحلول بديلة معتقدة أن التطور التكنولوجي قادر على حل كل المعضلات التي يطرحها التباعد الاجتماعي.

مكن اعتماد التدريس عن بعد كآلية أوكاستراتيجية مساعدة وتكميلية للعملية التعليمية التعلمية التخفيف من صدمة انعكاسات التباعد الاجتماعي دون تحقيق الأهداف الأساسية. فلا يمكن للصفوف الافتراضية بأي حال من الأحوال أن تعوض الصفوف المعتادة بأرض الواقع. فالمدرسة التقليدية التي عهدناه، وعمل مجموعة من الباحثين والخبراء على تحديثها عبر استدماج مجموعة من المقاربات والاستراتيجيات التي تتماشى مع حاجيات الطلبة ومتطلبات العصر.

تبقي التراكم الذي تحقّق في مجال علوم البيداغوجية هو المعيار الواحد والأوحد الذي يمكن أن نقيس عليه التدريس عن بعد وتقييم نتائجه ومدى فعاليته. ومارك بولن في بحثه"the effectiveness of distance learning in higher education» يقول:"إن التعليم القائم على الفصل الدراسي هو القاعدة، ويجب على أي استراتيجية جديدة أن تصل إلى هذا الحد» [١] *classroom-based instruction is the norm and that any newtechnology must measure up to this."*

ينتقد بولن الاستعمال الخاطئ الذي يختزل استراتيجية التدريس عن بعد في مجموعة من الأدوار البسيطة دون الاستعانة بالاختيارات الأخرى التي تتيحها التقنية الجديدة نتيجة لتضارب الأهداف والاختلاف الناتج عن اعتماد ديداكتيكية التدريس بالفصول العادية وتطبيقها بالصفوف الافتراضية ويقول: «إن التحكم في المتغيرات الدخيلة يعني أنه لا يمكن استخدام التقنيات بطرق تستفيد من خصائصها الفريدة. على سبيل المثال، فرض هذا النوع من التحكم عند مقارنة الفيديو مع تعليمات الفصل الدراسي يعني ببساطة إنتاج تسجيل فيديو لعرض الفصل الدراسي عن بعد المسافة للطلاب بدلاً من استغلال نظام الرمز الفريد الذي يقدمه الفيديو»[٢]

"Controlling extraneous variables means that technologies cannot be used in ways that take advantage of their unique characteristics. For example, imposing this kind of control when comparing video with classroom instruction would mean simply producing a videorecording of the classroom presentation for the distance students instead of exploiting the unique symbol system offered by video."

(١) Mark Bullen, " What's the Difference: A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education" Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance Spring/Printemps 1999 Vol. page 2

(٢) Mark bullen p 2.

أصبح الأستاذ ضمن التصور الجديد خبير المحتوى والمسؤول عن تصميم عملية التعلم عن بعد ومدير تنفيذ العملية. كما أمسى على الطالب تحدي آخر يتمثل في خبرته وقدرته في استخدام التقنية والتطبيقات الجديدة وتكييفها مع حاجته في تعلم اللغة وممارستها عن بعد، خصوصا أن العملية التفاعلية أصبحت مختلفة الاتجاهات. يصف مارك بولن أن الدرس الافتراضي بفصول التدريس عن بعد يتم بمختلف البرامج التي تعتمد على تقنيات متعددة منها ما يوظف تقنية «فيديو تفاعلي ثنائي الاتجاه، ومقطع فيديو مسجّل مسبقًا أحادي الاتجاه، وصوت ثنائي الاتجاه/ فيديو أحادي الاتجاه، وتعلم عن طريق الكمبيوتر»[١].

وكل هذه العمليات لها مخرجاتها التعليمية وانعكاساتها على المهارات اللغوية والتباين في تعزيز وتنمية المهارات الاستقبالية على حساب المهارات الإنتاجية أو العكس. مما يتيح لنا فرصة التفكير في التدريس عن بعد كآلية لتدريس وتعزيز إحدى المهارات وليس كبديل قوي يمكن له تعويض التعليم القائم على أرض الواقع وتحقيق نفس الأهداف. وهذا ما أشار إليه مارك بولن (Mark Bullen) في دراسته «أن البحث حول فعالية التعليم عن بعد يضع الكثير من التركيز على الإمكانات المثالية للتكنولوجيا وإمكانياتها وكذلك التدريس القائم على الفصول الدراسية. ولكن يطبّق ما يكفي من البراغماتية للسماح لمناقشة الآثار المترتبة على التعلم عن بعد كمكمل لتعزيز التدريس والتعلم»[٢].و لتقييم التدريس عن بعد اقترح أيضا مجموعة من الخطوات يمكن تلخيصها في هذه النقاط الأساسية:

- ضرورة التركيز أكثر على تقييم البرامج بأكملها بدلاً من تقييمها بناء على دورات فردية.
- يجب أن يكون هناك تركيز أكبر على الفروق الفردية مثل الجنس والعمر والخبرة التعليمية والتحفيز وأسلوب التعلم.
- ينبغي أن يركز البحث على تفاعل تكنولوجيات متعددة بدلا من تأثير التقنيات الفردية.

---

(1) Mark bullen p.1 .
(2) Mark bullen page 30

أما فيما يخص العلاقة بين المعلم و المتعلم عن بعد، يؤكد بولن أن هناك مكونين رئيسيين في بيئة التعلم عـن بعد: الموضوع الدراسي subject mat-terوالحوارdialogue. ويتم الحوار في الغالب بين المتعلم والمعلم ويكون من مسؤولية هذا الأخير التشجيع عليه واستغلاله لتحسين نتائج عملية التعلم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمكن أن يقترحها المعلم، وكذلك مـن خـلال عمليات التقويم المستمر. كما يرى أن الاستفادة من أنواع التفاعل في برامج التعلـيم عـن بعـد يتطلب توفير التكنولوجيا المناسبة التي تدعم هذه الأنواع من التفاعل، فهو يُمكِّن المتعلم من التفاعل مع المحتوى التعليميlearner-content interaction باستخدام تكنولوجيـا اتصال تفاعلية ذات اتجاهين two-way كالمؤتمرات الصوتية والفيديوية والويب. ويقوم التعليم عن بعد على استقلالية المتعلم بأقل قدر ممكن من المواجهة وجها لوجه مع المعلم، وبأكبر قدر ممكن من المواد التعليمية القابلة للتعلم الفردي، والمنتجة خصيصالتبسيط التعلم، والمتضمنة لدرجة عالية من الجودة.

تنبع أهمية تحديد مفهوم التعليم عن بعد من كونه نقطة بداية جيدة للتعرف على مكونات أوعناصر نظم التعليم عن بعد. في البداية، يلاحظ المهتمون والمتخصصون أن هناك لبسا في استخدام مصطلحي "التعليم عن بعد Dis-tance Education وOpenLearning التعليم المفتوح»[1]وتوجد العديد من المصطلحات الإنجليزية المتعارف عليها التي تستخدم للتعبير عن التعليم عن بعد منها: distance learning ,distance education,distributedlearn-ing،remote learning . ولقد أصبح بالإمكان أن يتفاعل الطالب و الأستاذ عن طريق ما يسمى بمؤتمرات الوسائط المتعددة تفاعلا إيجابيا يحقق الهدف بشكل نسبي في مهارات خاصة. إن دعم العملية التعليمية يتطلب إيجاد مناخ تعليمي مناسب يعي ويستوعب الإمكانيات الحديثة لأسلوب التعليم عن بعد وتكنولوجيا الوسائط المتعددة والمعامل الافتراضية، والمكتبات الإلكترونية لتحسين المتغيرات المستقبلية لمنظومة التعليم، و لاشك أن التعليم عن بعد يستند إلى ذاتية التعليم،

(١) علاء صادق: الأسس النظرية للتعليم عن بعد http://www.almualem.net/index.html

فالمتعلم يحصل على ما يريد من معلومات، ويتعلم بالطريقة التي تبدو له ملائمة وله حرية الاختيار خاصة أمام البدائل المتنوعة التي يتيحها التعليم عن بعد بحيث يكون للمعلم والمتعلم على حد السواء الحرية لإتمام العملية التعليمية وتحقيق هدفها النهائي.

إن الاستثمار في هذا النوع من التعليم والاقتناع به يحتاج إلى وضع خطة متكاملة واستراتيجية واقعية لتأطير العملية التعليمية التعلمية، تبدأ من المؤسسات التعليمية لتمكين المدرس والمتمدرس من الاستفادة من مزايا هذا النوع من التعليم، وهو ما يستلزم تعديل بعض المناهج بالمؤسسات التعليمية لضمان إضافة هذا الجزء الحيوي من التعليم، وكذلك ضرورة إعداد خطة تدريبية لتكوين نخبة علمية متخصصة بمختلف مجالات التعليم عن بعد. إن محاولة الدمج أو الالتحام بين تكنولوجيا المعلومات والتدريس عن بعد لابد أن تكون داخل إطار يضمن الاستثمار الجيد لهذا التزاوج وتحقيق الأهداف المرجوة.من هذا المنطلق، تبرز أهمية النظر في وضع استراتيجية للتدريس عن بعد متكاملة العناصر لا تهدف فقط إلى تحسين التكامل بين اللغة والثقافة على المستوى المهارات الإنتاجية، بل ترمي إلى الدمج الحقيقي للمكون الثقافي في عملية التعليم والتعلم، ولكن أيضا لتحقيق احتياجات الطلبة مندمجة في فعل الكلام مما يسهم في الانصهار والانغماس باقتدار في المجتمع العربي.

خاتمة

ارتئينا أن نختم هذا المقال بمجموعة من الاستفهامات حول هذه الظواهر المستجدة التي ستغير من مقتضيات عملية تدريس اللغات لغير الناطقين بها. لقد لاحظنا كيف أن التباعد الاجتماعي كواقعة طارئة زادت حدتها في ظل جائحة كورونا لا بد أن تؤثر سلبيا على آليات تعليم اللغات وتعلمها، وتحول دون توفر الشروط الموضوعية للتعلم الأمثل وخصوصا شرط الانغماس الثقافي. لهذا، يبدو من المشروع طرح التساؤلات التالية:

- مامدى تأثير التباعد الاجتماعي والتدريس عن بعد على برامج اللغة الإنغماسية ؟ وماهي انعكاسات هذا التغيير على جودة هذه البرامج والنتائج المحصلة

ومستقبل اللغة؟

- ماهي أهمية وفعالية التدريس عن بعد؟ وما هو الدور الذي يلعبه في مساعدة طالب اللغة على الاندماج والقدرة على فهم واستيعاب الخصوصية الثقافية؟

- ماهي المقاربة التي يتم نهجها وتبنيها في العلمية التعليمية؟ وهل الدروس الافتراضية تراعي غاية تعزيز المهارات الإنتاجية عند الطالب؟

- ما دور الأساتذة في الرفع من جودة تقديم هذه الدروس الافتراضية؟ وهل توفر عند الأساتذة الترسانة التعليمية الرقمية للغوص في فضاء الصفوف الافتراضية؟

- هل كانت هناك التفاتات جادة ويقظة لجدية وأهمية الرؤى والتنبؤات المستقبلية التي طرحت لتصور التطورات الممكنة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتفكير بشكل فعلي في مشروع التدريس عن بعد له أساسيات كفيلة بتحقيق أهداف البرامج الإنغماسية ويستجيب للمعايير المتفق عليها بالجامعات والمراكز؟

- هل البرامج الانغماسية ستجدي في حل مشاكلنا التعليمية بالاستعانة بالمدرسة الرقمية والتطبيقات الحديثة في ظل غياب خطة متكاملة تأخذ في عين الاعتبار أن أي حركة تحديث أو تطوير لابد أن تنطلق مما هو قائم ومبني على أسس علمية؟

- هل نحن بحاجة إلى بلورة سياسات واستراتيجيات لتوظيف استراتيجية التدريس عن بعد وإقامة الخطط والمشاريع لدفع الجهود البحثية والتطويرية في مجالاتها، ونشر استخدامها في البرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهل يجوز ترك عملية التوظيف لهذه التلقائية والعفوية؟ وهل سننظر إلى المستقبل من حيث ما سيكون عليه التدريس في السنوات القادمة حتى نبني استراتيجيات على هذا الأساس؟

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- محمد زياد حمدان: وسائل وتكنولوجيا التعليم، ص٩، دار التربية الحديثة، ١٩٨٧.
- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص٢٢،دار القلم، الكويت، ط٨، ١٩٨٧.
- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص٢٢، ٢٠٠٧.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية: دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية، ص٤، وزارة التربية الوطنية، المغرب، ٢٠٠٩.
- محمد فهام بن محمد غالب، ومحمد ناصر بن محمد صبري: تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة وعلاقتها بالتعليم الحاسوبي على ضوء النظرية الإدراكية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، مج٣، ع٢، ديسمبر ٢٠١٢، ص١٠٩
- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص١٢١، ٢٠١٠
- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص٤٤ ، ٢٠٠٥
- جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، ج١ ص.٢٩، ١٩٨٨

المراجع الأجنبية:

- Mark Bullen, “ What’s the Difference: A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education” Journal of Distance Education/ Revue de l’enseignement à distance Spring/Printemps 1999 Vol. 14
- Renukadevi, D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges &Strategies in TeachingListening, International Journal of Education and Information Studies. Vol. 4,No.1, (2014) P 59
- Richards, Jack C. & Schmidt, Richard: Dictionary of LanguageTeaching and AppliedLinguistics, (3rd Ed.). New York: Longman, 2002, P 313.

- Chakrani, B. (2011). Covertlanguage attitudes: A new outlook on the sociolinguisticspace of Morocco. In SelectedProceedings of the 40th AnnualConference on AfricanLinguistics, 11, 168-177.

المراجع الافتراضية:

- سعيد بنيس، «جدلية كورونت في المغرب.. من التقارب الى التباعد الاجتماعي. ٣أبريل ٢٠٢٠ـ https://www.hespress.com/societe/٤٦٦٠٨٩.html
- تيسير زيد الكيلاني: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد: التعليم المفتوح وتكنولوجيا المعلومات عشية القرن الحادي والعشرين.:http://www.anobed.org/Arabic/papers.html
- علاء صادق: الأسس النظرية للتعليم عن بعـد ٢٠٠٤/٠٤/// ١٢https: www.edutrapedia.com
- Social distancing, also called “physical distancing,” means keeping space between yourself and other people outside of your home”centers for disease,control and prevention, https://www.cdc.gov/coronavirus/-٢٠١٩ncov/prevent-getting-sick/social-distancing.html
- John Eisele, representations of arabic in egypt summary in Arabic p١٠.pdf,٢٠٠١https://www.academia.edu/٢٠١٧/٣٥٤٦١٣٥٨_whither_arabic.pdf
- http://www.almualem.net/index.html

الطريقة السمعية الشفوية
ودورها في إكساب اللغة الثانية

لطروش أمنة – الجزائر[١]

(١) أستاذة محاضرة (ب) بالمدرسة العليا للأساتذة مستغانم-الجزائر، تخصص لغة وأدب عربي، شاركت الباحثة في عديد من الملتقيات والتظاهرات العلمية والندوات كما لها بعض المؤلفات في أدب الطفل منها : ألسنة الناشئة وأفلام الكرتون »مؤسسة النيل والفرات للطبع والنسر والتوزيع بمصر حاليا ترأس مكتب ثقافة الأسرة بالجزائر –الاتحاد العالمي للمثقفين العرب-

ملخص:

يشهد تعلم اللغة العربية إقبالا مبشرا في شتى بقاع الأرض،الأمر الذي يستدعي الاهتمام وبذل الجهود للتعرف على أيسر الطرق والوسائل المساعدة على نشر هذه اللغة ووضع مناهج تتلاءم وتعليمها لغير الناطقين بها، حتى يتجلى لغير العربي اكتسابها في وقت وجيز بأقل جهد وأعلى كفاءة من خلال امتصاص تراكيبها واستيعاب مفاهيمها والانغماس في ثقافة المجتمع الناطق بها يوما بعد يوم، وهذا يتطلب أن يكون المتعلم ذا قدرة على الإدراك الصوتي واستقطاب الصور السمعية وفهم العناصر المختلفة واستقراء القواعد العامة التي تتحكم في التعبير اللغوي وبنائه، وعليه نسعى من خلال بحثنا هذا إلى تسليط الضوء على»الطريقة السمعية الشفوية» في إكساب المتعلم اللغة الثانية علما أن السماع يشكل أهم أسس العملية الاتصالية فهو أبو الملكات كما ينعته ابن خلدون.

الكلمات المفتاحية: لغة، اكتساب، سماع، طريقة، مهارة.

المقدمة:

موضوع البحث:

إن اللغة هي أرقى سلوك يتمتع به الإنسان تسهم في تميزه وتطوره وتفاعله مع الأخر فهي محور الواصل بين الأفراد، لذلك فالسهر على تعزيزها وتطويرها وتعليمها أمر ضروري، فقد أخذت الأمم في وقتنا الحالي تتنافس على تعليم لغاتها ونشر ثقافاتها لأن اللغة تضمن للأمة الخلود ووفقها تقاس فاعلية الأمم وتقدمها وتأثيرها في الغير.

واللغة العربية لغة أعزها الإسلام وضمن لها الحياة وهي لغة علم وأدب وتأليف، وتعليمها يهدف إلى بناء لسان سليم النطق وعقل بليغ التفكير وتكوين شخصية لها مهارات الاتصال بين الذات والأخر، بالإضافة إلى استيعاب المفاهيم وبناء الآراء، وتعلم أي لغة من اللغات سواء كانت اللغة الأم أم لغة ثانية يعتمد على أربع مهارات(الاستماع –التحدث–القراءة–الكتابة) التي من شأنها إكساب متعلميها كفاية التواصل مع محيطه، بدءا بالقدرة على سماع هذه اللغة والتعرف على خصائص نظامها الصوتي وصولا إلى الطلاقة اللغوية السليمة التي تحقق وظيفة التعبير والتفاعل تلفظا وكتابة.

ولتحقيق هذا لابد على المعلم أن ينتهج أنجع السبل وأنفعها في تعليم اللغة سيما لغير الناطقين بها، فيتوجب عليه تبني طرائق تدريس واستراتيجيات تعليم تأخذ بيد المتعلم إلى بر التحكم في زمام اللغة المكتسبة، فاختيار طريقة التدريس أحد الاستراتيجيات الفعالة التي ينتهجها المعلم والانتقاء لموفق يتطلب جهدا ومعرفة لأساليب التعليم المختلفة والنظريات العلمية وللهدف المبتغى أيضا.

وقد انتقينا في بحثنا هذا أحد الطرائق المتبناة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها وهي»الطريقة السمعية الشفوية» باعتبارها طريقة تسهم في بناء الوعي الصوتي لدى المتعلم وإتقان مهارتي السمع والتحدث اللتان هما ركيزتا التواصل والتخاطب الشفهي لاستنادها على الرموز الصوتية ومبادئ النطق، وتبيان الاختلاف والتوافق بين المقاطع الصوتية واهتمامها بالحوارات وتعليم المفردات داخل سياقات متعددة.

أهمية البحث:

نحاول من خلال بحثنا هذا تقديم محتوى يعتمد على الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال تبيان فاعلية التعليم بالسماع في تنمية المهارات التواصلية للمتعلم، وزيادة تفعيل دور الجانب الصوتي للغة بوصفه طريقة تدريب ناجحة في إكساب اللغة الثانية.

إشكالية البحث:

بناء على ما سبق يمكن تحديد إشكالية البحث في التساؤلات التالية :

- ما هو دور الطريقة السمعية الشفوية في بناء مهارة الكلام باللغة العربية لغير الناطق بها؟
- ما هي أساليب إكساب اللغة الثانية للمتعلم وفق الطريقة السمعية الشفوية ؟
- وفيم تتمظهر أهم القدرات اللغوية المكتسبة من خلالها؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- معرفة فاعلية استخدام الطريقة السمعية الشفوية في ترقية الكلام لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- إدراك الرموز الصوتية ومحاكاتها واستخدام اللغة العربية بنظامها الصحيح .
- تبيان أهمية السماع في إكساب اللغة الثانية بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة لدى الناطقين بغيرها.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل ما يتعلق بالطريقة السمعية الشفوية وأهميتها وتبيان دورها في إكساب اللغة الثانية.

الدراسات السابقة:

دراسة الطالبة فرحانة بعنوان «تأثير طريقة السمعية الشفوية على إتقان المفردات دراسة اللغة العربية في المدرسة الثانوية الحكومية» باتنج حاري رسالة علمية مقدمة لتكميل شرط من الشروط اللازمة لنيل درجة العالم في تعليم اللغة جامعة سلطان طه سيف الدين الإسلامية الحكومية جامبى٢٠٢١ والتي سلطت الضوء على كم التأثير الذي تحدثه الطريقة السمعية الشفوية في إتقان المفردات العربية لطلاب الصف الثامن بالمدرسة الحكومية باتنج حاري٢، بغية زيادة العلوم والمعرفة للكاتبة حول التعليم ومضاعفة النظريات مع إرشادات الحلول التعليمية خاصة تعليم اللغة العربية والجهود المبذولة لتحقيق الأهداف التعليمية.

دراسة الأستاذة بسمة حازم العلواني نصري بعنوان»مَهارةُ الاستِماع في مَجالِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ لغيرِ الناطِقِينَ بِها» قسم اللغة العربيّة كليّة الإلهيات – جامعة دوكوز أيلول، وقد جاءت هذه الدراسة في إطار البحث عن أيسر الطرق لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين في علم اللغة التطبيقي على المهارات اللغويّة، عن طريق عرض موسّع لأهمّ القدرات التي تندرج تحت مهارة الاستماع في المستويات اللغويّة(المبتدئ – المتوسّط – المتقدّم) وصولا إلى كيفيّة اختبار مهارة الاستماع عند طالب اللغة العربيّة الأجنبي، فعرضت الجوانب التي ستُختبر من تمييز للأصوات وفهم للمسموع، وأنواع الأسئلة التي تمكّن المعلم من الاختبار.

هيكل البحث:

- المقدمة: وتشمل موضوع البحث، أهميته، إشكاليته، أهدافه، منهجه، والدراسات السابقة.
- تمهيد.
- مفهوم الطريقة لغة واصطلاحا.
- الطريقة السمعية الشفوية.
- السماع وأهميته.

- أساليب اكتساب اللغة الثانية للمتعلم وفق الطريقة السمعية الشفوية.
- أهم القدرات اللغوية المكتسبة من خلال مهارة الاستماع.
- الخاتمة :وتشمل ابرز النتائج والتوصيات.
- المصادر والمراجع.

تمهيد:

يهتم العلماء باللَغة اهتماما بالغا، ويجمعون على أهميَتها في تحقيق الاتساق والانسجام ،والحفاظ على الهويَة والكيان، وفي حملها للرَقيَ الحضاريَ والتَراث العربيَ والإنسانيَ بشكل عام على مختلف الأصعدة الثَقافيَة، والاقتصاديَة، والسَياسيَة، والاجتماعية وأنَ نشأتها في المجتمعات حاجة ماسة تتصدَر تبليغ المعاني، والأفكار، والتَعبير عن الفكر والحاجة والشَعور.

ولا شك أن كيفيّة إكساب اللّغة العربية لغير الناطقين بها من المهام الشاقة للمعلّمين والمربّين والمتخصّصين، وتأتي أهميـّة اكتساب اللّغة الثانية باعتبارها العامل الحيوي لعمليّة التّفاعل والتّواصل مع الآخر، الأمر الّذي يحدث تغيّرًا كبيرا في عالمه. ولما كان اكتساب اللغة الثانية من ضروريات الحياة والتواصل وأساسا للتفكير، فإنه من الواجب استغلال هذه الفرصة لتزويد المتعلم بكم هائل من الألفاظ، والمعاني التي من شأنها تنمية محصلته اللغوية وتمكينه من التدرج في اكتساب المهارات اللغوية في التعامل والتفاعل مع الآخر، وعليه فان المعلم الناجح للغة الثانية لا يمكنه الوصول إلى هذه المهارات – المتمثلة في عملية الفهم والتعبير والكتابة والقراءة – التي توصل المتعلم إلى امتلاك ناصية اللغة إلا إذا تبنى مسلكا يحقق له الوصول بالمتعلمين إلى الهدف مباشرة وفق استراتيجيات معدة مسبقا وهو ما يعرف بطرائق التدريس.

مفهوم الطريقة:

لغة: الطريق: السبيل، تؤنّث وتذكّر، تقول الطريق الأعظم والطريق

العُظمى، والجمع أطرِقة وطرق[١]. والطريقة السِّيرة، وطريقة الرجل مذهبه، يقال: ما زال الرجل على طريقة واحدة، أي «على حال واحدة» ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَأَنْ لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا ﴾[٢] ، فالطريقة هنا تعني المذهب، وتجمع على طرائق، قال الله تعالى على لسان الجنّ : ﴿ وَأَنَّا مِنَّاالصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾[٣]

اصطلاحا: يرى «محسن علي عطية» أن الطريقة هي: «الكيفيّة التي تحقّق الأثر المطلوب في المتعلّم أثناء التعلّم، أو هي الإجراءات المخطّط لها من قبل المدرّس لمساعدة المتعلّمين للوصل إلى الأهداف المحدّدة والمرجوّة من العمليّة التعليمية»[٤]، بمعنى أنها الأداة والوسيلة والأسلوب المتبع في العملية التعليمية من أفعال ووضعيات غير ارتجالية مخطط لها بإحكام بغية تحقيق مهارة معينة ومحددة للمتعلم .

الطريقة السمعية الشفوية:

من الخلال الاسم يتبادر إلى الذهن جوهر هذه الطريقة ولبَها فهي طريقة ترتكز على السمع والتحدث في تعليم اللغات وهي كما يرى «علي الحديدي»: «طريقة تعتمد على نهج هيكلي في تدريس اللغة بدءا من النظام الصوتي إلى نظام النحوي وهو ما يعنى بتركيب الجمل»[٥]، أي أنها ذات أسلوب يركز على مهارة الاستماع ثم النطق ومحاكاة الأصوات المسموعة وترديدها، وتنفذ أنشطة التدريب بحفظ المفردات والحوار وقراءة النص في الممارسة العملية .

إنَ الحواس هي الأدوات التي يتواصل من خلالها الفرد مع محيطه، فالسَمع والبصر والشَمَ والذَوق كلَها أدوات توصل الفرد إلى المعرفة والتحصيل، ويأتي السَمع في مقدمة هذه الحواس، لأنَه كما يقول «ابن خلدون»: «السَمع أبو

(١) ابن منظور جمال الدين،لسان العرب، بيروت: دار صادر، مجلد ١٠ .
(٢) سورة الجن ،الآية ١٦
(٣) سورة الجن، الآية ١١.
(٤) ينظر: محسن علي عطيّة،المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، ٢٠٠٩ ، ص ٣٤
(٥) ينظر :علي الحديدي ،مشكلة تعليم العربية لغير العرب، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، ص ٢٥.

الملكات»[١]، لما له من أهمّية جليّة في حياة كل فرد.

والسَمع في اللغة :حسّ الأذن، وهو قوّة في جارحة الأذن يدرك به الصّوت وقد يعبر به للدّلالة على الأذن كما جاء في قوله تعالى: «خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ»[٢]، وتارة عن الفعل مثل قوله تعالى:»إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ»[٣]، ومرة أخرى يقصد به الفهم كقوله تعالى: «سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا»[٤]، بمعنى:فهمنا الأمر وأدركناه ولم نمتثل إليه، كما أن حاسة السّمع هي أوّل حاسّة يستعملها الإنسان بعد الولادة مباشرة ،وأوّل وسيلة يستقبل بها الجنين العالم الخارجي، فقد حرص النّبي ﷺ على تنشيط حاسة السَمع منذ اللحظة الأولى التي يقدم فيها الطّفل على هذه الدّنيا، اقتداء بنبينا محمد ﷺ في ديننا الحنيف بإسماع المولود الآذان في أذنه اليمنى، والإقامة في أذنه اليسرى، وهذا إجراء عمليّ يؤكّد الأداء الوظيفي للجهاز السّمعي حين الولادة، وهو الأذن- الأداة التي تعمل دون انقطاع أثناء النّوم واليقظة، وهي حاسَة مرتبطة ارتباطا وثيقا لأن «حاسة السّمع لدى الإنسان ترتبط بتعلّم الكلام وهي الحاسة المهمة لتطوّر المدركات العقلية والفكرية ونموّها»[٥]، وذلك استنادا إلى كون اللغة في الأساس أصوات، والأصوات لابد أن تدرك بحاسة السَمع، وللسّمع درجات كل واحدة لها اسم يدل عليها وهي: السماع، الاستماع، الإصغاء والإنصات ، وعلى الرغم من تداخلها إلاّ أنّ لكلّ مصطلح معنًى يميّزه عن غيره.

أما بالنسبة للسَماع: فيقصد به تلقي الأذن أصواتا وكلاما دون اهتمام، فسمع الشيء: أدركه بحاسة الأذن[٦]، بمعنى أن يكون السَمع عرضيا خارج دائرة الإدراك، كأن يكون أحد في السّوق ويشعر بالأصوات التي تحيط به دون أن يركز معها، ويحاول إدراكها، فالإنسان في هذه الحالة لم يقصد إلى السَماع ولم يتهيّأ له.

---

(١) عبد الرحمن ابن خلدون،المقدمة، http://islamport.com/w/tkh/Web/٣٤٥/٢٢٦.htm،مصدر الكتاب http://www.alwarraq.com، فصل ٤٥ ،ص١/٣٥٣

(٢) سورة البقرة، الآية ٠٦.

(٣) سورة الشعراء، الآية ٢١٢.

(٤) سورة البقرة، الاية٩٣.

(٥) عبد الهادي نبيل وآخرون ،مهارات في اللغة والتفكير ،دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٣ ،ص ١٥٦.

(٦) علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، ص ٤٨٥ .

أما بخصوص «الاستماع»، جاء في المنجد: «استمع له وإليه:أصغى»[١]، بمعنى سمع مع اهتمام وقصد وتفكير، والإنصات أي استمرارية الاستماع بحيث يكون المنصت منتبها انتباها شديدا إلى الذي ينصت إليه، وتتشارك فيه الجوارح كلَها من فهم وإدراك وتركيز، كما ورد في قوله تعالى: «وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ»[٢]، بمعنى افهموا معانيه واستشعروا روحانيته وأدركوا مضامينه، وهو نفسه الإصغاء، أي: «أحسن الاستماع»[٣].

فالجانب «الصوتي» بحروفه وصوائته وعناصره يشكل الجانب الجوهري للغة العربية وفي بناء دلالاتها وتركيبها، فالمشافهة تؤدي دورا مهما في صياغة الدال العربي، إذ نجد «ابن جني»(ت/ ٣٩٢ه) يبَين لنا جانب اللغة الاصطلاحي قائلا: «أمَا حدَها اللَغة فإنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[٤]، بمعنى أنّ اللّغة كلفظ، ككلمة تعني تلك الأصوات المنطوقة من قبل المتكلّم، للتّعبـير عن حاجات معيّنة، تختلف باختلاف ناطقها وباختلاف استعمالاتها.

كل هذا يجعل من مهارة «**الاستماع**» تقوى أهميتها ووظيفتها لأن الفرد يكون مستمعا قبل أن يصبح متكلما، فالفرد يسمع أولا ثم يتكلم ثانيا، ثم يقرأ، ويكتب في الوقت نفسه، وعليه فان إهمال هذه المهارة يؤدي إلى عدم إتقان الكلام والقراءة الجيدة، إضافة إلى ذلك أنَ إهمال التدرَب على «**الاستماع**» يسوق حتما إلى عدم الاستيعاب الجيد للَغة ومعانيها .

أي أنّ اللّغة تكون قبل كلّ شيء أصواتا، إلى جانب ذلك النّظام من الرّموز الّذي يختلف باختلاف الأقوام النّاطقين بها، ومن منظور علم النفس نجد«فاخر عاقل» يقول عنها-اللَغة-: «هي منظومة التَواصل بين الكلمات بواسطة رموز اتَفاقية،وأهمَ أشكال اللَغة عند النَوع الإنساني هي اللَغة الصَوتية، والكتابية والحركات»،[٥]وهذا يوضَح أنَ اللَغة عبارة عن متتالية من الوحدات الصَوتية

(١) المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق ودار المشرق،بيروت، ط ٢٨،ص ٣٥١.
(٢) سورة الأعراف، الآية ٢٠٤.
(٣) المرجع السابق،ص٦٣.
(٤) أبو الفتح ابن جنى،» الخصائص»،تحقيق محمد النجار،المكتبة العلمية دارهدى للطباعة والنشر بيروت لبنان ط ٢ د ت ص ٣٣ .
(٥) فاخر عاقل،»معجم علم النفس»،دار العلم للملايين،ط٤،بيروت،د-ت،ص٦٤.

الموجودة داخل نسق نظامي من الكلمات الحاملة للمعاني في أشكال أساسية أهمَها، الصَوت، الكتابة والحركة.

أما «ابن خلدون» (ت/٨٠٨ ه) فيقول عن اللغة: «اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده وتلك العبارة فعِل لسانـي ّفلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها هو اللّسان، هو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم»[١]، ويتضمَن تعريف «ابن خلدون» جملة من القضايا يمكن إجمالها في:

أوَلا: اللَغة وسيلة تميَز الإنسان عن غيره من المخلوقات وهي وسيلة التَواصل الأولى بين المتكلَم والمستمع، فاللَغة من وجهة نظر «ابن خلدون» ظاهرة فكريَة إنسانيَة.

ثانيا: اللَغة تواضع واصطلاح واتَفاق كل أمَة حسب مصطلحاتها، فهي مرتبطة بمعان معيَنة حسب دلالاتها في كل مجتمع.

ثالثا: اللَغة عمليَة عقلية قصدية وظيفتها التَعبير، إذ يقول «وتلك العبارة فعل لسانيَ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام»[٢]، ومن خلال هذا القول يتجلىَ لنا أنّ اللّسان يدلّ على اللّغة والكلام والفصاحة .

يمكننا القول: إن «اللسان» يمثّل بذلك القدرات اللّفظية الّتي يمتلكها الإنسان وتميّزه عن غيره من الكائنات، وتدعى هذه الميزة بملكة «اللّغة»، التّي تظهر من خلال الكلام المنطوق. وهي مادّة يستخدمها الفكر للفهم والإفهام، فهي أصوات تسمع بالآذان أوألفاظ مقروءة داخل السّطور، تخاطب العقول والأذهان، بواسطة قناة السّمع ويناجيها القلب لتحقيق الإدراك، والاستجابة بها وتتحقّق الوظيفة المبتغاة .

يشكّل السّمع الجانب المكتسب في عملية الكلام كما يراه «صادق عبد الله

(١) عبد الرحمن ابن خلدون،المقدمة، http://islamport.com/w/tkh/Web/٣٤٥/٢٢٦. htm،مصدر الكتاب http://www.alwarraq.com، فصل ٤٥ ،ص١/٣٥٢.
(٢) المرجع السابق، فصل ٤٥ ،ص١/٣٥٢.

أبو سليمان» في قوله: «فجهاز الطفل النّطقي أسير ما اعتاد جهازه السمعي سماعه، يحاكيه ليصبح لسان حاله الذي يتعامل به الآخرون؛ فالكلام لا يتمَ أخذه إلاَ بالسَماع من الآخرين وإنّ اعتياده على سماع لغة ما، هو معيار نجاحه في أدائها أداء سليما»[١]، بمعنى أن التَعلم السَليم للغة مقرون بحسن الاستماع إليها. فتعلَم اللغة محاكاة ألسنة الآخرين، وتعوَد في الأداء. ونجد في تراثنا ما يؤيَد أهمية السَمع في اكتساب اللغة فنجد «ابن فارس» (ت/٣٩٥هـ) يقول: «تؤخذ اللّغة اعتيادا كالصَبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مر الأوقات»[٢]، وهذا يوضح أكثر أنَ اللغة رهن السَمع، وأنَ السَمع وسيلة الإنسان لامتلاكها، لذلك كان العرب قديما يدفعون بأولادهم إلى المراضع في بيئة أعرابية حيث الفصاحة، والفراسة لينشأ الطفل، فصيح اللَسان وبليغ الكلام. وعليه فإن معايشة متعلم العربية لبيئة لغوية سليمة من خلال المشافهة والسماع ومجالسة الفصحاء هو المسلك الصحيح لتعلم العربية بمستوياتها الصوتية والبنائية والدلالية.

ومن جهة أخرى، نجد أن النظريات الحديثة في اكتساب اللَغة تعتنق هذا المفهوم، وترجع اكتساب اللغة إلى السَمع، فنجد رائد النظرية السلوكية سكينر[٣] skinner يقول : «إنّ اللّغة مثلها مثل أيّ سلوك آخر، عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولــة والخطأ ويتمّ عن طريقهــا المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدّم المكافأة»[٤]، وهذا يعني أنّ اللّغة عند السلوكيين هي سلوك شأنه شأن السّلوكيات الأخرى، يكتسبــها الفرد من خلال المحاكاة والممارسة والخبرة، ويتمّ تدعيمها بالتّعزيز أو المكافأة، ومن خلال التّدريب المستمرّ الذي يكون بتكرار المسموع يتعلّم الأفراد اللّغة الثانية، بحيث تصبح بالتّدريج تشبه اللغة الأم من حيث البناء والمعنى.

---

(١) صادق عبدالله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللغة ،بحث في مجلة اللغة العربية ،القاهرة،العدد ٩٩.

(٢) احمد بن فارس الصاحبي، في فقه اللغة، لمكتبة السلفية ،القاهرة ،ص٣٠.

(٣) Skinner-سكينر (١٩٠٤-١٩٩٠) أخصائي نفسي أمريكي الجنسية من ولاية بنسلفانيا ، تعلم في جامعة هارفارد، والتحق بطاقم الجامعة في العام ١٩٤٨ نال شهرته من خلال بحثه الرائد عن التعلم والسلوك ، اكتشف سكنر مبادئ مهمة في الإشراط الإجرائي، وأصبح الممثل الرئيسي للمدرسة السلوكية في أمريكا، التي يمكن من خلال مفاهيمها تفسير سلوك الإنسان من خلال مصطلح الاستجابة لمثير خارجي .

(٤) السيد عبد الحميد سليمان ،،«سيكولوجية اللغة»، دار الفكرالعربي ،القاهرة، ٢٠٠٣ ، ب ط، ص ٤٦

فالمدرسة السّلوكية تعتبر اللّغة استجابة تصدر عن الكائن الحيّ لما «يسمع» واللّغة عندهــا ما هي إلاّ مجموعات صوتية لمثيرات البيئة ويرون أنّ اللّغة في مراحلها المبكّرة هي نموذج سهل من السّلوك وأنّها عادة، واللّغة هي شيء يمارسه الفرد، قد تعلّمها بالمحاكاة والتّقليد والتّعزيز .

إنَ فعل التّقليد والمحاكاة الَذي يصدر عن - المتعلم للغةالثانية - لألفاظ المتكلم في نظرية سكينر (skinner) هو إثبات لأهمية السمع. فإذا سّلمنا أن اللّغة نتعّلمها كما نتعّلم أي سلوك آخر، فهذا يعني أن جمع اللغة مرهون بسلامة الحواس، وأن المعرفة التي نحصل عليها عن طريق السمع أكثر أهمية وأكثر دّقة وفائدة.

ومن زاوية أخرى يرى (نعوم تشومسكي Noam Chomsky[1]) صاحب النظرية التوليدية في اكتساب اللغة، أن كل فرد يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكّنه من اكتساب اللغة، وينطلق (نعوم تشومسكي Noam Chomsky) ، في هذه النّظريّة كما يقول «زكريا ميشال»، من فرضيّة منطقيّة وهي: «أنّ اللّغة قدرة فطريّة مخلوقــة لدى الإنسان، وهي قدرة خلاّقة معقّدة تعمل بنظام في خلق اللّغة والكلام وابتكارها عند الفرد»[2]، بمعنى أن الفرد منا لديه قدرة داخلية تمكنه من تحليل الجمل التي «سمعها»، ثم استنادا عليها يكوّن جملا لا متناهية لم يسبق له سماعها من ذي قبل.

أي أنّ المتعلم يتعلّم التّراكيب اللّغوية وفق ما سمعه من نماذج. ثم يختبرها أثناء الاستعمال اللّغوي، ويغيرها عندما يتّضح له الخطأ تغييرا يؤدّي إلى تقريبها تدريجياً من التّراكيب اللّغوية الصادرة عن المعلمين إلى أن تصير تراكيبه مماثلة

(١) نعوم تشومسكي:(Avram Noam Chomsky) مولود في فيلادلفيا بنسلفانيا الولايات المتحدة الأمريكية: (١٩٢٨م)عالم لغة وفيلسوف ومؤرخ وناقد وناشط سياسي وعالم إدراكي وعالم منطق أمريكي، أستاذ لسانيات في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، وألف أكثر من ١٠٠ كتاب، كما صُنف بالمرتبة الثامنة لأكثر المراجع التي يتم الاستشهاد بها على الإطلاق،وصُوت له كـأبرز مثقفي العالم في استطلاع للرأي عام٢٠٠٥م، ويوصف تشومسكي بأنه أبو علم اللسانيات =المعاصر، حيث أسس نظرية النحو التوليدي،التي تعتبر أهم إسهام في مجال اللسانيات النظرية في القرن العشرين،ويُعد شخصية رئيسة في الفلسفة التحليلية.

(٢) زكرياء ميشال» الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية»،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشروالتوزيع، بيروت ١٩٨٢، (ب ط) ،ص٢٣ .

لتراكيبهم. فمثلاً: المتعلم يستنتج قاعدة التّأنيث في اللّغة العربيّة من نماذج مثل: (كريم - كريمة ،قطّ – قطّة) فيسقطها على (أخضر) فيقول: (أخضرة) ثمّ يكتشف خطأ هذا الإسقاط فيعدّل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء.

وما جاء به (تشومسكي Noam Chomsky) يتفق مع ما نسعى لتأكيده، وهو أن السّمع سبيل للتعلّم واكتساب اللّغة، أما فيما يخص) جان بياجيPiaget Jean)[١] صاحب النظرية المعرفية فان اكتساب اللغة في رأيه وظيفة إبداعية تتحقق عن طريق كفاءة الأداء اللغوي، وهو يفرَق بين الأداء اللغوي والكفاءة، فيرى أنه بالرغم من اكتساب الفرد لأسماء الأشياء عن طريق المحاكاة، ويقدم بتأديتها أداء صحيحا إلاَ أنَ كفاءته اللغوية لا تتحقق إلاَ «بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أوليّة ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعله مع البيئة الخارجية»[٢]، ويقصد بالتنظيمات الأوّلية وجود استعدادات داخلية عند المتعلم تجعله يتعامل مع الرّموز اللغوية المسموعة التي تنشأ بتفاعله مع المحيط الذي ينتمي إليه.

رغم ما تطرق إليه (جان بياجي Piaget Jean) في الفصل بين الأداء اللغوي والكفاءة اللغوية، فانه لم يقص «السمع» من تحقيقهما في اكتساب اللَغة، فالمتعلم يحتاج إلى بيئة لغوية سليمة، ومناسبة لكي يتفاعل معها محاكاة ثم أداء، ليستطيع توظيف ماله من استعدادات في تفاعل لغوي وهذا لن يحدث إلا عن طريق السَمع.

أساليب إكساب اللغة الثانية للمتعلم وفق الطريقة السمعية الشفوية:

- عرض الأصوات العربية ومطالبة المتعلم بمحاكاتها وحفظها .
- الاهتمام بالجانب المنطوق من اللغة وعرضه بشكل دوري على مسامع المتعلم.
- تقديم نماذج شفوية للمتعلم تخص الحياة اليومية وبعض المعاملات.

---

(١) جان بياجية Piaget Jean (١٩٨٠ – ١٨٩٦) ،كان أستاذ في علم النفس ،علم الاجتماع و فلسفة العلوم ، انه من عمل على تطوير الابستيمولوجيا الوراثية – نظرية المعرفة – و اعتبر علم النفس دربا علميا محصنا ، انه معروف بأبحاثه في الميدان المعرفي = تطور الذكاء : الفكر و اللغة عند الطفل – وخاصة دور اللعب في تطوير الذكاء و تنشئة الطفل ، يعتبر الذكاء هو القدرة على التكيف.

(٢) زكرياء ميشال، قضايا السنية تطبيق،ية دار العلم للملايين، ط١٩٩٩،٣. ص٨٣.

- عرض أشرطة فيديو لحوارات في مختلف الوضعيات (البيت-السوق-المطعم-العيادة...)
- عرض اللغة الثانية دون ترجمة .
- عرض اللفظة ما يقابلها من معنى على شكل فعل أو نشاط أو سلوك أو صورة أو موقف.
- تقديم مقطوعات أدبية للحفظ كالشعر والأمثال والحكم مع تبيان معانيها .
- مراعاة أن تكون اللغة التي يدرب عليها المتعلم في درس الاستماع مشابهة لنفس اللغة التي يريد المتعلم الاستماع إليها، فيجب إحضار عيّنات حقيقية وطبيعية وحية من نفس المواد التي يحتاج المتعلم إلى الاستماع إليها في مشواره الدراسي[١].
- تكليف الطالب بالاستماع إلى أغنية عربية باللغة الفصيحة، وغنائها إن أمكن أمام الزملاء في الصف[٢].

أهم القدرات اللغوية المكتسبة من خلال مهارة الاستماع:

تمييز الأصوات :

الهدف من هذه المرحلة هو التعريف بالأصوات العربيّة وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة وترتكز هذه العملية على:

- تمرين المتعلم على الاستماع من خلال عرض الأصوات الخاصة بالحروف بحركاتها القصيرة والطويلة ومختلف المقاطع الصوتية التي تتشكل وفقها، بغية تحقيق ما يسمى بالتمييز الصوتي بحيث يتمكن المتعلم من تصنيف الأصوات المتشابهة (كاف-قاف) والمتداخلة (اجتمع- اشتمل) والمتجاورة بالمخرج أيضا (سين-شين).

(١) حسان سيد يوسف،أهمية مهارة الاستماع وإجراءاتها التطبيقية، وأنشطتها الصفية وغير الصفية https://www.new-educ.com/
(٢) المرجع نفسه.

- التعرُّف على التشديد والتنوين وتمييزها الصوتيّ.
- إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الأصوات العربيّة وما يوجد في لغته الأم من أصوات.
- إدراك أنواع الانفعالات المصاحبة للكلام والاستجابة لها.
- تحديد الألفاظ ذات الوزن المتشابه.
- تذوُّق جمالية الصوت العربي.

ب- فهم المسموع :

تأتي هذه المرحلة في الترتيب الثاني بعد مرحلة تمييز الأصوات بحيث يكون المتعلم قادرا على :

تجميع الأصوات، ففي هذه المرحلة ينطلق المتعلم من فهم الكلمة وصولا إلى الجملة، وتتأتى من خلال ترويض المتعلم على ربط الصور السمعية بما يناسبها من صور ذهنية أي مطابقة المسموع للفهم والإدراك كأن نسمعه(قطة) فلابد من ربط هذا اللفظ بما يناسبه من الواقع. وقبلها يكون المعلم عقد مرن متعلميه على مجموعة من الألفاظ وعرض عليهم ما يناسب دلالاتها في الواقع(صور).

- فهم الحديث الموجز والحوار باللغة العربيّة في حدود ما تعلم من المفردات .
- استخراج الفكرة الرئيسيَّة للحديث ومعرفة سياقه(اتصال هاتفي- نشرة أخبار-إعلان..)
- يتمكن من فهم الأفكار وتحديد تتابعها .
- التمكن من استخدام التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال.

ج- سرعة فهم المسموع:

يتحقق هذا الجانب بعد التدريبات الطويلة بحيث يكون المتعلم قادرا :

- على فهم المسموع دون وسيط (صورة مرافقة-بطاقة).

- التمييز بين الأفكار الرئيسيَّة والثانويَّة.
- القدرة على الاستماع لتخمين معاني الألفاظ الجديدة.
- التمكن من إعطاء الملاحظات.
- القدرة على نقل المسموع على شكل ملخَّص شفويٍّ أو كتابيٍّ.
- فهم المعاني الخاصة بالثقافة العربيّة

كما أضاف إلى هذه النقاط «الدكتور عبد الله علي مصطفى»[1] النقاط التالية:

- القدرة على الاستماع لاستخلاص الأفكار الفرعيّة أو المساندة
- القدرة على الاستماع للتهيؤ لإجابة أسئلة لاحقة.
- القدرة على التمييز بين الآراء والحقائق.
- القدرة على الاستماع للاستيعاب والفهم.
- القدرة على الاستماع لإعادة رواية ما استمع إليه شفويّاً أو كتابيّاً.
- القدرة على الاستماع لمعرفة هدف المتحدّث والمعلومات الخفيّة.
- القدرة على الاستماع لإبداء الرأي والمناقشة.
- القدرة على قراءة لغة الجسد(حركات اليد أو الجسم أو تعابير الوجه)
- القدرة على الاستماع للتفرقة بين ما يقال في صلب الموضوع وما يقال استطراداً أو خروجاً.
- المشاركة في الحديث.

اختبار المدركات السمعية للمتعلم:

بعدما تطرقنا لأهم المدركات التي سيكتسبها متعلم اللغة الثانية من خلال الطريقة السمعية الشفوية سوف نتطرق إلى فحص مدى تخزينها من خلال الأنشطة التالية:

(١) ينظر:عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية ،عمّان،دار المسيرة٢٠٠٧ ،ط٢ ،ص ٢٢٤.

١-اختبار تمييز الصوت: يمكننا اختبار قدرة المتعلم على تمييز الأصوات من خلال النشاط التالي:

نعرض مجموعة من الصور تتقارب أسماؤها في الميزان الصوتي ثم يستمع الطالب إلى تسمية صورة فقط(رأس) على أن يستخرج مدلولها من بين الصور لوحده.

مثال:

رأس	فأس	كأس

يستمع المتعلم للفظة المقصودة ثم يستخرج صورتها من الجدول.

٢-اختبار الحروف المتقاربة في المخرج:

من خلال هذا الاختبار يقوم المعلم بمطالبة المتعلم بتحديد اللفظة التي استمع إليها:

(صام- قام) (جمل- جبل) (جمال- كمال) (جريدة – فريدة)

٣-اختبار إدراك المعنى:

ا/ نسمع المتعلم كلمة ونعطيه اقتراحات وعليه تحديد الاقتراح الذي يلائمها:

قطة = ? (طعام - حيوان - سماء)

ب/أسئلة الصحيح والخاطئ:

يسمع المعلم مقطوعة معينة ثم يقدم اقتراحات على المتعلم تحديد صحيحها من خطئها مثلا :

«تسكن السيدة العجوز وحيدة بقرية بعيدة داخل كوخ صغير تحفه الأشجار والأزهار. «

الاقتراحات:

الأميرة تسكن بالقرية.

تسكن السيدة العجوز مع أبنائها.

يحيط بالكوخ أشجار وأزهار.

ج/تحديد بيئة الكلام: نسمع المتعلم حورا ونطالبه بتحديد سياقه

مثال : «مرحبا ! من فضلك هلي بفنجان قهوة وقطعة من الكعك من فضلك؟»

هل هذا الحوار في: (سوق- مكتبة- مقهى)

ه/اختيار العبارة المناسبة لموقف معين:

نسمع المتعلم عبارة مثل: (وصلت فاطمة إلى باريس صباحا)

ماذا نقول حين نراها؟ شكرا / حمدا لله على سلامتك/ إلى اللقاء/ تصبح على خير

الخاتمة:

في ختام هذا البحث يمكن سرد ابرز النتائج وهي:

- الاستماع والكلام هما عمودا الطريقة السمعية الشفوية وهما المهارتان الأساسيان اللتان تحظيان بالاهتمام الكبير فيها.
- أن الهدف الجوهري من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهاهو تمكينهم من الاتصال الفعال بها وإدراك المستويات الأساسية للَغة، ونقصد بها المستوى الصوتي والتَركيبي والدَلالي والمعجمي نظريًا ووظيفيًا، بالإضافة إلى الإلمام بقدر كاف من مفردات اللغة،للفهم والاستعمال.

- تحقيق الكفاية التَواصلية عن طريق تمكّنه من استخدام اللَغة تلقائيا دون أي عراقيل، والتَعبير بها عن الأفكار والمشاعر والخبرات، مع القدرة على الفهم والاستيعاب في تلقّيها حتَى يصبح المستعمل للغة **مالكا** للغة **ماهرا** في أدائها .

- الاستماع يؤثر على المهارات الأخرى جميعها، وهو المدخل الطبيعي لتعلم اللغة والطريق الصحيح لاكتسابها فهما ومن ثَمَّ إنتاجًا.

وفي الأخير لابدَ أن نشير إلى أنَ الفصل بين مهارات اللَغة مجازيَ لأنَ مفهوم التكامل بين فنون اللَغة من(سماع ،وكلام ،وقراءة ،وكتابة)، راسخ ومشترك في الأداء والقصد فالمستعمل للَغة يستعملها بشكل عامَ، وكلَيَ دون تجزئة مهاراتها، فعندما يتلقّاها سماعًا وقراءةً فإنَه يستعمل كلَ ما لديه من معارف عن المفردات، والدلالات والقواعد والبلاغة وحين ينتجها كلامًا أو كتابةً فانَه يوظَف كل ما تعلَمه منها(سماعًا،وقراءةً).

والعلاقة بين الكتابة و القراءة علاقة الفعل بردَ الفعل، فلا يمكن للفرد قراءة شيء إلا إذا كان مكتوبًا، فميدان القراءة هو اللفظة المدونة، ورؤية الرمز الخطي تسبق كتابته، ولا يمكن لأي أحد أن يكتب دون أن يقرأ، أو أن يرى ما يكتب، فالأمر الذي نريد إيصاله هو تبيان العلاقة والوطيدة بين مهارات اللَغة الأربع في النطق والفهم والاستعمال.

التوصيات:

- الحرص على تعميم تعليم اللغة العربية ونشرها في البلدان غير العربية وتقديم حوافز مشجعة مقابل تعلمها.

- تكوين الأساتذة وتدريبهم في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- إنشاء مخابر تطبيقية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتزويدها بالوسائل التعليمية اللازمة (الوسائل السمعية).

المصادر والمراجع

- القران الكريم.
- ابن منظور جمال الدين،لسان العرب، بيروت: دار صادر، مجلد ١٠ .
- محسن علي عطيّة،المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمّان، الأردن :دار المناهج،دط ، ٢٠٠٩ .
- علي الحديدي ،مشكلة تعليم العربية لغير العرب، القاهرة:دار الكتاب العربي للطباعة والنشر .
- عبد الرحمن ابن خلدون،المقدمة، http://islamport.com/w/tkh/Web/٣٤٥/٢٢٦.htm،مصدر الكتاب http://www.alwarraq.com، فصل ٤٥ .
- عبد الهادي نبيل وآخرون ،مهارات في اللغة والتفكير ،عمان :دار المسيرة، ٢٠٠٣ .
- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد ،الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب.
- المنجد في اللغة والأعلام، بيروت:دار الشروق ودار المشرق، ط ٢٨.
- أبو الفتح ابن جنى،» الخصائص»،تحقيق محمد النجار،بيروت لبنان :المكتبة العلمية دارهدى للطباعة والنشر،ط ٢ د ت.
- فاخر عاقل،»معجم علم النفس»،بيروت:دار العلم للملايين،ط ٤ ،د-ت.
- صادق عبدالله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللغة ،بحث في مجلة اللغة العربية ،القاهرة:العدد ٩٩.pdf
- احمد بن فارس الصاحبي، في فقه اللغة، لمكتبة السلفية ،القاهرة.
- السيد عبد الحميد سليمان ،»سيكولوجية اللغة»، القاهرة:دار الفكر العربي ، ٢٠٠٣ .
- زكرياء ميشال» الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية»،بيروت:المؤسسة الجامعية للدراسات والنشروالتوزيع، (ب ط) ، ١٩٨٢.
- زكرياء ميشال، قضايا السنية تطبيقية ،دار العلم للملايين، ط٣ ،١٩٩٩.
- حسان سيد يوسف،أهمية مهارة الاستماع وإجراءاتها التطبيقية، وأنشطتها الصفية وغير الصفيةhttps://www.new-educ.com/
- عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية ،عمّان:دار المسيرة، ٢٠٠٧،ط٢ .

جدلية النحو بين التنظير والتطبيق

رشيد حيدرة – الجزائر[1]

(١) أستاذ محاضر (ب) بالمدرسة العليا للأساتذة مستغانم - الجزائر

الملخص:

يعتبر تدريس اللغة العربية من المهام الشاقة المتعبة التي ما فتئت تؤرّق المعلّمين وتُخيف المتعلّمين على حدّ سواء، وتجبرهم على إعادة النظر والتفكير في طرائق تدريسها، واستحضار كفاياتها، وتدبّر معانيها، وذلك بالنظر إلى خصوصية هذه اللغة نحوِها وصرفِها واشتقاقاتِها، ومخارج حروفِها، وقواعد إملائِها وما إلى ذلك.

هذه الصعوبة نلمسها حتّى لدى العرب المتكلّمين بلسانها، المنضوين تحت لوائها، الذين نشأوا في بيئة عربية تتكلّم لهجة هي الأقربُ إليها، فكيف هي الحال بالنسبة للأعاجم غير الناطقين بها، الذين وُلدوا ونشأوا في بيئة مغايرة، مختلفةٍ عاداتُها، متفرّدةٍ تقاليدها، ووجدوا أنفسهم مضطرّين إلى تعلّمها، لكنّهم اصطدموا بكمٍّ هائل من المؤلّفات والكتب والنظريات والاختلافات التقعيدية التي زادتهُم حيرةً إلى حيرتهم، وبُعدا إلى بُعدهم.

ولا أتحدّث هنا عن اللهجة العامية التي يكتسبها غير العرب عن طريق الممارسة والتطبيق داخل المجتمع، فتلك يسهل اكتسابها كونها خالية من القواعد، بعيدة عن التنظير، خاضعة للمعالجة الآنية اللحظية للخطأ، معتمدة على الاستعمال، وبالتالي استدراكه مستقبلا، كما أنّ قاموسها اللفظي يعتبر ضعيفا مقارنة الفصحى، فيسهل حفظ مفرداتها والتعبير عنها لاحقا.

أمّا إذا تعلّق الأمر باللغة الأدبية المكتوبة ذات القواعد والقوانين، نجد الكثير منهم يقف عاجزا أمام فهم قواعدها، وحسن ممارستها، وكذا القدرة على الكتابة وفق أنظمتها المعقّدة والصعبة التطبيق.

وقد شغلت الطريقة الأمثل لتعليمها بأبسط الطرق وأوضح المسالك بال الكثير من الباحثين قديما وحديثا، فألّفوا في هذا الباب عديدًا من الكتب والرسائل التي تضطلع بمهمّة فتح مغالقها وتحسين طُرُق تعليمها وتعلّمها على غرار: مصطفى محمود الأزهري في كتابه (تيسير النحو)، وشوقي ضيف في كتابه (تجديد النحو)، وأبي زياد النحوي في كتابه (تبسيط النحو).

إنّ التيسيرَ والتجديدَ والتبسيطَ لقواعد اللغة العربية من المهام الثّقال الملقاة على عاتقنا-باعتبارنا معلّمين بالدرجة الأولى- لِنعبر بهذه اللغة إلى العالمية من خلال كشف عيوب تعليميتها، ورأب الصدع الموجود بين نظرياتها والتطبيقات المنسوبة إليها.

وتعليمية النحو العربي بالنسبة لغير الناطقين باللغة العربية ليست وليدة العصر الحديث، ولم يتكلّم بها المتكلّمون في العصور المتأخّرة، بل إنّ قِدمها يرجع إلى القرون الأولى للإسلام، إذ يُعتبر هذا الأمر من الأسباب التي دفعت بالنحاة الأوائل إلى وضع هذه القواعد، وأقصد بالنحاة الأوائل: أبا الأسود الدؤلي، وابن أبي إسحاق الحضرمي والأخفش الأكبر سيبويه وغيرهم ممّن رأوا أنّ اللغة تضيع من بين أيديهم بسبب دخول الأعاجم إلى الإسلام، واستفحال اعوجاج ألسنتهم أن يفقهوا معانيها، وأن يتدبّروا أساليبَها وبلاغتَها، ناهيك عن تراكيبها ونتاجها الإبداعي شعرا ونثرا.

إذن، فالمشكلة قديمة قِدم القاعدة، بل إنّ من أهمّ أسباب وضع القدماء لعلمي النحو والصرف والبلاغة والعروض هو المحافظة على اللغة من الضياع -باعتبارها من أقدم اللغات عمرا-، وعلى القرآن الكريم من اللحن والتحريف -باعتباره أشدّ الكلام قُدُسيّة-بسبب هؤلاء الأعاجم، ومع ذلك، مازالت المشكلة قائمة إلى يومنا هذا، بل صار الأمر أشدّ حتّى على الناطقين بلسانها، بعد أن ضجّت أصواتهم متسائلة عن جدوى القواعد النحوية المعقّدة، والإعراب اللفظي والتقديري، والمحالّ الإعرابية، والمرفوعات والمنصوبات والمخفوضات التي تزخر بها كُتب المناهج التعليمية الحديثة، ويتناثر بين ثناياها بعض القضايا النحوية المختَلَف فيها كقضية المصطلح النحوي (الصفة والنعت)(الرفع والضم)(النصب الفتح)(الجر والخفض) وما إلى ذلك.

وهنا لا بُدّ من طرح السؤال التالي:

- هل المشكلة في القاعدة أم في شرحها؟ المشكلة في النموذج أم في طريقة عرضه؟

- هل كانت المدارس النحوية والخلافات بينها نعمة على النحو أم نقمة عليه؟

- هل من الممكن إعادة النظر في تعليمية النحو وقواعده بالنسبة لغير الناطقين باللغة العربية.

من هذا المنطلق، ارتأيت أن تكون مداخلتي موسومة بـ»جدلية النحو بين النظرية والاستعمال»، في محاولة لتسليط الضوء على الأسباب الحقيقية وراء هذا الخلاف النحوي بين المدارس وانعكاساته على النحو قديما وحديثا.

وقد ارتأيت أن أقسّم بحثي إلى ثلاثة مطالب:

١- المطلب الأول: النظريات النحوية المختلَفُ فيها وأسباب الخلاف.

٢- المطلب الثاني: جدلية المصطلح النحوي وازدواجية المعايير.

٣- المطلب الثالث: جدلية المفاهيم النحوية قديما وحاضرا.

ثم أتبعتها بخاتمة للبحث، وفيها خلاصة النتائج المتوصل إليها.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

المطلب الأول: النظريات النحوية المختلَفُ فيها وأسباب الخلاف:

قبل أن يستوي النحو العربي على سوقه في مجالي البحث والتقعيد، ظهرت بين المدارس النحوية اختلافات في بعض الظواهر النحوية التي لم تكن القاعدة بذاتها قادرة على استيعابها، نظرا لشدة اليقين بمصادر النحو، وخاصة القرآن الكريم، والشعر العربي وكذا الأمثال والحكم.

إنّ تسليم النحاة بشرعية هذه المصادر كشواهدَ على النحو، جعلت أيّ اختلاف بينها-ولو كان بسيطا-سببا في مشاكل كثيرة، دفعت بهؤلاء إلى التفكير في طريقة أو طرق للوقوف موقفا وسطا بين القاعدة القياسية التي يقبلها العقل والمنطق الصوري، وبين خروج بعض هذه الشواهد عن المألوف، رغم صحتها واستيفائها لشروط الاستشهاد، وخاصة الشواهد التي لا تقبل النقاش كالقرآن

الكريم أو الشعر الفصيح على سبيل المثال.

لذلك، لجأ النحويون إلى طرق جديدة لحسن تخريج هذا الشذوذ ببعض النظريات الفلسفية التي من شأنها تفسيره، دفعا للحرج، واستيفاء لكمال النحو وتمامه، غير أنّ هذه الطرق الجديدة لقراءة النحو لم تتفق عليها المدارس جميعا، بل إنّ كلّ مدرسة اعتمدت على طريقة معيّنة في التخريج يمكن ربطها بالمبدأ والميول والهوى، هذه الاختلافات هي محور اهتمامنا في هذا المبحث، إضافة إلى البحث في طرق التخريج وأساليبه، ويمكن تقسيم هذه الاختلافات التي وقعت بين النحاة إلى قسمين بحسب نوعيتها:

القسم الأول: اختلافات استعمالية تتعلق بقدرة القاعدة على مطابقة الاستعمال النظري للشاهد، وفي حال عدم إمكانية ذلك، البحث عن قاعدة مصغرة تحتوي الجانب الاستعمالي لهذه الشواهد، وتوثق علاقتها بالسياق إن كان ذلك ممكنا، وهذا متعلّق بقدرة كلّ مدرسة نحوية على تطويع الشّاهد لإيجاد مسّوغ له يسهّل تخريجه، دون المساس بالقاعدة الأصلية التي لا ينبغي أن تُطعن مصداقيتها.

القسم الثاني: اختلافات عقلية تتعلق بما هو خارج القاعدة، لكنّ له توجّها فلسفيا يقرّبه من العقل والمنطق، ومع ذلك، فهو لا يرده إلى القاعدة الأصلية بقدر ما يزيده بعدا عنها، ويجد له اتجاه آخر غير الذي انطلق منه الشاهد، إضافة إلى احتمالية صدقه وكذبه لصعوبة الاستدلال عليه.

وفيما يأتي تفصيل لهذه الاختلافات وطريقة تخريجها عند النحاة.

أوّلا - الاختلافات الاستعمالية:

ارتبط مفهوم الاختلاف في الاستعمال بنوعين من الشواهد التي كثر تداولها عند العرب وهي:

شواهد نثرية منها ما يعود للهجات بعض القبائل التي خرجت عن نطاق التقعيد فسُمّيت «شاذةً» لا يتسع المقام لذكرها، كعجعجة قضاعة[1]، وعنعنة

(١) عجعجة قضاعة: تحويلُ الياء جيمًا مع العين، يقولون : هذا راعجّ خرج مَعِج : راعِي خَرجَ معي.

قيس وتميم وأسد[١]، وكشكشة بكر وبعض تميم وأسد[٢]، وكسكسة ربيعة[٣]، وطمطمانية حميَر[٤]، وفحفحة هذيل[٥]وغيرها كثير.

وأقول: لكنّ الذي خفِيَ أمرُه على النحويين في قضية التعامل مع الشاذ، وتَرَكهم في حيرة من أمرهم ملاحظتان:

أولاهما: أنّهم (أي النحويين) لم يُدرجوا عنصر الزمن في الحسبان في أثناء اختيارهم للشّاهد الموثّق والشّاهد الشّاذ، وأقصد أنَّ الأمر لا يعدو كونَه تطورا طبيعيا للغة، وكما هو معلوم، فكلّ لغة في التاريخ خاضعة لمنطق التطوّر والتغيير، فما الذي يمنع العرب من تطوير لغتهم وتغييرها بما يناسب احتياجاتهم الدينية والاجتماعية.

ثانيهما: معروف عن العرب تناقل الشواهد والأمثال والشّعر وغيرها مشافهة عن طريق الحفظ والنقل، ومهما كان حرص الناقل على إيصال الكلام بحذافيره، فإنّ هذا لا يمنع الخطأ، واللحن والتحريف، إمّا عن حسن نية وإما عن قصد وسوء نية، فإن تعددت روايات الحديث وقراءات القرآن التي كان العربُ أحرصَ الناس على نقلها حرفيا، فحريٌّ أن يُحرّف ما سواهما من كلام العرب.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنّ قلّة ما وصل إلينا من كلام العرب يرجّح نظرية مفادها أنّ الشّاذ ربّما تكون قاعدته مطّردة فيما ضاع من الكلام، ويؤيّد هذا القول ما جاء به ابن جني في كتب الخصائص حيث يقول: «قال عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه: كان الشعر علم القوم، ولم يكن لهم علم أصح منه، فجاء الإسلام فتشاغلت عنه العرب بالجهاد وغزو فارس والروم، ولهيت عن

يراجع: أحمد تيمور باشا، لهجات العرب، لجنة إحياء تراث تيمور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المكتبة الثقافية العدد: ٢٩٠، سنة: ١٩٧٣م. ص:١٥وما بعدها

(١) عنعنة قيس وتميم وأسد: قلب الهمزة عينا مثل: أنّك- عنّك. المصدر نفسه ص:٣٩ وما بعدها.

(٢) كشكشة بكر وبعض تميم وأسد: وهي قلب كاف الخطاب شينا كقولك في: ضربك-ضربش. المصدر نفسه ص: ٦١ وما بعدها.

(٣) كسكسة ربيعة: قلب كاف الخطاب سينا كقولك: ضربك-ضربس. المصدر نفسه ص:٨٠ وما بعدها.

(٤) طمطمانية حميَر: قلب لام التعريف ميما مثل: الصيام- امصيام. المصدر نفسه ص: ١٠٢ وما بعدها.

(٥) فحفحة هذيل: وهي إبدال الحاء عينًا، ومن شواهده قراءة ﴿عَتَّىٰ حِينٍ﴾. المصدر نفسه ص:١٣٣ وما بعدها.

الشعر وروايته، فلما كثر الإسلام وجاءت الفتوح واطمأنت العرب في الأمصار، راجعوا رواية الشعر، فلم يؤولوا إلى ديوان مدون، ولا كتاب مكتوب، وألفوا ذلك وقد هلك من العرب من هلك بالموت والقتل، فحفظوا أقل ذلك، وذهب عنهم كثيره.

وحدثنا أبو بكر أيضاً عن أبي خليفة قال قال يونس بن حبيب: قال أبو عمرو بن العلاء: ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله، ولو جاءكم وافراً لجاءكم علم وشعر كثير»[١].

وبالتالي، فإنّ الشذوذ- في رأيي- هو من صميم اللغة، لا حاجة لفصله عنها، ولا حتى لإيجاد التأويلات التي إن استأصلناها من واقعها السياقي، تصبح غير ذات قيمة بحكم أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى.

شواهد شعرية خالفت القاعدة لكونها تحوي ضرورات شعرية، ونحن نعلم أن هذا مما يخص الشعر دون النثر، وقد أجاز بعض النحاة مثل ذلك كقصر الممدود ومد المقصور، وجرّ الفعل، وإعمال غير العامل، وإهمال العامل وغير ذلك من الضرورات[٢]، لكن هذا لا يمنع من كونها خروجا عن القاعدة المضبوطة سلفا، بحجّة أنّ الشّعر يجوز فيه خرق بعض القواعد النحوية مراعاة لتقيّد الشاعر بالوزن والقافية، وبهذا، فإنّه يتحمّل ما لا يطيق، فالحديث في هذه الحالة سوف يقودنا إلى كميّة القواعد التي يمكن كسرها في الشّعر، ودرجة قوّة القاعدة وتأصيلها.

ثانيا -الاختلافات العقلية:

لو عدنا إلى جذور اتخاذ النحاة للقياس كطريقة للتقعيد، نجد أنّهم استنبطوه من الفكر اليوناني، وبخاصة من فكرة المنطق وأنواعه، فاليونان قسّموا المنطق إلى نوعين: المنطق الطبيعي أو المادي أي: تطابق العقل مع الواقع،

(١) ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية،الطبعة الثانية، سنة الطبع: ١٩٥٧م،ج ١،ص:٢٨٥.

(٢) نواف مسلم عودة الهوانية، المسوغات النحوية بين القاعدة والاستعمال، دكتوراه في النحو، جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠م.، ص: ٧١ وما بعدها.

ويقابله عند النحاة «القياس اللغوي أو الاستعمالي»، والمنطق الصوري ويعني تطابق العقل مع نفسه بواسطة قواعد عامة وأشكال محددة، ويقابله عند النحاة «القياس النحوي»، فالفرق بينهما فرق ما بين السلوك والحكم على السلوك، أو فرق بين الاستعمال والمعيار، أو فرق بين العقل ونقد العقل.

وأقول: إنّ علم القياس في النحو، جاء ليسُدّ فجوة تركها السَّماع خلفه، فلم يصل كلُّ مسموع إلى آذان اللغويين، بل ضاع منه الكثير، أو ترفّع جامعوا الشواهد عن الإتيان به لعلّة في الراوي كالفسق والكفر والكذب وغيرها، أو لأسباب أوهى منها كالنسيان أو الوفاة، وهنا يأتي دور القياس، إنّ المهمَّة المنوطة به تتمثل في إيجاد الصلات والعلائق التي تربط بين أطراف اللغة المتباعدة، ومحاولة الجمع بينها تحت مُسمّى واحد، بقياس الأصول على الأصول، أو الفروع على الأصول نظرا لتحقق مجموعة من الشروط بين هذه الظواهر فيما بينها.

في سياق الحديث عن موقف النحاة من القياس، تتبادر إلى أذهاننا الأسئلة التالية:

هل كان القياس عند النحاة ضرورة أم اجتهادا؟

هل اعتمد النحاة على أركان القياس المتعارف عليها؟

كيف رجَّحت كلُّ مدرسة قياسها على الأخرى؟ وما هي الضوابط التي اعتمدتها؟

في نشأة النحو، أي منذ عهد أبي الأسود الدؤلي، لم يكن للقياس تلك الأهمية التي صارت له في عهد الصراع العلمي بين مدرستي البصرة والكوفة، فاقتصر البصريون على جواز القياس على المشهور والشّائع، في حين أنّ الكوفيين اكتفوا بالقليل وأجازوا القياس على الشاهد والشاهدين.

وعلى الرغم من اتفاق النحويين بأنّ الشاهد المسموع المتواتر مأخوذ بقاعدته، إلاّ أنّ هذا الحكم لم يكن مطلقا عندهم، فهناك ما نسبوه إلى الشذوذ، وحفظوه ومنعوا القياس عليه، من الشعر والأمثال وحتى القرآن الكريم والحديث

الشريف[1]، مما فتح الباب واسعا أمام التأويل والتسويغ والخروج عن الظاهر، ومسمّيَات كثيرة حاولوا بها رفع الحرج عنهم، ومنهم من يأخذ بالكثير يقيس عليه، ويسمّي ما بقي لغةً من اللغات التي لا يعنيها القياس.

يقول ابن فارس: «أجمع أهل اللغة إلا من شذَّ عنهم، أن لغة العرب قياسٌ، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض إقامة الدليل على صحة شيء لا يعرف معناه، ولا يدري ماهو. ونعوذ بالله من سوء الاختيار»[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ النحاة – وخاصة الكوفيين منهم- كانوا أميلَ للقياس، يتقبّلون منهجه وطرقه، إلاّ أنّ مشاكلهم لم تكن في القياس بحد ذاته، وإلاّ لَهَان الأمر، لكن مشكلتهم كانت في المقيس عليه، فقد عُرف عنهم القياس على الشاهد الواحد الشّاذ، وبالتالي، اختلفت لغتهم، وازداد غموضها، واضطرب نحوُهم، وابتعد الناس عنه، ومن ثَمَّ إهماله إلى حين.

أقول: وإذا عرضنا إلى أسباب اختلاف العلماء في القياس، نجدها تنحصر في بضعة أمور يمكن تلخيصها فيما يلي:

أن يتوافر لأحد النحاة من المسموع ما يغنيه عن القياس، ولا يتوافر لنحوي آخر ذلك فيتّجه إليه، فيختلف استنتاجهما للقاعدة.

أن يكون الخلاف في نسبة الشواهد التي تنبني عليها القاعدة النحوية، فهناك من النحاة من يكفيه الشاهد الواحد، فلا يحتاج إلى القياس، ومنهم من لا تكفيه الأدلة العشرة، ويلجأ إليه، أي أنّ المشكلة في نسبية (الكثير) الذي تحدث عنه النحاة.

الخلاف حول أمانة الناقل للشاهد وحججه السياقية والمقامية، فمَن كان ثقة عند هؤلاء، قد يكون كلامه مردودا عند أولئك، وكنتيجة لذلك، فقد تختلف نتائج القياس بينهم، ورأينا هذا في شرعية الشواهد الشعرية بالنظر إلى الزمن

(١) كحذف «أن» المصدرية في قول المثل: «تسمَعَ بالمعيدي خير من أن تراه» وقوله تعالى: «ومن آياته يريكم البرق خوفا وطمعا» الروم ٢٤، وحديث: «يتعاقبون فيكم ملائكة» وغيرها كثير. يراجع: المرجع نفسه، ص:٠٩.

(٢)

الذي قيلت فيه.

ننتقل إلى القضيّة الثانية، وهي تلكَ المتعلّقةُ بتوظيف القدماءِ من بصريين وكوفيين لأركان القياس مع الإشارة إلى ذلك أو عدمها، فلو حلّلنا أقيسة الخليل (إمام البصريين) والفرّاء (إمام الكوفيين) ومَن كان قبلهما أو بعدهما، ما وجدناها تتفلَّت أركان القياس، رغم كونهم لم يصرحوا بأركان أقيستهم، ونعني بذلك أن أقيستهم كانت تتضمن الأركان الأربعة حتماً، إلا أن التحديد المصطلحي لهذه الأركان لم يكن في عصرهما، ومثال أقيسة الخليل: أن سبب بناء الأسماء غير المتمكنة هو مضارعتها ومشابهتُها بعض الحروف، فإنَّ الخليل لم يصرح بأن الحروف مقيس عليها، وأن الأسماء غير المتمكنة مقيسة، وأن الحكم هو البناء، وأن العلّة هي الشبه اللفظي أو الوضعي أو المعنوي أو الافتقاري، ولكننا مع ذلك لم ننتظر سيبويه ليبلِّغنا بهذه الأركان، بل فهمناها بأنفسنا، وهذا يعني أنه لا يعقل أن نعتبر أن أيَّ قياس حملي في عصر النشأة خالياً من أركانه الأربعة[١].

المطلب الثاني: جدلية المصطلح النحوي وازدواجية المعايير.

لم تكن الخلافات النحوية والوظائفية بين مدرستي الكوفة والبصرة لتكون، لولا الاختلاف أولّ الأمر في المصطلح النحوي الذي كان في كثير من الأحيان سببا في تغيير اتجاه المعنى والوظيفة التي يؤدّيها، ومردُّ ذلك إلى أنّ هذا المصطلح لم يكن وضعه اعتباطا عند النحاة الأوائل، بل كان بسبب معناه أو ما يؤدّيه داخل الجملة، والأمثلة على ذلك كثيرة: فالحال يدلّ على الحالة، والمفعول به يدل على من وقع عليه الفعل، وحروف الجر تجر ما بعدها من الأسماء، وحروف النصب تنصب ما بعدها من الأفعال، والظاهر مرئيّ، والمضمر مخفيٌّ.. وهكذا، إذ لابدّ أن يشتمل اسم المصطلح على بعض من مميزات وظيفته التي يؤديّها-في أغلب الأحيان- أو على الأقل أن يشير إلى صفة من صفاته الجوهرية كحروف الخفض وحروف الحشو عند الكوفيين على سبيل المثال.

وبالعودة إلى النقاط الخلافية بين البصرة والكوفة، نجد أنها لم تتوقّف

(١) يراجع: فضل خليل الشيخ حسن، في القياس النحوي عند الخليل والفرّاء، مقال بالمجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد:٣، المجلد:٩، جوان ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م.ص: ٢٦٩.

عند وظيفة المفردات النحوية، أو الاختلاف في طرق تخريجها نحويا، بل شملت أيضا قضية المصطلح الذي شكّل نقطة معيارية تُعرف بها المدارس وتتنزه به عن غيرها، فبحكم أسبقية المدرسة البصرية على الكوفية، وتتلمذ بعض أئمّتها على يد نحاة البصرة كالفرّاء، كان يُظنّ أنّ توحيد المصطلح هو شكلٌ لا يقبل النقاش، ولا شيء يدعو للوقوف عنده، لكنّ هذا لم يحدث، فقد اختلفت المصطلحات النحوية في الأصول أشدّ الاختلاف، وتنوعت أشدّ التنوع، وهذا راجع –كما يشير الدكتور شوقي ضيف– إلى أنّ الكوفيين «كانوا يقصدون قصدا إلى أن تكون لهم في النحو مدرسة يستقلون بها، على الرغم من تلمذة أئمتهم الأولين على أيدي البصريين، وعكوفهم جميعا على كتاب سيبويه ينهلون منه ويَعلُّون، حاولوا جاهدين أن يميزوا نحوهم بمصطلحات تغاير مصطلحات البصريين والنفوذ إلى آراء خاصة بهم في بعض العوامل والمعمولات»[١].

غير أنّ للدكتور أحمد مكّي الأنصاري رأيا آخر لتعمُّد الكوفيين مخالفة البصريين في المصطلح النحوي حيث يرى أنّ الفراء لم يتعمّد ذلك بقوله: « لم يأخذ الفرَّاء –في جميع مصطلحاته– رغبةٌ في المخالفة أو المعارضة كما زعم بعض المتعصّبين على الفراء، ولكنه كان في ذلك دارسا واعيا يعرف ما يأخذ، وما يترك، ودارسا من طراز جديد خرج على حدود التقليد التي اتسمت به المدرسة البصرية»[٢].

ويعتبر المصطلح البصري أقدم زمنيا من نظيره الكوفي، فالمنطق هنا يحتم الاقتداء والاتباع من المدرسة المتأخرة نحو المدرسة المتقدمة، لكن الحاصل هو ظهور ازدواجية مصطلحية ترجمت عزوف الكوفة عن التقليد، واعتمادها على نفسها في التوثيق لمصطلحات جديدة تُجاري بها البصرة، ولسنا هنا بصدد الحكم على حُسن المصطلح أو قبحه، فقد تكفّل بذلك العديد من الباحثين– متقدمين ومتأخرين–[٣] كما أنّ التاريخ أهمل ما جاء به نحاة الكوفة، وأثبت من جهة أخرى

(١) شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص:١٦٥.
(٢) عبد الله بن حمد الخثران، مصطلحات النحو الكوفي: دراستها وتحديد مدلولاتها، هجر للطباعة والنشر،ط١، سنة الطبع:١٩٩٠م،ص:٢٠.
(٣) للاستزادة يراجع: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص:١٦٨ وما بعدها.

ما جاء به نحاة البصرة، لكن الذي يعنينا في هذا السياق هو الطريقة التي تم بها انتخاب المصطلح دون غيره، والمعايير الاستعمالية أو الوظيفية التي اتخذها له النحاة في ذلك.

وكما هو معلوم، فإنّ من شروط المصطلح النحوي ليكون صحيحا قابلا للتداول والانتشار ما يلي:

وجود مناسبة مُعتَبَرة تجمع بين الاصطلاح ومعناه.

ألاَّ يكون في هذا الاصطلاح مخالفةٌ للوضع اللغوي أو العرف العام.

ألاَّ يترتَّب على هذا الاصطلاح الوقوع في مفسدة الخلط بين المصطلحات.

أن يكون لفظه بسيطا واضحا دالاّ على المعنى دون الحاجة إلى ذكر سواه، قابلا لاستيعاب جميع حالات المصطَلح عليه، وأن يكون مستقرّا لا اختلاف فيه وإن قدُم العهد.

وإلاّ، فإنّ التهاون في هذه الشروط مدعاة للغموض والُمشاحّة وسوء الفهم. ومن أبسط الأمثلة على ذلك ظاهرتان لغويتان تمثلان الخلط والتضارب الذي وقع فيه المصطلح بسبب سوء الاستخدام، وهما: «الترادف» و«الاشتراك اللغوي» [١].

فإن كان الأوّل يعني العديد من المترادفات المصطلحية للمعنى الواحد، فإنّ الثاني يعني المفرد الواحد للمعاني المتعددة.

والسبب الذي يكمن وراء ظاهرة «الترادف» في المصطلح هو اختلاف نظرة النحاة إلى السياق الذي جرت فيه الأمثلة النحوية، فكل مدرسة وضعت المصطلح بحسب وروده في الشواهد، والحالات التي جاء عليها، وإذا أخذنا في الاعتبار اختلاف التوجهات بينهما فيما يتعلق بالسماع والقياس، يمكن أن نستخلص أن القياس فرض على الكوفيين مصطلحات لها دلالات وظيفية استعمالية، في حين أن السَّماع فرض على البصريين دلالات سياقية.

ولنأخذ على سبيل المثال مصطلح «حروف الإضافة» أو «حروف الخفض»

(١) عبد الله بن حمد الخثران، مصطلحات النحو الكوفي: دراستها وتحديد مدلولاتها، ص:٨.

عند الكوفيين، ويقابله عند البصريين «حروف الجر»، فسبب تسمية الكوفيين حروفَ الجر بـ«حروف الإضافة» و «حروف الخفض» هو استعمالي بالدرجة الأولى، لأنهم يرون أنّ هذه الحروف تُضاف إلى ما قبلها، أي الأفعال التي تضعف عن بلوغ مفاعيلها مباشرة، فهي أدوات مساعِدة إضافية تجعل الفعل متعدّيا بهذه الحروف، ولا يستطيع التعدّي بدونها.

وقد أشار الزجاجي إلى علّة أخرى في تسميتها بـ« حروف الخفض»، وهي متعلقة بحركة الفم والشفتين والحنك عند نطق الأسماء المجرورة بقوله: «قالوا: لانخفاض الحنك الأسفل عند النطق به، وميله إلى إحدى الجهتين»[1]، فهذا التخريج عند الزجاجي في علّة التسمية، لم يُعرْ الوظيفة ولا الدلالة ولا الاستعمال اهتماما، وإنّما اهتمّ بشيء خارجي بعيد عن وظائفية اللغة إلى البنية التشريحية لجهاز النطق عند الإنسان.

أمّا عند البصريين، فقد سمّوها حروف الجرّ لأنّهم وجدوا أنها تختص بالعمل فيما بعدها في شواهدهم ونصوصهم ليصبح مجرورا، فاتفقوا على تسميتها بذلك الاسم من خلال السياق الذي جاءت عليه، إضافة إلى أنّها تجرّ الاسم قبلها كما تفعل القاطرة وما أشبهها، فتلحقه بما بعدها[2]، هذا إذا دخلت على الجمل الاسمية من قبيل: «المالُ لصاحبه» وما جرى مجراها.

وفي هذا الشأن، نجد ابن جنّي يستعمل المصطلحين معا «الجر» و«الإضافة»، لكن هذا التغيير في الاصطلاح ليس اعتباطيا منه، بل إنّه سمّاها «حروف الإضافة» في حديثه عن سبب استعمالها، وسمّاها «حروف الجرّ» في حديثه عن عملها والتأثير فيما بعدها، ويظهر هذا في قوله في كتاب «سر صناعة الإعراب»: «اعلم أن هذه الحروف، أعني الباء واللام والكاف ومن وعن وفي وغير ذلك إنما جرَّت الأسماء من قِبل أن الأفعال التي قبلها ضعفت عن وصولها وإفضائها إلى الأسماء التي بعدها وتناولها إياها كما يتناول غيرها من الأفعال القوية الواصلة إلى المفعولين

(١) الزجاجي- أبو القاسم (ت ٣٣٧هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس- بيروت، ط٣، ١٩٧٩م، ص:٩٣.
(٢) المصدر نفسه، ص:٩٣.

ما يقتضيه منهم بلا وساطة حرف إضافة.... فلما احتاجت هذه الأفعال إلى هذه الحروف لتوصلها إلى بعض الأسماء جعلت تلك الحروف جارة وأعملت هي في الأسماء»[١].

أقول: ولا أتفق مع من[٢] يزعم أنّ العلاقة بين الدال والمدلول في الاصطلاح هي علاقة اعتباطية محضة، أو على الأقل ارتجالية، لأنّ التطور اللغوي مبني على اختيار المناسب من الحروف لما يناسبها من المعاني، وأتحدث هنا عن نشأة اللغة، إذ أنّ القدماء استخدموا الحروف الجهورية الانفجارية للدلالة على العنف والقوة، واستخدموا الحروف الرخوة اللينة للدلالة على اللين والهشاشة، وهكذا، فلا يُعقل أن يكون المصطلح –في الحروف التي يحتويها– غير ذي علاقة بالمعنى الذي يؤدّيه، ولا يمت له بصِلة.

لهذا، فقد اختلفت المصطلحات بين المدرستين الكوفية والبصرية بسبب اختلاف وجهات النظر إلى المعاني التي تؤديها، ففي حين كانت نظرة الكوفيين عمليّة استعمالية، كانت النظرة عند البصريين وظيفية سياقية، ولا بدّ أن لا تكون النتيجة واحدة على الرغم من عدم اعتراض أحد على استعمال هذا المصطلح وإهمال ذاك، والأشدّ إثارة للانتباه هو أنّ النحويين المتأخرين، انتخبوا مصطلحات من المدرستين دون الالتفات إلى مصدرها، ولو أنّ الانتخاب كان إلى البصريين أقرب، لكن هذا لم يمنع هؤلاء من استخدام مصطلحات كوفية كعطف النسق مثلا.

والجدول التالي يمثل أهم المصطلحات التي وقع فيها الخلاف بين المدرستين:

المصطلح الكوفي	المصطلح البصري
الفعل الدائم	اسم الفاعل
المكنى والكناية	الضمير
النعت	الصفة

(١) ابن جني (أبو الفتح عثمان)، سر صناعة الإعراب، تحقيق : د.حسن هنداوي، دار القلم – دمشق، الطبعة الأولى، سنة:١٩٨٥م، ج:١، ص:١٢٣-١٢٤.

(٢) يراجع: الجرجاني- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (ت ٤٧١هـ)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، مطبعة المدني، القاهرة، ط: ٣، سنة: ١٩٩٢م، مج:١، ص: ٤٩.

عطف النسق	الشركة
الترجمة	البدل
التفسير	التمييز
حروف الجحد	حروف النفي
لا التبرئة	لا النافية للجنس
حروف الصلة والحشو	حروف الزيادة
ما يجري وما لا يجري	المصروف والممنوع من لصرف
(المحل) عند الفراء، وجلّ الكوفيين (غاية)	الظرف، المفعول فيه
لام القسم	لام الابتداء
الفعل الواقع	الفعل المتعدي
الفعل الذي لم يسم فاعله	الفعل المبني للمجهول
التشديد	التوكيد
القطع	الحال
الأسماء المضافة	الأسماء الستة
التفسير	المفعول لأجله
أشباه المفاعيل	المفعول معه، المفعول له، المفعول فيه، المفعول المطلق
العماد	الفصل والفاصلة
الضمير المجهول	ضمير الشأن والقصة والحديث
الفعل نوعان (ماض ومضارع) والأمر مقتطع من المضارع .	الفعل ثلاثة أنواع: الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر.
(المثال) عند ثعلب	المبتدأ
(المرافع) عند الفراء	الخبر
الأدوات	حروف المعاني

الخلاف: عامل معنوي عند الكوفيين حيث قالوا: الظرف ينتصب على الخلاف إذا وقع خبرا.	البصريون جعلوا العامل فعل محذوف تقديره استقر نحو: محمد أمامك. والتقدير: محمد استقر أمامك.
علامات الإعراب والبناء جعلوا التسمية عكس البصريين.	علامات الإعراب: الرفع، النصب، الجر، الجزم. علامات البناء: الكسر، الضم، الفتح، السكون.
الصرف جعله الفراء عامل النصب في المفعول معه والفعل المضارع بعد واو المعية، والفاء، و ثم، و أو.	البصريون جعلوا عامل النصب في المفعول معه الفعل بتوسط الواو، وفي الفعل المضارع بأن مضمرة.
لم يترجموا له	عطف البيان
التقريب: سموا به اسم الإشارة، وأعملوه عمل كان وأخواته، فيليه اسم وخبر نحو: هذا زيدٌ قائمًا.	البصريون اسم الإشارة مبتدأ، وما بعده خبر، والاسم المنصوب حال.

٣- المطلب الثالث: جدلية المفاهيم النحوية وأثرها على التلقين:

من أكثر الأمور إساءة للنحو، تغليب جانبه النظري الاصطلاحي، الذي يهتم بالقاعدة من خلال المثال، مبتورا مستأصلا من سياقه الذي قيل فيه، وإقصاء جانبه الاستعمالي الذي هو في الحقيقة أهم ما فيه، فنحن لا نتعلّم النحو إلاّ لتصويب أخطائنا اللغوية، ولا نصوّب أخطاءنا اللغوية، إلاّ ليفهمنا الغير، ولا يفهمنا الغير إلا ليؤدّوا ردود فعل واستجابات هي في الواقع تخدمنا، فإن لم يتحقق ما قلناه سابقا، فلا حاجة بنا إلى النحو، ولا حاجة له بنا.

انطلاقا من هذه الفكرة، لا ينبغي لنا السكوت عن جمود النحو وبداية

اضمحلاله، كونه لم يعُد أكثر من ألعاب لغوية لا صلة لها بالواقع من قبيل: - أعرب ما تحته خط: ضرب زيدٌ عمرا.

فــلا «زيدٌ» يعرف عمرا، ولا أحد رآه يضربه. أو من أمثلة على منوال: (خرجت والشمس مشرقة)، فهل هذا يعني أنّ الجو الغائم لا يُعرب حالا؟ أو، هل يعني أنّك إن لم تخرج والشمس المشرقة فلن تتعلّم النحو؟

إنّ ابتعاد النحو عن الواقع الخارجي، وتقوقعه داخل أدراج المكتبات وصفحات الكتب، لم يساهم في تطوره وتغييره، لدرجة أنّ بعض الأصوات أصبحت تنادي بضرورة التخلي عنه، وإهماله، لا لشيء، إلاّ لأنّه لم يواكب وتيرة التطور السريعة لهذا العصر، فالأمثلة التي جاءتنا بها كتب النحو القديمة، كانت في زمنها من صميم الواقع، ومواكبة لحقبة تلك الفترة، فما أكثر من سُمّي زيدا، وما أكثر من سُمّي عمرا، وما أكثر الشمس المشرقة في صحاري نجدٍ وتهامةَ والعراق، وما أكثر من رأوا (العصفور يغرّد في الغصن)، وما أكثر من سمعوا: [1]

(إن تَسألوا الحقَّ نعط الحقَّ سائلهُ ... «والدّرع محقبةٌ والسيفُ مقروب)

فقد عايشوا الطبيعة، وتقلّدوا السيوف وحملوا الدروع، فكانت الأمثلة والشواهد النحوية مما يوافق بيئتهم التي يعيشون فيها، ويلائم واقعهم الخارجي.

أمّا بعد مرور القرون، فإنّ هذه الأمثلة والشواهد لم تعُد صالحة لتلقين النحو، نظرا لصعوبة لغتها أولا، ولبعدها عن الواقع المعيش لهؤلاء المتعلّمين، الذين يعيشون حضارة مادية ويؤمنون بالملموس، وإلاّ فلا حظ للنحو في عقولهم، ولا مقدرة للغة على التغلغل في كمائن نفوسهم.

وهذا هو الذي يحدث فعلا، فمن خلال مناهج التدريس وطرقه، ما زلنا نسمع الكثير من الأمثلة والشواهد المقصوصة من صحرائها، المحذوفة من سياقاتها التي قيلت فيها، ومع ذلك نترجى أن يتمّ فهمها فهما صحيحا، ونهيب

(١) البيت لعبد الله بن عنمة الضبي، ينظر: القزويني، (أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد بن أحمد بن الهيثم المرواني الأموي القرشي) (ت: ٣٥٦هـ)، الأغاني، دار إحياء التراث العربي – بيروت، لبنان، ط١، سنة الطبع: ١٤١٥ هـ ج٢، ص:٨٤.

بأبناء العربية تعلُّم اللغة وإتقانها، وهذا غير ممكن على الإطلاق.

إنّ الكلام أصبح أبعدَ ما يكون عن الواقع الخارجي، أو إن شئت قلت: عن الاستعمال الفعلي للغة، لا يمكن الاستشهاد بالكثير من الأمثلة فيها نظرا لغرابة اللغة وصعوبتها، أو لعدم فهم المقصود، أو لبتر الشاهد من سياقه الذي قيل فيه، وما أكثر أن يُؤتى بشطر البيت المجهول قائله، وغيرها من الأسباب، فلا بد من إعادة النظر في طرق تدريس النحو وتلقينه ليكون سهلا سلسا، لا ينظر فيما يقع فيه الخلاف، عن طريق توظيف الأمثلة المستوحاة من الواقع الخارجي، البعيدة عن التكلف والتصنع المغالاة في التعقيد.

وبالعودة إلى الخطاب النحوي الذي تنبثق منه القواعد والأسس، نجد أنّ أكثره لا يعطي للواقع الخارجي والاستعمالي بالا، اللهم إلاّ بعض الشواهد التي أشار فيها أصحابها إلى أنَّ قبلها ما يوجّه القارئ إلى فهمها، ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب منازل النحو في سياق الحديث عن المفعول المطلق وحالاته: « ومما ينتصب على إضمار الفعل المستعمل إظهاره، أن ترى الرجل قد قدم من سفر، فتقول: خير مقدم، أو يقول الرجل: رأيت فيما يرى النائم كذا وكذا، فتقول: «خيراً وما سرَّ، وخيراً لنا وشرّاً لعدونا. وإن شئت قلت: «خير مقدم، وخيرٌ لنا، وشرٌ لعدونا»[١]

وقول صدر الأفاضل في التخمير: « كما يجوز أن يقال: (مواعيدَ عرقوب)، جاز أن يُقال: وعدتَ مواعيدَ عرقوبٍ « نسبة إلى المثل العربي القائل: «أخلف من عرقوب».[٢]

فالملاحظ أنّ هذا النوع من الشواهد، يضع السامع في صورة المثال وحكايته، لأنّه يقترح عليه صورة من الواقع ممكنةَ الحدوث « أن ترى الرجل قد قدم من سفر، فتقول :» أو يربطه بحادثة أو مثل عربي يعلمه السامع، وليس

(١) ينظر: كامل عويضة، منازل النحو والصرف، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، الجيزة، مصر، ط١، ٢٠١٥م. ص٥٦.

(٢) ينظر: صدر الأفاضل (القاسم بن الحسين الخوارزمي) (ت ٦١٧هـ)، شرح المفصل في صناعة الإعراب، تحقيق: عبد الرحمان بن سلمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٠م. ج١، ص: ٢٩٩.

شاهدا صوريا لا يمكن تمثُّل صورته في الحياة العادية وجانبها الاستعمالي، على الأقل، فإنّ السامع، إن بعث لأحدهم برسالة يرحِّب بأوبته، قد يتذكر الشاهد، ويعيد عليه ما سمعه.

فالكلام يجب أن يطابق الواقع الخارجي، أو على الأقل يجاريه في التطور والحداثة، فالجهود النحوية التي بذلها القدماء والمحدثون في هذا المضمار –على استحيائها– تُشكر إن قُرنت بمجال ربط النحو بالواقع والحياة.

كما أنّ الإعراب يُعتبر تغييرا يلحق أواخر الكلم باختلاف وظيفته في الجملة، إمّا لأصالةٍ فيه، أو بتأثير العوامل الداخلة عليه، إمّا ظاهرا أو مقدّرا، وهذا التغيير في الشّكل ينشأ عنه بالضرورة تغيير في الأداء والمعنى والوظيفة، حتى ولو كان تغييرا بسيطا، قال ابن قتيبة: « ولها–أي للعرب– الإعراب الذي جعله الله وشيا لكلامها وحلية لنظامها، وفارقا في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين، والمعنيين المختلفين، كالفاعل والمفعول، ولا يفرّق بينهما– إذا تساوت حالاهما في أماكن الفعل أن يكون لكل واحد منهما– إلا الإعراب، ولو أنَّ قائلاً قال: هذا قاتلٌ أخي بالتنوين، دلَّ التنوين على أنه لم يقتله، (ولكنه سيفعل)، وقال آخر: هذا قاتلُ أخي بالإضافة، دلّ حذف التنوين على أنّه قد قتله»[1]

والسبب في اعتماد النحاة على الإعراب، هو الخوف من تداخل المعاني أو ضياعها في المفردات التي تخلو من العلامات الإعرابية، كالضمة والفتحة والكسرة، و»يدلُّك على ذلك، إنك لو قلت: (ما أحسن زيداً) لكنت متعجباً، ولو قلت: (ما أحسنُ زيد)، لكنت مستفهماً عن أي شيء منه حسنٍ، فلو لم تعرب في هذه المواضع لالتبس التعجب بالنفي، والنفي بالاستفهام، واشتبهت هذه المعاني بعضها ببعض، وإزالة الالتباس واجب. [2]

إنَّ الحركة الإعرابية علامةٌ يُميَّز بها بين المعاني، كالتمييز بين الاستفهام والتعجب، والتمييز بين المضاف والمنعوت، وبين النعت

(١) ابن قتيبة (أبو محمد عبد االله بن مسلم (٢٧٦هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، سنة: ٢٠١٠م ص: ١٨. بتصرف.
(٢) ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد)، أسرار العربية، ص:٤٨

والتأكيـــد، ولكنهـــا ليست هي الوســـيلة الوحيدة للتمييز بين هذه المعاني، فالقرائن الأخرى كالسياق والمطابقة والرتبة والتنغيم تسهم كذلك في التمييز بين هذه المعاني[١].

لهذا السبب فقد انقسم النحاة قسمين:

- الأول منهما يرى أن الإعراب ليس له أثر في المعنى، ويمثّله قطرب (محمد بن المستنير) من القدماء، وتبعـه من المحدثين إبراهيم أنيس، وقد ردَّ عليهم العلماء ردوداً دحضت ما أتوا به، كما تناول المستشرقون هذا الموضوع منكرين دور الإعراب، وأتوا بحجج واهية، فنَّدها علماء اللغة العربية، كما انبرى لهم بعض المستشرقين ممن بهرتهم اللغة العربية بالرد عليهم.

- والثاني يرى أن للإعراب دوراً في المعنى، وهؤلاء هم معظم علماء اللغة العربية، كأمثال الزجَّاجي وابن جنّي وابن فارس، وتبعهم إبراهيم مصطفى في العصر الحديث، إلا أنه شذ عنهم بقوله: إنّ الفتحة تستخدم كثيراً لأنها الحركة المستحبة، ولم يفهم العلماء الذين درسوا رأيه ما الذي يقصده من قوله الحركة المستحبة[٢]

غير أنّ النحو العربي في بعض الأحيان لا يحفل بذكر الحركات الفعلية للأسماء بحسب وظيفتها في جملة ما، حتّى ليبدو وكأنه غير مفيد، إذ على الرغم من تبادل الأدوار بين عناصر الجملة الواحدة إلاّ أنّ المعنى لم يضع ولم يختلف عليه اثنان، والسبب حسب قول النحاة هو أن بعض الأمثلة لا تحتاج إلى إعمال الفكر لمعرفة الفاعل والمفعول والتفريق بينهما وقد ساق ابن هشام مثالا على ذلك، «كإعطاء الفاعل إعراب المفعول، وعكسه عند أمن اللبس كقولهم: خرق الثوبُ المسمارَ، وكسرَ الزجاجُ الحجرَ»[٣]

والملاحظ أنّ للحركات الإعرابية دورا كبيرا في توجيه المعنى لما هو مقصود،

(١) زينب جمعة، الإعراب والمعنى في العربيّة، جامعة بغداد/ كلية الإعلام، د.ت.ط. ص:١٣.
(٢) فضل الله النور علي، الإعراب وأثره في المعنى، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، – قسم اللغة العربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، العدد١، جويلية ٢٠١٢، ص: ٢٧.
(٣) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب، ص: ٩١٧.

حيث إنّ المتكلّم لا بُدّ وأن يراعي هذه الحركات ليكون كلامه سليما -على الأقل- من وجهة نظر نحوية، والغرض من ذلك كلّه إيصال الفكرة واضحة إلى السامع دون تأويل أو تغيير في المعنى بين الباث والمتلقي، ومن بين القصص التي شاعت بين النحاة حول أثر الحركة الإعرابية وتغيير الدلالة، ما تناقلته كتبهم حول نشأة النحو، وقد ذكرها الأصفهاني في كتابه «الأغاني» من: «أنّ أبا الأسود الدؤلي دخل إلى ابنته بالبصرة فقالت له: يا أبتِ ما أشدُّ الحرِّ؟ (رفعت أشدّ) فظنّها تسأله وتستفهم منه: أيّ زمان الحرّ أشدّ؟ فقال لها: شهر ناجر، (يريد شهر صفر)، والجاهلية كانت تسمى شهور السنة بهذه الأسماء. فقالت: يا أبت إنما أخبرتك ولم أسألك. فأتى أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السلام فقال: يا أمير المؤمنين، ذهبت لغة العرب لمّا خالطت العجم، وأوشك إن تطاول عليها زمان أن تضمحلّ، فقال له: وما ذلك؟ فأخبره خبر ابنته، فأمره فاشترى صحفا بدرهم، وأملّ عليه: الكلام كله لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى. (و هذا القول أول كتاب سيبويه)، ثم رسم أصول النحو كلّها، فنقلها النحويّون وفرّعوها.

ويقال إنّ أبا الأسود الدؤلي بعد هذه الحادثة، وضع للنحو قواعد وقوانين تضبطه، حتى لا يقع للناس ما وقع له من اختلاف حركات الإعراب المعروفة أو الجهل بها.

لقد استطاعت الحركات الإعرابية – من خلال هذه القصة- أن تغيّر من مسار النحو، وذلك نظرا لخطورة تغييرها من غير داع، إمّا جهلا بها، أو تعمّدا لذلك، فقد ينجرّ عن هذا الخلط ضياع المعاني، وسوء الفهم، وتعدد التأويلات التي لا طائل من وراءها، وإنّا تضرّ النحو أكثر ممّا تنفعه.

أقول: وليس من سبب وجيه يدعو المتكلّم إلى رفع ما حقّه النصب، ونصب ما حقّه الرفع، إلاّ أن يكون قد غلط في حديثه، ولم يصحِّحه، كونه معروفا لدى العام والخاص، لكنّ هذا لا يمنع كونه خطأ في النحو، وقد كان الأجدر -على الأقل- ترك أواخر الكلِم ساكنة لا غير خيرا من منحها علامات إعراب غيرها من الأسماء دون منحها وظيفتها.

خاتمة:

وبعد، فلا بأس أن أُجملَ محتوى هذه المداخلة في بضع نقاط هي كالآتي:

ليس على معلّم العربية أن يشير إلى الخلافات بين المدارس النحوية، لأنّ معظمها مبنيٌّ على الميول والأهواء، ولا علاقة له بالموضوعية من قريب أو من بعيد.

ازدواجية المصطلحات النحوية أضرّت بالنحو أكثر ممّا أفادته، فليتّفق النحاة المحدثون على مصطلحات موحّدة تخدم اللغة، ولا تسيء إلى المصطلح لا من جهة المعنى ولا الوظيفة (الصفة والنعت كمثال).

فكرة تبسيط النحو للمبتدئين تنطلق من إيجاد طريقة لتسهيل قواعده، والاستشهاد بأمثلة حديثة من الواقع والمجتمع، مع الابتعاد عن الأمثلة المستهلكة القديمة، والتي كان أبطالها زيد وعمرو وهند.

ضرورة الابتعاد عن الإعراب المطوّل والمعقّد الذي يذهب بالمعاني، والاكتفاء بالأسس والضوابط التي تحفظ الوظائف النحوية للمفردات.

للحركات الإعرابية دور في فهم المعاني، لكنّها لا يمكن أن تُدرَّس لذاتها، لأنّها لا تعدو كونها وسيلة من وسائل الشرح والتبسيط، بدليل أنّ القدماء لم يستعملوها، ولم تكن حروفهم معجمة أصلا.

هذا، وأصلّي وأسلّم على من بُعث بلسان عربيٍّ مبين، وعلى آله وصحبه أجمعين

المصادر والمراجع

- ابن الأنباري (أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد)، أسرار العربية، تحقيق: بركات يوسف هبود، دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطبعة الأولى، سنة الطبع: ١٩٩٩م.
- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، الطبعة الثانية، سنة الطبع: ١٩٥٧م.
- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، سر صناعة الإعراب، تحقيق : د.حسن هنداوي، دار القلم – دمشق، الطبعة الأولى، سنة:١٩٨٥م.
- ابن قتيبة (أبو محمد عبد االله بن مسلم (٢٧٦هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، سنة:٢٠١٠م.
- أحمد تيمور باشا، لهجات العرب، لجنة إحياء تراث تيمور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المكتبة الثقافية العدد: ٢٩٠، سنة: ١٩٧٣م.
- الأصفهاني (أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد بن أحمد بن الهيثم المرواني الأموي القرشي) (ت: ٣٥٦هـ)، الأغاني، دار إحياء التراث العربي – بيروت، لبنان، ط١، سنة الطبع: ١٤١٥ ه
- الجرجاني- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (ت ٤٧١هـ)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، مطبعة المدني، القاهرة، ط: ٣، سنة: ١٩٩٢م
- الزجاجي- أبو القاسم (ت ٣٣٧هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس-بيروت، ط٣، ١٩٧٩م.
- القزويني (محمد بن عبد الرحمن بن عمر أبو المعالي جلال الدين الشافعي المعروف بالخطيب الدمشقي) (ت ٧٣٩هـ)، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، الطبعة الثالثة، د.ت.ط.
- زينب جمعة، الإعراب والمعنى في العربيّة، جامعة بغداد/ كلية الإعلام، د.ت.ط.
- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، الطبعة السابعة، د.ت.ط.
- صدر الأفاضل (القاسم بن الحسين الخوارزمي) (ت ٦١٧هـ)، شرح المفصل في صناعة الإعراب، تحقيق: عبد الرحمان بن سلمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٠م.
- عبد الله بن حمد الخثران، مصطلحات النحو الكوفي: دراستها وتحديد مدلولاتها،

هجر للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٠م.

- فضل الله النور علي، الإعراب وأثره في المعنى، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، – قسم اللغة العربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ع١، جويلية ٢٠١٢.
- فضل خليل الشيخ حسن، في القياس النحوي عند الخليل والفرّاء، مقال بالمجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد:٣، المجلد:٩، جوان ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م.
- كامل عويضة، منازل النحو والصرف، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، الجيزة، مصر، ط١، ٢٠١٥م.
- نواف مسلم عودة الهوانية، المسوغات النحوية بين القاعدة والاستعمال، دكتوراه في النحو، جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية ، ٢٠١٠م.

التّربّصات العلميّة لمتخصصّي اللّغة العربيّة وفاعليتها في توسيع تعليم وتعلّم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها

كريمة زيتوني – الجزائر[1]

(١) أستاذة محاضرة (أ) بقسم الأدب العربي، جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر، تخصص: دراسات أدبية ونقدية، شاركت في العديد من التظاهرات العلمية الوطنية والدولية أهمّها: الملتقى الدّولي: محمد صافي المستغانمي، مسارات ومنجزات، وهي عضو نشط بالمجلس الأعلى للغة العربية في مختلف أعماله، منها: المعجم الطوپونيمي، الموسوعة التاريخية (مختلف الأعداد) كما شاركت في عدة استكتبات جماعية نذكر منها: كتاب: خطاب الكراهية، وكتاب: اللسانيات أداة لتحليل العلاقات الدولية.

الملخّص:

ممّا لا شكّ فيه أنّ الإنسان منذ بداية نشأته الأولى لم يعرف الاستقرار في مكان وإنّما كان يعيش حياة التّرحال والتّنقّل من مكان إلى آخر حيث تتوفّر البيئة المناسبة لعيش فترة ثمّ يتحوّل عنها إلى أخرى، ومع تطوّر مناحي الحياة وتيسّرها إلّا أنّ الإنسان ظلّ يشهد تلك التّنقّلات لكن بشكل آخر تمثّل في الرّحلات والبعثات لأغراض متعدّدة لعلّ أهمّها يكون في طلب العلم، في خرجات أصبحت تأخذ طابعها العلمي خاصّة مع قيام النّهضة الفكريّة والعلميّة الحديثة، لتظهر فيما بعد في الوسط الجامعي والأكاديمي بما يسمّى بـــ: «التّربّصات العلميّة» لمختلف التّخصّصات بما فيها اللّغة العربيّة، وها هنا تشكّل موضوع بحثنا المصاغ في العنوان الآتي: «التّربّصات العلميّة لمتخصصّي اللّغة العربيّة وفاعليتها في توسيع تعليم وتعلّم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها».

ونهدف من خلال هذا البحث إلى الوقوف على واقع وآفاق هذه التّربّصات في نشر وتوسيع وتداول اللّغة العربية بين النّاطقين بها وبغيرها؛ بحيث تشكّل هذه القناة (التّربّصات العلمية) وسيط في تحقيق التّبادل والتّقارب اللّغوي بينها وبين لغات أخرى، وقد عالجنا إشكالية البحث من خلال التّطرّق إلى: التّربّصات العلميّة: مفهومها، أهدافها، ومجرَياتها، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها ثمّ تجربة التّربّص العلمي لمتخصّص اللّغة العربية بين الواقع والمأمول:- جامعة اسطنبول أنموذجا- متّبعين بذلك مقاربات وصفية تحليلية، تاريخية، موازنة، مقارنة، حسب ما تمليه طبيعة الموضوع.

الكلمات المفتاحيّة: تربّص علميّ، النّاطقين بغير العربيّة، متخصّص.

Summary:

There is no doubt that man, since the beginning of his early inception, did not know stability in a place, but rather he lived a life of nomadism and movement from one place to another, where the appropriate environment is available to live one period and then he turns from it to another, and with the development and ease of life aspects, but man continued to witness these movements, but In another way, it was represented in trips and missions for various purposes, perhaps the most important of which is to seek knowledge, in outputs that have become scientific in nature, especially with the rise of the modern intellectual and scientific renaissance. To appear later in the university and academic circles with the so-called: «Academic training for Arabic language specialists and its effectiveness in expanding the teaching and learning of the Arabic language to non-native speakers».

Through this research, we aim to identify the reality and prospects of these trainings in spreading, expanding and circulating the Arabic language among its speakers and others. So that this channel (scientific training) constitutes a mediator in achieving linguistic exchange and rapprochement between it and other languages. Arabic between reality and hope: - Istanbul University as a model - following descriptive, analytical, historical, balancing, and comparative approaches, as dictated by the nature of the subject.

Keywords: academic training, non-Arabic speakers, specialist.

مقدّمة:

تعتبر اللّغة أهمّ أداة ووسيط للتّواصل ولعلّ هذا الدّور الأساسي في وظائفها مثلما أشار إليه العالم اللّغوي ابن جنّي (ت: ٣٩٢هـ) حين قال: «حدّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم،» وهي لصيقة بالإنسان منذ نشأته الأولى؛ بشكلها الشّفهي أو المنطوق وحتّى المدوّن الذي وصلت إليه فيما بعد، وقد شهدت ولازالت لغات العالم بما فيها اللّغة العربيّة تطوّرا واستعمالا وارتحالا على ألسنة النّاطقين بها وبغيرها.

وممّا لا شكّ فيه أنّ السّفر اللّغوي إن صحّ التّعبير قديما وحديثا قد صاحب السّفر الإنساني عبر مختلف بقاع العالم، وفي ظلّه راحت اللّغة العربيّة تبسط مساحتها وتنال الرّحابة في القراءة والتّعلّم بين ذويها وغيرهم، كيف لا وهي لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة والعلوم والمعارف على مرّ العصور. وتشكّل الخرجات العلمية إلى الخارج من أهمّ عوامل نشر اللّغات عامّة والعربيّة خاصّة، وهو ما اخترناه موضوعا لبحثنا المحدّد في العنوان الآتي: «التّربّصات العلميّة لمتخصّصي اللّغة العربيّة وفاعليتها في توسيع تعليم وتعلّم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها». وهو موضوع يتمحور حول إشكاليات أساسيّة مفادها: ما المقصود بالتّربّصات العلميّة؟ ثمّ أين تكمن أهميّتها ودورها في توسيع تعليم وتعلّم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها؟ وهي تساؤلات سنحاول معالجتها من خلال التّطرّق إلى ثلاثة مباحث رئيسيّة تندرج ضمنها بعضها مباحث فرعية في الخطّة الآتية:

- – المبحث الأوّل: التّربّصات العلميّة: مفهومها، أهدافها، ومجرَياتها.

– المبحث الثّاني: تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

– المبحث الثّالث: تجربة التّربّص العلمي لمتخصّص اللّغة العربية بين الواقع والمأمول: جامعة اسطنبول أنموذجا.

معتمدين بذلك منهجا تتعدّد آلياته بين الوصف والتّحليل والتّـأريخ والموازنة والمقارنة أحيانا، أمّا عن الدّراسات السّابقة للموضوع فهي نادرة جدّا إن لم نقل منعدمة لصيغة الموضوع الكليّة، وهو ما شكّل لنا بعض الصّعوبات

في إنجاز البحث، إلّا في بعض المراجع التي اعتمدناها في معالجة بعض جزئيات البحث مثل: ما تعلّق بموضوع غير النّاطقين بالعربيّة فهي كثيرة لا تعدّ ولا تحصى .

وتكمن أهميّة الموضوع في تسليط الضّوء على ما لعبته ولازالت كذلك الخرجات العلميّة لتحسين المستوى بالخارج، من تأثّر وتأثير؛ وذلك بما تفتحه من آفاق بحث للمتربِّص من خلال إسهامه في نشر معرفته عامّة ولغته خاصّة؛ ومن هنا فإنّنا نهدف من بحثنا هذا إلى إعطاء جملة من التّوصيات التي من شأنها نشر وتفعيل تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها، وهي حرص الأستاذ المتربّص على عرض وتقديم كلّ ما بوسعه المعرفي من طرق ووسائل وتقنيات ومصادر وآليات فعّالة في سبيل تحقيق تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها.

١- التّربّصات العلميّة: مفهومها، أهدافها، ومجرَياتها:

أ- مفهوم التّربّص العلمي:

التّربّص العلمي مصطلح مركّب من لفظتين: «تربّص»، «علميّ»، أمّا التربّص فلغويّا هو من الفعل تربّص من مادة (ر، ب، ص)، كما جاء في لسان العرب: «ولي على هذا الأمر رُبْصَةٌ؛ أي تلبّثٌ. ابن السّكّيت: يُقَال أقامت المرأة رُبْصتها في بيت زوجها وهو الوقت الذي جُعل لزوجها إذا عُنِّنَ عنها، قال فإن أتاها وإلّا فُرّق بينهما. والمتربّص: المُحتكِر. ولي في متاعي رُبْصَةٌ أي لي فيه تربّص؛ قال ابن برّيّ: تربّص فعل يتعدّى بإسقاط حرف الجرّ كقول الشّاعر: تَرَبَّصْ بِهَا عَيْنَ الْمَنُونِ لَعَلَّهَا... تُطَلَّقُ يَوْمًا أَوْ يَمُوتُ حَلِيلُهَا،»[1] في حين جاءت كلمة تربّص في المعجم الوسيط بمعاني متعدّدة في أنّ: «تربّصٌ اسم مصدر تربّصَ، تربُّص وصول الضّيف: انتظاره، تربّصُ الفرصة: تحيُّنُهَا، التّربّص بالعدوّ: ترقُّبُه... التّربّص بالمكان: الإقامة فيه.»[2]

ومن هنا فإنّ من أهمّ المعاني اللّغوية لكلمة تربّص في تعريفات المعجميين،

(١) أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، ، دار صادر، بيروت، م: ٠٤، ١٤١٤ هـ، ص ٤٠.

(٢) معجم المعاني الجامع، ٢٠١٠، ٢٠٢٣م http://www.almaany.com

والتي لها علاقة بالمفهوم الاصطلاحي هو معنى: الإقامة بالمكان. أمّا العلميّ فهي صفة يوصف بها نوع من الإقامات التّكوينيّة لتحسين المستوى بالخارج؛ أي أنّ التّربّص العلمي يتحدّد مفهومه في أنّه: عبارة عن منح قصيرة المدى يستفيد منها كلّ من الأساتذة الباحثين الجامعيين الدّكاترة والذين هم بصدد تحضيرهم لأطاريحهم، بالإضافة إلى الطّلبة المسجلّين في الدّكتوراه (التّسجيل الثّاني) والاستشفائيين ومستخدمي الإدارات التّابعة للتّعليم العالي، وحتّى الطّلبة في طور الماستر والماجستير المحتلّين على المراتب الأولى لتحسين مستوياتهم التّكوينيّة بالخارج كلّ حسب تخصّصه.

كما أنّ هناك نوعين من التّربّصات تجرى إمّا محليّا أو خارج الوطن، فالتي تجرى في الوطن تكون من خلال الانتقال من المؤسّسة المحتضّنة للطّالب أو المتعلّم بصفة عامّة (خاصّة الجامعات ومدارس التّعليم العالي) إلى المؤسّسة المراد إجراء التّربّص التّطبيقي أو الميداني بها، فالتّربّص التّطبيقي هو «فترة زمنيّة مكرّسة للتّكوين، التّعلّم والتّحسين يقضيها الطّالب المقبل على التّخرّج في إحدى المؤسّسات التي توجّهه إليها إدارة الجامعة أو يختارها بنفسه.»[1] ويسمّى أيضا بالتّربّص الميداني: هو تربّص يجرى في فترة زمنيّة محدّدة، ويشكّل التّطبيق الفعلي لكلّ ما تمّ دراسته نظريّا خلال فترة التّكوين في تخصّص معيّن، وهو ما يسمح للمتربِّص بالانخراط في بيئة العمل الحقيقيّة والاحتكاك وخوض التّجارب الميدانية في المؤسّسة التي يتكوّن ويحضّر للعمل فيها مستقبلا؛ مثل: تربّص الطّلبة الذين يتكوّنون ليكونوا أساتذة في التّعليم لمختلف الأطوار، ومختلف التّخصّصات في المدارس والمتوسّطات والثّانويات؛ أي أنّ الطّالب يتكوّن في الميدان الذي يصبو إلى العمل فيه بعد تخرّجه.

أمّا التّربّص قصير المدى بالخارج يكون لتحسين المستوى، كما يمكنه أن يكون ميدانيا ويتّخذ تقريبا الصّفات التي تُتَّبع في التّربّص الميداني، وبذلك يكون الفرق الجوهري بينهما هو أنّ أحدهما داخلي (داخل الوطن) والثّاني خارجي

(١) عبد الرّحمن نشادي، الخطوات المنهجية لإجراء التّربّص الميداني، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة، الجزائر، ع: ٠١، مجلد ١٠، جوان ٢٠١٧م ص ٠٣.

(خارج الوطن).

وهكذا يغدو التّربّص نوعا من البعثات العلمية التي «تعتبر أحدّ أبرز المظاهر الحضاريّة في التّاريخ العربي الإسلامي، لأنّها حقّقت غايات علميّة متعدّدة الجوانب سياسيّة أو اقتصاديّة أو اجتماعيّة، فضلا عن نقل التّراث من مكان إلى آخر...»[١]

وها هنا يمكننا الإشارة إلى البعثة العلميّة على أنّها من بين المصطلحات الأساسيّة التي تكاد تحمل المفهوم ذاته للتّربّص العلمي؛ فالبعثة العلميّة هي مصطلح مكوّن من لفظتين: البعثة، والعلميّة، أمّا البعثة فهي من البعث الذي يتحدّد في المعجم الوسيط بأنّه: «هيئة ترسل في عمل معيّن مؤقّت، كالبعثة السّياسية والبعثة الدّراسيّة وقد يمتدّ عملها فلا تؤقّت كالبعثات التّعليميّة،»[٢] أمّا العلميّة فهي وصف تنعت به البعثة شأنها في ذلك شأن التّربّص العلمي، فالبعثة العلميّة قد تتّخذ الصّفة الرّسميّة، بل تتولّاها الدّولة بنفسها وتمدّها بالمال والعون لتحقيق مقاصدها لاسيما الهدف المرسلة من أجله إمّا التّحقّق من أمر ما أو لجلب الكتب أو التّأكّد من مصداقية موضوع ما في البلاد المجاورة.[٣]

ولعلّ الرّحلة من بين الخرجات والتّنقّلات القديمة التي لربّما مهّدت الطريق إلى ما وصلنا عليه اليوم في التّربّص العلمي «فالرّحلة ضرب من ضروب النّشاط البشري، إذ إنّ الإنسان منذ أن دبّ على هذه الأرض، وهو مجبول بين الفينة والأخرى أن يكون ككائن سندبادي يحاول اكتشاف كنه ذاته وبيئته حتّى يتسنّى له فهم الحياة الآدميّة بشكل يسمح له بالتّأقلم مع متطلّباتها.»[٤] وغالبا ما تكون الرّحلة اضطرارية؛ وهي أشبه بوفود تبعثها السّلطات والحكومات إلى الأقطار والممالك وتحمّلها مسؤوليات ومهمّات تقوم بها... تعدّدت أغراض الرّحلات

(١) سندس زيدان خلف، البعثات العلميّة في العصر العبّاسّي، مخطوط رسالة ماجستير، كليّة التربيّة للبنات، جامعة بغداد، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م،ص ٠٩.
(٢) مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادة (ب، ع، ث) ج:١، دار إحياء التّراث، بيروت، ص ٦٢.
(٣) ينظر: سندس زيدان خلف، البعثات العلميّة في العصر العبّاسّي، ص ٢٣.
(٤) مسعود نقموش وآخرون، الرّحلة المغربيّة قضايا وظواهر، ١٤٣٨هـ-٢٠١٧م، دار الضّحى للنّشر والإشهار، الجلفة -الجزائر- ط: ١، ص (تقديم) أ.

وتنوّعت أهدافها من سياسيّة وأو ثقافيّة أو دينيّة أو اقتصاديّة أو استطلاعيّة...[١]

وقد تعدّدت الرّحلات هي الأخرى، ونعت البعض منها بالعلميّة مثلما رأينا في التّربّص والبعثات، على أنّ الرّحلة العلمية هي: القيام بالرّحلة لغرض علميّ، ومجالسة اشهر العلماء ونيل إجازاتهم والرّواية عنهم، فكان طالب العلم يتجاوز الحدود الإقليميّة ويلقى التّرحيب حيث يحلّ طالبا للعلم، جواز مروره وإقامته الانتماء الحضاري، الحرف العربي والعقيدة الإسلاميّة، ولا شيء يقلق راحته في هذا القطر أو ذاك.[٢] وللرّحلة أنواع حسب الغرض والهدف المرجو تحقيقه؛ فمنها الرّحلة الاستكشافية الاستطلاعية، والرّحلة التّجارية، الرّحلة الحربيّة... لذلك لاحظنا أنّ الرّحلة قد شكّلت الإرهاصات الأولى للتّربّص العلميّ أو مثّلت إحدى مظاهره في تاريخ الحضارات.

وهكذا فالأسفار إلى بلاد الخارج موجودة منذ أقدم العصور باعتبار أنّ الإنسان بطبعه كان يعيش حياة التّرحال والتّنقّل لأغراض متعدّدة (فتوحات، حروب، تجارة، حجّ، سياحة وتجوال، طلب العلم...) ولكن بدأت تأخذ صبغتها العلميّة في بداياتها الأولى «منذ فترة مبكّرة من العهد الرّاشدي... واقترنت باسم الصّحابي الجليل عبادة بن الصّامت، الذي بعثه أبو بكر الصّديق -رضي الله عنه- سنة يستخلف إلى ملك الرّوم يدعوه إلى الإسلام أو يأذنه بحرب.»[٣] واستمرّت إلى العصر العبّاسيّ وصولا إلى العصر الحديث خاصّة في قيام النّهضة الفكريّة العربيّة؛ إذ شكّلت البعثات العلميّة إلى خارج أهمّ دافع داخلي إلى قيام النّهضة العربيّة في مصر خاصة، في عهد محمّد علي تحديدا،[٤] حيث فكّر محمّد علي ببعث البعوث من الشّبّان الذين أهّلتهم معاهد العلم بمصر إلى أوروبـــــا ليتمّموا دراساتهم بها ويخصّوا في العلوم التي ليس فيها من المصريين أخصّائيون، فأخذ يرسل التّلاميذ تباعا إلى مختلف الممالك الأوروبـــــية ليتخرّجوا في الصّنائع والعلوم والفنون. والبعثة الأولى كانت إلى إيطاليا سنة ١٨١٣م، والبعثة الثّانية

(١) سندس زيدان خلف، البعثات العلميّة في العصر العبّاسّي، ص ٢٥.
(٢) مسعود نقموش وآخرون، الرّحلة المغربيّة قضايا وظواهر، ص ١١، ١٢.
(٣) ينظر: سندس زيدان خلف، البعثات العلميّة في العصر العبّاسّي، ص ٤٤.
(٤) ينظر: عمر طوسون، البعثات العلميّة في عهد محمّد علّي ثمّ في عهدي عبّاس الأوّل وسعيد، مطبعة صلاح الدّين بالإسكندريّة، مصر، ط: ١٣٥٣هـ- ١٩٣٤م، ص ٠٦ وما بعدها.

والثّالثة إلى فرنسا سنة ١٨١٨م (التّلميذ: عثمان نور الدين أفندي)، وممّن امتازوا من بين أولئك الشّبان الشّيخ رفاعة الطّهطاوي. وهكذا أصبحت البعثات العلميّة إلى الخارج سارية المفعول خاصّة في المؤسّسات الجامعية وفق ما ينصّ عليه القانون، والجامعة المسؤولة عنه.

ب- أهداف التّربّصات العلميّة وأهمّيتها: تتجلّى أهميّة التّربّصات العلميّة في مدى تحقّق أهدافها المتمثّلة في:

- تطوير روح المبادرة والإبداع والتّعاون والانضباط لدى المتربّص.

- تنميّة معارف الباحث، بتحصيل نسبة من المعلومات حول قطاع معيّن.

- تقريب الباحث من شخصيات علمية ومؤسّسات تعليميّة للاستفادة والإفادة منها في تخصّص معيّن، وبالتّالي إنشاء علاقات علمية يستفيد منها أكثر ويفيد في الآن ذاته بالمعرفة المعمّقة التي لها علاقة مباشرة بتخصّصه ومجال تكوُّنه.

- التّعرّف على التّقنات والوسائل والطّرق الجديدة المبتكرة؛ والتي من شأنها تطوير استعمال وتوظيف ونشر اللّغة وتعليمها، باكتساب وإكساب مهارات وخبرات تمهّد لذلك.

- القدرة على تشخيص نقاط القوّة والضّعف التي تحيط بعملية التّربّص ومدى إسهامها في الأخذ والعطاء بكلّ ما يخصّ اللّغات عامّة واللّغة العربيّة خاصّة مثلما سنوضّح في التّقرير الذي أنجزناه من خلال بحثنا الوجيز في فترة تربّصنا بجامعة اسطنبول، ومحاولة طرح مقترحات علمية تكون بمثابة حلول وتوصيات لمعالجة النّقائص التي تخلّ بالموضوع وتحقيق أهدافه.

ج- مجريات التّربّص العلمي وشروطه:

بإمكان الباحث (أستاذ أو طالب جامعي في الدّراسات العليا) الاستفادة من التّربّص العلمي لتحسين المستوى والتّكوين بالخارج وفق ما ينصّ عليه القانون الجزائري فيما يلي:

- بمقتضى المرسوم الرّئاسي رقم ١٤/١٩٦ والمؤرّخ في ٢٠١٤/٠٧/٠٦م، المتضمّن تنظيم التّكوين وتحسين المستوى بالخارج وتسييرهما، وفصول وأحكام هذا المرسوم في مواده التي تنصّ على تنظيم هذه الحركة العلميّة ومدّتها، والأصناف المستفيدون من العمليّة، ومصاريف التّكوين والحماية الاجتماعية، مصاريف النّقل ذهابا وإيّابا...[١]

- كما أنّ هناك لجنة وطنية تتابع سير هذه التّربّصات العلمية، وهذا ما تنصّ عليه المادتان: ٠٥ و٠٦ من المرسوم الرّئاسيّ رقم الرّئاسي رقم ١٤/١٩٦ والمؤرّخ في ٢٠١٤/٠٧/٠٦م، المتضمّن تنظيم التّكوين وتحسين المستوى بالخارج وتسييرهما؛ حيث «تنشأ لجنة وطنيّة تكلّف بتنظيم التّكوين وتحسين المستوى في الخارج، تدعى في صلب النّص: اللّجنة الوطنية... تنشأ لدى كلّ دائرة وزارية لجنة خبراء تكلّف بانتقاء المترشّحين للتّكوين الإقامي في الخارج بموجب قرار من الوزير المعني.»[٢]

- ومن شروط ومجريات التّربّص إجراء تقرير عن الرّحلة العلميّة التّربصيّة من قبل المتربّص، والتّقرير هو: وثيقة إداريّة تحرّر وتوقّع من قبل المؤسّسة المستقبلة وترفع إلى مصلحة متابعة التّكوين وتحسين المستوى بالخارج التّابع لمصلحة ما بعد التّدرّج بالعمادة (الكليّة التي ينتمي إليها المتربّص)، كما أنّ التّقرير من وثائق السّرد والوصف والتّحليل؛ أي أنّه يتضمّن وصفا أو تحليلا لمجريات مصلحة أو مؤسّسة أو عمليّة من العمليّات أو حادثة أو واقعة تتصفّ بدقّة الوصف، بساطة اللّغة، الإيجاز في التّعبير، حدوديّة الموضوع،[٣] وهو أيضا بيان كتابيّ عن تجربة المتربّص العمليّة المرتبطة بتخصّصه.

- هذا وبالإضافة إلى مُقرَّر التّربّص الذي يحصل عليه المتربّص بعد موافقة ومصادقة المجلس العلمي للكليّة؛ حيث يتضمّن النّص القانوني المتعلّق بالتّكوين

(١) ينظر: الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، ١١ رمضان ١٤٣٥هـ الموافق لـ: ٠٩ يوليو ٢٠١٤م، ع: ٤٢، ص ١٣.
(٢) المصدر نفسه، ص ١٢.
(٣) ينظر، عبد الرّحمن نشادي، الخطوات المنهجية لإجراء التّربّص الميداني، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة، الجزائر، ع: ٠١، مجلد ١٠، جوان ٢٠١٧م، ص ٠٤.

وتحسين المستوى بالخارج، مع ذكر مواده التي تنصّ على اسم المتربّص، ومدّة إقامته التّربصيّة، ومنحة التّكوين، والمادة الأساسيّة فيه هي: أنّ المقرّر يعاد إلى الكليّة المعنية (التي ينتمي إليها المتربّص) في أجل أقصاه خمسة عشر (١٥) يوما بعد انتهاء التّكوين مختوم عند الخروج والدّخول من طرف شرطة الحدود.

– ويجب أن يهدف تحسين المستوى في الخارج ويحقّق غايات وفق ما تنصّ المادة ٣٣ من الفصل الخامس في المرسوم الرّئاسي[١] فيما يلي:

- اكتساب الجوانب العلميّة والتّكنولوجيّة الجديدة في المجالات الدّقيقة المتقدّمة.
- اكتساب المعارف والتّقنيات الضّروريّة لابتكار نشاط مهني وعصرنته.
- تحيين المعارف في إطار التّكوين المتواصل وتنويعها وتحسينها.
- التّأهيل على استعمال تجهيزات جديدة أو القيام بنشاطات جديدة.
- المشاركة في ملتقيات أو لقاءات علميّة وتقنيّة من أجل المساهمة الإدارة أو المؤسّسة المعنيّة.

٢- تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

قبل إعطاء لمحة عمّن هم النّاطقون بغير اللّغة العربيّة لابدّ لنا من الإشارة إلى الفرق بين التّعليم والتعلّم، فرغم أنّهما ينتميان إلى جذر لغويّ واحد وهو: (ع، ل، م) إلّا أنّ هناك اختلاف بينهما؛ فالأولى على وزن تفعيل والثّانية على وزن تفعّل، وكلاهما عملية تواصليّة بين المعلّم والمتعلّم إلّا أنّ طريقة ودرجة التّكوّن واكتساب المعرفة في علم أو تخصّص معيّن تختلف من الثّانية عن الأولى، فالتّعليم يكون بـنقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة؛ أي أنّ الطّريقة هنا تكون تلقينية إلقائية في ظلّ نظام المقاربة بالأهداف: المعلّم المتعلّم، أمّا التّعلّم فهو عمليّة تفاعلية صحبت نظام المقاربة بالكفاءات يكون فيها المتعلّم الطّرف الأساسي في البناء المعرفي، طبعا بإرشاد وتوجيه المعلّم له؛ حيث «إنّ التّدريس بالكفاءات يعتمد على مقاربة منهجية تجعل من المتعلّم محور العمليّة

(١) ينظر: الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، ص ١٥.

التعلّميّة، فهو يساهم في بناء كفاءات معيّنة...»[١] فالتّعلّم ها هنا يكون تفاعليّا بين المعلّم والمتعلّم: المعلّم المتعلّم.

أمّا النّاطقون بغير اللّغة العربيّة أو لغير النّاطقين بها فهناك من يستعملهما على سبيل التّرادف إلّا أنّ التّقديم والتّأخير في اللّغة العربيّة يؤدّي إلى تغيّر المعنى، فوفق ما يرى منذر أبو هواش: «فلغير النّاطقين بها يبدو الأصح والأدق لأنّها تفيد النّفي، وتعني عدم النّطق بالعربيّة، وتنفي عن متلقي الدّروس أي معرفة باللّغة العربيّة، وهذه العبارة المعتمدة في مناهج الدّراسات الجامعية عندنا، وأمّا النّاطقون بغيرها فمعناها لا يستقيم، ولا يؤدّي الغرض الذي تؤدّيه العبارة الأولى، وذلك لأنّ النّطق بغير العربية يفيد الإثبات، ولا يفيد ولا يعني عدم النّطق باللّغة العربيّة بالضّرورة،»[٢]

ولهذا فإنّ ما تقام حوله اليوم الكثير من الدّراسات والبحوث فيما يتعلّق بتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها سببه راجع إلى «زيادة الإقبال على تعلّم اللّغة العربيّة، خاصّة في البلدان الإسلاميّة لما للّغة العربيّة من مكانة بصفتها لغة الدّين والعبادة والثّقافة والحياة، التي تربط المسلمين والعرب بأواصر المحبّة والأخوّة.»[٣] لذلك مدار الأمر في تلك البحوث والدّراسات هو تقديم الوسيلة والأسلوب والتّقنيّة الأنجع في تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها. وهذا ما تسّطره بعض الأقسام المتخصّصة من أهداف لتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين؛ مثل: قسم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها[٤] بعمّان والذي يعمل على:

- تعليم الطّلبة أصوات العربيّة نطقا وقراء وكتابة.

---

(١) بن سليم حسين وزرقط بولرباح، التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمّد خيضر، بسكرة (الجزائر)، ع: ٥، م: ٨، ٢٠١٩م، ص ٢٠٧.

(٢) ينظر: عثمان علوشي، الفرق بين لغير النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، جمعية التّرجمة العربيّة وحوار الثّقافات، ١٩/٠٥/٢٠٠٠م http://atida.org

(٣) عبد الله الحامد وآخرون، سلسلة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، المملكة العربيّ السّعوديّة، ط: ٠١، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م، ص ٠٤.

(٤) كليّة الآداب والعلوم، قسم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، الخطّة الدّراسيّة للحصول على درجة الباكالوريس في تخصّص اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، للعام الجامعي: ٢٠١٧- ٢٠١٨م، جامعة عمّان العربيّة، ص ٠٢.

- تزويدهم بالمفردات والقواعد الضّروريّة والتّراكيب اللّازمة لتنمية المهارات الأربع لديهم (القراءة، الكتابة، والاستماع والمحادثة)

- إكساب الطّلبة الكفايات اللّازمة التي تمكّنهم في اللّغة العربيّة، والمهارات المتّصلة باللّغة العربيّة ومجالاتها التي يحتاجها في ممارسة تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

- الرّيادة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لنشر اللّغة العربيّة في العالم.

٣- تجربة التّربّص العلمي لمتخصّص اللّغة العربية بين الواقع والمأمول:-جامعة اسطنبول أنموذجا-

مثلما سبق وأن أشرنا أنّ تعلّم اللّغة العربيّة في مناطق عديدة من العالم يزداد يوما بعد يوم لغير النّاطقين بها، على رأسها الجامعات التّركيّة «ففي الوقت الرّاهن فقد انتشر تعليم اللّغة العربيّة في تركيّا خلال العشرين سنة الأخيرة، نتيجة لمركز تركيّا في الشّرق الأوسط وقربها من البلاد العربيّة، إضافة إلى تطوّر العلاقات بين تركيّا والبلاد العربيّة في المجالات السّيّاسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة والتّجاريّة... ممّا أثّر في ازدياد عدد أقسام اللّغة العربيّة في الجامعات التّركيّة وظهور المعاهد الخاصّة التي تعلّم العربيّة.»[١]

كما أنّ تعليم العربيّة في تركيّا «يتوزّع في مراكز تعليميّة متعدّدة على رأسها الجامعات الرّسميّة، تليها مدارس الأئمة والخطباء، ثمّ المراكز الرّسميّة التّابعة للجامعات، ثمّ المراكز الخيرية التّابعة لمؤسّسات الدّيّانة، أو المستقلّة كوقف خاصّ يتبع لإحدى الجماعات، وأخيرا المعاهد الخاصّة،»[٢] هذ بعض الإشارات إلى المنشآت التي تكشف لنا عن مؤسّسات وواقع تعليم اللّغة العربيّة بتركيّا بما تشير إليه بعض الدّراسات غير أنّ ما اكتشفناه من خلال تجربة خذناها في تربّص علميّ قصير المدى إلى جامعة اسطنبول «كليّة الأدبيات،» فقد تبيّنّا أمورا

(١) محمود محمّد قدوم وآخرون، اللّغة العربيّة في تركيّا، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرّيّاض، ط: ٠١، ١٤٣٨هـ- ٢٠١٦م، ص ٥٣.
(٢) المرجع نفسه، ص ٥٣.

كثيرا تخصّ اللّغة العربيّة بيننا نحن أهلها على أنّنا أساتذة محاضرين بقسم الأدب العربي بالجامعة الجزائريّة (جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم – الجزائر)، وحاملي التّخصّص ذاته للّغة العربية وآدابها، وبين واقع اللّغة العربية في إحدى جامعات غير النّاطقين بها، وقد تسنّى لنا فرصة لقاء أحدّ أهمّ الأساتذة بالجامعة، وهو الأستاذ الدّكتور عمر إسحاق أوغلو، وهو أستاذ بكليّة الأدبيات بجامعة اسطنبول، وكنّا قد سجّلنا معه حوارا علميّا نستفسر في ثناياه عن «نقاط عدّة تخصّ اللّغة العربيّة،»[١] سنقف عليها فيما يلي:

– أنّ استقبال الباحثين من أساتذة وطلبة متربّصين يمرّ بمعاملات مسبقة مع موافقة مكتب العلاقات الدّوليّة بعد تقديم طلب للهيئة المعنيّة التي من شأنها إفساح المجال والفضاء التّعليمي للمتربّص يمكّنه من الاطّلاع على واقع وظروف ومقاييس ومعايير وطرق تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

– الإقبال على دراسة اللّغة العربيّة بتركيّا: جيّد، لأنّ تركيّا بلد مسلم، ففي الماضي الأتراك كانوا يتعلّمون اللّغة العربيّة من أجل فهم العلوم الإسلاميّة، يعني اللّغة العربيّة كانت تدرّس في المدارس العثمانيّة، وكان الأتراك يؤلّفون باللّغة العربيّة، والجيل الجديد طبعا يريد أن يتواصل بهذه اللّغة ويحييها، لذلك من قبل كنّا نعلّم اللّغة العربيّة عن طريق التّرجمة والقواعد وفق المنهج القديم، فيعتمد على القراءة، إعراب النّص، تعلّم الصّرف والنّحو والتّرجمة إلى اللّغة التّركية. أمّا حاليا فنتبّع المناهج الحديثة وطريقة التّواصل اللّغويّ.

– نظام التّكوين في قسم اللّغة العربية: يكون بأربع سنوات كلاسيكي وسنة تحضيريّة، فالطّالب الذي لا يعرف أيّ شيء عن اللّغة العربيّة يدرس السّنة التّحضيريّة ثمّ ينتقل إلى مرحلة اللّيسانس لمدّة أربع سنوات، أمّا إذا كان الطّالب يعرف اللّغة العربيّة وعنده خلفيّة مسبقة عنها فيجتاز امتحانا إن نجح فيه يمرّ إلى السّنة الأولى، ثمّ بإمكانه المواصلة في طور الماجستير والدّكتوراه أيضا باجتياز المسابقة.

(١) عمر إسحاق أوغلو، حوار شخصي في تربّص علمي قصير المدى، ٢٠٢٢/١٠/٣١م، كليّة الأدبيّات، جامعة اسطنبول، السّاعة ١٠:٠٦ بالتّوقيت التّركي.

- وفي مرحلة السّنة التّحضيريّة نتبع سلسلة من الكتب يتعلّم من خلالها المهارات الأربع: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة في منهج معيّن مع العلم أنّه هناك كتب كثيرة في هذا الموضوع، وهي في شكل سلسلة مخصّصة للسّنة التّحضيريّة (نظام متّبع)، نعلّم الطّالب كيف يتكلّم اللّغة العربيّة وكيف يستمع ويفهم والقراءة والكتابة، وفي السّنة الأولى عنده مواد مشابهة من نحو وصرف وترجمة، المحادثة (المحادثة يعني مثل التّعبير الشّفهي، وهذا ما يؤهّله لفنّ الإلقاء).

- وعلي غرار التّعليم الجامعي للّغة العربيّة هناك بعض الثّانويات والمدارس وبعض شبه مدارس شرعية تختلف عن المدارس الأخرى في أنّ فيها مادة اللّغة العربيّة ومادة القرآن الكريم.

- من البكالوريا إلى الجامعة: إذا كان للطّالب رغبة في دراسة اللّغة في الجامعة فبالإضافة إلى اجتيازه امتحان الثّقافة العامّة فعليه أيضا اجتياز امتحان اللّغة العربيّة التي هي من بين اللّغات الخمس المطروحة.

- الكتابة في المحاضرات: معظم المحاضرات تُلقى باللّغة العربيّة شفهيا، والتّدوين حسب فهم الطّالب فهناك من يدوّن باللّغة العربيّة وهناك من يدوّن باللّغة التّركيّة، لكن المحاضرة تحريرها النّهائي باللّغة العربيّة.

- المواد المدّرسة: تاريخ النّحو العربي، نشأته، المدارس النّحوية، إلى العصر الحديث، وأيضا مادة: النّصوص الأدبية الحديثة (مختارات من القصص والرّواية... النّصوص النّثريّة مع تحليلها) أمّا الشّعر فهو مادة مستقلّة، مادة تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي، وأيضا مادة البلاغة، ومقارنة لو فتحت أقسام اللّغة التّركية بالجزائر فسيكون التّعليم فيه بإعطاء الأشياء العامّة للطّالب، وهكذا بالنّسبة لقسم اللّغة العربية وآدابها بالجامعات التّركيّة.

- أساتذة قسم اللّغة العربيّة: بعضهم أتراك وبعضهم عرب من العراق وسوريا ومصر.

- معدّل القبول للتّسجيل في تخصّص اللّغة العربيّة: فإن كانت العلامة

خمسمائة (٥٠٠) فلقسم اللّغة العربية أربعمائة وعشرون (٤٢٠)، وهناك إقبال كبير على اللّغة العربيّة لأنّ فرص العمل كثيرة للتّدريس، السّيّاحة، التّجارة، (ربط المخرجات بواقع التّوظيف) والطّالب المتفوّق أثناء دراسته يحصل على عمل (وهذا أكبر تحفيز وتشجيع لتقديم الأفضل).

- تجربة التّعليم عن بعد: هناك كليّة خاصّة للتّعليم المفتوح وعند بعد بجامعة اسطنبول وهي مؤسَّسة قبل الجائحة، لذلك قبل جائحة كوفيد ١٩ كان نظام التّعليم عن بعد جاهزا (توظيف التّطوّر التّكنولوجي التّقني العلمي في التّعليم)، ولهم خبرة فيه لذلك طبّقوه مباشرة على الأقسام أثناء الجائحة، ومع ذلك يبقى هذا النّظام مناسبا أكثر لمرحلة الدّراسات العليا في الماجستير والدّكتوراه أمّ لليسانس فيبقى النّظام الحضوري المفتوح أفضل؛ إذ يظهر ذلك في مردودية الطّلبة.

- في تحضير مذكّرة التّخرّج: يختار الطّالب التّخصّص الذي يريد حسب تخصّص الأستاذ المشرف عليه: إمّا الأدب الحديث أو النّقد القديم، أو الأدب القديم...

- قسم اللّغات الشّرقيّة: قسم اللّغة العربية هو قسم من قسم أكبر للّغات الشّرقيّة من اللّغة الفارسيّة واللّغة الأردية واللّغة الصّينيّة واللّغة الكوريّة وقسم اللّغة العربيّة هو أقدم قسم في أقدم جامعة وهي جامعة اسطنبول.

-تفعيل الاتفاقيّة التي عقدت بين تسع جامعات جزائريّة ووزير التّعليم العالي التّركي ورئيس جامعة اسطنبول في زيارتهما للجزائر في شهر أكتوبر من عام ٢٠٢٢م، أهمّها: جامعة تلمسان، جامعة البليدة، جامعة الجزائر العاصمة، جامعة الأغواط.

- تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها شبه مهمل في الجزائر عامّة وجامعة مستغانم خاصّة، رغم تفعيله في بعض مشاريع الدّكتوراه (اللّغة السّيّاحية والسّيّاحة اللّغوية لغير النّاطقين بها) وأيضا في مرحلة الماستر تخصّص تعليمية اللّغات، والطّلبة الأتراك يسافرون أكثر إلى الأردن (لماذا الأردن؟) لإكمال

دراستهم لأنّ بالأردن هناك جامعات ومراكز ودورات لتكوين طلبة غير ناطقين باللّغة العربيّة، أمّا في الجزائر لا يوجد في الجامعات إلّا في بعض المؤسّسات الخاصّة، بخلاف تركيا فإنّه تقريبا في كلّ جامعة: تعليم اللّغة التّركيّة للنّاطقين بغيرها من أجل الأجانب.

- اللّغة العربيّة في الجزائر: بحكم الاستعمار كانت اللّغة العربيّة ضعيفة لطغيان الفرنسية عليها، وحتى كبار المسؤولين في الجامعات وخارجها لغة تواصلهم حتّى العلميّة هي لغة فرنسية أو الدّارجة، لذلك الطّالب لمّا يحضر إلى الجزائر لدراسة اللّغة العربيّة (وهذا ما يؤسف له) سيتفاجأ في الشّوارع؛ حيث اللّغة العربية بلهجات جزائرية متعدّدة مع تطعيمها بكلمات فرنسيّة.

- المقرّرات الجامعية في تركيا تختلف من جامعة إلى أخرى، والأستاذ هو يختار منهاج المادة والكتب المطروحة في التّعليم، بخلاف الجامعات الجزائرية المقرّرات موحّدة.

- أقسام اللّغة العربية في تركيا: هناك ثلاث أنواع من الأقسام: قسم اللّغة العربيّة وآدابها، قسم ترجمة (فيه لغة عربية)، قسم تعليميّة اللّغات.

- بخلاف اللّغة العربيّة ولهجاتها فإنّ اللّغة التّركيّة في اسطنبول هي اللّغة الرّسمية والمحكيّة والمكتوبة وهي لغة الشّارع نفسها إلّا بعض الاختلاف الطّفيف في القرى ما عدا ذلك فاللّغة التّركيّة هي لغة التّواصل الرّسمية بين مختلف فئات المجتمع.

- يكمن اليسر في التّواصل باللّغة العربية بتركيا لتواجد الكثير من العرب السّيّاح فيها من سوريا ومصر والعراق.

- تواجد مراكز خاصّة مهتمّة بتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وحاليا اسطنبول أصبحت من المراكز التي يتوافد إليها الأجانب من أجل تعلّم اللّغة العربيّة واللّغة التّركيّة، يأتونها من روسيا واليابان والصّين وماليزيا... ومعظم الأساتذة المتخصّصون في التّدريس بالعربيّة هم عرب من سوريا، وقبلها كانوا يسافرون إلى سوريا ومصر لتعلّم العربيّة، حتّى أنّ هناك منطقة فاتح من

يدخلها يحسّ نفسه وكأنّه في بلد عربيّ لذلك يقصدها الطّلاب المتخصّصون في اللّغة العربية لممارسة اللّغة أكثر. (وهذا يكشف عن مدى أهميّة المحادثة في تعلّم اللّغة).

أمّا تواصلنا الذي كان مع إحدى طالبات الماجستير ومعيدة بقسم اللّغة العربية في الوقت نفسه زادنا إعجابا وتعجّبا بطلبة القسم ومدى حبّهم للّغة العربيّة، ومن ضمن ما صرّحت لنا به الطّالبة زينب رانا قنتبت، وهي الطّالبة النّموذج بالقسم:

- الذي حبّبها في اللّغة العربيّة أشياء كثيرة جدّا، خاصّة النّحو العربي (الذي يستصعبه أهله، وكأنّ الطّالبة عرفت بالضّبط الأساس الذي تتمكّن به من اللّغة العربيّة)، وقالت يا ليتني كنت مثل سيبويه (العالم النّحوي العربي)، وتحطّ كلّها تركيزها على النّحو من خلال كتب أساسيّة متعلّقة بالنّحو وأيضا يدرسون الصّرف.

- أخذ دورات خاصّة لمدّة ثلاث سنوات في اللّغة العربيّة، وأصبحت لغتها العربيّة متطوّرة أكثر لاهتمامها بالمحادثة اليومية باللّغة العربيّة (زينب هي الأخرى تؤكّد على أهميّة مهارة المحادثة في اكتساب وممارسة اللّغة أكثر).

- وفق تجربة زينب في تعلّم اللّغة العربيّة مقارنة بلغات أخرى وفي ظلّ ما يقال أنّ اللّغة العربية لغة معقّدة القواعد وبالتّالي هي صعبة التّعلّم صرّحت زينب أنّ اللّغة العربية ليست صعبة ولكنّها مفصّلة وغنيّة وثريّة بمفرداتها وقواعدها، وفي قواعدها فيها الشّاذ والنّادر، لكن عندما تحبّ شيئا ستبحث فيه أكثر، وهي بالإضافة إلى ذلك لا يصعب عليها أي مادة من المواد المقرّرة عندهم في تخصّص اللّغة العربية، ما دامت هي متمكّنة أكثر من أب المقاييس واللّغة العربيّة بأكملها ألا وهو النّحو.

-كما أشارت زينب إلى أنّه لا يوجد أيّ صعوبة في التّعلّم من الأساتذة (وهذا يكشف عن مدى كفاءة أولئك الأساتذة المتخصّصين في اللّغة العربيّة).

-وممّا ذكرته زينب أيضا ونبّهتنا إليه هو تسجيلهم في «تيكا» وهي مؤسّسة

حكوميّة تركيّة مرتبطة بوزارة الشّؤون الخارجيّة: التي تقوم بمشاريع خارج تركيا؛ مثل ترميم الآثار التّركيّة خارج البلد، إغاثة المحتاجين.

استنتاجات وتوصيات:

- إنّ متخصّص اللّغة العربية الذي أشرنا إليه في عنوان البحث هو كلّ شخص ناطق باللّغة العربيّة الفصحى ولهجاتها من أساتذة متربصين مبعوثين إلى جامعات أجنبية غير ناطقين بالعربية، وأيضا أساتذة قسم اللّغات العربية وآدابها من جامعة اسطنبول أو غيرها، وأيضا حتّى أولئك الأشخاص الذين تمّ التّواصل معهم أثناء فترة التّربّص من موظفي الفنادق والعاملين بالمكتبات والأسواق والسّيّاح من جنسيات عربية مختلفة (سوريا، العراق، فلسطين، ليبيا، الجزائر) كلّ هؤلاء رغم اختلاف درجات إتقانهم للّغة العربيّة وسلامة نطقها إلّا أنّ كلّ واحد منهم يعمل على إحياء هذه اللّغة من خلال التّواصل بها، ولا يخفى عنّا أنّ فعل التّواصل اللّغوي يشكّل الوظيفة الأساسيّة للّغة وانتشار ممارستها الفعليّة، لأنّ لغة الحديث اليومي هي طبعا أكثر نسبة انتشارا من لغة العلم والبحث.

- يزداد توسيع تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لغير النّاطقين بها بفتح مراكز متخصّصة في ذلك؛ خاصّة في الجزائر، وهذا من شأنه فتح وتوسيع مساحة السّيّاحة اللّغويّة وتنشيط اللّغة السّيّاحيّة (العربيّة) بالجزائر على غرار الدّول العربيّة الأخرى من مصر والأردن، والإمارات وغيرها.

- إعطاء اللّغة العربيّة الفصحى كلّ الأولويّة في التّواصل اليومي والعلمي في مختلف التّظاهرات مع إمكانية اعتماد اللّغات الأجنبية من إنجليزية وفرنسيّة وتركية وصينيّة وغيرها إلّا للضّرورة العلميّة في ضبط المصطلحات ذات الأصول الغربية، وهذا كي تستعيد اللّغة العربيّة مكانتها بين أهلها، بعد استرجاعها سيادتها واستقلالها السّيّاسي مثلما حدث في الجزائر، حتّى أنّ في تحاورنا مع الأستاذ

وطالبة الماجستير كانا هما أحرصا منا في تكلّم اللّغة العربية الفصحى مقارنة بنا في انزلاق كلمات الدارجة على ألسنتنا بين الحين والآخر، وهذا حقيقة يؤسف لها في وقع اللّغة العربية عندا فهي تعاني الأمرّين: مزاحمة اللّغات الأجنبية لها خاصّة الفرنسية، ومن جهة أخرى طغيان التّواصل بالدّراجة حتّى عند المتخصّصين في اللّغة العربيّة.

- إعطاء لدورات التّكوين وتحسين المستوى بالخارج، أو ما يسمّى بالتّربّصات العلمية صفة العلميّة وصبغة المصداقية من خلال تفعيل اللّجان المختصّة بذلك؛ كأن تعقد اتفاقيات وتعاونيات بين أقسام اللّغة العربيّة للنّاطقين بها وبغيرها، ووضع مراكز خاصّة تنظم لهذه الحركة العلميّة إرسالا واستقبالا (باحثون من أستاذة وطلبة)، بفتح باب التّكوين للنّاطقين بغير العربيّة بالجزائر على وجه التّحديد، ومرافقتهم طول العمليّة والسّهر على إنجاحها.

- حسن التّنسيق بين البلد المرسل والبلد المستقبل للمتربّص وحسن التّحضير المسبق له في إعداد محاضرات ودروس يفيد بها الطّلبة الباحثين وفتح باب النّقاش والتّشخيص الفعلي على كلّ ما يعترضهم من عراقيل تواجههم في تعلّم اللّغة العربيّة.

- يلعب الباحث المتخصّص في اللّغة العربيّة والمبحر في علومها وقواعدها دورا كبيرا في تعليمها لغير النّاطقين بها فيما يحمله لهم من أسرار هذه اللّغة، والطّريقة الأنجع في تعلّمها؛ والتي تكمن في أوّل شيء أساسيّ وهو المحادثة اليوميّة بها حتّى يأخذ اللّسان دربته في تطقها، ثمّ المقاربة بينها وبين اللّغة الثّانية التي تعتبر الأولى بالنّسبة لغير النّاطقين بها، مثل: اللّغة التّركيّة؛ فهناك العديد من الألفاظ نجدها بشكلها الصّوتي والمعنى نفسه بين اللّغتين العربيّة والتّركية، مثل كلمة «تمام» بمعنى مضبوط.

خاتمة:

من خلال خوضنا في موضوع: «التّربّصات العلميّة لمتخصّصي اللّغة العربيّة وفاعليتها في توسيع تعليم وتعلّم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها» يمكننا القول:

لعلّ الإجراء الأساسيّ لإنجاح عمليّة تعليم وتعلّم اللّغات بصفة عامّة واللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها بصفة خاصّة هو الاستعمال والتّداول والممارسة الميدانية، بحيث يصبح تطبيق كلّ ما هو نظري في قواعد تلك اللّغة المُتحدَّث بها معكوسا ومتواصلا به في الواقع اليومي، لذلك وفق ما يبدو لنا أنّ حتّى أهل اللّغة بأنفسهم كلّما ابتعدوا عنها في فصاحتها التي أغلب ما تكون في احترام نطقها بقواعدها كلّما ضاعت منهم تلك اللّغة بما في ذلك اللّغة العربيّة.

وبما أنّ التّربّصات العلميّة هي أهمّ عامل من عوامل توسيع استعمال وانتشار اللّغة العربيّة بين النّاطقين بها وبغيرها، فينبغي لهذا النّوع من الإجازات العلميّة أخذ صبغة المصداقية في إعطاء نتائج حسنة، ولعلّها هي توصيّة منّا في اتّخاذ الإجراءات الأنسب والأنفع في إنجاح هذه العمليّة وتحقيق الأهداف المرجوة منها، كعقد اتّفاقيات بين البلد المرسل والمستقبل وتيسير إجراءات التقاء المتربّص بكلّ ما من شأنه إفادته والاستفادة منه في الفضاء الجامعي من أساتذة وطلبة ومكتبات، ومحاضرات.... وغيرها، وأيضا توسيع فتح مراكز تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتخصيص فريق مرافق للبعثات العلمية الوافدة من الخارج، بحيث تكون على مستوا عالٍ من الفصاحة في العربيّة.

بما أنّ موضوع البحث مثلما أشرنا في مقدّمته جديد الطّرح في صيغته الكليّة فإنّه سيبقى قيد البحث والتّنقيب فيه والوقوف على أهمّ قضيّة فيه؛ وهي تلك المتعلّقة بما يمكن للمتربّص المتخصّص في اللّغة العربيّة إفادة به غير النّاطقين بها تعليما وتعلّما للّغة العربيّة، ولعلّنا نفيد به في ورقات بحثيّة في فرص لاحقة بحول الله.

مصادر البحث

- أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، ، دار صادر، بيروت، م: ٠٤، ١٤١٤ هـ .
- بن سليم حسين وزرقط بولرباح، التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمّد خيضر، بسكرة (الجزائر)، ع: ٥، م: ٨، ٢٠١٩م.
- الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، ع: ٤٢، ١١ رمضان ١٤٣٥هـ الموافق لـ: ٠٩ يوليو ٢٠١٤م
- سندس زيدان خلف، البعثات العلميّة في العصر العبّاسيّ، مخطوط رسالة ماجستير، كليّة التّربيّة للبنات، جامعة بغداد، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.
- عبد الرّحمن نشادي، الخطوات المنهجية لإجراء التّربّص الميداني، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة، الجزائر، ع: ٠١، مجلد ١٠، جوان ٢٠١٧م.
- عبد الله الحامد وآخرون، سلسلة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، المملكة العربيّ السّعوديّة، ط: ٠١، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
- عثمان علوشي، الفرق بين لغير النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، جمعية التّرجمة العربيّة وحوار الثّقافات، ١٩/٠٥/٢٠٠٠م http://atida.org
- عمر إسحاق أوغلو، حوار شخصي في تربّص علمي قصير المدى، ٣١/١٠/٢٠٢٢م، كليّة الأدبيّات، جامعة اسطنبول، السّاعة ١٠:٠٦ بالتّوقيت التّركي.
- عمر طوسون، البعثات العلميّة في عهد محمّد عليّ ثمّ في عهدي عبّاس الأوّل وسعيد، مطبعة صلاح الدّين بالإسكندريّة، مصر، ط: ١٣٥٣هـ- ١٩٣٤م.
- كليّة الآداب والعلوم، قسم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، الخطّة الدّراسيّة للحصول على درجة الباكالورييس في تخصّص اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، للعام الجامعي: ٢٠١٧- ٢٠١٨م، جامعة عمّان العربيّة.
- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مادة (ب، ع، ث) د، ت، ج:١، دار إحياء التّراث، بيروت (د، ط، ت).
- محمود محمّد قدوم وآخرون، اللّغة العربيّة في تركيّا، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرّيّاض، ط: ١، ١٤٣٨هـ- ٢٠١٦م.
- مسعود نقموش وآخرون، الرّحلة المغربيّة قضايا وظواهر، دار الضّحى للنّشر والإشهار، الجلفة –الجزائر- ط: ١، ١٤٣٨هـ-٢٠١٧م
- موقع المعاني الجامع، ٢٠١٠، ٢٠٢٣م http://www.almaany.com

مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

أحمد قوفي – الجزائر[1]

(١) أستاذ محاضر أ، نشر كتابا بعنوان مظاهر الإعجاز البياني في القرآن الكريم: القصص نموذجا بمركز الكتاب الأكاديمي الأردن عام ٢٠١٨، وله مقالات وملتقيات وإشراف على رسائل الدكتوراه والماستر والليسانس في تعليمية اللغة العربية.

ملخص البحث:

إنَّ البحث عن كيفية تعليم اللغات وتعليمها أمر في غاية التعقيد، فأيّة لغة في العالم تميز بذلك النّظام المتشابك من البنى والأصوات والتراكيب والدلالات التي لا تنتهي.فمحاولة استخدامنا للغتنا العربية القومية شيء، وتعليمها لمن لا يعرفها – لغة أجنبية – أمر آخر تمامًا، إذ تواجهنا جملة من المشكلات التي نجملها في المسائل الآتية:

إلى أيّ مدى يشعر المعلم بالرسالة المنوطة به، بوصفه معلّمًا لفئة خارج لغته الأم؟

وكيف يتفاعل الدارس الأجنبي مع المادة الدراسية المتنوعة، من مضامين ووسائل وطرائق؟

وهل تستجيب المقررات لبيئة المتعلم وذهنيته ومجتمعه وعاداته وتقاليده ومستواه المعرفي؟

الكلمات المفتاحية: مشكلات – تعليم – تعلّم – اللغة – العربية – غير الناطقين.

Summary:

Broadly speaking, the search for how to teach and teach languages is a very complex way, as any language in the world is distinguished by that intertwined system of structures, sounds, combinations and endless connotations. Trying to use our national Arabic language is one thing, and teaching it to those who do not know it - a foreign language - is another matter entirely, as it confronts us A number of problems that we summarize in the following issues:

To what extent does the teacher feel the responsibility entrusted to him, as a teacher of a class outside his mother tongue?

And how does the foreign student interact with the diverse study material, in terms of contents, means and methods?

Do the courses respond to the learner's environment, mentality, society, customs, traditions and level of knowledge?

Keywords: problems, teaching, learning, language, Arabic, non-native speakers

مقدمة

يقع على عاتق المشرفين على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مسؤولية جسيمة، لا بوصفها لغة تواصل تمليها الحاجات الآجتماعية بين الأفراد والأمم فحسب ولكن لبيان الدين الإسلامي الحنيف، في كتاب مبين ألا وهو القرآن العظيم.

فالشعوب الإسلامية كافّة تطلب العربية، وترمي تعلّمها، لمعرفة أسرارها، وسبر أغوارها، فهي لسان الوحي المبين.ومن هنا تقع على معلّميها، القائمين على نشرها مسؤولية جسيمة، وأمانة ثقيلة تتطلب الشعور بتلك الرسالة النبيلة التي تتطلب الصبر والعمل.

وقد عكفت الهيئات الدولية، والمؤسسات التربوية في العالم إلى إعداد المناهج التي تؤطر هذا المشروع، وتفعيل عناصر العملية التعليمية التعلمية، أي:المعلم والمتعلم والمضامين والوسائل والغايات المرجوة من تدريس العربية لغة ثانية، والوقوف على المشكلات العامة والخاصة التي تعترض مسارها والتعهّد بمعالجتها.

إشكالية البحث

تنطلق إشكالية الدراسة من تساؤلات مشروعة حول أطراف العملية التعليمية التعلّمية جميعها، وتتمثل في الآتي:

إلى أيّ مدى يشعر معلم العربية لغير الناطقين بها، بمكوّنات المناهج، وطرائق تدريس محتوياتها؟

-هل حدد المعلم الكفايات المستهدفة : الأفقية، والعرضية، والختامية المندمجة، وكذا ملمح تخرج المتعلم في كل مرحلة؟

وهل يدرك المعلم الخلفية الثقافية، والاجتماعية، والبيئية للمتعلم قصد التكيّف معها؟

وهل يملك الوسائل والوسائط الضرورية لبناءالمادة الدراسية الموكلة إليه، وتفعيلها؟

وهل يستوعب المعلم –منهجيا– حجم الفروق الفردية، والمشارب المتعددة داخل الصف الدراسي الواحد؟

وهل يستطيع ترجمة مضامين الكتاب المدرسي إلى وحدات تعلّمية تنسجم وتلك الفهوم المتعددة عند الدارسين باختلاف الفئات العمرية، والبيئية؟

أهداف البحث

من الأهداف السامية التي تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسة هي:

١-الوقوف على مدى جاهزية أطراف العملية التعليمية التعلّمية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية تربويا وبيداغوجيا وتكنولوجيا.

٢-إعداد المناهج الوظيفية التي تلبّي حاجات المتعلّمين، وتجيب على انشغالاتهم التي تختلف على متعلمي اللغة العربية الأم لأبنائها.

٣-تحديد المواصفات التي ينبغي أني كون عليها معلم العرية للناطقين بغيرها.

٤-تبيان معايير إنجاز الكتاب المدرسي، والذي يتطلّب مراعاة خصوصيات كل مرحلة من مراحل الدراسة.

منهج البحث

سوف أعتمد في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، بهدف الوقوف على المشكلات الخاصة بطرائق تدريس العربية لغة ثانية، وسبل معالجتها ميدانيًا.

عناصر البحث

اشتمل على العناصر المنهجية الآتية: مقدمة البحث وإشكالية وأهدافه وعناصره والدراسات السابقة؛ وقد قُسِّم البحث إلى إطارين اثنين: الإطار النظري، وأدرجت تحته عناوين عامة كالمشكلات العامة التي حوت الجانب المتعلّق بالمعلم، والفروق الفردية، والتقويم، وقلّة تفاعل المتعلمين مع المعلمين، وتمّ التطرق إلى المشكلات الخاصة، أي: ما تعلق بالقراءة، وقواعد اللغة العربية – صرفها ونحوها بلاغتها – والمشكلات الصوتية، ومشكلات الكتاب المدرسي الذي تعرضنا إليه بالتفصيل بانتقاء محوره الأول مع إعطاء البدائل الممكنة للتدريس.

وانتقلنا إلى الإطار التطبيقي، حيث تمّت الدراسة المسحية التي شملت الوحدات التعليمية التعلمية ومضامينها بذِكر الجوانب الإيجابية، وتسجيل بعض المآخذات المنهجية مشفوعة بالبدائل الممكنة والتوجيهات الضرورية لتحسين الأداء وتطويره، وخلصنا إلى خاتمة ونتائج، وجملة من التوصيات.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع العربية لغير الناطقين بها متعددة ومتنوعة، في مناهجها ومحتوياتها وطرائق تدريسها قديما وحديثا، ونذكر منها على سبيل النّمذجة بعضًا منها:

١-أحمد العابد وآخرون: المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، ومن وظائفه الأولى:

-تيسير تعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد حوى مجالات معرفية عدّة، كالآداب والفنون والأعلام،خلال اللغة الفصيحة الحيّة والمستعملة في هذا العصر.

-البساطة والوضوح في البحث عن المفردات دون غريب أو تعقيد، فو معين لا غنى عنه للمعلمين والمتعلمين العرب والمستعربين، والمشتغلين في تعليم اللغة العربية، والعاملين على نشرها، وتذليل صعابها، وشرح مجملها، وإطلاق مقيّدها.

٢-أحمد راغب أحمد: نظام تفاعلي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، فهذا المرجع لم يكتف بوضع الأسس النظرية المشفوعة بتصميمات منهجية حديثة، بل تعدّاه إلى توضيح دور المستخدم وتفاعله ومشاركته في البرنامج الرقمي.

٣-عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: العربية بين يديك، وفيه جملة من الكفايات الضرورية لمتعلم العربية، وتتسم ببعديها المعرفي والوظيفي، ومنها:

الكفاية اللغوية، والتي ترتكز على المهارات الأربع: ١-الاستماع (فهم المسموع) ٢-الكلام (الحديث) ٣-القراءة (فهم المقروء) ٤-الكتابة (الآلية الإبداعية).

الكفاية الاتصالية، وتعني تفاعل الدارس مع أصحاب اللغة مشافهة

وكتابة في سياقات مختلفة ودالة.

الكفاية الثقافية، حيث يتم تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة، ونعني بذلك الثقافة العربية الإسلامية في هذا المقام.

٤- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون: إشراف محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ، كتاب العربية بين يديك، وجاءت هذه السلسلة في سبعة كتب، ثلاثة منها للطالب، وتقع في ثلاثة مستويات: يمثّل الأول: المستوى المبتدئي، والثاني: المستوىالمتوسط، والثالث: المستوىالمتقدم، ولم تهمل السلسلة دور المعلم فأتاحت له ثلاثة كتب مشتملة على إرشادات وتوجيهات في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، أمّا الكتاب السابع فكان بمثابة معجم مصور للألفاظ المستخدمة في الكتاب، بالإضافة إلى إتاحة ملحق صوتي يقارب ثماني ساعات مصاحبة لكل كتاب من كتب الطالب الثلاثة، ودعائم أخرى كتصميم مواقع على شبكة الأنترنت تتناول تعليم العربية.

الإطار النظري

ويمكن تبويب مشكلات بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى المشكلات العامة التي تتعلق بالمعلم والمتعلم والمنهاج، والمشكلات الخاصة التي تتعلق بالمادة الدراسية وحيثيات برامجها في الشكل الآتي:

أوّلا: المشكلات العامة:

١-**مشكلات المعلم:** يُعدُّ المعلم عنصرا مهمًّا في العملية التعليمية المتعددة الأطراف، والمسهمة في تحسين أداء المتعلمين وتطويره.ومن هنا يجب توفّر مجموعة من الشروط الضرورية، فضلا عمّا يميز بها معلم العربية لأبنائها «ولذلك لا بدَّ من الاهتمام بنوعية المدرّس، ومؤهلاته العلمية والتربوية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى إعداد وتأهيل مستمرَّين سواء كان ذلك قبل الالتحاق بالتدريس أم في أثناء التدريس»[١]

(١) عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، د.ط، ٢٠٠٢، ص١٥-١٦.

والمقصود بذلك، المشاركة في الدورات التكوينية التي تعقدها مؤسسات الوزارة الوصية أو معاهد التربية أو تنشيط الندوات العلمية والفكرية التي تهتم بالشأن البيداغوجي وطرائق التدريس الحديثة، وما جدَّ في هذا المجال في العالم.

فالمعلم الكفء هو الذي يمتلك القدرة على أهداف المنهاج، ومقرراته الدراسية مع واقع المتعلم،كما يفرض عليه تعلّم اللغة الأجنبية ، وخصوصًا الإنجليزية التي تجعله قادرا على ترجمة النظريات الحديثة والاطلاع على ثقافة الآخر من مصادرها «فاللغة العربية من أقوى الروابط بين المسلمين، والأمم تحرص على تعليم لغاتها، لتقرّب المتعلمين إليها، فالمشابهة في الظاهر – ومنه اللغة – تورث المشابهة في الباطن –ومنه قضايا الثقافة والعقائد»[1].

إنّ تدريس العربية بما تحمله من تراث حضاري وفني وعقدي، يفرض على المعلم العربي صنع النموذج الأفضل، والمنهج الأفضل، والعمل الأكمل، فهي وظيفة ورسالة معا «فهي لغة روحية لكل المسلمين حيث كانوا، هي لغتهم الدينية التي يؤدون بها عباداتهم، فكل الشعائر الإسلامية تتم باللغة العربية، فلا تنعقد الصلاة التي يؤديها المسلم خمس مرات في اليوم، إلا بقراءة القرآن فيها بالعربية»[2]

ومن مواصفات معلم اللغة للناطقين بغيرها أو بوصفها «لغة ثانية» ، ما يأتي:

أ-الإلمام بمكونات المنهاج وغاياته وأهدافه.

ب-الاطلاع الواسع على مضامين الكتاب المدرسي في علاقته بالمنهاج.

ج-إتقان اللغة الأم والتمكن من اللغة الثانية.

د-مراعاة ثقافة الآخر – المتلقي – وبيئته الاجتماعية والفكرية.

---

(١) عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان وآخرون: إشراف محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ، كتاب العربية بين يديك، كتاب الطالب ج١٠، من المقدمة، ص: ت.

(٢) أحمد العابد وآخرون: المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلّميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية، (د.د) ، ص:٠٥

هـ-امتلاك الطرائق المناسبة للتعلمات، قصد تبسيطها، وتوضيح المصطلحات والمفاهيم للمتعلم.

و-حسن استعمال الوسائط البيداغوجية، والبرمجيات الرقمية التي تتلاءم وخصوصيات كل درس.

ز-الاطلاع السريع والناجع على ما يُستجد من نظريات حديثة في اللسانيات النصية وتعليمية اللغات في العالم.

ح-التقويم الموضوعي لمختلف التعلّمات مع مراعاة الفروق الفردية، وطبيعة الأسئلة المقترحة، ومحاولة معالجة النقائص بعد تصحيح الامتحان، ومعالجة الخلل.

ط-إقامة علاقة حميمية مع المتعلمين، بالشكل الذي يتيح التواصل الفاعل مع المتلقي، ويدفع الحرج، ويكسر الحاجز النفسي الذي يجعل المتعلم خجولا ولا يتساءل، وفي الوقت نفسه فرض الاحترام.

٢-**مشكلات الفروق الفردية**: وهنا يواجه المعلّم صعوبة في كيفية تقديم المادة الدراسية الواحدة لمتعلمين يتفاوتون في مستوياتهم المعرفية، وقد لا يتمكّن من إنهاء البرامج التي يضبطها الحجم الساعي الدقيق، وعدد العناصر التي يشتمل عليها الدرس.

٣-**مشكلات التقويم**: وهنا، يكون المعلم إزاء «بيداغوجية فارقية» ينبغي معالجتها في بدية العام الدراسي بوساطة التقويم التشخيصي الكتابي والشفوي الذي يُجري فيه اختبارا يتضمّن مجموعة من أدوات التقويم – الأسئلة – المنتقاة بعناية، وتتصف بالدقة والتدرج والتناسب مع مستوياتهم، ويقوم بتصحيحها لتحقيق أمرين اثنين:

أ-معرفة المستوى الحقيقي لمتعلميه، وتشخيص الأخطاء، والبحث عن سبب الوقوع فيها.

ب- اختيار المنهجية المناسبة لتقديم المادة الدراسية، وذلك بناء على نتائج

الفحص الذي أجراه، وما أفرزه من نقص معرفي ومهاري ومنهجي؛ وإن تطلب الأمر استغلال حصص الدعم الجماعي أو الاستدراك الخاص لفئة معيّنة من المتعلمين.

٤-**مشكلات قلّة تفاعل المتعلمين مع المعلمين**: كلّما انشغل المتعلم اشتغل، وإذا لم ينشغل بما يثير اهتماماته لا يشتغل، حيث توجد أفضية أخرى تؤثر فيه أيما تأثير، كالشابكات العنكبوتية، والمساحات الحرّة التي تتوفر بكثافة في المجتمعات الأوروبية.

وقد يرى العربية لغة ثانية وثانوية وقد ينتابه شعور بالنقص تجاهها، فلا تؤثّر نتائجها على تحصيله السنوي، ولا تقف حاجزا أمام آفاقه المستقبلية من دراسة أو سوق العمل.وقد يصل بهم الأمر إلى عدم القيام بواجباتهم المنزلية، كالفروض والأعمال التطبيقية والمشاريع الميدانية وكل ما تعلّق بالمجالات الصفية.

إنّ المشكلات التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطق بغيرها تعود إلى طبيعة اللغة، إذ يُعزى بعضها إلى صعوبة نطق بعض الحروف، وبعضها الآخر إلى التفاوت في المستويات بين لغة الكلام ولغة الكتابة.

أمّا العقبات التي تنبع من «طبيعة المناهج فمردُّها إلى أنّ المناهج المعتمدة في تعليم العربية تركز على مهارة القراءة والكتابة والترجمة وقلّما تراعي الفروق اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية) الموجودة بين اللغة العربية واللغة القومية للمتعلم، كما أنها تعتمد لغة راقية فنّيًّا تشكّل عبئا على المتعلم»[١]

٥-**مشكلات اختلاف الانتماءات الثقافية والعَقَدية للمتعلمين**: يُلفي المعلم نفسه إزاء مشارب ثقافية مختلفة، تجعله متحفّظا على إصدار أحكام أو تصحيح بعض الأفكار التي تدخل ضمن المكتسبات القبلية للمتلقي غير العربي، أي الأسرية والبيئية، فالقناعات التي يتشبّع بها المعلم لا تجعله يخرج بموقف ما خلال الحصص التعليمية التي يقدمها، ومعرفة أنواعها، وبنيتها، وتركيبها.

(١) فائق صالح عصون و هيثم الناهي: مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، « د س، د ط»، ص٢٠

ثانيًا: المشكلات الخاصة:

١-**مشكلات خاصة بالقراءة:** إنّ المتعلم غير العربي الذي لم ينغمس لغويًا في البيئة العربية، لا يدرك مخارج الحروف العربية، ومن ثم أنواعها وبنيتها ودلالاتها؛ وسيظل يعاني من عسر النطق، إذ نجده يقول «للقاف» كافًا، و«للضاد» و«الظاء» دالًا، و«العين» همزة، و«الثاء» تاءً وهلم جرا.

والإشكال الآخر تعدد الجنسيات المؤطَّرة داخل الصف الواحد، فما يقول به الإنجليزي شيء، وما يتكلم به الفرنسي شيء آخر – على سبيل المثال – ويتعدد المعجم اللغوي والمفاهيم والدلالات بين الفئات كلها، ومن ثم يفكر المعلم في المنهجية التي تستوعب هذا التنوع في الثقافات والمشارب.

٢-**مشكلات خاصة بقواعد اللغة** (الصرف والنحو) **:** ونقصد بذلك طرائق وأساليب تدريس الصرف والنحو والبلاغة العربية للمتعلمين غير الناطقين بها؛ وهنا يفترض العمل بالمنهجية الآتية:

أ-البدء في ترتيب المواد الدراسية الفصلية والسنوية باحترام التدرج، لبناء التعلّمات كلّها، وفق ما يأتي:

-الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص.

-تدريس علم الصرف قبل علم النحو.

-ربط الظاهرة النحوية بالبلاغة، وخصوصا علم المعاني.

-في **مادة الصرف**: يراعى الترتيب البيداغوجي، نحو:

- دراسة المشتقات بشكل عام، كاسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة دون إضافة عملها.

-اسم الآلة، مع التركيز على أسماء الآلة الحديثة وما يقابلها من أسماء معرّبة، وقد يحسن تقديم ما يقابلها في اللغات الأجنبية الأخرى، لربط المتعلّم بواقعه المعيش.ويتطلب الأمر توضيح ذلك بالجهاز العلوي data-show

-الممنوع من الصرف، وهذا لمتعلمي المراحل المتقدّمة.

-في **مادة النحو**: يراعى الترتيب الآتي:

- البناء والإعراب، مع أمثلة بسيطة، تفهم خلالها المصطلحات النحوية ومفاهيمها.

- البدء بالجملة ونوعيها.

-عناصر الجملة الفعلية، وعناصرها: الفعل والفاعل والمفعول به (دون التقديم والتأخير والحذف إلا في الصفوف العليا).

-الفعل التام والفعل الناقص، دون الدخول في «كان» الفعل التام.

-الفعل الجامد، والفعل المشتق.

-الفعل اللازم والفعل المتعدي.

-أفعال المقاربة والشروع والرجحان.

الجملة الاسمية، ونقترح الآتي:

-دراسة المبتدأ والخبر، مع مراعاة الترتيب الأصلي لهما، وباستعمال جمل بسيطة، واضحة المفردات، دون غريب أو تعقيد أو مجاز، اللهم إلا في مراحل تعليمية متقدمة «تدريج طولي مثل أن نأخذ المبتدأ وندرسه دراسة مكثفة، وهناك تدرج دوري أو حلقات، فيأخذ الطالب مثلا فكرة بسيطة عن المبتدأ والخبر في المستويات الأولى، ثم يتدرج فيه حتى يتقنه في المستويات العليا»[١]، ويراعى في ذلك التسلسل في تنظيم التعلّمات، إذ لا يمكن –مثلا- دراسة الممنوع من الصرف قبل الإعراب والبناء أو دراسة الفاعل وأنواعه قبل الجملة الفعلية وعناصرها.

ولتسهيل النحو ينبغي مراعاة ما يأتي[٢]:

(١) جميل محمد السمان: برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتعليم القواعد لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٠، ص١٠٣.

(٢) فائق صالح عصون و هيثم الناهي: مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، ص١١

-أن يقتصر في معالجة النحو على ما يحقق الهدف المنشود وهو عصمة اللسان من الخطأ والزلل.

-الإقلال من القواعد والتسميات والقياسات والتعريفات والتخريجات.

-ينبغي أن تراعى حاجة المتعلمين إلى كلمات معينة في المعجم في كل مرحلة من مراحل التعليم.

-تشجيع الطلاب على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه وعدم حفظها في قوائم معزولة عن سياقها.

-تحذير الطلاب من استخدام معاجم ثنائية اللغة، وحثهم على استخدام معاجم أحادية اللغة، لأنها تثري حصيلتهم اللغوية وتزوّدهم بالأمثلة والاستعمالات الحقيقية للكلمة.

-الاستفادة من منهج علم التجويد، وأحكام الترتيل في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

-الاستعانة بالإشارات وحركات الوجه واليدين أثناء نطق الأحرف.

وعليه، نخلص إلى أنّ الإشكال في مناهج العربية لغةً ثانيةً هو بقاؤها دون تطوير أو تحديث، وانسحب الأمر كذلك على الكتاب المدرسي الذي لم يُعدَّل، ممّا يدعو إلى الرتابة، وعدم مواكبة ما يصدر من بحوث في علوم التربية وعلم النّفس عند العرب والغرب.

٣-**مشكلات صوتية**: والإشكال –ههنا- عدم تفريق الدارس بين حروف العربية المتشابهة شكلا، والمختلفة نطقًا، وخاصة النطق المتعلّق باختلاف مواقعها داخل الكلمة الواحدة، كمواضع كتابة الهمزة، والتفريق بين الألف اللينة، وألف المد، والألف المقصورة، ويمكن إجمال مشكلة الكتابة في الآتي[١]:

١-كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.

(١) سعيد حسن محمد: تعليم الكتابة لغير الناطقين بالعربية في المستويات المتوسطة، مقالة منشورة لدى مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع، ٢٠١٢، ص١٢

٢-إبدال حرف بآخر.

٣-عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع.

٤-فصل ما حقه الوصل.

٥-حذف حرف أو أكثر من الكلمة.

٦-إضافة حرف أو أكثر من الكلمة.

٧-الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة.

٨-التنوين، حيث يكتب نونًا.

٩-كتابة همزة المد همزة عادية.

١٠-كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.

١١-كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة.

١٢-كتابة الهمزة المتطرفة في غير موقعها.

١٣-وصل ما حقه الفصل.

١٤-إثبات همزة «ابن» بين علمين مذكورين.

١٥-الخلط بين الهاء والتاء المربوطة.

١٦-عدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة وواو الفعل.

١٧- عدم كتابة الواو في كلمة «عمرو».

١٨-كتابة الشدّة بحرفين.

ولمعالجة الوقوع في هذه الأخطاء بعد تشخيصها، وتصنيفها، ينبغي على المعلم:

أ-الإلمام بتقنيات، ومهارات اللغة المقابلة، معجميا ودلاليا وتركيبيا وصوتيا، ووضع البرامج المناسبة لكل مستوى.

ب-تحديد أسباب الوقوع في تلك الأخطاء وتكرارها، لمحاولة تجاوزها بوساطة الإكثار من التدريبات الكتابية والقرائية والصوتية.

ج-تفعيل دور المخابر، باستعمال الوسائل الرقمية الحديثة، مع إمكانية التعلم من طريق التطبيقات والبرمجيات المعدّة خصيصا لهذا الغرض.

رابعا: مشكلات الكتاب المدرسي: يعدُّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التي تترجم ما جاء في المنهاج عمليا؛ لذا يفترض أنّه مُعدّ بعناية، ووفق خطة محكمة ومدروسة سلفا، من قِبل خبراء ومتخصصين لتحقيق غايات تربوية ومعرفية خلال فصل دراسي أو دورة تكوينية أو طور من الأطوار «فعملية التدريس أيًّا كان نوعها أو نمطها أو مادتها أو محتواها فإنها تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتاب المنهجي، وهو بهذا المفهوم يُعدُّ ركنا من أركان عملية التعليم وعنصرا من عناصرها، وركيزة من ركائزها، ولذلك تعدُّ نوعية الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها»[١].

فإنجاز الكتاب المدرسي يتطلب من واضعيه، الاختصاص والحرفية والاطلاع الواسع على ثقافات الشعوب الأخرى، والاستعانة بتجارب الأمم الأخرى مع الاحتفاظ بخصوصية اللغة العربية من الجانبين: الثقافي والعَقَدي.

الإطار التطبيقي

قمنا بقراءة مسحية لكتاب (**الكتاب الأساسي**: تعليم العربية لغير الناطقين بها)، في الجزءين الأول والثاني، والصادر عن وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحدة البحوث والمناهج، المملكة العربية السعودية، عام ١٩٨٥، تأليف عبد الله سليمان الجربوع وآخرون.

توصيف الكتاب:

الكتاب مقدّم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لفئة الدارسين والمتطلّعين إلى تعلّم لغة القرآن العظيم، من الباحثين وأبناء المسلمين في المعمورة

(١) محمود الناقة: خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥، ص٤٥.

كافة[١]، وقد راعت لجنة التأليف جملة من الشروط الضرورية، والمبادئ، منها:

١-تحقيق التكاملية بين الكتابين (الجزء الأول والجزء الثاني)، إذ يعدُّ الأول تمهيدا للثاني في الكفايات المستهدفة.

٢-التكاملية بين الدروس النحوية التي حواها الكتاب الأول، وجعلها أكثر عمقا وتفصيلا وغزارة في المادة المقدّمة.

٣-التطابق بين الكتابين في المضامين المدرّسة نحويا والمحاور ذات البعد الاجتماعي والثقافي والتربوي.

٤-التساوي بين الكتابين – تقريبا - في عدد المفردات المدرّسة طوال خمسة عشر (١٥) أسبوعا.

والغاية – كذلك - من تدريس العربية لغير الناطقين بها، في هذا " الكتاب الأساسي"، هي تطوير أداء الدارسين، وتنمية القدرات والمهارات والكفايات التي تجعلهم قادرين على الفهم والإنتاج معًا، بالشكل الآتي:[٢]

-الانسجام مع العربية الفصحى الحديثة والمستعملة في الأدب المعاصر ومختلف وسائل الإعلام المرئية والمسموعة.

-الارتباط بالمواقف الاجتماعية الحاضرة، والعناصر التاريخية التي يشتمل عليها التراث.

-الكشف عن القيم النبيلة والمبادئ الرفيعة التي تشتمل عليها الثقافة العربية الإسلامية والتشبّع بها.

-اختيار الشائع من المفردات.

-إبراز الخصائص المميّزة لتراكيب الجملة العربية وارتباط معنى التركيب

(١) عبد الله سليمان الجربوع وآخرون: الكتاب الأساسي، تعليم العربية لغير الناطقين بها،وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج١ ، وحدة البحوث والمناهج، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٥، ص٠٥.

(٢) وحدة البحوث والمناهج: تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، ٢٠٠٨، ص٥-٧.

ثباتا أو تغيّرا بهذه الخصائص.

-اشتمال التدريبات على التنوّع مع تحديد القصد من كل نوع، لتفجير القدرات الكامنة والتي يتكون من مجموعها استعداد الطالب للتعلم واكتساب اللغة.

-احتواء الدروس على المفردات الجديدة التي استعملت في الكتاب لأوّل مرّة بورودها في هذا الدرس أو ذاك.

محاور الجزء الثاني «المحور الأول نموذجا»:

المحور الأول: وتُسمّى الوحدة التعليمية التعلمية، وتركّزت حول جوانب فهم النص ومساءلته وما حوى من ظواهر نحوية تتناسب إلى حدّ كبير مع المستويين: التعليمي والعقلي.

وقد روعي في تدريس هذه الظواهر اللغوية " المقاربة النصية " أي، الانطلاق من نص نثري واضح وسهل وسلس لاشتماله على الجمل القصيرة دون غموض.فالمقاربة النصية مسعى وظيفي لتعلم اللغات، اللغات الأم أو اللغات الثانية، وخلالها تُعلَّم الظاهرة اللغوية، من نحو وصرف وبلاغة وإملاء، ضمن حمولات نصية سياقية.ومن مجالات الأنشطة في هذا الكتاب، نأخذ على سبيل المثال ما يأتي:

المجالات:

أ-**مجال القواعد النحوية** (على سبيل المثال): على الرغم من أن تبويب الكتاب للمجالات كان وظيفيا إلا أنّنا ارتأينا أن نقف عند بعض المآخذ المضمونية والمنهجية التي نراها مهمة في تطوير أداء تعلّم اللغة العربية، لغة ثانية، منباب النّمذجة.

يفترض في دراسة الجملة العربية التركيز على ما هو أساس، مثل: الجملة العربية جملتان اثنتان لا ثالث لهما: الجملة الفعلية والجملة الاسمية، ويُراعى في ذلك:

-اختيار النصوص البسيطة والتي لا ترتبط فقط بالبيئة العربية كما لاحظنا في نصوص الكتاب المبرمج.

-عدم الخلط بين الجملة وشبه الجملة أو إعراب المتعلق بمحذوف.

-لا يجب الوقوف عند الأفعال التي لا تحتاج إلى فاعل، نحو: «كثر ما»، «طالما»، «قلّما» حتى لا يحدث الاظطراب في القاعدة النحوية التي تقدّم للدارس غير العربي على أساس «لكل فعل فاعل».

-لا ينبغي التركيز على الإعراب المقدر بل الاكتفاء بالإعراب الظاهر اللهم إلا إذا أبدى الصفُّ تفاعلا معرفيا عاليا.

-ولا ننتقل من الفعل إلى «اسم الفعل»، لأن الأمر يلتبس لديه، ولنكتفِ بدراسة الأفعال والأسماء منفصلين.

-حبّذا الوقوف المصطلحات الصرفية والنحوية لأن ذلك يدعم الفهم أكثر، ومن ثم لا يجعل كلمة «إعراب» مخيفة.

- وعلينا طرح الأسئلة الهادفة والمتدرجة، في دراستنا للجملة، نحو:

العِلم نور.

العِلم ينوّر القلوب.

العلم نورُه مضيء.

ما نوع الجملة الأولى؟ جملة اسمية.

حدّد عناصرها؟ العلم: مبتدأ ونور:خبر.

ما حكمهما الإعرابي؟ الرفع

ما نوع المبتدأ؟ كلمة مفردة.

هل يأتي الخبر دائما كلمة مفردة؟ تأمّل ما جاء في الجملة الثانية «ينوّر القلوب».

جاءت جملة فعلية، بمعنى يأتي الخبر جملة فعلية في محل رفع خبر للمبتدأ «العلم».

وكيف جاء الخبر في الجملة الثالثة؟ جاء جملة اسمية «نوره مضيء» ، بمعنى يأتي الخبر جملة فعلية في محل رفع خبر للمبتدأ «العلم».

ملاحظات:

-لا نقف عند مفهوم الجملة التي لها محل من الإعراب، والتي تؤول بمفرد، والجمل التي لا محل لها من الإعراب التي لا تؤوّل بمفرد إلاّ مع الصفوف العليا.

-ولا يجب تدريس الجملة الفعلية فعلا للشرط وجوابه، والوقوف على الجملة الفعلية المحذوفة التي فسرت الفعل الموجود، ولا موقعها من الإعراب، ولا الوقوف على قاعدة «إذا الشرطية» التي لا تدخل إلا على الجمل الفعلية.

-لا يجب تدريس التقديم والتأخير وأثره في المعنى للصفوف الدنيا.

-ولا يدرس جواز حذف المبتدأ والخبر، ووجوب حذفهما إلا إذا استوعبت الصفوف المتقدمة أساسيات الجملة وسياقاتها المختلفة داخل الجملة ومن ثم النسق النصي.

-قد يعقد الأستاذ العربي المتمرس والمتمكن من ناصية اللغة الثانية إجراء مقارنة بين الجملتين في اللغتين المختلفتين في حصة الدعم إذا تعذر عليه ذلك في الحصص الرسمية المبرمجة.

-والسؤال الجوهري، هل الجملة الفعلية هي كل ما يُبدأ بِفعل؟ وهل الجملة الاسمية هي كل ما يُبدأ باسم؟

وإذا أخذنا القاعدة على وجه الإطلاق، فإن ذلك لا يفيد، إذ يجد المتعلم نفسه أمام وضعيات أخرى لا تستقيم معها هذه القاعدة، نحو:

-الجائزةَ نِلتُ: فهي جملة فعلية على الرغم من ابتدائها باسم، وقولنا:

-في التأنّي السلامةُ: هي جملة اسمية على الرغم من ابتدائها بشبه جملة

من الجار والمجرور، وعليه، فإن الصفوف الدنيا غير معنية بالتقديم والتأخير، ولا المبتدأ المرفوع على الحكاية.

خلاصة ونتائج

في نهاية هذه الدراسة، خرجنا بالمواقف التعليمية التعلمية الضرورية الآتية:

- تيسير أسلوب عرض مواد اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع مراعاة حاجات المتعلمين.
- التسلسل من السهل إلى الصعب، ومن المجمل إلى المفصل.
- دراسة اللغة العربية بوصفها وسيلة للتواصل من جهة، وغاية عقدية من جهة أخرى.
- الاقتصار في تدريس علوم اللغة العربية، لغة ثانية، بالشكل الذي يحقق الأهداف المرجو تحقيقها لكل مستوى دون التوغل في التشعّبات والتعقيدات.
- التكثيف من التدريبات اللغوية داخل نسق – نص – تركيبي، يعمق فعل الكتابة أكثر.
- لا يجب أن تتضمّن النصوص الأدبية الكلمات الغريبة، والشأن نفسه بالنسبة للنصوص الشرعية.
- إعطاء الأهمية لاختيار مضامين الكتب المدرسية، وتقديم الصور الواضحة والهادفة التي توفّق بين الهوية العربية الإسلامية، والانفتاح على واقع وبيئة المتعلم.
- وجوب تطوير المناهج التربوية، والدعائم البيداغوجية، وتحيينها متى دعت الضرورات العلمية والتكنولوجية، والتحوّلات الاجتماعية التي تحدث في العالم.
- إعداد المدرّس الكفء والمخصّص ذي المهارات العالية في تدريس العربية لغير الناطقين بها.

التوصيات

- وفي الأخير، نسدي بعض التوصيات المنهجية والمعرفية التي قد تُسهم في تفعيل الممارسة التربوية، وتطوير أداء المعلم والمتعلم على السواء، ومنها:
- تعزيز دور اللغة العربية في العالم، وانفتاحها على المؤسسات العالمية الرسمية، وتدريسها في المراحل العمرية كلّها.
- تبسيط مضامينها ومفرداتها، وتقديم نماذج من العربية المعاصرة.
- توسيع دائرتي التعريب والترجمة بغية الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى.
- تحديث المناهج الدراسية بما يستجيب لحاجات الدارس غير العربي، ويضمن التكيُّف مع متطلباته الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية.
- تكوين المعلمين الأكفاء ذوي الاختصاص والجاهزية، والمتحكمين في اللغة الأم واللغة الثانية.
- التعويل على الوسائط السمعية البصرية، وتوفير البرمجيات، والتقنيات المناسبة للتعلمات.

قائمة المراجع

- أحمد العابد وآخرون: المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلّميها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية، (د. ط).
- جميل محمد السمان: برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتعليم القواعد لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٠.
- سعيد حسن محمد: تعليم الكتابة لغير الناطقين بالعربية في المستويات المتوسطة، مقالة منشورة لدى مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع، ٢٠١٢.
- عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان وآخرون: إشراف محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ، كتاب العربية بين يديك، كتاب الطالب.
- عبد العزيز العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، د. ط، ٢٠٠٢.
- عبد الله سليمان الجربوع وآخرون: الكتاب الأساسي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، وزارة التعليم العالي، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج١ ، وحدة البحوث والمناهج، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ١٩٨٥.
- فائق صالح عصون وهيثم الناهي: مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، « د ت، د ط».
- محمود الناقة: خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ، ١٩٨٥.
- وحدة البحوث والمناهج: تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، ٢٠٠٨.

المهارات اللُّغويَّة لتعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها
إطلالة كاشفة

عمرو خاطر عبد الغني وهدان – مصر[١]

(١) أستاذ اللغويات وعلم اللغة مهتم بالتراث، واللسانيات النطبيقية والدراسات البينية، الجامعة العربية المفتوحة – جامعة طيبة سابقًا بالمملكة العربية السعودية.

المقدِّمة

إنَّ اللُّغة هي وحدة النَّشاط الإنساني في أحداثه الكلاميَّة؛ غايتها إيصال الألفاظِ، والانفعالات، والرَّغبات عن طريق نسقٍ من الرُّموز لإحداث نوعٍ من التَّواصُلِ والإفهام وفق الأعراف اللُّغويَّة في مجتمع فاعل تُؤدِّي فيه الرِّسالةُ الكلاميَّةُ أغراضَ قائليها.

ومن هنا يأتي الكلام وقواعدُه شكلًا من أشكال السُّلوك الاجتماعي شأنُه في ذلك شأن سائر أنواع السُّلوك»[١].

وإذا كانت اللُّغة نفسها نشأت من أجل إيصال المعاني في حدثٍ تواصلي فإنَّ أطرافَ الحدث أو الموقف التَّعليمي يحتاجُون لمجموعةٍ من المهارات اللُّغويَّة التي تساعدُهم على تقديمِ محتوى تعليميٍّ مميَّزٍ تكون نواتجُه التَّعليميَّة ناجعةً قريبةَ المنال وهذا ما تحاولُه هذه المداخلةُ في إطلالةٍ كاشفةٍ لبعضِ المهاراتِ اللُّغويَّةِ.

ويُعدُّ علم اللُّغة الاجتماعي (Sociolinguistics) وهو أحد فروع علم اللُّغة أحد الوجوه الدلالية والاجتماعيَّة التي يُعبر بها من خلال التَّراكيب اللُّغويَّة، فهو يهتمُّ بدراسة اللُّغة بوصفها ظاهرة اجتماعيَّة لا يمكن أن تُفسر بمعزل عن قائلها ومتلقيها والظُّروف التي قيلت فيها، أي: «اكتشاف الأسس والمعايير الاجتماعيَّة التي تحكم السُّلوك اللُّغوي مُستهدفًا إعادة التَّفكير في المقولات والفروق التي تحكم قواعد العمل اللُّغوي»[٢].

تهدف هذه الإطلالة الكشف عن المهارات اللُّغويَّة بين طرفي الحدث: المتكلِّم والمخاطَب، وطبيعة العلاقة بينهما، وكذلك السِّياق الذي يدور فيه الخطاب بما يحقِّق هدف اللُّغة الاتصالي وهو الفهم والإفهام؛ لأنَّه بدون هذه المهارات لا يستقيم فهم اللُّغة فهمًا صحيحًا.

وتستند الإطلالة إلى ما تقدِّمه مناهج البحث اللُّغوي من أدوات، وتختار ما يتناسب وطبيعة بحثها، حيث تستخدم المنهج الوصفي؛ للخروج من جمع المادة

(١) د. نهاد الموسى: نظريَّة النَّحو العربي، ص٤٤.
(٢) د. محمد حافظ دياب: الإنثنوميثودولوجيا ملاحظات حول التَّحليل الاجتماعي للُّغة، ص١٠٨.

وتحليلها إلى نتائج تعين على إظهار واقع المهارات اللُّغويَّة كيفًا.

ولم تتغيَّا الإطلالة المهارات الأربع الشَّهيرة (الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة) في تعلُّم العربيَّة وإنَّما تغيَّت بعض المهارات التَّركيبيَّة الإدراكيَّة في لغة الحياة اليوميَّة من واقع التُّراث وهي عبارة عن مجموعة من القدرات اللُّغويَّة التي يجب أن تكون واضحة عند عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم لاكتساب لغةٍ جديدةٍ أو ممارسة اللُّغة الأم، حيثُ تسمحُ للمتحدِّثين بممارسة أيِّ لغةٍ، وتكوينِ كلماتٍ وجمل وتراكيب نصيَّة، والتَّواصل الفاعلِ مع الآخرين، وتمكِّنهم من الفهم السَّليم لما يتناقله الآخرون؛ ومن ثمَّ الوصول إلى تواصُل صحيح قائم على قواعد وضوابط لغويَّة لها نواتج لغويَّة متعدِّية، من هذه المهارات:

المهارة الأُولى: تُعلَّم اللُّغة في صورتها الحيَّة وليست النَّموذجيَّة القاعديَّة وذلك بربطِها بالمجتمع والحياةِ ممَّا يحقِّق لأصحابها أغراضَهم التَّواصليَّة.

سيبويه في كتابه لم يكتب قاعدة نحويَّة أو ضابطًا نحويًّا لكنَّه بنى كتابه على لغة الحوار اليومي وهذا خير عمل لتمثُّل القاعدة اللُّغويَّة في كقام التَّعليم والتَّعلُّم لذلك يُضرَب به المثل في التَّعمُّق والدِّقة والتَّنظيم، ويُعدُّ أوَّل كتاب لُغوي له صورة متكاملة، وعلى درجة كبيرة من الثِّقة ويمثِّل أوَّل مرحلة من مراحل تكوين الفكر اللُّغوي الحواري[١].

فهو»وإن تكلَّم في النَّحو فقد نبَّه في كلامه على مقاصد العرب، وأنحاء تصرُّفاتها في ألفاظها ومعانيها، ولم يقتصر فيه على بيان أنَّ الفاعلَ مرفوعٌ والمفعولَ منصوبٌ، ونحو ذلك، بل هو يبيِّن في كل باب ما يليق به حتى إنَّه احتوى على علمي المعاني والبيان، ووجوه تصرُّفات الألفاظ والمعاني»[٢].

وهذا لا يعني ترك النَّظريَّات التَّربويَّة، والأساليب التَّقنيَّة في عمليَّة الدَّرس وإنَّما الأمر عند قراءة تراثنا اللُّغوي في ضوء النَّظريات اللُّغويَّة والتربويَّة الحديثة ينبغي أن تُراعى مادَّة التُّراث ففيها ما فيها من علوم نستطيع أن نستضيء بها

(١) د. محمَّد حماسة: النَّحو والدَّلالة، ص٢٦.
(٢) الشَّاطبي: الموافقات، ٤/ ٦٠.

كافة المناشط الحياتيَّة؛ لأنَّها نتاج واقع اجتماعي وحضاري وثقافي؛ إذ يجب التَّمسُّك بالتُّراث في يد والمعرفة الحديثة في اليد الأخرى دون تفريط أو إفراط؛ لأنَّ الاتصال بالتُّراث من ناحية والاتِّصال بالمنهج الحديث في تطوُّره السَّريع من ناحية أخرى، واجب علمي، وواجب قومي لا ينبغي أن يكون في ذلك خلاف[١].

إنَّ الخطاب اللُّغوي في الموقف التَّعليمي يُعالَج في إطار سياق إرساله، وعلاقته بالمكوِّنات الخارجيَّة، ويقوم المعلِّم بحشد الأدوات والوسائل التي تضمن له محاكاة واقعيَّة حيَّة لظروف إرسال الخطاب، أي: أنَّ المعلِّم يقدِّم للمثال النَّحوي شرحًا للظُّروف والحال المصاحبة للموقف قبل أن يذكره، صورة واقعيَّة لن ينساها المتعلِّم.

لننظر في هذه النُّصوص:

١- «وَذَلِكَ قَولُكَ: إذَا رأيْتَ رَجُلاً مُتوجِّهًا وِجْهَةَ الحَاج، قَاصدًا في هيئَة الحَاج فقُلتَ: مَكَّةَ وَرَبِّ الكعبة ... كَأنَّك قَلْتَ: يُريدُ مكَّةَ. ويجُوزُ أنَّ تقُولَ: مكَّةَ والله عَلَى قَوْلكَ: أرَادَ مكَّةَ وَالله ...»[٢] صاحب النَّص يتمثَّل في تحليله اللُّغوي بالمكوِّن اللَّاكلامي، فهو يجمع بين نظامين: نظام لُغوي من خلال البنية السَّطحيَّة، ونظام غير لُغوي من خلال العناصر غير اللُّغويَّة التي جاءت في: «رَأيْتَ، مُتَوجِّهًا، قَاصِدًا، وفي هيئة الحَاج» للدَّلالة على حرصه الشَّديد لبيان العناصر غير اللُّغويَّة المصاحبة للحدث اللُّغوي فكأنَّه اكتفى بالحال المصاحبة عن ذكر عناصر لُغويَّة، مثل: الفعل.

٢- «أوْ رَأَيْتَ رَجُلًا يُسَدِّدُ سَهمًا قَبلَ القِرطَاس فَقُلْتَ: القِرطَاسَ والله، أي: يُصيبُ القِرطَاسَ، وإذَا سَمعْتَ وَقعَ السَّهْمِ في القِرطَاسِ قُلْتَ: القِرطَاسَ وَاللهِ، أَي: أَصَابَ القِرطَاسَ»[٣].

وتتجلَّى رؤية صاحب الموقف التَّعليمي في تحديد قصده بإسقاط الفعل أحد العناصر اللُّغويَّة حيث شرح الظُّروف والملابسات للحذف؛ اعتمادًا على رؤية

(١) د. عبده الرَّاجحي: النَّحو العربي والدَّرس الحديث، ص٧.
(٢) سيبويه: الكتاب، ١/ ٢٥٧.
(٣) السَّابق.

المتكلِّم للمخاطَب وهو موقف من الأهميَّة بمكان في بناء الموقف التَّعليمي فحين «ترى الرَّامي يرمى تحذف الفعل والتَّقدير: يُصيبُ. وحين تسمع صوتًا تحذف للدَّلالة حال الرَّامي، والتَّقدير: أصاب»[١].

إنَّ معلِّم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها عند بناء الموقف اللُّغوي في سياق التَّعلُّم يدرس بنية الخطاب ما ظهر منها أو ما قُدِّر، ويربط هذه البنية بعناصر خارج النَّص الذي تُقام فيه اللُّغة، وصولًا لفهم بنية الاتِّصال، فإنَّه بيَّن حال الرَّجل في المرَّة الأولى أنَّه يتأهَّب لتسديد السَّهم فقدَّر الفعل معه مضارعًا «يُصيبُ»، وفي المرة الثَّانية قدَّره ماضيًا «أصَابَ» وذلك بعد سماع وقع السَّهم؛ لأنَّه في تلك الحال يكون الفعل قد تمَّ.

إنَّ هذا العمل الذي قام به صاحب الموقف التَّعليمي أشار إلى إدراك مهارة لغويَّة من الواقع الحي المعاش استحضر فيه: الرُّؤية، والتَّأهُّب، وصوت وقع السَّهم؛ لبيان جمل الخطاب التَّفاعلي بين طرفي الموقف التَّعليمي.

٣- «وَلَوْ رَأَيْتَ نَاسًا يَنظُرُونَ الهِلالَ، وأَنْتَ مِنهُمْ بَعيدٌ، فَكبَّروا لقُلْتَ: الهِلالَ وَرَبِّ الكعْبَةِ، أَي: أَبْصَرُوا الهِلالَ، أَوْ رأَيْتَ ضَربًا فقُلْتَ عَلَى وَجْهِ التَّفَاؤُلِ: عَبْدَ اللهِ، أَي: يَقَعُ بعَبْدِ اللهِ أَو بعَبْدِ الله يَكُونُ»[٢]. تلك هي الممارسة الاجتماعيَّة في الواقع اللُّغوي التي يُحتكم إليها عندما يُستصحب الحال والظُّروف الملابسة للموقف. فنحن بصدد التَّعامل مع موقف تعليمي عملي في نصٍّ لُغويٍّ مكتوبٍ؛ لأنَّ استصحاب الحال يمثِّل أساس الدَّلالة، وافتقاده يُفقدُ التَّركيب توازنه.

فترقُّب الهلال ورؤيته أغنى عن ذكر الفعل؛ طلبًا للإيجاز والاختصار ورعاية لمقاصد العرب في كلامهم. ومن هنا يُبنى الموقف التَّعليمي؛ لأنَّ سياق الحال قدَّم خلفيَّة غير لُغويَّة وأتاح للمتعلِّم التَّعرُّف على طبيعة الزَّمان والمكان الذي فيه الحدث التَّعليمي، وبيَّن نوع المشاركين فيه، ومدى تأثير ذلك على فهمه لبنية الخطاب ودلالته. فهناك جماعة من النَّاس يستطلعون الهلال، وهناك من ينظر إليهم، وفي خضم الحدث هناك صوت عال وصياح وضجيج، كما أنَّ فيه

(١) المبرِّد: المقتضب، ٤/ ١٢٩.
(٢) سيبويه: الكتاب، ١/ ٢٥٧.

تحديدًا للزَّمان، وهو مطلع شهر عربي.

صاحب الموقف التَّعليمي قدَّم للمتعلِّم الخلفيَّة التَّواصليَّة – شاهد الحال- حيث وجَّه التَّركيب اللُّغوي من خلال حذف الفعل؛ اكتفاء بما يرى من الحال، وهو ثمَّة يشير إلى العلاقة القائمة في الواقع بين الألفاظ والأفعال، حيث يؤدِّي الفعل المشاهد مؤدَّى القول، ويُكتفى به لما يرى من هيئة إيقاع الضَّرب، أو لما يرى من حال الاستعداد للضَّرب [١].

وهو في هذه الحالة يوجِّه المتعلِّم لكيفيَّة الاستفادة من السِّياق عند بناء الجمل النَّحويَّة في المواقف التَّعليميَّة المختلفة، حيث السِّياق هو البيئة المحيطة بالحدث اللُّغوي لبيان المعاني الوظيفيَّة للكلمات، وهو العامل الأساس في توضيح وظائف الكلمات[٢].

إنَّ معلم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها لابد أن يبرز للمتعلِّم عند تحليل النُّصوص اللُّغويَّة في موقفه التَّعليمي التَّراكيب اللُّغويَّة من خلال تركيبين: تركيب في السَّطح يُتكلَّم به، وتركيب في البنية العميقة تمثيل لم يُتكلَّم به ولا يُقاس عليه وهو من باب واقعيَّة الوصف اللُّغوي؛ اكتفاء بشاهد الحال الذي تنوَّع في النَّماذج السَّابقة من خلال الرؤية البصريَّة، أو الحوار، أو سماع وقع السَّهم في القرطاس، فيستفاد من «تلك المشاهدة وذلك الحضور ما لا تؤدّيه الحكايات ولا تضبطه الرِّوايات [٣]. ويؤكِّد المعلِّم أنَّ التَّركيب الأوَّل هو النَّموذج الأفصح والمستعمل، والتَّركيب الثَّاني صحيح من حيث التَّنظير اللُّغوي إلَّا أنَّه أدنى درجة في الفصاحة؛ لأنَّ العرب لم تستخدمه، أو لأنَّه لم يكثر استخدامه لديهم، رعاية لمقاصدهم، وطلبًا للإيجار. ومن هنا تزداد المواقف اللُّغويَّة رسوخًا في ذهن المتلقِّي.

المهارة الثَّانية: بناء الموقف اللُّغوي التَّعليمي في تراكيبه وألفاظه على المخاطَب (المتعلِّم)؛ فهمًا وعلمًا وتنبيهًا.

يُعدُّ الجانب الإبداعي في اللُّغة كفاية لُغويَّة ونقطة التقاء بين طرفي الحدث

(١) د. كمال بشر: علم اللُّغة الاجتماعي، ص٦٦.
(٢) د. تمَّام حسَّان: مناهج البحث في اللُّغة، ص١٩٩.
(٣) ابن جني: الخصائص، ١/ ٢٨٥.

اللُّغوي، حيث إنَّ النِّظام العرفي لبناء اللُّغة جعل المتكلِّم يتصرَّف في صياغة ملفوظه تقديمًا أو تأخيرًا ذكرًا أو حذفًا، متجاوزًا القاعدة بشرط أن يفهم المخاطب مقصود المتكلِّم لتُستكمل عناصر الخطاب؛ لأنَّ الخطاب سلوك اجتماعي مشترك بين متكلِّم ومخاطب يحقّق التَّواصل الفاعل.

ومن هنا ينبغي أن يكون الموقف التَّعليمي وصفًا للُغة الموقف الحياتي كما يستعملها أصحابها، ويتصرَّفون فيها بالتَّقديم والتَّأخير ممَّا يرونه محققًا لأغراضهم التَّواصليَّة. ونحاة العربيَّة عُنوا بتأصيل ظاهرة التَّقديم والتَّأخير – مثلًا – جوازًا ومنعًا، وأهملوا جوانب دلاليَّة يحتاجها الموقف اللُّغوي عند بنائه نبَّه عليها البلاغيُّون فيما بعد. وعلم اللُّغة الحديث في إطار تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها يسعى لجمع هذا الشَّتات اللُّغوي؛ للوصول إلى موقف تعليمي ناجح.

إنَّ مراعاة السِّياق في إنشاء الموقف اللُّغوي في مقام التَّعليم والتَّعلُّم المتكلِّم اختياراته، يوجِّه المتكلِّم إلى اختيار صيغة تعبيريَّة ملائمة لقصده التَّعليمي، وحال سامعه المتلقِّي المتعلِّم كما يقدِّم القرائن بنفسها لبقيَّة السَّامعين للموقف فيستعين بها في الاستدلال على مقصود المتكلِّم وفهمه؛ لذلك فإنَّ فكرة المقام تتمتَّع بأهميَّة جوهريَّة في عمليَّة التَّشكيل الأسلوبي وثمَّة محاولات بذلها المشتغلون بعلوم اللِّسان والدِّراسات الاجتماعيَّة لوضع صيغة جامعة لمحدِّدات المقام تكون لها القابليَّة للتَّطبيق عند تصنيف المقامات والمقالات[١].

ولنأخذ مثالًا من التُّراث لهذه الفائدة:

١- «هَذَا بَابٌ مِنَ الاسْتِفهامِ يَكُونُ الاسْمُ فِيهِ رَفْعًا؛ لأَنَّكَ تُبدِئُهُ لتنَبِّهَ المخاطَبَ، ثُمَّ تسْتَفْهِمُ بَعْدَ ذَلِكَ»، «وَذَلِكَ قَولُكَ : زَيدٌ كَمْ مَرَّةً رَأيتَهُ؟ وَعَبدُ اللهِ هَلْ لَقِيتَهُ وَعَمرٌو هَلاّ لَقِيتَهُ...»[٢]. في هذا النَّص وظيفة اتِّصاليَّة غير العناية والاهتمام، وهو القصد إلى تنبيه المخاطَب لأمر. وهذا التَّقديم لفائدة تخصُّ المخاطب في الموقف اللُّغوي المراد تعليمه بناءه، وهي تنبيهه بصدارة المفعول لنوعيَّة الحدث وأنَّ الجملة مبنيَّة عليه. والاسم الذي قُدِّمَ على الاستفهام يُعد مفعولًا؛ لأنَّ العامل

(١) د. سعد مصلوح: الدِّراسات الإحصائيَّة للأسلوب، ص١١٥.
(٢) سيبويه: الكتاب، ١/١٢٧.

فيه الابتداء، كما أنَّ حرف الاستفهام لا يفصل بين العامل ومعموله، ولا يتقدَّم معه المفعول به على الفعل.

وتفهُّم الموقف التَّعليمي لهذا الإجراء يجعل عمليَّة إنتاج الجمل عمليَّة سهلة قليلة اللَّحن صعبة التَّفكيك.

ومن هنا ينبغي أن يُعلم أنَّ قصد المتكلِّم في سياق تنبيه المخاطَب ذو تأثير في اختيار موقعيَّة الكلمة بين كونها مرفوعة على الابتداء، أو كونها منصوبة بفعل محذوف يفسِّره المذكور. فهذا التَّحليل وغرضه يرسم لأبناء العربيَّة والنَّاطقين بغيرها أن يُساوقوا بين المتغيِّرات الخارجيَّة والوجوه الجائزة عند استعمال اللُّغة[١]. فترتيب العناصر اللُّغويَّة في الموقف التَّعليمي، وما يطرأ عليه من تقديم أحد العناصر على الآخر لم يسوِّغه فقط السِّياق اللُّغوي، إنَّما يرجع ذلك إلى عناصر غير لُغويَّة، وهي إرادة المتكلِّم وقصده.

تتيح الوسائل التَّعبيريَّة المختلفة اختيار النَّمط الأسلوبي المعيَّن في ضوء اختيارات المتكلِّم فيختار ما يلائم الموقف كما يجد الباني المعماري نفسه أمام مجموعة من المواد البنائيَّة يختار إحداها تبعًا لطبيعة الموقع والمكان [٢]؛ لذا فإنَّ اختيارات المتكلِّم لا تُشرح بمعزل عن سائر اختيارات الحياة. وهذا إجراء من الأهمِّيَّة بمكان عند صياغة المواقف التَّعليميَّة باعتبارها نمطًا حياتيًّا يعتاده المتكلِّم.

ولننظر لهذين الآيتين:

الأولى: قوله تعالى: «فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ»[٣]

الثَّانية: قوله تعالى: «وَاسْأَلِ القَرْيَةَ التي كُنَّا فِيهَا»[٤]

من خلال القراءة الذِّهنيَّة لمدلول النَّظم في الآية الأولى نلحظ أنَّ ظاهر النَّص

(١) د. نهاد الموسى: نظريَّة النَّحو العربي، ص١٠٢.
(٢) د. أحمد درويش: دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتُّراث، ص٢٣٢.
(٣) سورة العلق، الآية١٧.
(٤) سورة يوسف، الآية٨٢.

بمنطوقه الصَّريح يدلُّ على الأمر بدعوة النَّادي ذاته، وهذا يمتنع تصوُّره عقلًا؛ لأنَّ النَّادي مكان تجمُّع الأهل والعشيرة، والمكان عقلًا لا يُدعى إنَّما يُدعى أهله وأصحابه لا جدرانه وأراضيه؛ لذا كان حذف المفعول المباشر معلوم عقلًا؛ لأنَّه لا صحَّة للكلام واستقامة لمعناه دون ذكره، والتَّقدير: فليدع أهل ناديه فحذف المضاف وأقام المضاف إليه مقامه، وهو من باب الاتِّساع في المعاني والألفاظ والأساليب؛ لذا أنزل سيبويه الإضمار في هذا الأسلوب تحت باب «اسْتِعْمَالُ الفِعْلِ فِي اللَّفْظِ لا فِي المعْنَى لاتِّسَاعِهِم فِي الكَلامِ وَالإيجَازِ وَالاختصَارِ»[١]؛ رغبة في صون الكلام[٢].

إنَّ الموقف الإنجازي هنا استلزم حذف أحد العناصر اللُّغويَّة، لوضوح المعنى في ذهن المخاطب المتلقِّي وعلمه بالمحذوف والموقف يسمح له بذلك، حيث إنَّ الدَّلالة الاستلزاميَّة في الجملة ههنا أمر مضاف قد أُنجز في الذِّهن مع المضاف إليه الملفوظ به، وهما المرتبطان في القول المنطبق عليهما حدُّ المضامين نحويًّا ، فحذف أحد هذين المضافين المرتبطين بوجهٍ؛ اكتفاء بالثَّاني، وهو المسمَّى عند البلاغيِّين بـ«الاكتفاء»[٣].

إنَّ مهارة المتلقِّي في الموقف التَّعليمي لإدراك هذا الحذف في الجملة اللُّغويَّة ينمِّيها المعلِّم باستخدام نماذج مماثلة لتثبيت القاعدة وضبط استعمالها مع نظائرها.

والنِّظام اللُّغوي خُلقَ للإفادة، أي: تبليغ أغراض المتكلِّم للمخاطب فهو آلة التَّبليغ ووسيلة النَّقل واستطاع المخاطب أن يسدَّ الفجوة الإبلاغيَّة من خلال تكميل النَّقص في جملة الخطاب.

«واللُّغات لا تترك المتحدِّثين بها يُعانون من مشكلة بناء الجسور لسدِّ الفجوة بين المعاني النَّحويَّة المعجميَّة للكلام المنطوق، والمعنى الدَّقيق في السِّياقات الاتِّصاليَّة فجميع اللُّغات تتضمن طرقًا لحلِّ تلك المشكلة»[٤].

(١) سيبويه: الكتاب، ١/ ٢١١.
(٢) علاء الدِّين البخاري، كشف الأسرار، ص١٨٩.
(٣) ابن رشيق: العمدة، ١/ ٢٥١.
(4) Swan , M. Grammar, Meaning, and pragamtics: Sorting out the muddle, p.4.

وما قيل هنا يُقال في الآية الثَّانية، فمنطوقها يدلُّ على طلب إخوة يوسف من أبيهم يعقوب عليهما السَّلام سؤال عين القرية وذاتها وكذلك سؤال العير؛ لإثبات صحَّة دعواهم وصدقهم فيما فعله أخوهم. ومعلوم عقلًا أنَّ القرية التي هي عبارة عن جدران وأبنية وأرض، والعير الذي هو نوع من الدَّوابِّ يمتنع توجيه السُّؤال إليها؛ لأنَّ السُّؤال يستلزم جوابًا وبيانًا من المسؤول (القرية والعير)، غير أنَّ هذا ممتنع ولا يُتصوَّر منها إجابة فهي ليست من أهل البيان والمنطق؛ فيكون المنطوق ضربًا من اللَّهو والعبث يُنزَّه عنه الله سبحانه؛ لذا أشار الشِّيرازي إلى صحَّة هذا المضمر بقوله «والمراد به أهل القرية فهذا النَّوع من أنواع المجاز ومن عادة العرب في الكلام، وهو عندهم مستحسن؛ ولهذا تراهم يستعملون ذلك في كلامهم مع القدرة على الحقيقة. والقرآن نزل بلغتهم فجرى الأمر فيه على عادتهم»[1].

ومن هنا ينبغي إدراك صاحب الموقف التَّعليمي لهذه المعطيات التَّداوليَّة عند تحليل النَّص اللُّغوي أو بنائه تعليميًّا متكأ على علم المخاطب (المتعلِّم) بالمعنى، وسنن العرب في كلامهم، ففي الآيتين دلالة خلاف الأصل؛ إذ الأصل في العُرف اللُّغوي الاجتماعي – وهذا الذي يُنمَّى في الموقف التَّعليمي ونظائره – أن يكون السُّؤال للحي وليس للجماد الذي لا يعقل؛ إذ لا علاقة حقيقيَّة بين السُّؤال والأرض والنَّادي؛ لذا كانت الآيتان للاختصار والسَّعة في كلام العرب وهو نوع من العلاقات التَّحويليَّة (Transformational nelations) في النَّحو التَّحويلي (Transformational grammar) ومن مجاز اللُّغة التي ينبغي أن يتعارف عليه قاعدة فاعلة لصياغة المواقف اللُّغويَّة في الجمل التي يعتورها الحذف ويغمض على المتعلِّم إدراك ذلك مباشرة.

وإذا كانت عمليَّة الكلام تقوم في أساسها على المتكلِّم وقصده، ومراعاته للسِّياق، وحال المخاطب فإنَّ نجاحها يتوقف على فهم المخاطب لمقصود المتكلِّم؛ ومن ثمَّ فهو حاضر في عمليَّة الكلام من جانبين:

الأوَّل: مراعاة السَّامع له عند التَّعبير عن قصده وهذا ينبني على إدراك المتكلِّم للمفاهيم اللُّغويَّة المشتركة عند بناء الموقف اللُّغوي بينه وبين المخاطب،

(١) الشِّيرازي، التَّبصرة، ص١٧٨.

ويؤكِّد صاحب الموقف التَّعليمي على أنَّ هذه المراعاة هي من مقاصد العرب في كلامهم؛ ومن ثمَّ تُبنى تلك المواقف بناء صحيحًا بين طرفي الحدث عند تعليم العربيَّة لغير أبنائها.

الثَّاني: فهم المخاطب لمقصود المتكلِّم، وتحقَّق الفائدة، وتفاعله مع الملفوظ، تأثُّرًا به، أو إنجازًا لمدلوله في الواقع؛ بناء على الجانب الأوَّل؛ لأنَّ المخاطب شريك للمتكلِّم في نجاح التَّواصل، حيث إنَّ «دلالة الملفوظ تستلزم بالضَّرورة مقصدًا تواصليًّا من جهة الباثِّ، وفهم الملفوظ يستلزم بالضَّرورة معرفة المتقبل بمقصد الباث التَّواصلي[١]، فالمخاطب يقوم بعمليَّات ذهنيَّة متعدّدة لقراءة مقصود المتكلِّم؛ ولذلك أشار (سيرل) إلى كفاءات السَّامع العامَّة في العقلانيَّة والاستدلال[٢]. فهو ليس طرفًا خاملًا في الخطاب فحاله وظروف تلقيه الخطاب، ومدى استيعابه بمثابة ضوابط للمتكلِّم ليكيِّف خطابه وفق ظروف إرساله حيث إنَّ عمليَّة الاتِّصال اللُّغوي في جوهرها قائمة على الإفهام أو الفهم.

ويمثِّل الركيزة الثَّانية من ركائز الخطاب، وهي ركيزة هامَّة في تشكيل الخطاب، فقد اعتمده مبررًا رئيسًا في عمليَّة الاختزال الكلامي من خلال الحذف؛ ليحقِّق مبدأ الإفادة. فأي نظام لُغوي لابدَّ أن يُبنى على تحقيق الفائدة لدى المخاطب، وهي أصل من مقاصد العرب.

وكاتب النَّص اللُّغوي التَّعليمي يعالج ظاهرة الاختزال الكلامي في إطارين:

١- الإفادة. ٢- أمن اللَّبس

حيث وقوف المخاطب على غرض مُحدِثه دون لبس أو سوء فهم فحاجة المخاطب إلى أن يعلم مقصد المتكلِّم، ويدرك ما خفي عليه محور قويم، يرنُو إليه المخاطب ويحرص على تحقيقه المتكلِّم[٣]، حيث إنَّ مبدأ تحقيق الفائدة للمخاطب، هو مقصود المتكلِّم فينبغي له ألَّا يستخدم تراكيب مخالفة لما ألفته الجماعة، وإلَّا

(١) د. صابر الحباشة: التَّداوليَّة والحجاج، ص٨٣.
(٢) فيليب بلانشية: التَّداوليَّة من أوستن إلى غوفمان، ص ١٥٢.
(٣) د. صابر الحباشة: التَّداوليَّة والحجاج، ص٤٨.

يُعدُّ «مُلغزًا تاركًا لكلامِ النَّاس الذي يسبقُ إلى أفئدتِهِمْ»[١].

وإذا كان قد استقرَّ أنَّ الإلباس لا يسوغ لمخالفته الغاية من وضع اللُّغة، ومع ذلك فإنَّ الوقوع فيه أمر لا مفرَّ منه؛ لأنَّه يرجع إلى طبيعة اللُّغة بصورتها المنطوقة والمكتوبة أو إلى قصد المتكلِّم أو إلى حال المخاطب، أو إلى غياب السِّياق غير اللُّغوي.

والمخاطب ينبغي له أن يبني جسورًا لتخطِّي تلك الانقطاعات اللُّغويَّة والفجوات الإبلاغيَّة بأمان من خلال مبدأ التَّفاهم في الخلفيَّات المشتركة بينه وبين المتكلِّم؛ لذا يُعدُّ هذا المبدأ «المعيار الضَّابط لطاقة الاختزال أو التَّصريح في الكلام»[٢].

يتحمَّل الموقف التَّعليمي الحذف والذِّكر؛ بناء على نوعيَّة الطَّرف الثَّاني في الموقف اللُّغوي فيجوز إضمار الفعل المسند إلى المخاطب، ومنع إضماره مع الفعل المسند إلى المتكلِّم، وكذلك المسند إلى الغائب، «وَاعلَم أنَّهُ لا يجوزُ أَن تَقُولَ:زيد، وَأَنتَ تريد أَن تقول: ليُضرَبَ زَيدٌ، أو ليَضْرِبَ زَيدٌ إذَا كَانَ فَاعلاً، وَلا زَيدًا، وَأَنتَ تُريدُ: ليَضرِبَ عَمرٌو زَيدًا، وَلا يَجُوزُ: زَيدٌ عَمرًا، إذَا كُنْتَ لا تُخَاطِبُ زَيدًا، إذَا أَرَدْتَ ليَضْرِبَ زَيدٌ عَمرًا، وَأَنتَ تُخَاطبُني، فَإنَما تُريدُ أَن أَبلغَهُ أَنَا عَنكَ قَدْ أَمَرتَهُ أَن تَضْرِبَ عَمرًا، وَزَيدٌ وَعَمرٌو غَائبَان، فَلا يَكُونُ أَن تُضمِرَ فِعْلَ الغَائبِ؛ لأنَّكَ إذَا أَضمَرْتَ فِعْلَ الغَائب ظَنَّ السَّامعُ / الشَّاهدُ إذَا قُلْتَ: زيدًا أَنكَ تَأمُرُهُ هُوَ بزَيد فَكَرِهُوا الالتباسَ»[٣].

الجواز والمنع عند بناء الجمل في تعليم العربيَّة له أثر واضح في إنجاح التَّواصل بتجنُّب اللَّبس على المخاطب، وجهل المخاطب بالمضمر حتى يتحقَّق الفائدة من القصد فالنِّظام اللُّغوي يعجز عن تمييز أمر المخاطب من أمر الغائب والمتكلِّم؛ لذا أجاز الإضمار مع المخاطَب ومنع مع المتكلِّم والغائب؛ لأنَّنا إذا أضمرنا الفعل المسند للغائب أو المتكلِّم نكون قد أضمرنا فعلين وهذا مؤدَّاه اللَّبس على

(١) سيبويه: الكتاب، ١/٣٠٨.
(٢) د. عبدالسَّلام المسدي: التَّفكير اللِّساني، ص ٣٣٢.
(٣) سيبويه: الكتاب، ١/٢٥٤.

المخاطب يفسّر ذلك سيبويه بقوله: «وَإِنَّما أَضْمَرْتَ الفِعْلَ هَاهُنَا وَأَنتَ تُخاطِبُ؛ لأَنَّ المخَاطَبَ المخبَرَ لَسْتَ تَجْعَلُ لَهُ فِعْلًا آخَرَ يَعْمَلُ ، كَأَنَّكَ قُلْتَ: قُلْ لَهُ ليَضْرِبَ زَيْدًا، أَوْ قُلْ لَهُ: اضْرِبْ زيدًا أَوْ مُرْهُ أَنْ يَضْرِبَ زَيْدًا فَضَعُفَ عندَهُم مَعَ مَا يَدخُلُ مِنَ اللَّبسِ في أَمْرِ وَاحِدٍ أَنْ يُضمِرَ مِنهُ فِعْلانِ لِشَيْئَينِ»[١].

إذا استطاع مُؤدِّي النَّص حال تعليمه تجنُّب الإلباس في المردود الذِّهني للطَّرف الثَّاني في الموقف التَّعليمي؛ فإنَّ إنتاج سلسلة من الجمل العشوائيَّة ستكون أنجح سبيلًا لتعلُّم مثمر.

فحضور المخاطب المباشر، ورؤيته، ومشاهدة فعله من المؤشِّرات السِّياقيَّة المؤثِّرة في بناء الجملة بحذف بعض العناصر التي يتعذَّر حذفها إذا كان المخاطب غائبًا، فقد تؤدِّي الرُّؤية والحضور ما لا «تؤدِّيه الحكايات ولا تضبطه الرِّوايات فتضطر إلى قصود العرب، وغوامض ما في أنفسها، حتى لو حلف منهم حالف على غرضه دلَّته عليه إشارة لا عبارة، لكن عند نفسه وعند جميع من يحضر حاله صادقًا فيه، غير مُتَّهم الرَّأي والنحيزة والعقل»[٢].

ويظهر لي أنَّ حضور المخاطب المباشر في الموقف التَّعليمي سمح بغياب العنصر اللُّغوي، وذلك إذا كان المخاطب في حال ضرب فيلزم معه إضمار الفعل نحو: «زَيْدًا» ولا يستقيم حينئذ أن تذكر الفعل فتقول له: «اضْرِبْ زَيْدًا» [٣]، لاستغناء المخاطب بشاهد الحال.

وكذلك غياب المخاطب أو كان التَّعليم عن بعد أدَّى إلى حضور العنصر اللُّغوي حتى لا يلتبس المخاطب بالغائب؛ لذا يصبح «اضْرب زَيْدًا» في الفعل المستعمل إظهاره تركيبًا صحيحًا بشرط أن يكون الرَّجل «لَيْسَ في حَالِ ضَربٍ وَلَمْ يخْطُرْ بِبالِهِ» [٤]. فلا يستقيم إظهار الفعل لغياب الدَّليل المقالي أو المقامي، ففي مثل هذا الموقف التَّواصلي لا يجوز حذف الفعل؛ لأنَّ المخاطب خال الذِّهن من الفعل، فلن يفهمه إذا حذف.

(١) السَّابق، ١/٢٥٨.
(٢) ابن جني: الخصائص، ١/٢٤٨
(٣) سيبويه: الكتاب، ١/٢٩٧.
(٤) السَّابق، ١/٢٥٤.

وهذا يعني أنَّ خطاب المواجهة (face- to- face conversation) بين المتكلِّم والمخاطب في الموقف التَّعليمي المباشر له سمات تميِّزه عن خطاب الغائب؛ لأنَّه من خلال الحضور يتمُ الاستعانة بالحواس، مثل: الرُّؤية والسَّمع في إنقاص عدد العناصر اللُّغويَّة وإنجاز مهمة الاتِّصال بصورة أسهل.

ومن المواقف اللُّغويَّة التي يُعلَّم فيها الطَّرف الثَّاني كيفيَّة إنشاء الجمل التي لا تحتاج إلى إطالة لعلل تحذيريَّة في المواقف المخوفة: حذف عامل الاسم المنصوب «إيَّاكَ» في التَّحذير إذا دلَّت الحال المشاهدة عليه اختصارًا؛ لأنَّ الموقف لا يحتاج إلى الإطالة، كما أنَّ طبيعة هذا الأسلوب تتطلَّب سرعة في الأداء أدَّت إلى إخفاء بعض العناصر اللُّغويَّة مع إرادة معناها؛ لتركيز الأسلوب ومنع الإطالة التي لا قيمة لها فـ«التَّحذير ممَّا يخاف منه وقوع المخوف، فهو موضع إعجال لا يحتمل تطويل الكلام لئلَّا يقع المخوف بالمخاطب قبل تمام الكلام» [١].

وقد تعارف العرب على ذلك وكثر في كلامهم ومن شواهد ذلك عنده قوله: «إذَا كُنتَ تُحذِّر إيَّاكَ ... قُلْتَ: إيَّاكَ نَحِّ، وَإيَّاكَ بَاعِدْ، وَإيَّاكَ اتَّقِ، وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ ... وَحذفُوا الفِعْلَ لكثرةِ استعمَالهم في الكلامِ، فَصَارَ بدلًا مِنَ الفِعْلِ، وحَذفُوا كَحَذْفِهم حِينئذٍ الآنَ»[٢]. فلكثرة استعمال العرب «إيَّاكَ»، ولعلم المخاطب أنَّ ذلك على فعل التَّحذير فحذف اجتزاء عنه بها[٣]. وقد ورد حذف عامل «إيَّاكَ» لعلم المخاطب في حالتين:

الأولى: إذا كانت مفردة ، تَقُولُ: «وَزَعَمَ أَنَّ بَعضَهُم يُقالُ لَهُ: إيَّاكَ، فَيَقُولُ: إيَّايَ، كَأَنَّه قَالَ: إيَّايَ أَحفَظُ وَأَحذَرُ»[٤]

الثَّانية: إذا كانت معطوفة، تَقُولُ: «إيَّاكَ وَالأَسَدَ، كَأَنَّهُ قَالَ: إيَّاكَ فاتَّقِينَ وَالأَسَدَ»[٥] فَإيَّاكَ منصوب بالفعل؛ لأنَّه والأسد متَّقيان[٦] .

(١) السِّيوطي: الأشباه والنَّظائر، ١/٢٦٨.
(٢) سيبويه: الكتاب، ١/٢٧٣.
(٣) ابن يعيش: شرح المفصل، ٢/٢٥.
(٤) سيبويه: الكتاب، ١/٢٧٤.
(٥) السَّابق، ١/٢٧٣.
(٦) المبرِّد: المقتضب، ٣/٢١٢ ، وابن يعيش: شرح المفصَّل، ٢٥١٢.

وتقليل المسافة الزَّمنيَّة للكلمة محلّ التَّحذير يكون بأداء كلمة كافية لأداء المعنى بالنَّظر إلى الموقف الذي قيلت فيه؛ ومن ثمَّ فإنَّ الكلمة إذا عُزلت عن سياق النَّشاط الذي يغلفها أو عن سياق الموقف الذي تُستخدم فيه أصبحت وعاءً فارغًا من المعنى؛ لأنَّ سرَّ الكلمة ليس هو الكلمة المفردة، وإنَّما هو السِّياق الذي ترد فيه [١].

فعلم المخاطب بالمعنى هو الذي يسوِّغ مجيء الكلام علم الاتِّساع والاختصار، وذلك ما يُعبِّر عنه التَّداوليُّون بقولهم إنَّ المتلقي «يفهم المعنى المراد من التَّعبيرات المنطوقة؛ اعتمادًا على الإدراك المسبَّق لمقاصد أنواع الكلام»[٢].

وهكذا فإنَّ اختزال التَّركيب من أجل الاتِّساع والإيجاز يستند إلى علم المخاطب «فكلُّ ما كان معلومًا في القول جاريًا عند النَّاس، فحذفه جائز لعلم المخاطب»[٣] والحذف في العربيَّة يمتنع إذا لم يدل عليه دليل مقالي أو مقامي تعارف عليه أبناء اللُّغة الواحدة؛ لذا فإنَّهم «يُضمرون ما عليه الدَّلالة في الكلام أو شاهد من الحال»[٤].

المهارة الثَّالثة: إعادة وصف الموقف اللُّغوي بين طرفي الحدث التَّعليمي

أكَّدنا على اعتمد اللُّغة في صورتها الحيَّة وليست النَّموذجيَّة من خلال السِّياق اللُّغوي، بربط اللُّغة بالمجتمع والحياة ممَّا يحقّق لأصحابها أغراضهم التَّواصليَّة.

فعند بناء الموقف اللُّغوي حال تعليمه وتعلُّمه ينبغي أن نصف الموقف الاتِّصالي الذي برز فيه الخطاب فوصف حال المتكلِّم والمخاطب، وهيئة الحال. والموقف يختار من الوسائل التَّعبيريَّة المتاحة في اللُّغة ما يناسب حال مُحدِّثه فيفترض فيه أنَّه يُعبِّر عمَّا يفهم إلَّا أنَّ إدراك الطَّرف الثَّاني المخاطب لقصد المتكلِّم يحتاج إلى ضوابط يلتزم بها المتكلِّم حتى يتم التَّواصل الصَّحيح وفق مقتضيات

(١) د. عاطف مدكور: علم اللُّغة بين التُّراث والمعاصرة، ص٢٣٧.
(2) Robrts, C. Context in Dynamic Interpretation , P. 8.
(٣) المبرِّد: المقتضب، ٤/ ٢٥٤.
(٤) السِّيرافي: شرح أبيات سيبويه، ١/ ١٣٠.

النِّظام اللُّغوي والقرائن المقاميَّة المصاحبة له؛ ومن ثم بناء قناة تعليميَّة صحيحة تساعد على إنتاج المزيد من الخلفيَّات اللُّغويَّة عند تعلُّم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

لنأخذ هذا المثال «وَمِثْلُ ذَلِكَ أَنْ تَرَى رَجُلًا يُرِيدُ أَنْ يُوقِعَ فِعْلًا أَو رَأَيتَهُ فِي حَالِ رَجُلٍ قَدْ أَوْقَعَ فِعْلًا، أَوْ أَخْبَرْتَ عَنْهُ بِفِعْلٍ، فَتَقُولُ: زَيدًا: تُرِيدُ: اضْرِبْ زَيْدًا أَوْ أَتَضْرِبُ زيدًا، وَمِنْهُ أَنْ تَرَى الرَّجُلَ أَو تُخْبِرَ عَنْهُ أَنَّه قَدْ أَتَى أَمْرًا فَتَقُولُ: أَكُلَّ هَذَا بُخْلًا، أَي: أَتَفْعَلُ كُلَّ هَذَا بُخْلًا...»[١].

في النَّص السَّابق إعادة لوصف الموقف اللُّغوي من خلال شرح الظُّروف والملابسات التي يتم فيها الخطاب عندما يقدِّم وصفًا للحوار الذي يقع فيه الضَّرب، أو الاستعداد لإيقاعه.

وهذا يدل على أنَّ اختيارات اللُّغة تتم بالمشاركة بين الطَّرفين، فالملفوظات اللُّغويَّة هي أفعال أدائيَّة تداوليَّة تقوم على معرفة مشتركة أو فرضيَّات مقبولة، تجمع بين المتكلِّمين والمستمعين الذين يتبادلون الأدوار، سواء في إرسال الرَّسائل اللُّغويَّة واستقبالها، أو في أداء الأفعال اللُّغويَّة[٢].

والخطاب شكل من أشكال السُّلوك الاجتماعي، حيث يُدرس الخطاب اللُّغوي من خلال هذا السُّلوك باعتباره تفاعلًا وليس مجرَّد أحداث متلاحقة أو متتالية هذا التَّفاعل يُحدث تغيُّرًا في المردود الدَّلالي، ومع هذا التَّغيُّر يتم استحضار طرفي الاتِّصال معًا، وإضفاء طابع إيجابي على علاقتهما بالخطاب[٣].

ويمكن تصنيف هذا السُّلوك اللُّغوي في إطاره الاجتماعي من خلال التَّمييز بين نوعين من التَّفاعل الإيجابي بين المتكلِّم والمخاطب عند بناء الموقف اللُّغوي يتمثَّلان في:

أوَّلًا: بناء المخاطب خلفيَّاته اللُّغويَّة على قُصود المتكلِّم

ممَّا يُثار عند تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها أن يؤكَّد على أنَّ القصد اللُّغوي

---

(١) السَّابق.
(٢) د. جابر عصفور: آفاق العصر، ص٦٩.
(٣) د. محمَّد عبد المطَّلب: البلاغة العربيَّة، ص٢٤٨.

يساهم في إعادة تشكيل المنطوق، حيث يبني المخاطب كلامه على كلام المتكلِّم فيحذف منه بعض العناصر اللُّغويَّة، ويريد معناها، ويبقى تأثيرها النَّحوي؛ اعتمادًا على ورودها في سؤال المتكلِّم.

يقول سيبويه: «وَممَّا يُختارُ فِيهِ النَّصْبُ قَولُ الرَّجُل: مَنْ رَأَيْتَ؟ وَأَيهُمْ رَأَيْتَ؟ فَتَقُولُ: زَيْدًا رَأَيتُهُ ... ألا تَرَى أَنَّ الرَّجُلَ يقُولُ: مَنْ رَأَيْتَ ؟ فتقُولُ: زَيْدًا ...»[١] «وَإِنْ قَالَ: أَعبْدَ اللهِ مَرَرْتَ بِهِ أَمْ زَيْدًا فَانصِبْ أَيضًا كَمَا يَقُولُ: زَيْدًا إِذَا قَالَ: مَنْ رَأَيْتَ. وَعِلَّةُ ذَلِكَ عِنْدَهُ أَنَّ (مَرَرْتَ بِهِ) تفسيرُهُ لقيتَهُ وَنَحوَهَا فإِنَّما تَحْمِلُ الاسْمَ عَلَى مَا يَحْمِلُ السَّائلُ»[٢].

إنَّ الحوار اللُّغوي بين المتكلِّم والمخاطب في هذا الموقف اللُّغوي أحدث نوعًا من التَّوازن الصِّياغي، حيث إنَّ المخاطب بنى إجابته على سؤال المتكلِّم، فحدث توازن بين تقديم المفعول به في السُّؤال وتقديمه في جواب المخاطب فحركة المخاطب الذِّهنيَّة تستدعي حضور المسئول عنه أوَّلًا لوجود مستهدف بلاغي إضافي يعمل على إكساب المتقدِّم نوعًا من الأهميَّة[٣].

يُكسب هذا الحوار اللُّغوي التَّعليمي مهارة لغويَّة لا يستغني عنها الموقف التَّعليمي في إنتاج المعارف اللُّغويَّة القبليَّة ممَّا يستدعي مزيدًا من التَّمكُّن في صياغة الموقف اللُّغوي المباشر وغير المباشر فقد اعتمد المخاطب على بعض العناصر اللُّغويَّة وغير اللُّغويَّة التي تضمَّنها سؤال المتكلِّم فكان له تأثيرٌ في بناء الموقف اللُّغة؛ إذ أحدث توازنًا صياغيًّا في صياغة الموقف اللُّغوي؛ لذا يُعد التَّفاعل اللَّفظي بين طرفي الاتِّصال نسقًا اجتماعيًّا، تُختار فيه المنطوقات وفقًا لمعايير وتوقُّعات معترف بها اجتماعيًّا، وذلك يجعل الظَّواهر اللُّغويَّة قابلة للتَّحليل داخل السِّياقين اللُّغوي والاجتماعي[٤].

إنَّ تصوُّر الموقف اللُّغوي يساعد على استكناه علَّة حذف العامل الذي هو

(١) سيبويه: الكتاب، ١/٩٣.
(٢) السَّابق.
(٣) د. محمَّد عبد المطَّلب: البلاغة العربيَّة، ص٢٤٨.
(4) Gumperz. J: The speech Community : Printed in: Pier Paaolo Giglioli: Language and Social Context. P. 219.

اختصار لبنية الجملة، واختصار للمسافة الزَّمنيَّة للملفوظ بحيث تلاءم مع الموقف الذي تُقال فيه، وساعد هذا التَّصوُّر على إعادة وصف الموقف اللُّغوي والنَّظر إلى الكلمة أو الجملة نظرًا أوسع، بل النَّظر إلى تنظيم الخطاب اللُّغوي باعتباره سلوكًا اجتماعيًّا مشتركًا بين طرفي الخطاب، وإلى التَّغيُّرات اللُّغويَّة النَّاتجة عن التَّفاعل بين المتكلِّم والمخاطب، لتبقى قنوات الاتِّصال مفتوحة.

ثانيًا: بناء المتكلِّم الموقف اللُّغوي على حال المخاطب ووعيه اللُّغوي

صاحب الموقف اللُّغوي يجب عليه عند تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها أن يتَّصل بالواقع اللُّغوي من خلال الأطر الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة التي درج النَّاس عليها، فيتَّسع في توصيف الموقف اللُّغوي إلى وصف الموقف الاجتماعي الذي يستعمل فيه، ولا يقصر صياغة اللُّغة على بنيتها الظَّاهرة أو المقدَّرة، وإنَّما يدرسها من خلال ملابسات استعمالها التي لا تنفك عنها، وهي البنية الخارجيَّة التي تقام فيها اللُّغة.

ولننظر إلى هذه النُّصوص:

١- «بَابُ مَا جَرَى مِنَ الأَمْرِ وَالنَّهي عَلَى إِضْمَار الفِعْلِ المستَعْمَل إظهَارُه إِذَا عَلِمْتَ أَنَّ الرجُلَ مُستَغنٍ عَنْ لَفظِكَ بِالفِعْلِ « فـ»إِذَا رَأَيْتَ رَجُلًا يُحَدِّثُ حَدِيثًا فَقَطَعَهُ فَقُلْتَ: حَدِيثَكَ، أَوْ قَدَمَ رَجْلٌ مِنْ سَفَرٍ فَقُلْتَ: حَدِيثَكَ استَغْنَيْتَ عَنِ الفِعْلِ بِعِلْمِهِ أَنَّهُ مُسْتَخْبَرٌ فَعَلى هَذَا يجُوزُ هَذَا وَمَا أَشبَهَهُ»[١].

قوله «إِذَا عَلمتَ أَنَّ الرَّجُلَ مُسْتَغْنٍ عَنْ لَفْظِكَ بالفِعْلِ «توظيف لحال المخاطب وعمله حيث إنَّ المتكلِّم توقَّع من المخاطب فهم العلاقات التَّركيبيَّة، وتوقع العناصر المحذوفة لاستكمال عناصر الخطاب. وهنا يتوجَّب على مؤسِّس الموقف التَّعليمي عند بناء لغته وتراكيبه النَّظر إلى هذا المؤشِّر السِّياقي ليتحقَّق به استكمال العنصر المحذوف، وهو الإدراك بحاسَّة الرُّؤية فـ «لو كان استماع الأذن مُغنيًا عن مقابلة العين، مجزِئًا عنه لما تكلَّف القائل، ولا كلَّف صاحبه الإقبال عليه والإصغاء إليه، وعلى ذلك قالوا: رُبَّ إشارة أبلغُ من عبارة»[٢].

(١) سيبويه: الكتاب، ١/٢٥٣.
(٢) ابن جني: الخصائص، ١/٢٤٧.

وإذا كانت رؤية المخاطب قرينة موقف يُحذف لها الفعل العامل فإنَّ سيبويه وجد أسبابًا أخرى تمنع حذفه ينبغي تعلُّمها وتعليمها؛ لتكون واقعًا لغويًّا تبنى له المواقف اللُّغويَّة بناء صحيحًا.كأن يعلم المتكلِّم أنَّ الفعل بعيدًا عن ذهن المخاطب، أو كان غافلًا عنه، أو أنَّ الموقف لا يلفت إليه، أو أنَّ الخطاب اللُّغوي يقتضيه ويستلزمه(١).

فيبني الموقف اللُّغوي خطابَه على هذه الإدراكات وتلك الاستلزامات المسبَّقة، «فَأَمَّا الفِعْلُ الذِي لا يحسُنُ إِضْمَارُهُ فإنَّه أَنْ تَنْتَهيَ إِلى رَجُلٍ لم تَكُنْ في ذكْرِ ضَرْبٍ، ولَمْ يخطُرْ بِبَالِهِ، فتقُول: زَيْدًا، فَلابُدَّ لَهُ مِنْ أَنْ تَقُولَ لَهُ: اضْرِبْ زَيْدًا»(٢)

ففي هذا الموقف الاتِّصالي اللُّغوي لا يجوز حذف الفعل؛ لأنَّ المخاطب خال الذِّهن من الفعل، فلن يفهمه إذا حذف؛ ولأنَّ تحقُّق الإفادة في باب الحذف والذكر مبني على العلاقة بين المتكلِّم والمخاطب، حيث إنَّ الحذف في جملته لا يُقبل إلَّا إذا تيقَّن المتكلِّم أنَّ المخاطب سيدرك المحذوف، أمَّا إذا لم يستطع المخاطب فهم المحذوف وتقديره فلا يجوز الحذف؛ لذلك فإنَّه في دراسة العناصر المكوِّنة للسِّياق لا يكفي فقط تفسير الأقوال بل لابد من تفسير الأفعال.

٢- «وإذا قَصَدْتَ إلى خِطَابِ الرَّجُلِ وَهْوَ غَيْرُ مُقْبِلٍ عَلَيْكَ غَيْرُ مُنتَبِهٍ إليْكَ قُلْتَ: يَا فُلانُ أَنْتَ تَفْعَلُ، فَتَبدَأُ بِالنِّدَاءِ حَتَّى يُقبِلَ عَلَيْكَ، أَمَّا إذَا كَانَ مُقْبلًا عَلَيْكَ بِوَجْهِهِ، مُنْصِتًا لَكَ، فَإِنَّكَ تقُولُ: أَنْتَ تَفْعَلُ، فَتَتْرُكَ يَا فُلانُ، استغْنَاءً بإقبالِهِ»(٣).

٣- «أَوَّلُ الكَلَامِ أَبْدأُ النِّدَاءَ إِلَّا أَنْ تَدَعَهُ اسْتِغْنَاءً بإقْبَالِ المَخَاطَبِ عَلَيْكَ، فَهْوَ أَوَّلُ كُلِّ كَلامٍ لَكَ بِهِ تَعْطِفُ المكلَّمَ عَليْكَ»(٤).

أشار سيبويه إلى إيجابية العلاقة بين المتكلِّم والمخاطب، حيث بنى المتكلِّم خطابه اللُّغوي على حال المخاطب من حيث إقباله أو انصرافه فإذا قصد المتكلِّم نداء المخاطب، وهو غير منصت إليه، وغير منتبه له لزمه على ذلك إثبات أداة

(١) د. عبد القادر حسين: أثر النُّحاة في البحث البلاغي، ص٧٧.
(٢) سيبويه: الكتاب، ١/ ٢٩٦.
(٣) السَّابق، ١/ ٢٤٤.
(٤) السَّابق، ٢/ ١٣٠.

النِّداء قبل المنادى، أمَّا إذا كان المخاطب مقبلًا عليه لم يلزمه إثبات أداة النِّداء قبل المنادى لاستغناء المتكلِّم عنها بحال المخاطب.

وهذا يعني أنَّ المتكلِّم يقف من مخاطبه موقفًا خاصًّا، يتمثَّل هذا الموقف في اختيار الكلمات وترتيب عناصر التَّركيب اللُّغوي ذكرًا أو حذفًا تقديمًا أو تأخيرًا؛ لأنَّ أصح التَّعبيرات هو التَّعبير الذي يمكن للسَّامع إدراكه في دقَّة وسرعة، ويمكن للمتكلِّم في الوقت نفسه النُّطق بسهولة، أي: أنَّه التَّعبير الذي يحقِّق الإدراك التَّام بسهولة كاملة[١]. والنِّداء في العربيَّة يُستخدم لتحقيق غاية تواصليَّة هي المقصد الرَّئيس في عمليَّة الكلام؛ لتنبيه المخاطب أو نهيه أو أمره، أو إخباره بأمر ما، فإذا تحقَّق هذا التَّواصل لم يلزم المتكلِّم إثبات أداة النِّداء، غير أنَّ سيبويه أشار إلى أنَّه يمكن للمتكلِّم إثبات أداة النِّداء عند مخاطبة المنادى المقبل عليه توكيدًا، «كَمَا يَقُولُ للذي هُوَ مُقبِلٌ عَلَيه بوَجهِهِ مُسْتمِعٌ مُنْصِتٌ لَكَ كَذَا كَانَ الأمْرُ أَبَا فُلان تَوكِيدًا»[٢]

إنَّ النَّاظر لهذه المهارات اللُّغويَّة في سياقاتها المختلفة في النَّصين الأخيرين ليدرك أنَّ البنية التَّقديريَّة مبنية على عناصر غير لُغويَّة مضمرة في نية المخاطب، وهي حقيقة عقليَّة قائمة في تتابع الملفوظات السَّطحيَّة؛ ومن ثم بنى المتكلِّم كلامه على البنية الضّمنيَّة؛ لأنَّها تحدد دلالة الجمل. وهذا التَّأويل مبدأ تداولي ومؤشِّر سياقي يُعد من أنماط متضمَّنَات القول و»هو كتلة المعلومات التي يمكن للقول أن يحتويها، ولكنَّ تحقيقها في الواقع يبقى رهن خُصوصيَّات سياق الحديث»[٣].

والموقف التَّعليمي يستلزمه حيث توظيف كل ما يحيط باللُّغة لوصف الموقف اللُّغوي الذي يخدم الحدث ويساعد على إنشاء الجمل والتَّراكيب إنشاء صحيحًا. وهذا العمل يقترب في صياغاته وبناءته من خلال السِّياق أو المقام من ملاحظات وآراء اللُّغويين الاجتماعيِّين المعاصرين[٤].

وبالجملة فإنَّه يتوجَّب على مُنتجي النَّص في السِّياق اللُّغوي التَّعليمي

(١) جسبرسن: اللُّغة بين الفرد والمجتمع، ص١٠١.
(٢) سيبويه: الكتاب، ٢/٢٣٢.
(٣) د. مسعود صحراوي: التَّداوليَّة عند العرب، ص٣٢.
(٤) د. هادي نهر: اللِّسانيات الاجتماعيَّة عند العرب، ص١٦٢.

أن تتوافر لديهم القدرة على توقع استجابات المستقبلين من حيث دعمها أو معارضتها للخطَّة كأن يقوموا ببناء نموذج داخلي للمستقبلين ومعتقداتهم ومعرفتهم فاللُّغة وعاء للمعاني والاعتقادات التي يعتقدها المخاطب؛ ومن ثمَّ تنعكس عقيدة المخاطبين على تراكيبهم، فهذه الاعتقادات والأفكار مخزنة في الخلفية الذِّهنيَّة لدى المخاطب يستدعيها عند بناء جملة فـ «المعلومات المخزَّنة تجعل النَّاس يرون الجملة بطريقة معيَّنة...وهذه المعلومات (القرائن) تؤدِّي مهمَّة توجيهات لمستقبِلي النَّص»[١]؛ لأنَّ للمتعلِّمين «توقُّعات فيما يتَّصل باللُّغة مثل توقُّعاتهم بالنِّسبة لرصف العناصر ... ويعتمد النَّاس على هذه المعلومات في موقفهم من العبارات»[٢].

وهناك مهارات أخرى لغويَّة لا يتَّسع المقام هنا لذكرها اكتفت الورقة بهذه الإطلالة؛ لتكون نبراسًا لبقيَّة المهارات التي تساعد على نجاعة الموقف التَّعليمي بين أطراف الحدث اللُّغوي.

الخاتمة

ونختم بذكر ما توصَّلت له هذه الإطلالة على النَّحو التَّالي:

- إنَّ ربط اللُّغة بالمجتمع ودراستها في سياق استعمالها، ومراعاة كل ما يحيط بها من أحوال وما تخضع له من مقاصد المتكلِّمين ونواياهم وحال السَّامعين وظروفهم، وسلامة الحوار بينهم؛ بحثًا عن المعنى، وضمانًا للتَّواصل يُضفي على الموقف التَّعليمي مزيدًا من السُّهولة اللُّغويَّة، وإنتاجًا متسلسلًا من الجمل والتَّراكيب.

- الحدث اللُّغوي التَّعليمي يمثل وصفًا واقعيًا للغة بعيدًا عن اللُّغة النموذجيَّة في إطارها المعياري، والمتكلِّم والمخاطب هما طرفا التَّلفُّظ اللُّغوي، والتَّلفُّظ هو النَّشاط الرَّئيس الذي يمنح استعمال اللُّغة طابعها النَّفعي.

- الخطاب اللُّغوي التَّعليمي شكل من أشكال السُّلوك الاجتماعي، باعتباره

(١) روبرت دي بوجراند: النَّص والخطاب والإجراء، ص١٠١.
(٢) السَّابق .

تفاعلًا بين طرفين كبناء المخاطب كلامه على قصد المتكلِّم وذلك عند بناء إجابة المخاطب على سؤال المتكلِّم. فحركة المخاطب الذِّهنيَّة تستدعي حضور المسئول عنه أولًا لوجود مستهدف بلاغي قصده المتكلِّم، ممَّا استلزم إنقاص أحد عناصر الخطاب.

- قصد المتكلِّم وإرادته في الموقف اللُّغوي محل التَّعليم والتَّعلُّم لها تأثير فاعل في بناء الجمل والتَّراكيب؛ تنبيهًا للمخاطب والعناية به، ولما يربطه المتكلِّم من المعاني وهو ما تبحثه التَّداوليَّة لنجاعة الرِّسالة الحواريَّة.

- المتغيِّرات الخارجيَّة لها دور بارز في بناء الموقف اللُّغوي وتعزيز مهارة الإنجاز وقد تشكلت التَّداوليَّة من هذا الأثر فدرست اللُّغة أثناء استعمالها في سياق التَّخاطب مع مراعاة كل ما يحيط بعمليَّة التَّخاطب؛ للوصول إلى المعنى، ولإحداث الأثر المناسب؛ بناء على قصد صاحبه.

- الإيجاز والاختصار أحد المطالب الاستعماليَّة التي لجأ إليها صاحب الموقف التَّعليمي؛ طلبًا لأداء معنى معيَّن، وتحقيقًا لغاية مقصودة عند الحذف أو الذِّكر اختصارًا واتساعًا، وهذا المنطوق يقترن كثيرًا بعلم المخاطب ووعيه وفهمه لقصد المتكلِّم؛ لذا كان من مهام المواقف التَّعليميَّة عند تعلُّم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها ملاءمة الفعل اللُّغوي ومناسبته لتراكيب الكلام المنجز، ومدى مطابقة كل ذلك لمنهج الخطاب العام الذي تعارف عليه أهل اللُّغة.

- ترتبط البنية اللُّغويَّة بمهارات خارج النَّص وهذا ما أتاحته التَّداوليَّة للدَّرس اللُّغوي الحديث من مراعاة سياق إنجاز العبارات اللُّغويَّة لكيفيَّة إنجاز الأفعال من خلال القول حيث تتداخل فيه جهات أخرى تختص بالعامل الاجتماعي والنَّفسي والثَّقافي عند التَّعليم والتَّعلُّم.

- الاحتكام إلى نماذج لغويَّة عند بناء الموقف التَّعليمي؛ بناء على الممارسة الاجتماعيَّة في الواقع اللُّغوي من خلال استصحاب الحال في توجيه الحذف في الجملة، واستثمار ذلك في إنتاج المزيد من الجمل العشوائيَّة.

- المخاطب ليس طرفًا سلبيًّا، فقد راعى الموقف التَّعليمي حاله وظروف

تلقيه للخطاب، ومدى استيعابه واعتمد مبررًا رئيسًا في عمليَّة الاختزال الكلامي في سياق الحذف؛ ليتحقَّق مبدأ الإفادة الذي يُعد الغاية من دراسة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

– خطاب المواجهة بين أطراف الحدث اللُّغوي له سمات تميِّزه عن خطاب الغائب، حيث الاستعانة بالحواس، مثل: الرُّؤية، والسَّمع، والضَّرب في إنقاص عدد العناصر اللُّغويَّة لإنجاز التَّواصل الفاعل فيجمع بين النِّظام اللِّساني التَّداولي للُّغة، والواقع الخارجي الذي يلُفُّ عمليَّة الخطاب ويحيط بها.

المصادر والمراجع

أوَّلًا: العربيَّة والمترجمة

- د. أحمد درويش (دكتور): دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتُّراث، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٨.
- جابر عصفور (دكتور) : آفاق العصر، الهيئة المصريَّة العامَّة للكتاب، ١٩٩٧م.
- ابن جني (أبو الفتح عثمان بن جني): الخصائص، تحقيق محمَّد علي النَّجار، الهيئة العامَّة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- روبرت دي بوجراند (مستشرق): النَّص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمَّام حسَّان، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م.
- سعد مصلوح (دكتور): الدِّراسة الإحصائيَّة للأسلوب، بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة، عالم الفكر، ج٢٠، ع٣، ١٩٨٩م.
- سيبويه (عمرو بن عثمان بن قنبر): الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السَّلام هارون، الهيئة المصريَّة العامَّة للكتاب، القاهرة، ج١، ط٢، ١٩٧٧م وبقيَّة الأجزاء، ط٣، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.
- السِّيرافي (أبو سعيد الحسن بن عبد الله): شرح كتاب سيبويه، تحقيق: د.محمَّد هاشم عبدالله الدَّايم، دار الكتب المصريَّة، القاهرة، ١٩٩٨م.
- السِّيوطي (جلال الدِّين عبد الرحمن بن أبي بكر): الأشباه والنَّظائر، تحقيق: طه عبد الرَّؤوف سعد، مكتبة الكليَّات الأزهريَّة، القاهرة، ١٩٧٥م.
- الشاطبي (أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللَّخمي): الموافقات، ضبط نصَّه وقدَّم له وعلَّق عليه وخرَّج أحاديثه، أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، السُّعوديَّة، ط١ـ ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.
- صابر الحباشة (دكتور): التَّداوليَّة والحِجاج، صفحات للدِّراسة والنَّشر، سوريا، ط١، ٢٠٠٨م.
- عاطف مدكور (دكتور): علم اللُّغة بين التُّراث والمعاصرة، دارة الثَّقافة، القاهرة، ١٩٨٧م.
- عبد السَّلام المسدِّي (دكتور): التَّفكير اللِّساني في الحضارة العربيَّة، الدَّار العربيَّة، ليبيا، تونس، ط٢ ، ١٩٨٦م.
- عبد القادر حسين (دكتور): أثر النُّحاة في البحث البلاغي، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٨م.

- عبده الرَّاجحي (دكتور):النَّحو العربي والدَّرس الحديث بحث في المنهج، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، ط١، (د.ت).
- المبرِّد (أبو العبَّاس محمد بن يزيد): المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشُّئون الإسلاميَّة القاهرة، ١٤١٥هـ- ١٩٩٤م.
- محمَّد حافظ دياب (دكتور): الإثنوميثودولوجيا، ملاحظات حول التَّحليل الاجتماعي في اللُّغة، مجلة فصول، ج٤، ١٩٨٤م.
- محمَّد حماسة عبد اللَّطيف (دكتور): النَّحو والدَّلالة مدخل لدراسة المعنى الدَّلالي النَّحوي، القاهرة، ط١، ١٩٨٣م.
- محمَّد عبد المطَّلب (دكتور): البلاغة والأسلوبيَّة، الشَّركة المصريَّة العالميَّة للنَّشر، لونجمان، القاهرة، ١٩٩٤م.
- مسعود صحراوي (دكتور): التَّداوليَّة عند العلماء العرب دراسة تداوليَّة لظاهرة الأفعال الكلاميَّة في التُّراث اللِّساني العربي، دار الطَّليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.
- نهاد الموسى (دكتور): نظريَّة النَّحو العربي في ضوء مناهج النَّظر اللُّغوي الحديث، دار البشير، عمان، ط٢، ١٩٨٧م.
- هادي نهر (دكتور): اللِّسانيات الاجتماعيَّة عند العرب، دار الأمل للنشر والتَّوزيع، الأردن ، ١٩٩٨م.
- ابن يعيش (موفق الدِّين يعيش بن علي): شرح مفصَّل الزَّمخشري، مكتبة المتنبِّي، القاهرة، (د.ت).
- أوتو جسبرسن (مستشرق): اللُّغة بين الفرد والمجتمع، ترجمة: د. عبد الرَّحمن أيوب، لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٥٤م.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة

- Gumperz, J. (1990) : The Speech Commanity Printedin : Pier Paolo Giglioli: Langage and Social
- Robert, J. (2002) : The Pragmatics of Non- Sentences, In: Laurence , R. and Gengory, W. (The Handbook of Pragmitcd), (Blackwell Publishing).
- Swan, M. (2007) : Grammar, Meaning and Pragmatics : Sorting out the Maddle, (Tesl – EJ, September).

دور التدرّج في تعليم المهارات اللغويّة في اكتساب الكفاءة اللّغويّة

فاطمة نبهان – تركيا[1]

(١) محاضرة اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية في جامعة مرسين – تركيا، وباحثة دكتوراه.

ملخص البحث

إنّ الهدف من تعلّم أيّ لغة يكمن في القدرة على تحقيق التواصل اللّغويّ بالدرجة الأولى، ولا يكتمل تعلّم لغة إلا بإتقان مهاراتها الأربع: (الاستماع- التّحدّث- القراءة- الكتابة)، لذلك يسعى معلّمو العربية إلى إيجاد أساليب واستراتيجيّات تسهّل على المتعلّم عملية اكتساب الكفاءة اللّغويّة. وانطلاقاً من ذلك يسعى البحث للحديث عن استراتيجيّة تساعد في تسهيل عملية اكتساب اللّغة، وهي استراتيجيّة التدرّج في إكساب المهارات اللغويّة للمتعلّم.

من المعلوم أنّ التدرّج في تقديم المادة العلمية مهمّ في العمليّة التعليميّة، لكننا نعتقد أنّ التدرّج في تقديم المادة العلميّة لمتعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها غير كافٍ لإتقان المهارات اللّغوية الأربع، بل لابدّ من التدرّج في إكساب المتعلم المهارات اللّغوية أيضاً، وذلك من خلال التركيز على بعض المهارات اللّغويّة في المراحل الأولى من التعلّم، ليتمّ الانتقال بعد ذلك إلى تعليم باقي المهارات اللّغويّة وفق خطة واضحة، فيتمكن المتعلّم من حصر تركيزه في نطاق مهارتين فقط، مما يسهل عليه إتقانهما، كما أنّ تعلّم قسم من المهارات يكسبه الشعور بالإنجاز في تحقيق جزء من الهدف الذي يسعى إليه، الأمر الذي يحفّره على المتابعة والاستمرار والتقدّم في التعلّم، وبالتّالي يكون هذا التدرّج وسيلة لاستمراريّة العمليّة التعليميّة وتسهيلها على المعلّم والمتعلّم في آنٍ معاً.

الكلمات المفتاحيّة: المهارات اللّغويّة، الكفاءة اللّغويّة، المنهجية التعليميّة، استراتيجيّات تعليم اللّغات، اكتساب اللّغة، تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

The Role of Gradation in Teaching Language Skills to Facilitate Linguistic Competence Acquisition

Summary

Undoubtedly, the goal of learning any language lies in the ability to achieve linguistic communication primarily. Language learning is not complete unless its four skills are mastered: (listening, speaking, reading, and writing). Therefore, Arabic teachers strive to find methods and strategies that facilitate the process of acquiring linguistic competence. Based on that, the research seeks to discuss a strategy that helps to facilitate the process of language acquisition, which is the strategy of gradation in imparting language skills to the learner.

It is known that gradation in presenting scientific material is important in the educational process. However, we believe that gradation in presenting scientific material to Arabic learners who are non-native speakers is not sufficient for mastering the four language skills. Instead, it is necessary to gradually impart language skills to the learner, by focusing on some language skills in the early stages of learning and then moving on to teaching the remaining language skills according to a clear plan. This enables the learner to focus on only two skills, making it easier for them to master them. Learning a section of skills gives the learner a sense of accomplishment in achieving part of the goal they are striving for, which engraves the importance of continuing and progressing in learning. Thus, this gradation becomes a means of continuity in the educational process and facilitates it for both the teacher and the learner.

Keywords: language skills, linguistic competence, educational methodology, language teaching strategies, language acquisition, teaching language to non-native speakers.

مقدمة

إن تعلّم اللّغة بشكل عام يهدف إلى تحقيق القدرة على التواصل بين المجتمعات البشرية وتوسيع المعرفة وتبادل المنفعة. ولما كانت اللّغة من أهم وسائل التعلّم والتعليم، فإنها أخذت عناية خاصّة في مناهج التعليم المعاصرة؛ فهي النافذة التي يطلّ منها المتعلّم على معظم العلوم والثقافات. وتعلّم اللّغة بشكل عام لدى الطفل مرتبط إلى حد كبير بالفطرة التي تخلق مع الإنسان، فالطفل يمتلك البنى اللّغويّة بالفطرة التي تنمو وتتطور وفق المحيط الذي يعيش فيه، وفي سياق اللّغة التي يسمعها في مجتمعه. لذا نجد بعض الناس يحفّزون أطفالهم على ممارسة المهارات اللّغوية، فتكون لديهم قابليّة اكتساب عدّة لغات أكثر من غيرهم.

تتلخّص المهارات اللّغويّة بأربع مهارات: (الاستماع- التحدّث- القراءة- الكتابة)، فما هي استراتيجيّات تعليم هذه المهارات؟ وكيف يمكننا أن نيسّر تعلّمها على الناطقين بغيرها؟

يتساءل الكثيرون في يومنا هذا حول سبب القصور الذي يعاني منه متعلمو اللّغات في إتقان بعض المهارات اللّغويّة، وخاصة مهارتي الاستماع والمحادثة، فنجد بعض متعلمي العربية يتقن قراءتها وفهمها، ولكنه لا يتقن التواصل مع متحدّثيها، وبعضهم يعاني من فهم النصوص الأدبية والمعاني العميقة، ونجد الكثير ممن يتقنون قراءة القرآن يعانون من قصور في عملية التواصل اللّغويّ بالعربية، كما نجد بعض المتعلمين ينقطع عن تعلمه للعربيّة بحجّة أنها لغة صعبة ولا يستطيع إتقان مهاراتها والتواصل مع متحدّثيها، فكيف يمكننا أن نساهم في تسهيل واستمرارية عملية اكتساب المهارات اللّغويّة لمتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها؟ هل يمكن لعمليّة التدرّج في تعليم تلك المهارات اللّغوية أن تساهم في تيسير واستمرارية اكتساب المهارات اللّغويّة؟

للوقوف على ذلك نبدأ أولاً بلمحة حول عملية الاكتساب اللغوي وعلاقته بالمهارات اللّغويّة، ثمّ ننتقل لبيان ماهية ومراحل التدرّج في تعليم المهارات اللّغوية ودوره في إكساب الكفاءة اللّغويّة للناطقين بغير العربية خاصّة.

الاكتساب اللغوي والمهارات اللّغويّة

تطورت طرائق تعليم اللغات وتنوّعت تبعاً لتطوّر فهم الإنسان للغة ودورها وطريقة اكتسابها، وأصبح المنهج السائد في تعليم وتعلّم اللّغات في العالم مبنيّاً على أساس أنّها مجموعة من المهارات، وعلى المرء أن يتقنها ليقوم بدوره، وينجح في حياته، وأصبحت مهمّة معلّم اللّغات مساعدة المتعلم على اكتساب هذه المهارات والنجاح في ممارستها.

يرى معظم الباحثون اللّغويون أنّ عملية الاكتساب اللغوي هي عملية مكتسبة -بغضّ النظر عن الاختلاف في طبيعة وطريقة الاكتساب- مع وجود الاستعداد الفطري الذاتي لدى الإنسان لعملية التعلّم والتطوير اللّغويّ. «ويتسم تطور نظام التعلّم اللّغوي لدى الأطفال بالتدرّج، ويسير وفق قوانين اكتساب العادات والتقاليد الأسريّة والاجتماعيّة، فهي تكتسب من خلال المعايشة لأفراد المجموعة اللّغوية على اختلافهم واختلاف طبقاتهم أيضاً»[١].

وتُعرّف المهارة على أنّها: القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة مقبولة[٢]. وتتحدّد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلّم، وهي أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى[٣].

والمهارة اللّغويّة: هي «أداء لغويّ يتميز بالإتقان والسرعة والدّقة والكفاءة مع مراعاة القواعد اللّغويّة، والمقصود بها (القراءة- التحدّث- الاستماع- الكتابة)»[٤] أو هي «الأداء المتقن للّغة استماعاً وتحدّثاً وقراءة وكتابةً. ولا تتحقق هذه المهارة إلا بالتدريب المستمر لأن المهارة ليست فطريّة، وإنما هي مكتسبة تعتمد على التدريب والتكرار والتعلّم من الأخطاء، حتى يصل المرء إلى الإتقان في الأداء والوصول تدريجيّاً إلى مرحلة الابتكار»[٥]. ويحتاج بناء المهارة وتنميتها إلى

(١) سعاد اليوسفي: إشكالات التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلم، الرباط: مجلة دواة، ص ١٨٦.
(٢) بسمة حازم العلواني نصري: مهارة الاستماع، جامعة Dokuz Eylül: مجلة كلية الإلهيات، العدد ٣٩، ٢٠١٤م، ص ٢٥٣.
(٣) عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، ط٢، ٢٠٠٧م، ص٤٣.
(٤) المصدر السابق، ص ١٨٦.
(٥) إياد عبد المجيد: المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠١٥م، ص ١١.

وجود رغبة ذاتيّة كبيرة وصبراً على التعلّم والتدريب والمران إلى أن تصل المهارة إلى مرحلة التكوين والاكتمال.

يمثّل الاستماع أولى وأهم مهارات التعلّم اللغوي[١]، إذ يمثّل النواة التي ينطلق منها لتنمية مهارات التواصل اللّغويّة الأخرى وتطويرها. يأتي بعد ذلك التحدّث والقراءة فالكتابة. يندرج تحت كلّ مهارة مهارات أخرى فرعية، تشكّل جزءاً من تلك المهارات الأساسيّة. وهناك دراسة تقول أنّ «الوقت الذي ينفقه الناس في الاتّصال اللّغويّ يوميّاً يوزع على النحو التالي: ٤٥٪ من الوقت للاستماع، و٣٠٪ للحديث، و٢٥٪ للقراءة»[٢].

والهدف من إكساب المتعلم المهارات اللّغويّة يكمن في جعله قادراً على التواصل اللّغوي بكل جوانبه استماعًا وتحدّثًا وقراءة وكتابةً.

أمّا الكفاءة اللّغويّة فهي: «مجموع المعارف والمهارات التي يمتلكها الفرد والتي تمكنّه من أداء عمله بشكل أحسن»[٣].

وتختلف الطرائق التعليميّة المتبعة في إكساب المهارات اللّغوية ومعرفة استراتيجيّات تعليمها ووسائلها، لكنّها تتفق في كونها سلوكيّات منظّمة تنهج نهجاً معيّناً، وتهدف إلى إكساب المتعلّم الكفاءة اللّغويّة. كما تختلف المدّة الزمنية لتنمية المهارات اللّغويّة من لغة إلى أخرى، ومن متعلّم إلى آخر حسب الهدف من التعلّم وطبيعة المادّة اللّغويّة وقدرات المتعلّم وحاجاته. فمهارتي الاستماع والتحدّث مثلاً ربّما تأخذان وقتاً أطول لدى متعلّم العربية، وربما يكون ذلك في الاستماع والقراءة، لأن الاستماع والقراءة هما المهارتان الأساسيّتان لاستيعاب المعلومة والتعبير عنها بسهولة وطلاقة عن طريق التحدّث أو الكتابة.

ولكي تُعلّم المهارات وتُكتسب تدريجيّاً لا بدّ من تبسيطها والتدرّب عليها.

(1) Muhammed Raşid DERŞEVİ; Ali TÜLÜ, Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretim Setlerinde Dört Dil Becerisinin İncelenmesi “el-Kitab fi Ta ‘allümi’l-‘Arabiyye” Seti Örneği, Türkiye İlhiyat Araştırmaları dergesi, sayı 5, 2021, s 135.

(٢) محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دمشق: منشورات جامعة، ط١، ١٩٧٠م، ص ٣٠٦.

(٣) فاطمة الزهراء بقلول؛ وفاء بن عيسى: المهارات اللغوية وطرق اكتسابها، مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس، ٢٠٢١م، ص ٢١.

فالمراحل الأولى من الاكتساب اللّغويّ تتسم بالبساطة والبطء وقصر الجمل والعبارات، ثمّ تنمو شيئاً فشيئاً لتصبح أكثر نضجاً ودقّة وتفصيلاً وتنوعاً في التعبير الشفهي والكتابي وفي مستوى الفهم المسموع والمقروء.

ونمو المهارات اللّغويّة يؤدّي إلى النمو اللّغويّ وغيره لدى المتعلّم، فهو يساعده على فهم المسموع والمقروء بشكل أفضل وأسرع، ويساهم في إجادة الإنتاج اللّغويّ وتنوّعه وقوّة التعبير ودقّته، وينمّي التفكير والنّقد وأساليب الإقناع والتواصل، ويساهم في زيادة الثقافة والانفتاح على العالم. كما «أنّ تنمية المهارات اللّغويّة يقود إلى تنمية القدرات المعرفية والعقلية والاتجاهات الوجدانية والمهارات النفسيّة الحركيّة»[١].

التدرّج في تعليم المهارات اللّغويّة

إنّ استراتيجيّة ومنهجيّة تقديم المادة العلميّة للمتعلّم أمر مهمّ جدّاً في العمليّة التعليميّة، ولا بدّ أن تؤخذ بعين الاعتبار احتياجات الطالب وقدراته والظروف المحيطة خلال سير العملية التعليميّة.

هناك استراتيجيات كثيرة في تعليم المهارات اللّغويّة هدفها الأساسي هو إيصال الطالب إلى مستوى التواصل اللغوي الجيد. هناك الكثير من الدراسات والأبحاث حول استراتيجيات التعليم الحديث، كاستراتيجية التعلّم التعاوني واستراتيجية التعلّم المتباعد واستراتيجية الفصل المقلوب واستراتيجية التعلّم الذاتي واستراتيجية التعلّم باللعب واستراتيجية VAK واستراتيجية التعلّم المتقاطع واستراتيجية التواصل اللغوي واستراتيجية البحث والاكتشاف واستراتيجية التفكير الإبداعي واستراتيجية المفاهيم، وغيرها من الاستراتيجيات التي تصبّ كلّها في هدف واحد وهو إتقان المهارات اللّغويّة والتواصل اللغوي.

إنّ متطلبات العصر الحديث تستدعي من المعلم استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لبناء تعليم يواكب متطلبات العصر. وتتمحور الاستراتيجيات الحديثة بشكل أساسيّ حول المتعلم كونه الهدف الأساسيّ من العملية التعليمية

(١) نوري عبد الله هبال: دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ليبيا: المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ٢٠١٤م، ص ٢.

وتسعى لجعله عنصراً فعالاً ومشاركاً في العملية التعليمية وجزءاً منها، كما تسعى لتوفير كافّة الموادّ والوسائل التعليمية الحديثة للمواد العلمية المقدمة، بهدف تطوير مهارات فريدة للتعلم، وتطوير التفكير المعرفي، وتسريع العملية التعليمية، وتلبية الحاجة العصرية، وخرط المتعلم في البيئة العملية في وقت قصير، ومواكبة سرعة التطور الحديث.

ومن أهم تلك الاستراتيجيات المنهجية في العملية التعليمية استراتيجية التدرّج في تقديم المادة العلمية، الذي يعدّ أساساً لا غنى عنه في تقديم المادة العلمية خلال العملية التعليمية، فلا يمكننا أن نصبّ المعلومات في ذهن المتعلّم، ونكسبه مهارات التواصل اللغوي دفعة واحدة، بل لابدّ من منهجية وخطة تدريجية واضحة تسيّر العملية التعليمية.

يعدّ التدرّج في تعليم المهارات اللّغويّة عاملاً مهماً في عملية الاكتساب اللّغوي، فهو وسيلة لتقديم المعلومات والمفاهيم بشكل تدريجي متسلسل ومنطقي، حتى يتمكن الطلاب من فهم الأساسيات وبناء مهاراتهم اللّغويّة بطريقة سليمة وفعالة.

وبما أنّ عملية اكتساب المهارات اللّغويّة تتم بالاكتساب والمران حتى تصل إلى درجة الإتقان، فإنّ التدرج لا يقتصر على تقديم المعلومات والمفاهيم فحسب، بل يشمل التدرّج في اكتساب المهارات اللّغويّة أيضاً.

يعتبر التدرج أحد العوامل الرئيسية في إنشاء برامج تعليمية فعّالة، يبدأ البرنامج بتدريس المفردات والقواعد الأساسية، مثل تعلم الأحرف والأرقام والألوان والأشكال، ومن ثم ينتقل إلى المهارات الأكثر صعوبة مثل القراءة والكتابة وفهم المحادثات، وعلى مرّ الوقت، يتم تدريس مهارات لغوية أكثر تعقيداً مثل الترجمة والاستماع والتحدّث بطريقة أكثر احترافية، مما يؤدي دوراً هاماً في عملية اكتساب وتحسين مستوى التعليم والتدريب لدى المتعلّمين.

تميل بعض الدراسات الحديثة إلى الدّمج في عملية تعليم المهارات اللّغويّة الأربع، فيرون أنّ عملية الاستماع غالباً ما تفضي إلى مهارة التحدّث أو القراءة

أو الكتابة، وهكذا. تعتبر هذه الطريقة بمثابة تطبيق عملي للغة وتدريب على الانتقال بين مهاراتها بسلاسة ومرونة. إلا أننا قد نتساءل ما مدى صحة تطبيق هذه الطريقة على متعلّمي اللغات من الناطقين بغيرها في المراحل الأولى من التعلّم خاصة؟

إنّ تعليم الطفل لغته الأمّ يبدأ من الأيام الأولى بعد الولادة، فيبدأ بالسماع ثمّ يتطور إلى المحاكاة، وبعد سنوات يبدأ بتعلم اللغة السليمة مصحوبة بقواعد بسيطة، ثمّ يبدأ التعقيد شيئاً فشيئاً إلى أن يصل إلى المستوى الجيد من التواصل اللغوي. وتأخذ هذه المراحل في الاكتساب اللغوي عدة سنوات لتبلغ نضجها. هذا بالنسبة لاكتساب اللغة الأمّ، أمّا الاكتساب اللغوي بالنسبة للناطقين بغيرها فهو يبدأ في مراحل عمرية متقدّمة، فكيف يكون التدرّج في إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة؟ وهل تعليم المهارات اللّغويّة يكون مدمجاً في آنٍ معاً أم كل على حدة؟ وهل من الأفضل تعليم المهارات اللّغويّة تدريجيّاً واحدة تلو الأخرى أم من الأفضل تقسيمها على مراحل زمنية متتالية؟

إنّ صعوبة تعلّم اللغة للناطقين بغيرها – وخاصّة اللغة العربية- يجعلنا نميل إلى القول بالتدرّج في إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة، ولا يقتصر هذا التدرج على تقديم المادة العلمية، بل يشمل التدرّج في تعليم المهارات اللّغويّة الأربع أيضاً، والذي نرى أنّه يساهم بشكل كبير في تسهيل اكتساب المهارات اللّغويّة لدى المتعلم الناطق بغيرها خاصّة.

وانطلاقاً من مبدأ التدرّج في تعليم المهارات اللّغويّة وتوزيع اكتسابها على مراحل زمنية متتالية، يمكننا تقسيم تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويات المبتدئة إلى مرحلتين، تسبقهما مرحلة تمهيدية؛ تبدأ المرحلة التمهيدية بالتعرّف على أشكال الحروف ومحاولة قراءتها ونطقها وتركيبها في كلمات بسيطة.

وبعد أن يتمكّن الطالب من قراءة الحروف ونطقها بشكل صحيح وقراءتها ضمن كلمات بسيطة، تبدأ المرحلة الأولى بتعليم مهارتي الاستماع والتحدّث، -كونهما الأساس في التواصل والفهم اللغوي- بعيداً عن القواعد وتعقيداتها،

وذلك من خلال تلقينه بعض الجمل الأساسية البسيطة، وحثّه على استخدامها والتحدث بها في حوار بسيط مع زملائه أو معلمه، وذلك لتعويد سمع المتعلم على العربية والتحدّث من خلالها بجمل بسيطة، كعبارات التحية والوداع والتعارف، وبعض المواضيع اليومية البسيطة حول الدراسة والعمل والمهن وكيفية السؤال والطلب وما شابه ذلك.

ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى المرحلة الثانية وهي تعليم مهارتي القراءة والكتابة، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على فهم النصوص وكيفية كتابة الجمل والمتون القصيرة البسيطة، بالإضافة إلى تعليمهم بعض القواعد النحوية الأساسية المهمة. في هذه المرحلة لا يتم إيقاف نشاطات مهارتي الاستماع والتحدّث، بل يمكننا أن نبني عليهما في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، فمثلاً مهارة الاستماع غالباً ما تؤدي إلى مهارة التحدّث أو الكتابة لشرح أو كتابة ما سمعه، والقراءة ترتبط بالتحدّث أو الكتابة أيضاً من خلال مناقشة ما قرأه أو الإجابة على الأسئلة.

وتستمرّ العملية التعليمية بالتدرّج في بناء المهارات وذلك «باسترجاع معلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة»[١]، حتى يتمكن من بناء المهارة اللّغويّة.

أهمية التدرّج ودوره في تسهيل إكساب الكفاءة اللّغويّة

يلعب التدرّج في إكساب المهارات اللّغويّة دوراً كبيراً في تسهيل الوصول إلى الكفاية اللّغويّة، وهو وسيلة تساعد على تقسيم المادة العلميّة وتسهيل العملية التعليمية بشكل كبير، ومن أبرز فوائده ومخرجاته:

- يساهم إلى حدّ كبير في استمرار العملية التعليمية، فعملية اكتساب المهارات اللّغويّة عملية معقّدة وصعبة بالنسبة لمتعلّمي اللغة من الناطقين بغيرها بشكل خاصّ، فالتركيز على بعض المهارات دون غيرها -للمستويات المبتدئة بشكل خاصّ- يجعل تركيز المتعلّم منصبّاً على مجال ضيق يمكّنه من تعلّمه وتخطيّه بشكل أسرع، وبالتّالي

(١) عبد الرحيم ناجح: المقاربة التواصلية وأثرها في فهم المنطوق، المغرب: مجلة النداء التربوي، العدد ٢٧، ٢٠٢١م، ص ١١.

فالتركيز على مهارتين فقط في المرحلة الأولى يساهم في إتقان هذا القسم التعلّمي بشكل أسرع، ويسهل البناء على تلك المكتسبات اللغويّة، كما أنّه يخلق ثقة بالنّفس ورغبة في المتابعة والاستمرار عند المتعلم لإنجازه القسم المطلوب بسهولة وسرعة. أمّا فتح المجال أمام المتعلّم لتعلّم أربع مهارات لغويّة في آنٍ معاً فهو أمر يطيل عليه طريق التعلّم ويثقله فتضيّق فرصة إتقانه للمهارات جميعها في آن معاً، ويصعب عليه البناء على المكتسبات السابقة لعدم تمكّنه من إتقانها، فيترك لديه انطباعاً بصعوبة تعلّم اللغة ويشعر بالملل وقلة الثقة بالنفس وربّما يتوقف عن متابعة التعلّم.

- يساهم في تسهيل وتسريع عملية بناء المهارات اللّغويّة، فالبدء بمهارة الاستماع والتحدّث ينمّي لدى المتعلّم مهارة الفهم، ويمنحه فرصة أكبر لفهم واكتساب أكبر عدد من التراكيب وأساليب السؤال والحوار، وكيفية انتقاء الكلمات التي يحتاجها لاحقاً في مهارتي التحدّث والقراءة، إذ إنّ محاولة فهم النص المسموع بما يصاحبه من مواقف وإيماءات ونبرات صوتية تجعل عملية فهمه أسرع فيما إذا كان هذا النصّ نفسه مكتوباً ويحاول المتعلم قراءته وفهمه، فعملية الاستماع تسعى في بدايتها إلى محاولة التعرّف على اللغة ومعانيها وكيفية التعبير عن مختلف المواقف بمختلف العبارات، تليها عملية محاكاة المسموع بمحاولة نطقه والتعوّد على لفظه والتدرب عليه، بعيداً عن القواعد وتعقيداتها، لهذا يتمّ اكتساب كمّ لا بأس به من الكلمات والتراكيب والعبارات في هذه المرحلة. لينتقل المتعلّم بعدها إلى مرحلة القراءة ومبادئ الكتابة، فيبني على معلوماته السابقة التي اكتسبها ويسهل عليه فهم النصوص لاعتياده على سماعها سابقاً، كما تسهل عليه الكتابة لتمكّنه من فهم المسموع، بالإضافة إلى أنّ تدرّبه على الإنتاج الشفهي يساعده في الإنتاج الكتابي. وتتمّ هذه المهارات الأربع وفق منهج يتناسب مع مستوى المتعلّم اللغوي. وفي المرحلة الثانية يصبح المتعلم متهيئاً لفهم القواعد الأساسيّة وتطبيقها على ما اكتسبه

من جمل وتراكيب. وبعد التمكّن من هذا المستوى يتمّ التقدّم إلى مستويات أكثر تقدّماً وتعقيداً، مع الاستمرار بمبدأ التدرّج والتسلسل التعليمي لبناء وتطوير المهارات. وهكذا تتدرج عملية البناء اللغوي بشكل مبسّط ومدروس وبتسلسل علمي يأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلّم والصعوبات التي تواجهه خلال العملية التعليمية.

- تغطّي عملية التدرج مواضيع وحوارات يوميّة أساسيّة، ومن ثمّ يتمّ الانتقال إلى مواضيع أخرى أكثر تنوّعاً وتخصصاً وصعوبة، حسب حاجة المتعلّم وتخصصه وهدفه. إذ تعتبر المواضيع اليوميّة البسيطة (كالتعارف وصيغ السؤال والطلب ونحوها) في تعلّم اللغة للناطقين بغيرها ضرورية للتواصل اللغوي في أدنى مستوياته، فلا يمكننا أن نعطي المتعلّم مصطلحات في مجال العلوم الإسلاميّة مثلاً ونهمل التعابير اللّغويّة الأساسيّة اللازمة لعملية التواصل اللغويّ، -كما نرى في بعض المدارس والجامعات التركيّة-، فنجد قسم من متعلّمي القرآن والعربية لا يجيدون التواصل الشفهيّ بأدنى مستوياته، كما نجد قسماً منهم من يستطيع فهم المقروء ولا يستطيع فهم المسموع ولا التحدّث به، فالبدء بتعلم مهارة الاستماع والتحدّث بعيداً عن القواعد يساهم إلى حدّ كبير في سدّ هذا القصور، وتمكينهم من المهارات اللّغويّة بشكل أكثر فاعلية في حياتهم اليومية.

- يتخطّى المتعلّم حاجز العقدة القواعديّة، فالمرحلة الأولى والتي تقوم على تعليم مهارتي الاستماع والتحدّث لا يتمّ فيها شرح القواعد المتعلّقة باللغة العربية، إذ يتشابه الاكتساب اللغوي في هذه المرحلة مع مرحلة الاكتساب اللغوي لدى الطفل في مراحله العمرية الأولى، حيث يتمّ الإنتاج اللغوي في تلك المرحلة عن طريق السماع والمحاكاة اللفظية، ولا يتم تعليم أي قواعد أو مهارات كتابية. وبعد تخطي المرحلة الأولى تدخل القواعد العربية حيّز الاكتساب، بعد أن يكون الطالب قد تخطّى حاجز الرهبة والغرابة للغة الجديدة، وتخطى مرحلة التعرف على

أصواتها، وحفظ الكثير من مفرداتها وتراكيبها، والتمكن من التعريف عن نفسه -كحد أدنى- بها، حينئذ تأتي مرحلة تعليم القواعد بمثابة استقراء واستنباط للقاعدة من الجمل التي سمعها وفهم معناها، وبذلك ينصبّ تركيز المتعلّم على فهم القاعدة دون الانشغال بالمعنى، ويثبّت القاعدة في ذهنه، ويتخطّى حاجز القلق والتعقّد من القواعد والملل والنفور منها، ويساعده على تطبيقها بسهولة ويسر.

- يساهم التدرّج في المهارات في تحقيق التوازن في اكتساب المهارات اللّغويّة، ونظراً لصعوبة نطق بعض الحروف العربية والتحدّث بها وكتابتها على الناطقين بغيرها فإنّ تقسيم هذه المهارات على فترات زمنية متتالية ومتناسقة يساعد على تخصيص الوقت الكافي للتدرب على كل مهارة على حدة، فيتمّ بذلك سدّ خلل القصور في إتقان بعض المهارات اللّغويّة ويحقق التكامل فيما بينها، ويسهل الوصول إلى مرحلة الكفاية اللّغويّة.

- البدء بمهارتي الاستماع والتحدّث والتدرّب عليهما، يسّهل الانتقال إلى مهارتي القراءة والكتابة، فالاستماع والنطق الصحيح والتحدّث يلعب دوراً في الكتابة الإملائية الصحيحة والقراءة السليمة، وأيضاً يساعد فهم المسموع على فهم النصوص.

- ولا يخفى ما لعملية التدرّج من تخفيف عبء كبير عن المعلّم، وتيسير سير العملية التعليمية، فسهولة تعلّم الطالب للمهارات اللّغويّة، وسهولة التنقّل بينها، وتمكّنه من استنباط نمط الجملة العربية، الأمر الذي يسهل عمل المعلّم ويخفف عنه عمليات الشرح والتوضيح، كما أنّ امتنان المتعلّم من العملية التعليمية وثقته بنفسه ورغبته في المتابعة والاستمرار تنعكس إيجاباً على المعلّم وسير العملية التعليمية.

الخاتمة والتوصيات

قام البحث بتسليط الضوء على نقطة مهمة في تعليم العربية للناطقين

بغيرها، وهي عملية التدرّج في تعليم المهارات اللّغويّة، وعَرَضَ لعمليّة التدرّج مقترحاتٍ أثبتت فاعليتها في عملية تدريس العربية للناطقين بغيرها من طلاب كلية العلوم الإسلاميّة في جامعة مرسين، وبيّن البحث دور التدرّج وأهميته في تسهيل العملية التعليمية وإكساب الكفاءة اللّغويّة.

يوصي البحث بتكثيف الأبحاث حول المعايير والوسائل والاستراتيجيات التي تساهم في رفع جودة تعليم العربية للناطقين بغيرها لتحقيق الكفاءة اللّغويّة، كما يوصي بتحديد وبيان الموادّ العلمية التي ينبغي التركيز عليها، والموادّ العلمية التي يفضّل الابتعاد عن الحديث عنها في تدريس العربية للناطقين بغيرها.

المصادر والمراجع

- إياد عبد المجيد: المهارات الأساسية في اللغة العربية، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠١٥م.
- بسمة حازم العلواني نصري: مهارة الاستماع، جامعة Dokuz Eylül: مجلة كلية الإلهيات، العدد ٣٩، ٢٠١٤م.
- سعاد اليوسفي: إشكالات التحكم في المهارات اللّغويّة عند المتعلم، المغرب: مجلة دواة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- عبد الرحيم ناجح: المقاربة التواصلية وأثرها في فهم المنطوق، المغرب: مجلة النداء التربوي، العدد ٢٧، ٢٠٢١م.
- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، ط٢، ٢٠٠٧م.
- فاطمة الزهراء بقلول؛ وفاء بن عيسى: المهارات اللّغويّة وطرق اكتسابها، الجزائر: جامعة عبد الحميد بن باديس، ٢٠٢١م.
- محمود أحمد السيد: في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دمشق: منشورات جامعة، ط١، ١٩٧٠م.
- نوري عبد الله هبال: دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ليبيا: المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ٢٠١٤م.
- Muhammed Raşid DERŞEVİ; Ali TÜLÜ, Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretim Setlerinde Dört Dil Becerisinin İncelenmesi “el-Kitab fi Ta ‘allümi’l-‘Arabiyye” Seti Örneği, Türkiye İlhiyat Araştırmaları dergesi, sayı 5, 2021.

IV. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu

Bildiri Kitabı

30-31 Aralık 2022

Editör: **Hany Ismail Ramadan**